

## Editorial zum Schwerpunktthema: Inklusive Bildung in Schulen

---

### Editorial to the Focus Topic: Inclusive Education at Schools

Eine der gegenwärtig zentralen bildungspolitischen Herausforderungen ist die Anpassung des Schulsystems an die Anforderungen des im Dezember 2006 geschlossenen, im Februar 2009 auch von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention [UN-BRK]). Mit Blick auf das Bildungssystem ist Artikel 24 der BRK relevant. Dort heißt es, „dass [...] Menschen mit Behinderungen nicht auf Grund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ dürfen. Vielmehr haben sie „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“.

Die UN-BRK gilt unmittelbar auch für die Länder und entfaltet damit Wirkung auf ihre Schulpolitik. Erkennbar ist, dass unabhängig von der Art und Weise bzw. der Geschwindigkeit, mit der „Inklusion“ jeweils umgesetzt wird, die Folgen des damit eingeleiteten Prozesses für die Schulen und die Schulsysteme der Länder erheblich sind. Nicht zuletzt hierin begründet sich auch das Interesse an einer Evaluation der Umsetzung inklusiver Bildung, der die Schwerpunktbeiträge dieses Heftes gewidmet sind. Sie gehen zurück auf ein Symposium im Rahmen des 26. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der vom 18. bis zum 21. März 2018 an der Universität Duisburg-Essen stattfand.

Die Untersuchungen zur inklusiven Bildung in Schulen sind in der Regel auf Teilaspekte der Entwicklungsnotwendigkeiten zentriert, nehmen selten die unterschiedlichen Handlungsebenen und Akteursgruppen in den Blick und erfassen damit nicht die Komplexität und Dynamik des laufenden Veränderungsgeschehens in den Bundesländern insgesamt. Ziel des Symposiums war daher eine Zusammenschau der Ergebnisse größerer, bereits abgeschlossener Evaluationsstudien.

Im Einzelnen dokumentieren und analysieren *Birgit Lütje-Klose*, *Phillip Neumann*, *Julia Gorges* und *Elke Wild* in der „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements“ (BiLieF) die psychosoziale sowie die

Leistungsentwicklung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich „Lernen“ von der 3. bis zur 5. Klasse in unterschiedlichen Fördersettings. Die Autorinnen und der Autor zeigen, dass sich Schüler\*innen im Mittel sowohl in exklusiven als auch in inklusiven Settings wohlfühlen, sozial eingebunden sind und eine vergleichbare Leistungsentwicklung durchlaufen. Sie haben keine Hinweise darauf gefunden, dass das Wohlbefinden und die wahrgenommene soziale Partizipation in Grundschulen mit gemeinsamem Unterricht oder in Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung signifikant ungünstiger ausfallen als an Förderschulen. Hieraus ziehen sie den Schluss, dass interindividuell differierende Entwicklungen vorrangig auf proximale, d. h., an der einzelnen Schule bzw. Klasse vorfindliche Bedingungen zurückzuführen sein dürften und damit die öffentliche Inklusionsdebatte in ihrer einseitigen Fokussierung auf formale Systemmerkmale im Kern an den in der Praxis zu bewältigenden Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität vorbeilaufen dürfte.

Untersuchungsgegenstand des Beitrags von *Miriam Vock, Anna Gronostaj, Julia Kretschmann* und *Andrea Westphal* ist das im Schuljahr 2012/13 in Brandenburg gestartete „Pilotprojekt Inklusive Grundschule“ (PING), bei dem 35 Pilot-Grundschulen wissenschaftlich begleitet wurden. Die Autorinnen berichten Befunde zum sozialen Selbstkonzept sowie zu der Frage, wie Kinder das Klassenklima erleben und wie sie sich von ihrer Lehrkraft angenommen fühlen. Als Fazit ihrer Studie halten sie fest, dass die soziale Integration aller Kinder, ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, in einer Klasse gelingen kann. Sie sei jedoch kein Selbstläufer, sondern müsse von der Lehrkraft intensiv pädagogisch begleitet werden. Ob ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer inklusiven Klasse eine Aussage wie „Meine Lehrer mögen mich“ für sich als zutreffend erlebe, schein e bedeutsam dafür zu sein, wie die soziale Integration in der Klasse auch mit den anderen Kindern gelinge.

2013 wurde in Niedersachsen die allgemeine inklusive Schule gesetzlich eingeführt. Die von *Rolf Werning, Katja Mackowiak, Antje Rothe* und *Carina Müller* vorgestellten Befunde sind Teil der von 2014 bis 2017 durchgeführten Begleitforschung zur inklusiven Grundschule in Niedersachsen. Analysiert wird der aktuelle Stand der Umsetzung; zugleich werden Gelingensbedingungen und Herausforderungen inklusiver Bildung identifiziert. Die Autorinnen und der Autor kommen zu dem Schluss, dass eine geringe Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen bei der Realisierung inklusiver Bildung an Grundschulen spezifische einschränkende Effekte erzeugt. Während Schulleitungen und Lehrkräfte die Idee inklusiver Bildung grundsätzlich positiv bewerten, stellen sie jedoch Probleme bei deren alltäglicher praktischer Umsetzung fest. Dabei werden an einigen Schulen auch deutliche Überforderungstendenzen sichtbar. Hinsichtlich der Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen identifizieren sie Entwicklungsbedarf hin zu mehr kooperativen Strukturen sowie die Notwendigkeit der Einrichtung fester Unterrichtsteams und einer Rollenklärung im Rahmen ihrer Zusammenarbeit. Entwicklungsbedarf identifizieren sie auch im Bereich der adaptiven Lernunterstützung, einer zentralen Facette inklusiven Unter-

richts. Ihres Erachtens wäre hier eine stärkere Unterstützung durch spezifische Fortbildungen und die Einrichtung schulübergreifender Qualitätsteams für inklusive Unterrichtsentwicklung denkbar.

Zwei Beiträge sind dem Hamburger Projekt „Evaluation der inklusiven Bildung in Schulen“ (EiBiSch) gewidmet. *Karl Dieter Schuck* und *Wulf Rauer* berichten ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojekts, im Rahmen dessen u.a. an 35 Grundschulen und drei Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) mehr als 2.000 Schüler\*innen von der zweiten bis zur vierten Klasse begleitet wurden. Sie präsentieren ausgewählte Untersuchungsergebnisse zur Veränderung der Zahl sonderpädagogisch geförderter Schüler\*innen, zur Entwicklung der Kompetenzen in Mathematik und im Leseverstehen sowie zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen und emotional-sozialer Schulerfahrungen von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogische Förderung. Schuck und Rauer belegen, dass sich – so wie es auch von den Kindern selbst wahrgenommen wird – die untersuchten Grundschulklassen im Unterrichtsgeschehen im Hinblick auf die Leistungsentwicklung, die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen sowie im sozial-emotionalen Erleben erheblich unterscheiden und damit unterschiedliche Entwicklungsbedingungen geschaffen werden. Sie schlussfolgern, dass zur Weiterentwicklung der inklusiven Schule alle Anstrengungen darauf zu richten sind, die Klassen(-lehrkräfte) bei der Realisierung eines adaptiven Unterrichts mit dem Ziel zu unterstützen, allen Kindern im Rahmen des gegebenen individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrums ein Weiterlernen auf ihrem Niveau zu ermöglichen.

Das zweite, qualitative EiBiSch-Teilprojekt ist Gegenstand des Beitrags von *Doren Prinz* und *Marta Kulik*. Sie haben im Rahmen von Leitfadeninterviews die an der Umsetzung inklusiver Bildung beteiligten Akteure befragt. In den Interviews zeigt sich die Komplexität der Aufgabe „Inklusive Schule“, die von allen beteiligten Akteuren umfassende Entwicklungs- und Anpassungsleistungen erfordert. Prinz und Kulik beleuchten zugleich auch Aspekte der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung im Kontext der Entwicklung einer inklusiven Schule und resümieren, dass Schulen vor vielfältigen Herausforderungen stehen, die erwartungskonform u.a. durch die in der Integration gewonnene Erfahrung, den Grad der Heterogenität der Schülerschaft sowie Art und Umfang der jeweils verfügbaren Ressource determiniert werden. Den Akteuren und Akteursgruppen im Feld stünden damit unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung, die wiederum eine je unterschiedliche Begleitung seitens der Bildungspolitik und der Unterstützungssysteme wie des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und der ReBBZ erforderten. Notwendig für die Weiterentwicklung inklusiver Bildung sei es, stärker auf die unterschiedlichen Merkmalskonstellationen der jeweiligen Schulen einzugehen und die besonderen Bedarfe passgenauer aufzugreifen.

In dem den Themenschwerpunkt beschließenden Beitrag setzt sich *Ulf Preuss-Lausitz* – wie schon im Symposium selbst – kommentierend mit den Beiträgen auseinander. Er stellt heraus, dass die vorgestellten Evaluationen überwiegend auf Grundschulkindern fokussierten. Damit verbunden sei ein Fehlen domänenspezifischer, also fachdidaktischer Fragestellungen. Zudem konzentrierten sich die Evaluationen – neben Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ (LSE). Dringend notwendig sei deshalb, auch die Entwicklung der Kinder mit speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Blick zu nehmen. Mit Bezug auf die quantitative Teilstudie von EiBiSch, die belegt, dass ein erheblicher Teil der Kinder mit LSE-Status (und Förderung) normale Schulleistungen zeigt, ein anderer beachtlicher Teil mit zum Teil sehr schlechten Schulleistungen aber nicht sonderpädagogisch gefördert wird, stellt er die Frage, wie valide die Kategorien „sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen“ oder „im Bereich Emotional-soziale Entwicklung“ überhaupt seien, und spricht in diesem Zusammenhang von einer Krise der sonderpädagogischen Diagnostik, die auch in anderen Bundesländern erkannt werden kann. Überdies weist er darauf hin, dass in den vorgestellten Evaluationsvorhaben beispielsweise das Geschlecht der Schüler\*innen zwar statistisch kontrolliert, aber nicht inhaltlicher Gegenstand beispielsweise im Förderbereich „Emotional-soziale Entwicklung“ mit einem Anteil von rund 90 Prozent Jungen sei. Notwendig sei es zu untersuchen, ob und welche spezifischen Förderansätze bei Verhaltensproblemen in Schulen eingesetzt werden können und welche gegebenenfalls geschlechtsspezifisch unterschiedlich erfolgreich sind.

Preuss-Lausitz hebt zusammenfassend hervor, dass noch viele Forschungsfragen offen seien, um der Öffentlichkeit, vor allem aber den pädagogischen Praktiker\*innen vor Ort, den Schulämtern, Kommunen, Unterstützungseinrichtungen, Ausbildungseinrichtungen und Verantwortlichen des Sozial-, Jugend- und Gesundheitsbereichs Anregungen für ihre inklusionsorientierte Arbeit zu geben. Es gehe im Sinne eines Mehr-Ebenen-Systems nicht nur um „guten“ inklusiven Unterricht, sondern um inklusive Schulstrukturen und Einrichtungen, um Fragen der multiprofessionellen Zusammenarbeit, um inner- und außerschulische Steuerungs- und Unterstützungsstrukturen, um den Übergang in Ausbildung und Beruf, um Ressourcenverteilung und Diagnostik und nicht zuletzt um die Frage, wie die bestehenden Förderschulen „auf Augenhöhe“ in die weitere Entwicklung hin zur inklusiven Schule einbezogen werden können.

*Detlef Fickermann & Hans-Werner Fuchs*