
Birgit Lütje-Klose/Phillip Neumann/Julia Gorges/Elke Wild

Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)¹ – Zentrale Befunde

Zusammenfassung

In der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) wurden die psychosoziale und die Leistungsentwicklung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ von der 3. bis zur 5. Klasse in unterschiedlichen Fördersettings untersucht. Die Ergebnisse quantitativer und qualitativer Zugänge zeigen, dass vor allem proximale Faktoren auf der Ebene der Einzelschule – weniger die Form der Beschulung – für die Entwicklung der Kinder relevant sind.

Schlüsselwörter: Inklusion, sonderpädagogischer Förderbedarf, Grundschule, Wohlbefinden, Rollenausprägungen sonderpädagogischer Lehrkräfte

Bielefeld Longitudinal Study on Learning in Inclusive and Exclusive Forms of Special Needs Education (BiLieF)¹ – Key Findings

Summary

The Bielefeld Longitudinal Study on Learning in Inclusive and Exclusive Forms of Special Needs Education (BiLieF) compared the psychosocial development and the performance growth of children with special educational needs in the field of learning, starting in third grade through fifth grade. Results from quantitative and qualitative methods showed that proximal factors affect children's development, whereas educational setting is less influential.

Keywords: inclusion, special educational needs, primary school, school well-being, role of special education teachers

1 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements“ (BiLieF) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JC1101 in der Förderlinie „Chancengleichheit und Teilhabe“ gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

1. Einleitung

Schulische Inklusion ist knapp zehn Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland noch immer ein brisantes Thema in Öffentlichkeit, Bildungspolitik, Wissenschaft und in der pädagogischen Praxis. Dabei wird von Seiten der Bildungsadministration i. d. R. ein enger Inklusionsbegriff verwendet, der sich auf die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe bezieht, wohingegen in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und im internationalen menschenrechtlichen Diskurs maßgeblich auf einen weiten Inklusionsbegriff im Sinne einer „*Education for All*“ unter Berücksichtigung weiterer Aspekte von Ungleichheit rekurriert wird (vgl. Lütje-Klose, 2018). Die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems wird in den deutschen Bundesländern ganz unterschiedlich verfolgt (vgl. Blanck, 2015). Die Debatte über den besten Weg verweist nicht zuletzt auch auf einen Mangel an empirischer Evidenz zu der Frage, welche Einflüsse verschiedene Fördersettings auf die Entwicklung von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen haben (vgl. zusammenfassend Möller, 2013). Vorliegende internationale Untersuchungen mit einem längsschnittlichen Studiendesign, die Aussagen über Bedingungsfaktoren von Entwicklungsverläufen erlauben, sind aufgrund der breiten Differenzierung der Schulformen und der Unterschiede in den Begrifflichkeiten nur eingeschränkt auf das deutsche Schulsystem übertragbar (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2016). Entsprechende Längsschnittstudien im deutschsprachigen Raum liegen schon längere Zeit zurück (vgl. z.B. Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999), sodass etwaige Ergebnisse unter den veränderten Bedingungen aktueller Modelle schulischer Inklusion zu überprüfen sind.

Im Rahmen der hier vorgestellten *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLieF) wurden Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt „*Lernen*“ (SPF-L), die in Nordrhein-Westfalen (NRW) in allgemeinen Schulen (als inklusiv bezeichnete Settings)² oder in Förderschulen (als exklusiv für diese Schülergruppe etablierte Schulform) beschult wurden, von Anfang der dritten Klasse bis zur Mitte der fünften Klasse längsschnittlich untersucht.

-
- 2 Die Bezeichnung allgemeiner (Regel-)Schulen als inklusive Settings folgt der schuladministrativen Begrifflichkeit und betrifft die Ebene des formalen Settings, hier der organisatorischen Modelle Grundschule mit gemeinsamem Unterricht/Integrationsklasse (GU) und Grundschule in Kooperation mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF).

Dass über die organisatorisch gemeinsame Unterrichtung hinaus auf der Ebene des pädagogischen Handelns in allen Schulformen sowohl inkludierende als auch exkludierende Praktiken in Bezug auf unterschiedliche Differenzlinien vorzufinden sein können und insofern reflexiv mit dem Inklusionsbegriff umzugehen ist (vgl. Budde & Hummrich, 2014), wird in BiLieF in der qualitativen Teilstudie berücksichtigt, im Rahmen derer inklusive Prozesse anhand von ausgewählten Einzelschulen im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs unter Berücksichtigung weiterer Heterogenitätsdimensionen und deren Intersektionalität untersucht wurden.

2. Ausgangslage und theoretische Rahmung

Mit der Umsetzung einer inklusiven Beschulung aller Schüler*innen – auch und gerade von Kindern mit SPF-L als der mit Abstand größten als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten Gruppe – ist die Zielperspektive verbunden, diese Kinder zu besseren schulischen Leistungen, einer besseren sozialen Integration und letztlich einer größeren gesellschaftlichen Teilhabe zu führen (vgl. Florian & Pantić, 2017). Für die Generierung der Stichprobe wurde im BiLieF-Projekt insofern auf den „engen“, schuladministrativen Inklusionsbegriff zurückgegriffen, weil es um die Frage der schulformspezifischen Wirkungen für genau diese Zielgruppe geht. Auch wenn es sich hierbei um eine heterogene Gruppe mit vielen lebensweltlichen Risikofaktoren handelt (vgl. Wocken, 2007; Werning & Lütje-Klose, 2016), so gilt als Einschlusskriterium in diese Studie ein langandauernder, schwerwiegender und umfangreicher Lern- und Leistungsrückstand, der in einem formellen sonderpädagogischen Begutachtungsprozess festgestellt wurde (AO-SF NRW 2016).

BiLieF setzte an den bildungspolitischen Bemühungen in Nordrhein-Westfalen an, den Anteil der innerhalb des Regelschulsystems in inklusiven Klassen unterrichteten Schüler*innen mit SPF-L deutlich auszuweiten. Im Projekt wurde die Debatte um Vor- und Nachteile inklusiver versus exklusiver Formen sonderpädagogischer Beschulung aufgegriffen und geprüft, ob die damit verknüpften Hoffnungen und Erwartungen erfüllt werden. Konkret wurden die psychosoziale Entwicklung sowie die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibleistung von inklusiv beschulten Kindern mit SPF-L und von Kindern an Förderschulen mit Förderschwerpunkt „Lernen“ von der dritten zunächst bis zum Ende der vierten Klasse vergleichend untersucht.

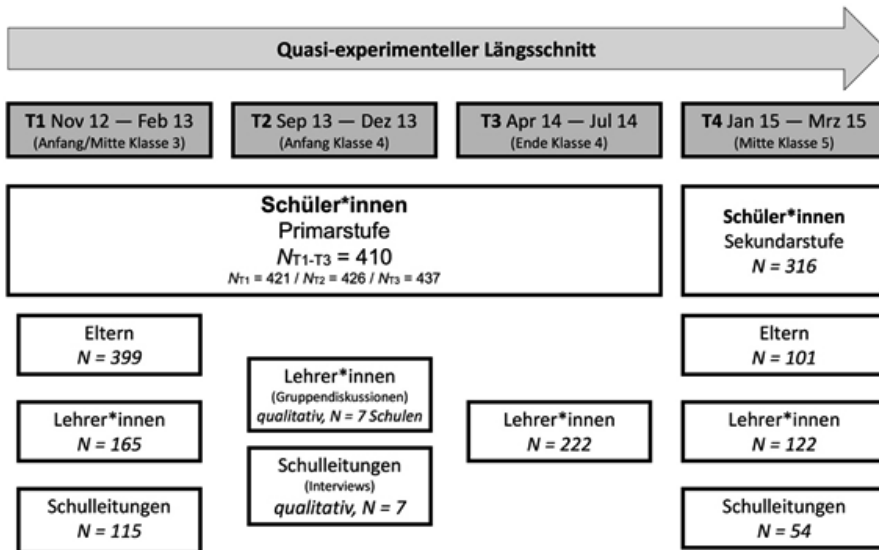
Neben der Entwicklung von Schüler*innen mit SPF-L wurde auch das „Wie“ der Realisierung gelingenden Unterrichts für diese Kinder in den Blick genommen. Einem adaptierten Angebot-Nutzungs-Modell (vgl. Helmke, 2015) folgend wurden die drei zur Laufzeit der Studie in NRW etablierten Fördermodelle als formal unterschiedliche Bildungsangebote aufgefasst und vergleichend untersucht: Förderschulen für den Förderschwerpunkt „Lernen“, Grundschulen mit gemeinsamem Unterricht (GU; vergleichbar mit dem Modell der Integrationsklasse z.B. in Rheinland-Pfalz) und Grundschulen mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF; vergleichbar mit Förder- und Kompetenzzentrumsmodellen z.B. in Schleswig-Holstein). Ausgehend von den im Angebot-Nutzungs-Modell postulierten Einflüssen auf die Leistungs- und psychosoziale Entwicklung von Schüler*innen wurden Merkmale auf der persönlichen (d.h. Merkmale der Schüler*innen selbst) und kontextuellen (d.h. Merkmale der Familie und u.a. des Umfelds der Einzelschule), aber auch auf der prozessualen Ebene (d.h. Merkmale des Unterrichts) erfasst.

3. Stichprobe und Datenerhebung

In BiLieF wurde mit der Triangulation quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden ein umfassendes Bild der Entwicklung von Grundschulkindern mit SPF-L gezeichnet (ausführlich vgl. Wild, Lütje-Klose, Schwinger, Gorges & Neumann, 2017). In der quantitativen Teilstudie wurde ein quasi-experimentelles Längsschnittdesign mit drei Messzeitpunkten in der dritten und vierten Klasse realisiert. Durch eine weitere Erhebung in der fünften Klasse konnten Übergangsmuster nachgezeichnet werden. Die Kinder befanden sich zu Beginn des Längsschnitts in einem der drei genannten Modelle (FS, GU oder KsF). Neben der Kompetenz- und Wohlbefindensentwicklung der Kinder wurden weiterführende Kontextfaktoren durch standardisierte Befragungen der Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern erfasst (vgl. Schwinger et al., 2015; Wild et al., 2015). In der qualitativen Teilstudie wurden Merkmale auf der Ebene der Einzelschule in systematisch ausgewählten Fallstudien vertiefend untersucht.

Die Datenerhebungen fanden zwischen November 2012 und Juli 2014 statt. Zum ersten Messzeitpunkt waren die Schülerinnen und Schüler zwischen 8 und 11 Jahren alt ($M = 8.75$; $SD = .66$; vgl. Wild et al., 2015). Die Teilstichproben in inklusiven Grundschulen und in Förderschulen sind hinsichtlich der relevanten Kontrollvariablen *sozioökonomischer Status des Elternhauses* (operationalisiert mit dem HISEI) und *Migrationshintergrund* (operationalisiert über die vorrangig im Elternhaus gesprochene Sprache) vergleichbar (vgl. Stranghöner, Hollmann, Otterpohl, Wild, Lütje-Klose & Schwinger, 2017). Jungen sind, in Übereinstimmung mit anderen Studien (vgl. z.B. Euen, Vaskova, Balzebug & Bos, 2015), in Förderschulen überrepräsentiert (vgl. Stranghöner et al., 2017). Durch Zu- und Abgänge variiert die Stichprobe über die Messzeitpunkte hinweg, jedoch ist insgesamt eine sehr hohe Konstanz zwischen den Messzeitpunkten festzustellen. Um eine valide Erfassung psychosozialer Merkmale per Fragebogen sicherzustellen, wurden zum einen Einzelbefragungen mit den Schüler*innen durchgeführt; zum anderen wurden grundsätzlich bewährte Instrumente für die Zielgruppe der BiLieF-Studie adaptiert (vgl. Wild et al., 2017). Zum ersten und dritten Messzeitpunkt wurden Lehrkräfte, zum ersten Messzeitpunkt auch Schulleitungen mittels standardisierter Fragebögen zu den spezifischen Rahmenbedingungen der Schule befragt. Merkmale des Elternhauses wurden durch eine zweimalige standardisierte Befragung der Eltern erfasst (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Datengrundlage und Forschungsdesign



Quelle: eigene Darstellung

Auf Basis der zum ersten Messzeitpunkt erhobenen kindbezogenen Daten wurden für die qualitative Teilstudie insgesamt sieben Schulen ausgewählt, an denen die befragten Schüler*innen mit SPF-L durchschnittlich hohe versus niedrige Leistungs- und Wohlbefindenswerte aufwiesen, um einen Extremgruppenvergleich vornehmen zu können.³ Zur Annäherung an die Frage nach den Gelingensbedingungen schulischer Inklusion für Kinder mit SPF-L, für die insbesondere ein hohes schulisches Wohlbefinden als Indikator gelten kann (vgl. Zurbriggen & Venetz, 2016), wurden in diesen Schulen Gruppendiskussionen mit allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, Interviews mit Schulleitungen, Dokumentenanalysen sowie Unterrichtshospitationen durchgeführt. Diese wurden zunächst getrennt mittels strukturierter Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010; Kuckartz, 2012) induktiv-deduktiv ausgewertet und in einem übergreifenden Kategoriensystem zusammengeführt, um solche Aspekte herauszuarbeiten, die von den Befragten besonders relevant gemacht wurden und im Vergleich der Fälle stark kontrastierten. Daran anschließend wurden besonders gehaltvolle Stellen ausgewählt und mittels dokumentarischer Methode rekonstruiert (nach Bohnsack, 2012) sowie in mehreren *Cross Case Studies* (nach Kelle & Kluge, 2010) vergleichend interpretiert (vgl. Serke, Lütje-Klose, Kurnitzki, Pazen &

3 Dazu wurden die Schulen in einem *Statistical Sampling* in eine Rangreihe im Hinblick auf die von den befragten Schüler*innen erreichten Wohlbefindens- und Leistungswerte gebracht. Für die Stichprobe der qualitativen Studie wurde aus jedem untersuchten Modell (FÖS-L, GU, KsF) mindestens je eine Schule mit besonders hohen und eine Schule mit besonders niedrigen Werten der Kinder mit SPF-L ausgewählt.

Wild, 2015; Lütje-Klose, Kurnitzki & Serke, 2015; Lütje-Klose, Serke, Hunger & Wild, 2016; Serke, 2018).

4. Zentrale Befunde

4.1 Die psychosoziale und Kompetenzentwicklung der Kinder

Insgesamt zeichnen die Befunde zur Leistungs- und psychosozialen Entwicklung von Kindern mit SPFL in inklusiven versus exklusiven Fördersettings ein positives Bild. Zunächst berichteten inklusiv beschulte Kinder im betrachteten Zeitraum über ein durchschnittlich ebenso hohes Wohlbefinden und Selbstkonzept wie Förderschulkinder. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass theoretisch erwartbare, negative Folgen sozialer Aufwärtsvergleiche und Stigmatisierungserfahrungen entweder in etwa gleich starkem Maße zu Buche schlagen oder im Grundschulalter (noch) nicht greifen. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Analysen von Gorges, Neumann, Wild, Stranghöner und Lütje-Klose (vgl. 2018), wonach die Einschätzung des akademischen Selbstkonzeptes in inklusiven Settings von der tatsächlichen Leistungsentwicklung „entkoppelt“ scheint. Auch ist zu betonen, dass innerhalb der Schulen eine erhebliche Streuung der Werte zu beobachten ist. Dies liefert erste Hinweise auf die Bedeutung von Bedingungen auf der Ebene der Einzelschule und -klasse (siehe Abschnitt 4.2; vgl. Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017).

Des Weiteren bauen Kinder in allen Fördersettings ihre Lese- und Rechtschreibkompetenzen kontinuierlich über die drei untersuchten Zeitpunkte aus, auch wenn sie weit überwiegend nicht an das Kompetenzniveau von Gleichaltrigen ohne Förderbedarf anschließen. Im Querschnitt bestätigen die BiLieF-Befunde den auch in anderen Studien gefundenen deutlichen Leistungsvorsprung von Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Schulen gegenüber Kindern in Förderschulen. Dies dürfte jedoch eher auf Selektions- bzw. Allokationseffekte zurückzuführen und nicht unbedingt als Folge differenzieller formaler Settings zu interpretieren sein, da sich die *Kompetenzentwicklung* in beiden Gruppen nicht bedeutsam und konsistent unterscheidet. Konkret schreitet die Lesekompetenzentwicklung von inklusiv beschulten Drittklässler*innen etwas schneller voran als die von Förderschulkindern; dafür weisen die Schüler*innen in Förderschulen eine positivere Leistungsentwicklung im Schreiben auf (vgl. Stranghöner et al., 2017).

4.2 Schulische Kontextfaktoren des Lernens – Haltung, Kooperation und Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte

Die breite Streuung von Leistungs- und Wohlbefindenswerten in den untersuchten Modellen und die Befunde zu den Schulformeffekten im Längsschnitt legen nahe, dass weniger distale Faktoren (hier: das inklusive oder exklusive Beschulungsmodell) als vielmehr proximale Bedingungen für die Leistungs- und Wohlbefindensentwicklung der Schüler*innen mit SPF-L relevant sind. Proximale Schulfaktoren können auf verschiedenen Ebenen beschrieben werden (vgl. Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986; Lütje-Klose & Urban, 2014). Auf der Klassenebene gehören dazu u.a. die Einstellungen und die didaktisch-methodischen Orientierungen der Lehrkräfte sowie die Klassenkomposition; auf der Ebene der Einzelschule sind neben den pädagogischen Haltungen im Kollegium und in der Schulleitung auch die kooperativen Strukturen und Prozesse von Bedeutung. Die genannten Faktoren waren Gegenstand der qualitativen Teilstudie, im Rahmen derer Einzelfallstudien und daran anschließend vergleichende Analysen auf der Grundlage von Gruppendiskussionen, Schulleitungsinterviews und Unterrichtshospitationen durchgeführt wurden.

Die rekonstruktiv gewonnenen Einsichten seien im Folgenden zusammengefasst: Trotz relativ vergleichbarer – und mit einer Ausnahme durchgängig als unzureichend beklagter – Ressourcenausstattung der untersuchten inklusiven Schulen unterscheiden sich die Schulen mit über- und unterdurchschnittlichen Schüler-Outcomes über die verschiedenen Modelle hinweg systematisch (a) in den im Kollegium geteilten Wertorientierungen und Einstellungen in Bezug auf den Umgang mit Kindern mit unterschiedlichen Bedarfen (individuelle Ebene), (b) in ihren didaktischen Orientierungen und der Gestaltung von Lehrer-Schüler- und kollegialen Beziehungen (interaktionelle Ebene) sowie (c) in der Verfolgung inklusiver Schulentwicklungsprozesse, dem Ausmaß etablierter Kooperationsstrukturen und dem Einsatz zur Verfügung stehender sonderpädagogischer Ressourcen (institutionelle Ebene).

Demnach zeichnen sich die Schulen mit besonders hohen Wohlbefindens- und Leistungswerten der Kinder mit SPF-L in allen drei Modellen vor allem durch ein hohes Maß an etablierten Kooperationsstrukturen und gemeinsam entwickelten Konzepten zur adaptiven Unterrichtung und Förderung von Kindern mit heterogenen Eingangsvoraussetzungen aus. Geteilte inklusive Werte der Lehrkräfte, wie sie aus den Gruppendiskussionen rekonstruiert werden konnten, gehen dabei Hand in Hand mit kollektiv verfolgten didaktisch-methodischen Prinzipien, die das Inklusionspädagogische Spannungsfeld von Individualisierung und Herstellung von Gemeinsamkeit (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2016) gezielt aufnehmen. Eine grundsätzliche *Akzeptanz von Heterogenität* als Normalität ist dabei verbunden mit einer *adaptiven Leistungsorientierung* und schlägt sich in der Verfolgung unterrichtsintegrierter und flankierender Maßnahmen nieder, die an den jeweils aktuellen Leistungsstand der Schüler*innen angepasst sind (vgl. dazu ausführlich Lütje-Klose et al., 2015).

Für die Herstellung solch günstiger Voraussetzungen ist wiederum maßgeblich, inwiefern die Schulleitungen die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes mit entsprechenden inklusiven Orientierungen der Lehrkräfte forcieren und sich für die Herstellung formaler Voraussetzungen für eine strukturierte Kooperation im Kollegium verantwortlich sehen (z.B. explizite Wertschätzung der Kooperation, Etablierung von Zeitfenstern für die Zusammenarbeit im Konferenz- und Stundenplan in den Jahrgängen und Fächern sowie bezogen auf die Förderplanung und Fallbesprechung; vgl. Lütje-Klose et al., 2016).

Die Rollen, die sonderpädagogische Lehrkräfte in Schulen übernehmen (können), variieren in Abhängigkeit vom Setting (inklusiv vs. exklusiv) bzw. sonderpädagogischen Fördermodell (Förderschule vs. GU vs. KsF) sowie von Unterschieden in der Ausprägung kooperativer Strukturen im Kollegium. In den Förderschulen sind sie typischerweise als „Allrounder“ tätig und übernehmen alle Aufgabenbereiche von Lehrkräften (Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Fördern, Beraten, Innovieren). Unterschiede im Hinblick auf die untersuchten Förderschulen mit hohen versus niedrigen Schülerwerten zeigen sich im Hinblick auf die pädagogische Beziehung der sonderpädagogischen Lehrkräfte zu den Schüler*innen, ihre Bezugsnormorientierung und ihren Umgang mit der – auch an Förderschulen vorzufindenden – Heterogenität der Kinder mit SPF-L. So zeigen diese ein hohes Wohlbefinden vor allem an der Schule, an der ihnen mit Anerkennung und Wertschätzung begegnet wird bei gleichzeitig hoher individueller Leistungsorientierung – und umgekehrt (vgl. Serke, 2018).

Für die erfassten Schulen, an denen das Modell des „Gemeinsamen Unterrichts“ realisiert wird *und* an denen Schüler*innen mit SPF-L im Mittel hohe Kompetenz- und Wohlbefindenswerte erzielen, ist kennzeichnend, dass den Kollegien eine gleichberechtigte Kooperation bei gemeinsamer Verantwortungsübernahme von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften für alle Kinder wichtig ist. Dies umfasst vor allem eine Betonung der Rollenüberschneidung: *„Und unser Konzept funktioniert nicht so, dass, sag ich mal, die Förderschullehrer sich wirklich nur [...] auf die Kinder beziehen, die eben diesen Förderbedarf haben.“* (GSL, Schule B, GS_GU) Noch ausgeprägter bestätigt sich diese Sichtweise an der anderen befragten GU-Schule mit hohen Schülerwerten: *„Wenn man da ist als Lehrer, dann ist man da, egal ob man jetzt irgendwie Förderlehrer ist oder Klassenlehrer, sondern da is man halt Lehrer.“* (SoL, Schule A, GS_GU) Für die sonderpädagogischen Lehrkräfte dieser Schulen wurde der Typus einer *„gleichberechtigten Sonderpädagogin“* rekonstruiert, die in erster Linie als (weitere) Lehrerin bei gemeinsamer Zuständigkeit für alle Kinder gesehen wird.

In den untersuchten Schulen des Kompetenzzentrumsmodells ist eine im Vergleich dazu stärkere Aufteilung der Zuständigkeiten zu beobachten: Hier werden die besondere Expertise, der „andere Blick“ und eine stärker beratende Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte betont. Dabei stehen eher die Aufgabenbereiche

Diagnostizieren, Fördern und Beraten im Vordergrund, so dass der Typus einer „*sonderpädagogischen Expertin*“ rekonstruiert werden konnte: *„[...] und da bin ich auch sehr dankbar, weil ich wüsste nicht, wo und wie ich gucken sollte. Und die [Förderlehrkraft] hat nen ganz andern Blick auf viele Sachen. So wie du grade sagtest; so hab ich das noch nie gesehen.“* (GSL, Schule D, GS_KSF)

Speziell in der KsF-Schule mit hohen Outcomes sind etablierte Formate des Austauschs und der gemeinsamen Planung festzustellen. Dennoch lässt sich auch an dieser Schule der Typus einer „*marginalisierten sonderpädagogischen Lehrkraft*“ rekonstruieren, der an den Grundschulen mit niedrigem Wohlbefinden und niedriger Leistung sowohl im GU- als auch im KsF-Modell dominiert. So beschreibt eine sonderpädagogische Lehrkraft, dass ihre Förderangebote als „*Sachen aus dem Kindergarten*“ von den Grundschulkolleginnen diskreditiert werden: *„Wie, du gehst jetzt in Klasse drei – das sind doch die Sachen aus Klasse eins, ne; ich nehm mir dann auch schon mal die Freiheit raus und ähm achte nicht auf das, was ihr machen müsst.“* (SoL, Schule D, GS_KSF) Die Arbeit an den für Kinder mit SPF-L aus Sicht der Sonderpädagogin erforderlichen schulischen Basiskompetenzen oder an niveaudifferenzierten Aufgaben muss von ihr als „*Freiheit*“ verteidigt werden; sie droht im Kollegium abgewertet und in Formate der äußeren Leistungsdifferenzierung „*verbannt*“ zu werden. Für die sonderpädagogische Lehrkraft verbindet sich damit die Gefahr einer Marginalisierung ihrer Rolle, die in starker Abhängigkeit von den Vorstellungen der jeweiligen Grundschulkolleginnen steht. Von ihr wird eine hohe Flexibilität in der eigenen Planung gefordert: *„Ja ich versuch mich da immer so rein zu passen, ne. Mal merk ich einfach, die brauchen mich jetzt in der Klasse, und manchmal mach ich dann auch ähm wenn ich sie raus nehm meine Wahrnehmungsspielchen.“* (SoL, Schule E, GS_KSF)

Die im Ankerzitat zu Tage tretende Trennung fachlicher Zuständigkeiten ist über die Auswirkungen auf die Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrkräften hinaus auch dahingehend zu problematisieren, dass dies auch zur Marginalisierung von einzelnen Schüler*innen beitragen kann (vgl. z.B. Sturm & Wagner-Willi, 2016). So geht an den Schulen, in denen die Kinder mit SPF-L niedrige Wohlbefindens- und Leistungswerte erreichen, die Marginalisierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte zum Teil zugleich mit wenig wertschätzenden Äußerungen über die Schüler*innen mit SPF-L seitens der Grundschullehrkräfte einher (vgl. Serke, 2018). In diesen Schulen ist auf der Ebene der pädagogischen Haltungen zugleich eine Ablehnung der Inklusionsanforderung als „*Zumutung*“ vorzufinden (vgl. Serke et al., 2015).

Die unterschiedlichen Rollenausprägungen variieren unseren Auswertungen nach nicht systematisch mit dem Umfang der an den Schulen zur Verfügung stehenden sonderpädagogischen Personalressourcen und auch nicht zwingend mit dem formalen Modell. Allerdings wird die sonderpädagogische Lehrkraft im KsF-Modell aufgrund ihrer teilweise geringen Anwesenheitszeiten an einer Schule als „*unsichere*

Partnerin“ wahrgenommen, die nicht regelmäßig verlässlich zur Verfügung steht. Die Chancen einer stärkeren Integration der sonderpädagogischen Lehrkräfte von den Kollegien werden durchgängig an eine personelle Kontinuität und einen nicht zu geringen Umfang regelmäßiger Mitarbeit in den Klassen geknüpft. Der hiermit verbundene Rückgriff auf professionsgebundene Zuständigkeiten qua Expertise ist nicht losgelöst von dem Dilemma zu betrachten, dass mit sonderpädagogischer Diagnostik und Förderung auch der Konstruktion der eigenen Klientel Vorschub geleistet wird und damit bestimmte Machtverhältnisse i. S. v. Deutungshoheiten verbunden sein können (vgl. Kottmann, Miller & Zimmer, 2018).

Im Anschluss an den in der qualitativen Teilstudie herausgearbeiteten hohen Stellenwert einer in Umfang und Art funktionalen multiprofessionellen Kooperation wurden in BiLieF gezielt weiterführende quantitative Auswertungen durchgeführt. So lässt sich beispielsweise anhand der standardisierten Lehrkräftebefragung zum dritten Messzeitpunkt zeigen, dass Grundschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Grundschulen häufiger kooperieren als Lehrkräfte an Förderschulen, in denen sie in der Regel als Klassenlehrkräfte tätig sind (vgl. Neumann, i. V.). Zudem ist festzuhalten, dass Lehrkräfte allgemeiner Schulen und sonderpädagogische Lehrkräfte in unserem Sample gleichermaßen hoch motiviert sind, ihre Kooperationspraxis durch Fortbildungen weiterzuentwickeln (vgl. Gorges, Neumann, Wild & Lütje-Klose, 2017).⁴

5. Ausblick

Schulische Inklusion steht auch in Deutschland, spätestens seit Ratifizierung der UN-BRK, weit oben auf der bildungspolitischen Agenda. Umso kritischer ist der (auch international zu konstatierende) Mangel an längsschnittlichen Studien, in denen die psychosoziale und Kompetenzentwicklung von Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unter Berücksichtigung der jeweils etablierten Modelle sonderpädagogischer Förderung nachgezeichnet wird. Kritisch anzumerken ist ferner, dass in vielen vorliegenden Arbeiten Schüler*innen unterschiedlichen Alters und mit divergierenden Förderbedarfen zusammengefasst werden.

Mit dem BiLieF-Projekt wurden eben diese Desiderata aufgegriffen, indem die psychosoziale und Leistungsentwicklung *einer* Zielgruppe – nämlich Grundschulkinder ab der 3. Klasse mit SPF-L – auf quantitativ breiter Basis über ein im hiesigen Bildungssystem kritisches Zeitfenster, nämlich von der dritten bis zur fünften

4 Daran anschließend wird im aktuell begonnenen Projekt BiFoKi (Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen) die Wirkung einer auf die multiprofessionelle Kooperation im Jahrgangsteam sowie auf die Eltern-Lehrkräfte-Kooperation ausgerichteten Fortbildung auf verschiedenen Ebenen evaluiert (vgl. URL: www.bifoki.de; Zugriff am 10.05.2018).

Klasse, verfolgt und hierfür mutmaßlich bedeutsame Bedingungen sowohl quantitativ (Basisstichprobe) als auch qualitativ (Intensivstichprobe) analysiert wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass insbesondere die Kategorie „*Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen*“ eine Bandbreite an Merkmalen subsumiert, welche u.U. zwischen den Schüler*innen divergieren und für das konkrete Fallverstehen nur im Kontext des jeweiligen pädagogischen Settings zu reflektieren sind (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2016). Ein damit assoziiertes Desiderat der bisherigen Forschung und zugleich eine Herausforderung für zukünftige Studien ist eine konkretere Bestimmung und Identifizierung der Zielgruppe, welche über die formal-administrative Zuweisung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs hinausgeht.

Vor diesem Hintergrund und angesichts der erfreulich geringen Drop-out-Quoten vermag BiLieF belastbare Erkenntnisse zu liefern. Hierzu zählt, dass sich Schüler*innen mit SPF-L im Mittel sowohl in exklusiven als auch in inklusiven Settings wohlfühlen, sozial eingebunden sind und eine vergleichbare Leistungsentwicklung durchlaufen. Im Unterschied zu früheren Studien finden sich in BiLieF keine Hinweise darauf, dass das Wohlbefinden und die wahrgenommene soziale Partizipation in Grundschulen mit GU und KsF signifikant ungünstiger ausfallen als in Förderschulen. Dieser Befund weist zusammen mit der hohen Wertestreuung innerhalb der Settings darauf hin, dass interindividuell differierende Entwicklungen vorrangig auf proximale, d.h. an der einzelnen Schule bzw. Klasse vorfindliche, Bedingungen zurückzuführen sein dürften. Gleichlautende Schlussfolgerungen finden sich allgemein in der empirischen Bildungsforschung (vgl. Helmke, 2015) wie auch in weiteren Studien zu inklusivem Unterricht (vgl. Spörer, Schröder-Lenzen, Vock & Maaz, 2015; Werning, Mackowiak, Rothe & Müller, 2017) – auch hier erscheinen die Effekte des organisatorischen Fördersettings vernachlässigbar im Vergleich zu proximalen Schulmerkmalen. Somit dürfte 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. Denn für jede Schulleitung und jedes Kollegium stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen und didaktischen Anstrengungen zur optimalen Förderung auch und gerade von Schüler*innen mit SPF-L wünschenswert und mit gegebenen Ressourcen zu realisieren sind. Diesbezüglich zeigen sich in der BiLieF-Studie die besondere Bedeutung der Kenntnis und Wertschätzung unterschiedlicher professioneller Expertisen und Perspektiven sowie eine damit verbundene Verzahnung grundschulpädagogischer und sonderpädagogischer Förderressourcen. Um dies zu unterstützen, ist auf ein gemeinsam getragenes, inklusives Leitbild und auf den Aufbau systematischer Teamstrukturen auf Schul- und Klassenebene hinzuwirken.

Insgesamt bleibt festzuhalten: In zukünftigen Forschungsvorhaben, aber auch im Rahmen bildungspolitischer Entscheidungsprozesse sollte der Blick stärker auf proximale (vs. formale) Bedingungen der Schul- und Unterrichtsqualität gerichtet werden, mit deren Hilfe auch differenzielle Entwicklungsverläufe innerhalb der einzel-

nen Modelle sonderpädagogischer Förderung erklärt werden können. Weiterhin ist ein deutliches Desiderat hinsichtlich der Entwicklung von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen in der Sekundarstufe zu konstatieren, insbesondere, da in der Sekundarstufe die Schulformen und auch die Fördersettings für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen noch stärker ausdifferenzieren als schon in der Primarstufe.

Literatur und Internetquellen

- Blanck, J.M. (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 156–177). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_6.
- Bohnsack, R. (2012). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 369–384). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Zugriff am 10.05.2018. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>.
- Euen, B., Vaskova, A., Walzebug, A., & Bos, W. (2015). Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 101–128). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_4.
- Florian, L., & Pantić, N. (Hrsg.). (2017). *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Issues for Research and Practice, Vol. 2*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5>.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., & Lütje-Klose, B. (2017). Dimensionen inklusionsbezogener Fortbildungsmotivation von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Lehrkräften allgemeiner Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9 (3), 199–214.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Stranghöner, D., & Lütje-Klose, B. (2018). Reciprocal Effects between Self-Concept of Ability and Performance: A Longitudinal Study of Children with Learning Disabilities in Inclusive versus Exclusive Elementary Education. *Learning and Individual Differences*, 61, 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.005>.
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3., unveränderte Aufl.). Bern et al.: Haupt.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern* (6., aktualisierte Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>.
- Kottmann, B., Miller, S., & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (1), 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Lütje-Klose, B. (2018). Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion – Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 27–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Kurnitzki, S., & Serke, B. (2015). Deutungsmuster von Lehrkräften in Bezug auf die handlungsleitenden didaktischen Prinzipien eines entwicklungsförderlichen Unterrichts – Ergebnisse von Gruppendiskussionen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 224–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K., & Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Strukturen als Merkmal inklusiver Schulen – Ergebnisse von Schulleitungsinterviews im Rahmen der BiLieF-Studie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 109–126). Münster et al.: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 111–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. *Schulmanagement-Handbuch*, 146 (32), 15–37 (München: Oldenbourg).
- Neumann, P. (i.V.). *Kooperation und Zielkonflikte von Lehrer_innen. Eine quantitative-empirische Studie zu (interdisziplinärer) Kooperation und Zielkonflikten in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Bielefeld.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39–48). Berlin: Frank & Timme.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G., & Kron, M. (1986). Integration als Prozeß. *Sonderpädagogik*, 16 (3), 115–122.
- Schwinger, M., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grunschel, C., Stranghöner, D., Yotyodying, S., et al. (2015). Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden? Erste Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie BiLieF. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 273–300). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000202>.
- Serke, B. (2018). *Die Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen in exklusiven und inklusiven Schulmodellen aus der Perspektive verschiedener Akteure*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Bielefeld.
- Serke, B., Lütje-Klose, B., Kurnitzki, S., Pazen, C., & Wild, E. (2015). Gelingensbedingungen der sozialen Partizipation von Schülern und Schülerinnen mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Grundschulklassen – ausgewählte Ergebnisse von Gruppendiskussionen in Lehrerkollegien. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 253–268). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Spörer, N., Schründer-Lenzen, A., Vock, M., & Maaz, K. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg*. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“.
- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B., & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 125–136.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2016). Kooperation pädagogischer Professionen. Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S.207–222). Münster et al.: Waxmann.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A., & Müller, C. (2017). Inklusive Grundschule – Eine empirische Analyse von Gelingensbedingungen und Herausforderungen. *Empirische Pädagogik*, 31 (3), 323–339.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J., & Neumann, P. (2017). *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)*. Technical Report. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., et al. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (1), 7–21.
- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für optimale Förderung. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S.35–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 98–112.

Birgit Lütje-Klose, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität an der Universität Bielefeld.

E-Mail: birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Phillip Neumann, Dipl.-Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

E-Mail: phillip.neumann@uni-bielefeld.de

Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld.

Julia Gorges, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen“ (BiFoKi) an der Universität Bielefeld.

E-Mail: julia.gorges@uni-bielefeld.de

Elke Wild, Prof. Dr., Professorin für Pädagogische Psychologie an der Universität Bielefeld.

E-Mail: elke.wild@uni-bielefeld.de

Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Psychologie, Arbeitseinheit 09: Pädagogische Psychologie, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Silke Laux, Eva Adelt (Hrsg.)

Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten

Grundlagen und Beispiele
gelungener Praxis

Die Beiträge in diesem Sammelband befassen sich mit wichtigen Aspekten zur Entwicklung einer inklusiven Schulkultur. Wissenschaftliche Befunde werden mit gelungenen Entwicklungsprozessen aus schulischer Praxis ergänzt und in Hinblick auf Qualitätsindikatoren erörtert. Dabei stehen Fragen im Mittelpunkt wie: „Welche Merkmale haben inklusiv arbeitende Schulen?“ „Wie kann es gelingen, inklusionsförderliche Haltungen bei allen Beteiligten zu entwickeln?“ und „Wie lässt sich (multi-)professionelle Zusammenarbeit gestalten?“.

Durch die Verknüpfung der unterschiedlichen Herangehens- und Sichtweisen der Beiträge lassen sich weiterführende thematische Ansatzpunkte identifizieren, die weitere Impulse für die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur geben können.

Beiträge zur Schulentwicklung,
2018, 184 Seiten, br., 28,90 €,
ISBN 978-3-8309-3824-8
E-Book: 25,99 €,
ISBN 978-3-8309-8824-3



www.waxmann.com