

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
110. Jahrgang 2018, Heft 2, S. 180–188
<https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.07>
© 2018 Waxmann

Ulf Preuss-Lausitz

Inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung auf dem Prüfstand

Ein Kommentar zu vier abgeschlossenen Projekten

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der vier im Themenschwerpunkt des Heftes dargestellten wissenschaftlichen Begleitstudien zu inklusivem (und separatem) Unterricht und inklusiver Schulentwicklung werden in den Kontext früherer Begleituntersuchungen gestellt und diskutiert. Einige aktuelle Herausforderungen der inklusiven Bildung verlangen eine weitere wissenschaftliche Klärung. Dafür werden Vorschläge gemacht.

Schlüsselwörter: wissenschaftliche Begleitung, inklusive Bildung, sonderpädagogischer Förderbedarf, Förderschulen

Inclusive Instruction and School Development on Trial

A Comment on Four Completed Studies

Summary

The findings of four scientific studies about inclusive (and separate) school education have been related to former monitoring studies and have been discussed. Actual challenges of present inclusive education needs a further scientific monitoring. Some advices are presented.

Keywords: scientific monitoring, inclusive education, special educational needs, special schools

1. Die Aufgaben wissenschaftlicher Begleitungen

Seit gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten, mit und ohne zusätzliche (sonderpädagogische und/oder betreuende) Unterstützung, in der allgemeinen Schule praktiziert wird, also seit über 40 Jahren, gibt es dazu wissenschaftliche Begleitungen. Von den 1970er- bis in die 1990er-Jahre waren diese sowohl recht-

lich zwingend, weil es sich beim gemeinsamen Lernen i. d. R. um Schulversuche handelte, als auch politisch geboten; denn sowohl die Politik als auch die Öffentlichkeit stellten die Frage, „ob das geht“, was einzelne Eltern und Schulen durchgesetzt hatten – z. B. Kinder „mit Down-Syndrom, rollstuhlgebundene oder lernbeeinträchtigte Kinder in einzelne Grundschul- und Gesamtschulklassen aufzunehmen. Das „Ob“ bezog sich auf die Akzeptanz der anderen Kinder, aller Eltern und Lehrkräfte; auf die Art des tatsächlichen Unterrichts; auf die Frage, ob im gemeinsamen Unterricht Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr oder wenigstens nicht weniger lernen als in den entsprechenden Sonderschulen; und nicht zuletzt, ob Kinder ohne besonderen Unterstützungsbedarf in ihrem Lernen nicht beeinträchtigt werden. Die Schulversuchsschulen – oft als „Mutterklöster der Integration behinderter Kinder“ gern besucht – spielten eine wichtige Rolle bei der Akzeptanz der Integration und wurden auch deshalb nach allen Standards damaliger Begleitforschung untersucht.

Diese Phase der wissenschaftlichen Begleitungen gemeinsamen Lernens konnte in den späten 1990er-Jahren abgeschlossen werden mit der Antwort: Ja, „es“ geht. Entscheidend sind die Unterstützung von Schulleitung und Kollegium, die Teamarbeit der in Klasse und Jahrgangsstufe tätigen Sonder- und allgemeinen Pädagog*innen, die Einbeziehung aller Eltern, ein „guter“ adaptiver Unterricht in einem akzeptierenden Klima (theoretisch als „Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ konzipiert; vgl. Prengel, 1993; Preuss-Lausitz, 1993), und nicht zuletzt praxisnahe Fortbildung aller Beteiligten und die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit und Unterstützung durch Schulträger, Jugendhilfe, schulpsychologischen Dienst und gegebenenfalls auch lokale Selbsthilfegruppen (vgl. zusammenfassend Preuss-Lausitz, 2009).

Diese lange Vorbemerkung soll deutlich machen, dass es nach der Übernahme der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eine neue Notwendigkeit für wissenschaftliche Begleitungen gab: Nun ging es nicht um einzelne – freiwillige – Schulversuche, sondern um die flächendeckende Etablierung eines inklusiven Schulsystems von der Kita bis zur beruflichen Bildung. Der individuelle, menschenrechtlich begründete Rechtsanspruch unabhängig von Art und Schwere einer Behinderung auf *inclusive education on an equal basis with others in the community in which they live* (UN-BRK, Art. 24) fügt zur „normalen“ Heterogenität heutiger Schulklassen eine weitere Dimension hinzu – im Grundsatz in allen Schularten, für alle Lehrkräfte, alle Schulträger und Schulaufsichten. Es müssen also curriculare, organisatorische, kommunikative, beratende und unterstützende Strukturen erweitert oder gar neu aufgebaut werden. Welche dies sind und wie sie funktionieren, kann eine externe, wissenschaftliche Begleitung prüfen. Ihr Blick müsste also auf mehrere Ebenen gerichtet sein: auf den Unterricht, seine sozialen Interaktionen und Ergebnisse; auf die Kommunikation zwischen Pädagog*innen und anderen Erwachsenen in und außerhalb der Schule; auf die schulinternen inklusiv förderlichen Strukturen; auf die externen Beratungs- und Unterstützungssysteme von Staat, Schulträgern und Trägern der Leistungen der Sozialgesetzbücher; auf die Erfahrungen aller Eltern und von

Schüler*innen mit und ohne besonderen Förderbedarf; auf die Wirkungen des bestehenden Förderschulsystems und des gegliederten Sekundarschulsystems; und nicht zuletzt auf die Finanzierung des Doppelsystems von inklusiven und Förderschulen. Auch müsste differenziert untersucht werden, ob Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich „Geistige Entwicklung“ oder mit Hör-, Seh- und körperlichen Beeinträchtigungen andere (sonderpädagogische) Unterstützungen brauchen als lern- und entwicklungsbeeinträchtigte Kinder. All dies kann ein einzelnes Begleitprojekt nicht leisten – aber es sollte den Gesamtblick auf die Breite inklusiver Schulentwicklung in einer sehr heterogenen Gesellschaft bewahren.

2. Blicke auf die Wege zur inklusiven Schullandschaft – Berichte aus vier Evaluationsvorhaben

Die vier in diesem Heft vorgestellten Evaluationen haben sich auf *Kinder in der Grundschule* konzentriert; die NRW-Evaluation hat die Übergänge in die Sekundarstufe einbezogen, die Hamburger Evaluation zusätzlich die 5. und 6. Klassenstufen. Inklusion ist jedoch seit langem auch in den 7. bis 10. Klassenstufen angekommen, gerade auch in den vier hier vorgestellten Bundesländern Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Mit der Konzentration auf die jüngeren Schuljahrgänge verbunden ist ein Fehlen domänenspezifischer, also fachdidaktischer Fragestellungen. Was heißt „inklusionspädagogischer Unterricht“ für die Fremdsprachen, den naturwissenschaftlichen und den informationstechnologischen Unterricht, für Geschichte und Ethikunterricht, für Sport und künstlerische Sekundarstufenfächer und für den Übergang in die berufliche Bildung? Hier tut sich ein weites Feld für künftige (fachdidaktische) Studien auf.

Eine zweite Begrenzung ist in der *untersuchten Fördergruppe* erkennbar: In Brandenburg, Niedersachsen und Hamburg werden – neben Kindern ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf – Kinder mit den *Förderbedarfen im Förderschwerpunkt* „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ (LSE) untersucht, in der NRW-Evaluation Kinder mit einem Förderschwerpunkt im Bereich „Lernen“. Da in Hamburg, Brandenburg und modifiziert in NRW für die sonderpädagogischen LSE-Förderungen den Schulen systemische (sonderpädagogische) Ressourcen zugewiesen werden (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz, 2017), muss die Definition der Stichprobe aus der innerschulischen Diagnostik abgeleitet werden, wobei die Schulen den Förderbedarf dann häufiger, jedoch ohne Ressourcenzugewinn feststellen. In Niedersachsen verlässt man sich ebenfalls nicht auf die offiziellen 3,9 Prozent Schüler*innen mit einem LSE-Förderbedarf, sondern fragt die Lehrkräfte nach „erhöhtem Unterstützungsbedarf“ im Bereich LSE und kommt so auf ein Viertel (24%) aller Schüler*innen – das entspricht in etwa den „Risikoschülern“ aus den VERA-Untersuchungen. In Hamburg wurde erstaunt festgestellt, dass ein er-

heblicher 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 – ein Hinweis auf die Krise der sonderpädagogischen Diagnostik, die auch in anderen Bundesländern beobachtet werden kann (vgl. Preuss-Lausitz, 2010, S.161). Das wirft die Frage auf, welche Zuverlässigkeit die Kategorien „sonderpädagogischer Förderbedarf“ im Bereich „Lernen“ oder im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ haben. Handreichungen und Versuche der Standardisierung schaffen offenkundig keine größere praktische Klarheit – umso mehr müsste die Diagnostik selbst zum Forschungsgegenstand werden.

Die Begrenzung auf die LSE-Population kann man aus forschungsmethodischen Gründen verstehen – die Gruppe ist immerhin so groß, dass anspruchsvolle Berechnungsverfahren eingesetzt werden können. Zugleich ist sie problematisch, denn sie klammert die spezifischen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich „*Geistige Entwicklung*“ oder von hör- und sehgeschädigten, von körperlich-motorisch Beeinträchtigten und von Schüler*innen mit autistischen Zügen in inklusiven und separaten Settings aus. Die Frage muss also offen bleiben, ob die „klassischen“ pädagogischen (und schulorganisatorischen) Antworten aus der Integrations- und Inklusionsforschung nicht ergänzt (oder gar modifiziert) werden müssen – und um allgemeine Aussagen zu gewinnen, braucht es dazu behinderungsspezifische Inklusions-Studien.

Eine weitere Begrenzung der vier Studien sei hinzugefügt: Das Geschlecht wird zwar statistisch kontrolliert, ist aber nicht inhaltlicher Gegenstand. Das ist im Förderbereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ besonders fragwürdig, sind doch unter diesen Kindern bekanntlich rund 90 Prozent Jungen – und dieser Gruppe gilt die Hauptsorge vieler Lehrkräfte und Eltern. Auch wird in der Öffentlichkeit gern der den Unterricht sprengende, über Tische und Bänke springende Junge bemüht, um Inklusion generell abzulehnen. Umso bedenklicher ist, dass nicht untersucht wird, ob und welche spezifischen Förderansätze bei Verhaltensproblemen in den Schulen eingesetzt werden und welche gegebenenfalls geschlechtsspezifisch unterschiedlich erfolgreich sind. Die vorliegenden Projekte blenden damit ein zentrales heutiges schulpädagogisches Problem aus, das auch jenseits aller Inklusionsdebatten aufgegriffen werden muss. Erste empirische Untersuchungen des pädagogischen Umgangs mit „schwierigen Kindern“ im inklusiven Unterricht (vgl. Preuss-Lausitz, 2004, 2013; Textor, 2007) verweisen auf die Notwendigkeit weiterer Studien. Im Hamburger Projekt werden nur die Sonderklassen (Lernen, Sprache) der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) vergleichend einbezogen, nicht aber z. B. die Rolle der Beratungsabteilungen der ReBBZ für die schulische Arbeit mit verhaltensschwierigen Jungen (und Mädchen) in den allgemeinen Schulen. Aus deren Erfahrungen könnten andere lernen.

Alle vier Projekte haben nach „*Gelingensbedingungen*“ inklusiven Unterrichts und inklusiver Schulentwicklung gefragt und dabei die Schulleitungen, die Sonder- und allgemeinen Pädagog*innen, Eltern, Kinder, Berater*innen und in Hamburg auch die Bildungsverwaltung befragt (in Ganztagschulen wären auch Erzieher*innen/ Sozialarbeiter*innen und Schulassistent*innen einzubeziehen). Die Antworten sind: Zu *Gelingensbedingungen* gehören übereinstimmend eine inklusionsunterstützende und kommunikative Schulleitung; eine Zusammenarbeit von Sonderpädagog*innen und Klassenlehrkräften, die „auf Augenhöhe“ stattfindet und die in der tatsächlichen Teamarbeit flexibel bleibt; feste Stellen von Sonderpädagog*innen in der allgemeinen Schule; eine in der Arbeitszeit verankerte Zeit für gemeinsame Planungen, Fallbesprechungen und Konfliktlösungen; ein „guter“ Unterricht nach den bekannten heutigen Standards, also Klassenmanagement, thematische und niveaubezogene Wahlmöglichkeiten für Kinder, Feedbackstrukturen, die Schaffung eines akzeptierenden Klassenklimas mit gemeinsam verabredeten Regeln usw. (vgl. Jürgens & Standop, 2010; Metzger & Weigl, 2012); die verbindliche Zusammenarbeit mit außerschulischen Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen und anderen Leistungsträgern wie der Jugendhilfe; nicht zuletzt Möglichkeiten der schulinternen, anlassbezogenen Fortbildung für das gesamte Schulpersonal, auch unter Aspekten der Akzeptanz und des Umgangs mit schwierigen Kindern.

Zentrales *Gelingenskriterium* sind *Schulleistungen*. Leider wird in den Projekten nicht über den (notwendigen) Tellerrand von Lesen, Schreiben und Rechnen hinausgeblickt (und damit ein verengter, aber verbreiteter Bildungsbegriff der nationalen Leistungsstudien wiederholt). Im *brandenburgischen Evaluationsvorhaben*, das keinen Vergleich mit entsprechenden Förderschulen vornahm, wurden in den zwei untersuchten Jahrgangskohorten unterschiedliche Ergebnisse festgestellt; Lernzuwächse werden beide Male beobachtet, aber in einer Kohorte entsteht, im Vergleich zu Kindern ohne Förderbedarf, ein geringerer Zuwachs; die Gründe können nicht aufgeklärt werden. In *Hamburg* wird eine große Leistungsstreuung beobachtet. Der *Lernzuwachs* ist im inklusiven Setting knapp – in den vergleichend untersuchten Sonderklassen für die Förderschwerpunkte „*Lernen*“ und „*Sprache*“ der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) gibt es allerdings einen „Kompetenzverlust“. Für *Niedersachsen* werden für den hier vorliegenden Bericht keine Schulleistungen berichtet (wohl aber positive Einschätzungen der Inklusionslehrkräfte). In *NRW* werden die Leistungen der Kinder aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt „*Lernen*“ mit im Förderschwerpunkt „*Lernen*“ sonderpädagogisch im inklusiven Setting geförderten Kindern (bei Kontrolle der kognitiven Grundausstattung) verglichen und bei den inklusiv unterrichteten Kindern bessere Leistungen im Lesen und Schreiben (bei hohen Effektstärken) festgestellt. „Nur bei inklusiv beschulten Kindern ist ein signifikanter Leistungszuwachs über die drei Messzeitpunkte hinweg zu beobachten“, wie der offizielle Abschlussbericht formuliert (Wild, Lütje-Klose, Schwinger, Gorges & Neumann, 2017, Teil C, S. 21).

Das entspricht den Ergebnissen der beiden länderübergreifend repräsentativen Vergleichsstudien des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungssystem (vgl. Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag, 2017, Kap. 10), die bei Kontrolle aller lernrelevanten Individualfaktoren sehr deutliche Kompetenzvorsprünge in inklusiven Settings sowohl für sonderpädagogisch im Schwerpunkt „Lernen“ als auch im Schwerpunkt „Sprache“ geförderte Kinder mit bis zu einem Lernjahr Differenz gegenüber den entsprechenden Förderschulen feststellten. Umso unverständlicher – und im Widerspruch zu zahlreichen weiteren empirischen Studien (vgl. Schnell, Sander & Federolf, 2011) – ist es, dass die Autor*innen der NRW-Evaluation im hier vorliegenden Text in der Zusammenfassung schreiben, es komme „weniger auf die Form der Beschulung“ an als vielmehr auf die jeweiligen „proximalen“ Faktoren von Unterricht und Schule. Selbstverständlich sind diese wichtig. Sie schließen jedoch die Effekte der Schulform und der Klassenkomposition, die in den Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ immer eine Gruppierung von Kindern aus ökonomisch und kulturell prekären Familien sein wird, nicht aus (vgl. u. a. Wocken, 2000). Müsste aus der Behauptung, es komme nur auf die proximalen Faktoren in Unterricht und Schule an, geschlossen werden, dass der offenkundig ineffektivere Unterricht in Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ weniger „proximal“ ist? Oder soll die These dazu dienen, von der Frage abzulenken, warum bei dieser Ineffektivität die Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ aufrechterhalten werden? Insgesamt bestätigen die hier vorgestellten vier Evaluationsvorhaben, dass die Lernleistungen im gemeinsamen Unterricht für sonderpädagogisch geförderte Kinder nicht schlechter, meist sogar deutlich besser sind und dass die übrigen Schüler*innen nicht ungünstiger abschneiden als in Klassen ohne sonderpädagogisch geförderte Kinder.

Neben Leistungsfragen sind in den Projekten auch die *Einstellungen, Interaktionen und Wohlfühlaspekte* Gegenstand der Untersuchungen. In mehreren früheren Studien gab es dazu widersprüchliche Ergebnisse – mal fühlten sich die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen wohl (vgl. Hagen, Klöpfer, Müller, Staffen & Grünke, 2017; Heyer, Preuss-Lausitz & Schöler, 1997, S. 171 ff.; Schwab, 2014) und mal weniger wohl (vgl. Bless, 2017). Nun ist unstrittig, dass es schon immer unbeliebte Schülerinnen und vor allem Schüler gab – in allen Klassen, in allen Schulen. Als Prototyp wurde schon in den 1970er-Jahren der eher weniger leistungsstarke, unkooperative, vor allem aber störend-aggressive Junge benannt (vgl. Petillon, 1978), ganz unabhängig von Inklusion. Umso wichtiger ist die Frage, ob und wie es Lehrkräften (und allen Kindern) heute gelingt, Ablehnungsprozesse in Schulklassen pädagogisch so zu moderieren (oder gar abzubauen), dass das Lernen und Wohlbefinden aller, auch der Kinder mit Beeinträchtigungen unterschiedlicher Art, gesichert wird.

In der *NRW-Evaluation* wurde mit Erstaunen festgestellt, dass dies gelingt: Das schulische Wohlbefinden war trotz aller sozialen Vergleichsprozesse bei sonderpäda-

gogisch im Schwerpunkt „Lernen“ geförderten Schüler*innen im inklusiven Setting erwartungswidrig „ausgesprochen positiv“ und korrelierte nicht mit der eigenen Leistung; das körperliche Wohlbefinden war sogar höher als in den Förderschulen und das Gefühl der Diskriminierung geringer (bei einer beachtlichen Effektstärke von 0.46); das Fächer-Selbstkonzept war nicht negativer, in Mathematik sogar höher. Mit anderen Worten: Den inklusiv arbeitenden Lehrkräften gelingt es durch ihre pädagogische Arbeit, erwartbare (Selbst-)Abwertungsprozesse zu verhindern. Wie, wäre zu klären, um daraus zu lernen.

Im *niedersächsischen-Evaluationsbericht* werden die Erfahrungen der Kinder (noch) nicht berichtet; dafür wurden Unterrichtsbeobachtungen in inklusiven 3. Klassen gemacht. Auch hier zeigen sich positive Ergebnisse beim Klassenklima (und weniger günstige bei adaptivem Unterricht). Im *brandenburgischen Evaluationsbericht* werden in den beiden Kohorten – wie bei der Leistung – unterschiedliche Einschätzungen der Kinder berichtet: Während es in der ersten Jahrgangskohorte kaum Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen LSE-Förderbedarf beim sozialen Selbstkonzept, bei der Einschätzung des Klassenklimas und beim Gefühl des Angenommenseins gab, war dies in der zweiten Kohorte nicht so; vielmehr zeigten sich die erwartbaren Diskrepanzen. Leider konnten die Gründe nicht untersucht werden. Im *Hamburger Evaluationsbericht* gibt es differenzierte Ergebnisse: Während sich im Bereich „Lernen“ im inklusiven Setting sonderpädagogisch geförderte Kinder leistungsschwächer einschätzen, fühlen sie sich in der allgemeinen Schule wohler als die entsprechenden Kinder der ReBBZ; am negativsten schätzen Kinder im Förderschwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sowohl ihre soziale Integration als auch ihr fachliches Selbstkonzept ein. Das belegt einmal mehr, dass eine zentrale Herausforderung heutiger Schule generell – ob mit oder ohne spezifische Inklusion – die allgemeinpädagogische, sonderpädagogische und sozialpädagogische Arbeit mit verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen ist.

3. Notwenige weitere Analysen für die Praxis aller Akteure

In diesem Beitrag können nur einzelne Aspekte aus den Evaluationsvorhaben aufgegriffen werden, die für die Akzeptanz und den weiteren Weg inklusiver Schulentwicklung besonders bedeutsam erscheinen. Deutlich wurde, wie dies schon früher beobachtet wurde (vgl. Preuss-Lausitz, 2015), dass noch viele Forschungsfragen offen sind, 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. Die Nennung dieser und weiterer Akteure verweist darauf, dass es 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 geht, wie die bestehenden Förderschulen „auf Augenhöhe“ in den Weg zur inklusiven Schulentwicklung einbezogen werden können.

Zugleich wäre es nach zehn Jahren UN-BRK und ihrer schrittweisen Umsetzung im Bildungssektor erforderlich, eine gemeinsame Auswertung aller abgeschlossenen wissenschaftlichen Begleitungen, auch aus anderen Bundesländern (u. a. aus Bayern Heimlich, Kahlert, Lelgemann & Fischer, 2016; aus Mecklenburg-Vorpommern Voß et al., 2016; aus Rheinland-Pfalz Laubenstein, Lindmeier, Guthöhrlein & Scheer, 2015; aus Sachsen Liebers, Kolke & Schmidt, 2017; aus Thüringen Sasse & Schulzeck, 2017), vorzunehmen, um eine bundesweite Verständigung über effektive Wege zur inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung zu erreichen. Alle könnten davon profitieren, und das Rad müsste nicht mehrfach neu erfunden werden.

Literatur und Internetquellen

- Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Einwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (5), 216–227.
- Hagen, T., Klöpfer, C., Müller, C., Staffen, D., & Grünke, M. (2017). Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die sich in der Inklusion wohl fühlen: Was schätzen sie in ihrem schulischen Umfeld? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (6), 275–293.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R., & Fischer, E. (Hrsg.). (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U., & Schöler, J. (Hrsg.). (1997). *„Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland (Brandenburg)*. Berlin: Wissenschaft & Technik Verlag.
- Jürgens, E., & Standop, J. (Hrsg.). (2010). *Was ist „guter“ Unterricht?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klemm, K., & Preuss-Lausitz, U. (2017). *Inklusion in progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen*. Hrsg. von der Heinrich Böll Stiftung, Berlin. Zugegriffen am 17.04.2018. Verfügbar unter: www.boell.de/de/boellbrief.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialwissenschaften*, 66 (2), 165–191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>.
- Laubenstein, D., Lindmeier, C., Guthöhrlein, K., & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liebers, K., Kolke, S., & Schmidt, C. (2017). *Der Schulversuch ERINA. Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen*. Zugegriffen am 19.04.2018. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/29581/documents/43564>.
- Metzger, K., & Weigl, E. (Hrsg.). (2012). *Inklusion – praxisorientiert*. Berlin: Cornelsen.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler*. Braunschweig: Westermann.

- Pregel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0>.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2004). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Ein Forschungsbericht*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2009). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (7. Aufl.) (S.515–525). Weinheim & Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2010). Separation oder Inklusion. Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In N. Berkemeyer et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 16* (S.153–180). Weinheim & München: Juventa.
- Preuss-Lausitz, U. (2013). *Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (2., erweiterte Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2015). Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion* (S.402–430). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sasse, A., & Schulzeck, U. (2017). *Zentrale Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“*. Erfurt: MBWK.
- Schnell, I., Sander, A., & Federolf, C. (Hrsg.). (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S. (2014). Haben sie wirklich ein anderes Selbstkonzept? Ein empirischer Vergleich von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (3), 116–121.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016*. Münster et al.: Waxmann.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S., & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster et al.: Waxmann.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J., & Neumann, P. (2017). *BiLieF – Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements*. Schlussbericht an das BMBF.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (12), 492–503.

Ulf Preuss-Lausitz, Prof. Dr., em. Prof. für Erziehungswissenschaft an der TU Berlin, Mitglied der Expertenkommission Inklusion der Deutschen UNESCO.

Anschrift: TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Marchstr. 23, Sekr. 2–6, 10587 Berlin

E-Mail: preuss-lausitz@tu-berlin.de