

Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]

## Schulische Inklusion

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, 234 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62)



Quellenangabe/ Reference:

Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: Schulische Inklusion. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, 234 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171836 - DOI: 10.25656/01:17183

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171836>

<https://doi.org/10.25656/01:17183>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

62. Beiheft

April 2016

# **ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK**

---

**Schulische Inklusion**

**BELTZ** JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft

# Schulische Inklusion

Herausgegeben von  
Vera Moser und Birgit Lütje-Klose

**BELTZ** JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

E-Book

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443510

# Inhaltsverzeichnis

<i>Vera Moser/Birgit Lütje-Klose</i> Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft .....	7
--	---

## Essays

<i>Wulf Hopf/Martin Kronauer</i> Welche Inklusion? .....	14
---	----

<i>Horst Weishaupt</i> Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform .....	27
--	----

## Differenzkonstruktionen in Schulen

<i>Marcus Emmerich</i> Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion .....	42
--	----

<i>Lisa Pfahl/Justin J. W. Powell</i> „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen .....	58
---	----

<i>Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi</i> Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht .....	75
---	----

## Governanceperspektiven auf Implementierungsprozesse von Inklusion

<i>Saskia Bender/Martin Heinrich</i> Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion .....	90
--	----

*Sigrid Hartong/Rita Nikolai*

Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse  
auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem ..... 105

*Andrea Dlugosch/Anke Langner*

Koordination von ‚Inklusion‘ – Erste Ergebnisse  
einer explorativen Studie im Bundesland Tirol ..... 124

### **Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung**

*Annelies Kreis/Jeanette Wick/Carmen Kosorok Labhart*

Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen  
an inklusiven Schulen – eine Typologie ..... 140

*Ann-Kathrin Arndt/Rolf Werning*

Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften  
und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung.  
Implikationen für die Professionalisierung ..... 160

*Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein*

Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung  
und inklusiver Bildung ..... 175

### **Messung inklusiver Entwicklungen in Schulen**

*Anne Piezunka/Cornelia Gresch/Christine Sälzer/Anna Kroth*

Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben  
der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen:  
Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung  
oder besondere Unterstützung? ..... 190

*Aleksander Kocaj/Nicole Haag/Sebastian Weirich/Poldi Kuhl/*

*Hans Anand Pant/Petra Stanat*

Aspekte der Testgüte bei der Erfassung schulischer Kompetenzen  
von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ..... 212

Vera Moser/Birgit Lütje-Klose

## Schulische Inklusion

### Einleitung zum Beiheft

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland seit 2009 hat erhebliche Veränderungen für das Bildungssystem zur Folge. Zwar gab es hierzulande seit Mitte der 1970er Jahre integrative Modellversuche in Kindergärten und Schulen, die sich als Gegenbewegung zum stark expandierenden, segregierenden Sonderschulsystem verstanden und einen gemeinsamen Unterricht für alle Kinder umsetzen wollten (Schnell, 2003). Allerdings brachten diese Ansätze keine flächendeckenden schulstrukturellen Veränderungen mit sich, da sie nur als lokale, ab 1986 auch schulgesetzlich legalisierte Parallelangebote zur traditionellen Sonderbeschulung akzeptiert waren (Schnell, 2003). Die frühen theoretischen Ansätze schulischer Integration bezogen sich dabei bis in die 1990er Jahre in erster Linie auf die Kategorie Behinderung, thematisierten aber auch weitere benachteiligende Bedingungen (vgl. z. B. Jantzen, 1987; Feuser & Meyer, 1987 u. a.). Der deutschsprachige Integrationsdiskurs wurde durch internationale Erfahrungen vor allem aus Italien (Milani-Comparetti, 1987; vgl. auch Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986; Schöler, 1993) angereichert, vollzog sich aber weithin unter Ausschluss internationaler Beobachtung. Das änderte sich erst mit der internationalen Etablierung des Inklusionsbegriffs im Zuge der Salamanca-Erklärung 1994 und der daran anschließenden internationalen bildungspolitischen Entwicklungen, die letztlich zur Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention führten (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Der Inklusionsbegriff etabliert sich seitdem auch in Deutschland und wirft zentrale Fragen auf, die sich bildungsphilosophischen Diskursen zurechnen lassen: Inwiefern sind Forderungen nach Inklusion mit der Thematik der Bildungs- oder Chancengerechtigkeit verknüpft? Inwieweit verschieben sich damit Akzentuierungen der Funktionen von Schule (Enkulturation, Qualifikation, Integration und Allokation) (vgl. Pechar, 2007; Fend, 2008; Moser, 2013)? Verknüpft mit diesen Fragen sind allerdings auch Definitionsdefizite, denn bislang besteht keine Einigkeit darüber, was unter Inklusion zu verstehen sei, wie diese umzusetzen sei, welche Akteure einzubinden sind etc. (vgl. auch Werning, 2014).<sup>1</sup> Diese grundlegenden Fragen werden in den beiden voranstehenden Essays dieses Bandes diskutiert.

Die bildungspolitische Situation hat sich allerdings nicht nur durch die UN-Behindertenkonvention verändert; die Kritik am tradierten Sonderschulsystem rückte bereits zuvor durch die hohe Quote an Schüler/-innen ohne Schulabschluss, die zu etwa 75%

1 Mit diesen Fragen befasst sich derzeit das Graduiertenkolleg „Inklusion – Bildung – Schule“ an der Humboldt-Universität zu Berlin (<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ibs>).

von Sonder-/Förderschulen stammen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 2012, 2014), in das Licht der internationalen Öffentlichkeit. Weiterhin erhöhte die Debatte um die große Anzahl schulschwacher Schüler/-innen im Anschluss an die erste PISA-Studie 2000 die Aufmerksamkeit für die Gruppe lernbeeinträchtigter Schüler/-innen, die zu einem hohen Anteil aus bildungsfernen Milieus kommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, 2012, 2014). Dies verknüpfte sich mit einer Diskussion um zunehmend heterogener werdende Lerngruppen, so dass insbesondere die Arbeit von Annedore Prengel (2006): *Pädagogik der Vielfalt* hohe Symbolkraft erlangte, die Fragen der Geschlechter- und der kulturellen Differenz sowie der ‚ability‘ (behindert/nicht-behindert) als zentral für das deutsche Schulsystem und pädagogisches Handeln fokussierte – zentral für Interaktionen im Unterricht, für Leistungsbewertungen und Schullaufbahnentwicklungen. In den jüngst veröffentlichten Gemeinsamen Empfehlungen der Hochschulrektoren- und der Kultusministerkonferenz (2015) scheint ‚*Schule der Vielfalt*‘ offenbar zu einer geeigneten Formel geworden zu sein, die genannten Problemlagen zusammenzuführen – und damit auch die zum Teil separierten sonderpädagogischen Integrations-/Inklusions- und schul-, geschlechter- und migrationspädagogischen Diskurse um Heterogenität miteinander zu verknüpfen. Die hier in der Regel reklamierten Differenzen von Migration, Geschlecht, Behinderung sowie (Kinder-)Armut (in Analogie zur Trias ‚race-class-gender‘), die auch den bildungsstatistischen Berichterstattungen zugrunde liegen, sind allerdings nicht zweifelsfrei diejenigen, die in schulischen Kommunikationen und Handlungen tatsächlich relevant werden (vgl. z. B. Widmer-Wolf, 2014). Denn ob und welche Differenzen schulische Selektionen mit präformieren, ist ein anwachsendes Forschungsfeld mit qualitativen Forschungsdesigns, dem sich der erste Teil dieses Bandes widmet.

Weiterhin wirft die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention Fragen nach Steuerungsimpulsen für schulstrukturelle Entwicklungen auf. Insbesondere diese Perspektive schließt an Modelle der Governanceforschung an, die in der Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen hohe systemimmanente Effekte beobachten können. Diese Forschungsperspektive ist auch im internationalen Vergleich inspirierend, da die UN-Behindertenrechtskonvention von der Mehrheit der Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen unterzeichnet worden ist. Die Untersuchungsperspektive der Educational Governance bestimmt den zweiten Teil dieses Bandes und thematisiert sowohl die Ebene der bildungspolitischen Steuerung wie auch die der konkreten Handlung in Schulen.

Die pädagogische Heterogenitäts- und Inklusionsforschung hat sich zudem mit möglichen veränderten Lehrer/-innenkompetenzen mit Bezug zu Schul- (Ganztagsschule, Gemeinschaftsschule) und Unterrichtsentwicklung befasst, wie z. B. der Umsetzung von präventiven Fördermaßnahmen bezüglich des Umgangs mit heterogenen Lernvoraussetzungen (Förderung von mehrsprachigen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, sonderpädagogische Förderung) sowie der Lernstandsmessung (vgl. z. B. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2004; Helmke, 2009; Fischer, 2012; Döbert & Weishaupt, 2013; von der Groeben, 2014). Die daran anschließende Forderung nach einer verstärkten Entwicklung ‚individueller Förderung‘ und ‚adaptiver Lehrer/-innenkompetenz‘ ist

dabei ein – allerdings noch wenig mit konkreter Forschung gefüllter – Ansatz, Schüler/-innen in ihren individuellen Lernentwicklungen wahrzunehmen und zu unterstützen. Dabei stellt die Selektivität des deutschen Schulsystems, insbesondere was den Umgang mit unterschiedlichen Lernausgangslagen angeht, im Kontext von Inklusion einen noch ungelösten Zielkonflikt dar (vgl. z. B. formative vs. summative assessment-Verfahren), der derzeit vor allem in ad-hoc-Lösungen vor Ort bearbeitet wird. Ob sich ‚individuelle Förderung‘ in diesem Spannungsfeld als Kompromissformel zwischen Leistungsnormen (Standardorientierung) und ethischen Orientierungen (Inklusion) eignet, wird zu zeigen sein.

Integration bzw. Inklusion ist demnach zunehmend kein Schwerpunkt allein sonderpädagogischer Förderung mehr, wie u. a. die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 2011 „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ und die Gemeinsame Empfehlungen zur Lehrkräftebildung der Hochschulrektoren- und der Kultusministerkonferenz 2015 deutlich machen. Vielmehr werden Anschlüsse hergestellt zu theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungen zu heterogenen Lerngruppen aus der allgemeinen Schulpädagogik, zur Unterrichtsdidaktik, zur Lehrkräftebildung sowie zur Unterrichts- und Schulentwicklung. Inzwischen liegen aus Einzelprojekten eine Reihe empirischer Forschungen vor, die u. a. Strukturmerkmale inklusiver Settings untersuchen, Schulentwicklungs- und Kooperationsforschung in den Blick nehmen und Professionsentwicklungen wie auch Studienwahlmotivationen analysieren. Im dritten Teil dieses Bandes werden daher Fragen der Professionalisierung in den Blick genommen.

Für die quantitative Forschung ist darüber hinaus die Frage relevant, wie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in large-scale assessments integriert werden können, um auch über ihre Leistungsentwicklungen Auskunft zu erhalten. In diesem Zusammenhang interessiert besonders die Frage, in welcher Weise das bisherige Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma gelöst werden soll, da etliche Bundesländer inzwischen dazu übergegangen sind, die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache im Grundschulbereich nicht mehr zu diagnostizieren. Die neuen Ressourcenmodelle der Pauschalausstattung mit sonderpädagogischem und weiterem Personal sind hinsichtlich ihrer Wirksamkeit allerdings erst ansatzweise untersucht. Zugleich werfen diese Modelle neue Fragen nach Bildungsgerechtigkeit auf, da zu beantworten ist, in welchem Umfang welche Ressourcen für spezifische Schüler/-innengruppen aufgewendet werden und inwiefern sie tatsächlich in den Lerngruppen mit besonderen Bedarfen zur Verfügung stehen. Diese Fragestellungen werden im vierten Teil dieses Bandes aufgenommen. Konkret sind in diesem Band die folgenden Beiträge versammelt:

Einleitend diskutieren *Wulf Hopf* und *Martin Kronauer* sowie *Horst Weishaupt* in ihren *Essays* Inklusionsverständnisse, ihre unterschiedlichen bildungspolitischen Reichweiten und Konsequenzen. *Hopf* und *Kronauer* kritisieren die vielfach vorzufindende Begrenzung des Inklusionsbegriffs auf Menschen mit Behinderungen und fokussieren weitere soziale Exklusionsrisiken wie insbesondere Armut. Sie fordern daher, „das Inklusionsproblem universell“ zu betrachten.

*Weishaupt* beschreibt Inklusion in seinen „streitbaren Anmerkungen“ als eine umfassende schulische Innovation und Schulreform und wirft die Frage auf, wie die „verfestigten Strukturen sonderpädagogischer Förderung“ im Sinne inklusiver Alternativen aufgebrochen werden können. Dabei nimmt er insbesondere auch Steuerungsdefizite in den Blick.

## 1. Differenzkonstruktionen in Schulen

Auf Grundlage differenzierungstheoretischer und wissenssoziologischer Überlegungen geht der Beitrag von *Marcus Emmerich* von zwei Annahmen aus: Erstens können bildungsbezogene Differenzen und Ungleichheiten nur im und durch das Bildungssystem und seine internen Operationsweisen erzeugt werden; zweitens können Bildungssysteme nicht ‚nicht-differenzieren‘. Fraglich ist dabei, ob Inklusion (verstanden als spezifisches Beobachtungs- und Adressierungs-, kurz: als Differenzierungsschema) primär im Modus von Organisation oder im Modus von Interaktion platziert wird. Der Beitrag diskutiert vor diesem Hintergrund, ob zum gegenwärtigen Zeitpunkt erwartet werden kann, dass Strategien inklusiver Bildung die Selektionspraxis im Schulsystem modifizieren oder ob diese Praxis eher den Sinn der Inklusion modifiziert.

*Lisa Pfahl* und *Justin Powell* gehen in ihrem Beitrag Zuschreibungsprozessen von Lernbehinderung im Bildungssystem nach und fokussieren diese unter der Perspektive von Subjektivierungsprozessen. Es lässt sich zeigen, dass diese im Sinne eines auch biologisch-körperlichen Konzepts reartikuliert werden, die sich als subjektivierte reduzierte Lebens-, Bildungs-, und Arbeitsmarktchancen rekonstruieren lassen.

In einem vom Schweizer Nationalfond (SNF) geförderten Forschungsprojekt wird von *Tanja Sturm* und *Monika Wagner-Willi* in einem qualitativen Forschungsdesign untersucht, wie in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Schulleistungsdifferenzen hergestellt und bearbeitet werden und wie diese Differenzkonstruktionen mit Prozessen der Inklusion und Exklusion spezifischer sozialer Milieus von Schülern/-innen in Lehr-Lernsituationen einhergehen. Anknüpfend an die praxeologische Wissenssoziologie wird ein mehrdimensionaler Begriff von schulischer Inklusion entfaltet.

## 2. Governanceperspektiven auf Implementierungsprozesse von Inklusion

Mit Blick auf neue Akteurskonstellationen in der schulischen Arbeit durch Integrationshelfer/-innen sowie durch die Zusammenarbeit von Förderpädagog/-inn/en und Regelschullehrkräften rekonstruieren *Saskia Bender* und *Martin Heinrich* jenseits pädagogisch-normativer Kooperationsforderungen Konstellationen schulischer Handlungskoordination. Diese Perspektive kann aufzeigen, dass vorgängige Strukturen (bspw. professionstheoretisch über Habitus oder schultheoretisch über organisationsbedingte

Rollendefinitionen begründbar) wirksam sind und damit auch die schulische inklusive Praxis prägen.

*Rita Nikolai* und *Sigrid Hartong* zeigen am Beispiel der Stadt Bremen Promotoren und Hindernisse auf dem Wege zu einem inklusiven Schulsystem auf. Mittels einer Integration der Analysekonzepte institutioneller Pfadabhängigkeit und strategischer Handlungsfelder werden Macht- und Interessenstrukturen auf der Basis einer Auswertung (bildungs-)politischer Dokumente sowie Stellungnahmen einschlägiger Verbände aufgezeigt.

Ebenfalls aus einer governance-analytischen Perspektive rekonstruieren *Andrea Dlugosch* und *Anke Langner* die Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem am Beispiel des Bundeslandes Tirol. In dieser Arbeit werden Steuerungsmechanismen mit der Methodik der Netzwerkanalyse rekonstruiert.

### 3. Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

*Annelies Kreis*, *Jeannette Wick* und *Carmen Kosorok Labhart* untersuchen in der SNF-geförderten Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (KosH) neue Definitionen von Professionalität von Regelschul- und Sonderpädagog/-innen im Kontext von Inklusion. Dabei liegt der Fokus auf den sonderpädagogischen Arbeitsfeldern ‚Diagnostik‘, ‚Arrangement förderlicher Lernprozesse‘, ‚Kooperation‘ und ‚Beratung‘. Gefragt wird hier nach spezifischen Aktivitäten, mit denen die Akteurinnen und Akteure in diesen Arbeitsfeldern ihre Funktionen ausgestalten und inwiefern sich dabei Regelmäßigkeiten im Habitus (Typologien) finden. Die Befunde werden vor dem Hintergrund von Modellen der Professionalität von Lehrpersonen diskutiert.

Der Zusammenarbeit von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften gehen auch *Ann-Kathrin Arndt* und *Rolf Werning* nach. Ihr Beitrag beruht auf Ergebnissen des qualitativen, mehr-perspektivisch angelegten Forschungsprojektes „Gute inklusive Schule“, einer wissenschaftlichen Evaluation von Jakob-Muth-Preisträgerschulen. In Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsergebnissen zeigt sich eine Dominanz der Förderung einzelner Schüler/-innengruppen durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik außerhalb des Klassenraums. Insgesamt erscheinen im Vergleich zur Tätigkeit an Förderschulen die veränderte Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft und damit verbundene Identitätsbestimmungen im Kontext aktueller inklusiver Entwicklungen in einem Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung.

*Bettina Amrhein* und *Benjamin Badstieber* werten auf der Basis von Fallstudien die Qualifizierungsmaßnahme ‚Ausbildung zum besonderen Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung‘ (VOBASOF) des Landes Nordrhein-Westfalen aus. Ziel der Studie ist es, Hinweise darauf zu erhalten, wie zukünftig (sonder-)pädagogische Qualifizierung im Kontext der inklusiven Bildungsreformen gestaltet werden kann.

#### 4. Messung inklusiver Entwicklungen in Schulen

Der Beitrag von *Anne Piezunka, Cornelia Gresch, Christine Sälzer* und *Anna Kroth* setzt sich mit der Frage auseinander, wie Integrationsschüler/-innen unter Berücksichtigung bundeslandspezifischer Unterschiede in large-scale assessments identifiziert werden können. Hintergrund ist die zunehmende Beschulung dieser Zielgruppe an Regelschulen und deren Einbeziehung in bundesweite Schulleistungsstudien. Bisher wurde zur Identifikation dieser Gruppe in der Regel der sonderpädagogische Förderbedarf als Indikator verwendet, was allerdings problematisch ist, da sich die Bundesländer darin unterscheiden, ob und wann ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird und teilweise auch Kinder ohne Feststellungsverfahren sonderpädagogisch gefördert werden. Daher arbeitet der Beitrag einen Vorschlag für eine bundesländerübergreifende Definition zur Erfassung von Integrationsschüler/-innen aus.

*Aleksander Kocaj, Poldi Kuhl, Sebastian Weirich, Nicole Haag, Hans Anand Pant* und *Petra Stanat* untersuchen mit Bezug auf die Gruppe der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache, emotional-soziale Entwicklung und Lernen, inwieweit die derzeit eingesetzten Kompetenztests in large-scale assessments für diese Schüler/-innengruppe geeignet sind, da die vorhandenen Tests für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entwickelt und erprobt wurden.

#### Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G., & Meyer, H. (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule*. Solms: Jarick-Oberbiel.
- Fischer, C. (Hrsg.) (2012). *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Stuttgart: Klett.
- Jantzen, W. (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- KMK, & HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [13. 10. 2015].
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16.
- Milani-Comparetti, A. (1987). Grundlagen der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher. *Behindertenpädagogik*, 26(3), 227–234.

- Moser, V. (2013). *Die Inklusive Schule. Standards ihrer Umsetzung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pechar, H. (2007). Inklusion und Fairness. Kriterien von Chancengerechtigkeit in der Wissensgesellschaft. In B. Hackl & H. Pechar (Hrsg.), *Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform* (S. 160–177). Innsbruck: Studien Verlag.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G., & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16(3), 115–122, 154–160.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Inklusion*. Weinheim: Juventa.
- Schöler, J. (1993). *Integrative Schule, integrativer Unterricht*. Reinbek: Rowohlt.
- Ständiges Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen in Schulen*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [10.11.215].
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Blömeke, S. (2004). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- von der Groeben, A. (2014). *Verschiedenheit nutzen. Umgang mit Leistung und Schulentwicklung. Mit Beispielen aus vielen Reformschulen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich.

### **Anschrift der Autor\_innen**

Prof. Dr. Vera Moser, Humboldt-Universität zu Berlin,  
 Institut für Rehabilitationswissenschaften,  
 Professorin für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens  
 und Allgemeine Rehabilitationspädagogik,  
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
 E-Mail: vera.moser@hu-berlin.de

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Universität Bielefeld,  
 Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
 AG 3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund und Förderschulen,  
 Professorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Heterogenität,  
 Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, Deutschland  
 E-Mail: birgit.luetje@uni-bielefeld.de

*Wulf Hopf/Martin Kronauer*

## Welche Inklusion?

**Zusammenfassung:** Das Gebot der UN-Behindertenrechtskonvention, die „full and effective participation and inclusion“ von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft zu verwirklichen, fordert dazu auf, auch im Bildungssystem die institutionalisierten Benachteiligungen zu überwinden. Diese betreffen aber nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern machen sich insbesondere auch an Merkmalen sozialer Herkunft fest. Deshalb kann und darf Inklusion nicht auf eine „Behindertenproblematik“ verengt werden. Der Beitrag zeigt auf, mit welchen widersprüchlichen Anforderungen das Inklusionsgebot in der Schule konfrontiert ist: es soll in Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Ungleichheiten zugleich der Chancengleichheit, der Teilhabegleichheit und der Bildungsgerechtigkeit genügen. In diesem Kontext unterscheidet der Beitrag zwischen einem „schwachen“ und einem „starken“ Inklusionsverständnis und plädiert dafür, das Bildungssystem im Sinne des letzteren auf den Prüfstand zu stellen.

**Schlagnworte:** Inklusion, Schule, Chancengleichheit, Teilhabegleichheit, Leistungswettbewerb

### 1. Das Inklusionsgebot der UN-Behindertenrechtskonvention: seine Radikalität und seine Grenzen

Die von der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) eingeforderte „full and effective participation and inclusion in society“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2010, Art. 3c)<sup>1</sup> von Menschen mit Behinderungen eröffnet eine Chance, sich darüber Gedanken zu machen, was „effective participation“ und „inclusion“ in unseren Gesellschaften überhaupt bedeuten kann und soll. Mehr noch, die Konvention verlangt geradezu, darüber öffentlich zu verhandeln, da sie diese Forderung nicht unverbindlich erhebt, sondern mit der Anwendung der Menschenrechte auf Menschen mit Behinderung begründet. Wer die Konvention unterzeichnet – und die Bundesrepublik Deutschland hat dies 2009 getan – verpflichtet sich somit, ihren Gehalt umzusetzen.

---

1 Wir zitieren hier den englischen Text der Konvention, da in der deutschen Übersetzung der Begriff „Inklusion“ durch den der „Einbeziehung“ bzw. „Integration“ wiedergegeben wird.

Das gilt nicht nur, aber auch für den Bildungsbereich. Hier spricht die Konvention von der Notwendigkeit, ein „inclusive educational system“ (Beauftragter der Bundesregierung, 2010, Art. 24, 1) zu schaffen. Auf diesen Punkt konzentriert (und verengt sich allerdings auch) die Debatte in Deutschland. Deshalb greifen wir ihn hier exemplarisch auf.

Die Reichweite der Verpflichtung unterstreicht die Konvention dadurch, dass sie zwei unterschiedliche Begriffe benutzt, „participation“ und „inclusion“. Den ersteren verstärkt sie noch einmal mit den beiden Adjektiven „full“ und „effective“. Es geht somit nicht allein um den gleichberechtigten Zugang zu Institutionen (Inklusion im engen Sinn als Integration verstanden), sondern vielmehr um umfassende und wirksame Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe innerhalb der Institutionen und mit deren Hilfe. Dass dies institutionelle Veränderungen voraussetzt, wird bereits im Begriff der Behinderung deutlich, von dem die Konvention ausgeht: „Zu den Menschen mit Behinderung zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Beauftragter der Bundesregierung, 2010, Art. 1). Nicht die physischen und seelischen Beeinträchtigungen allein und als solche blockieren Teilhabe, sondern deren „Wechselwirkung“ mit gesellschaftlichen Barrieren. Letztere gilt es zu überwinden.

Inklusion wird hier in ungewöhnlicher Zuspitzung als *gesellschaftliche* Aufgabe thematisiert, und dies im Hinblick auf Menschen, die in besonderer Weise verletzlich und von gesellschaftlicher Ausschließung bedroht sind. Darin besteht die Radikalität der Konvention. Wer das Inklusionsgebot ernst nimmt, muss an die gesellschaftlichen Barrieren von Teilhabe herangehen, an die Wurzeln der Exklusion.

Hier zeigen sich aber auch die Grenzen der Konvention. In ihrer Beschränkung auf Menschen mit Behinderung verleitet sie dazu, mangelnde Inklusion als ein Sonderproblem dieser besonderen Gruppe anzusehen und anzugehen. Und in der Tat wird in Deutschland die öffentliche Debatte um Inklusion im Wesentlichen als Debatte um eine „Behindertenproblematik“ geführt. Dies ist in verschiedener Hinsicht irreführend und in den Konsequenzen fatal.

Es könnte der Eindruck entstehen, als sei die „full and effective participation in society“ ansonsten für alle Gesellschaftsmitglieder realisiert. Dass dem keineswegs so ist, belegen die seit den späten 1980er Jahren bis heute europaweit publizierten Untersuchungen zur sozialen Exklusion. Umbrüche am Arbeitsmarkt und in den Beschäftigungsverhältnissen, Veränderungen in den Haushaltsformen und sozialen Sicherungssystemen haben neue Ungleichheiten entstehen lassen und soziale Abstiegsprozesse in Gang gesetzt, die sich auch bei Menschen, denen gesellschaftlich keine Behinderung attestiert wird, bis zum Verlust kulturell angemessener Teilhabemöglichkeiten zuspitzen können (Kronauer, 2010). Die Europäische Union hatte deshalb für 2010 „Das Europäische Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung“ ausgerufen (EU, 2008), beide Probleme haben sich jedoch gerade nach der Finanzmarktkrise verschärft (European Commission, 2012).

Es überrascht und befremdet immer wieder, dass und wie die in Deutschland geführte Diskussion um die Inklusion von Menschen mit Behinderung abgespalten wird

von der deutschen und europäischen Diskussion um soziale Exklusion (Kronauer, 2013; Kronauer, 2015; einen guten Überblick über Ansätze und Schwerpunkte der Thematisierung von Inklusion und Exklusion in der Sozialpädagogik und sozialen Arbeit geben Anhorn, Bettinger & Stehr, 2008). Mit der Behindertenrechtskonvention lässt sich die Abspaltung allerdings nicht begründen. Denn der für die Konvention zentrale Verweis auf die Menschenrechte fordert dazu heraus, das Inklusionsproblem universell anzugehen, wenngleich das Dokument selbst diese Konsequenz nicht ausdrücklich formuliert.

Fatal in ihren Konsequenzen ist die Abspaltung in der deutschen Diskussion insofern, als sie suggeriert, die Inklusion von Menschen mit Behinderung ließe sich bewerkstelligen ohne zugleich die Barrieren durchbrechen zu müssen, die heute auch andere Menschen in großer Zahl am Arbeitsmarkt, im Bildungswesen, in den sozialen Sicherungssystemen zu gewärtigen haben. Gerade im Schulsystem gilt jedoch, dass die besonderen Barrieren, denen Menschen mit Behinderung ausgesetzt sind, solchen Hindernissen gleichen oder mit ihnen zusammenwirken, die sich an Merkmalen sozialer Herkunft festmachen und Ausgrenzungsrisiken erzeugen.

Wer Inklusion in und durch die Schule für Menschen mit Behinderung will, wird sich deshalb mit der Frage auseinandersetzen müssen, inwieweit Schule überhaupt in der gegenwärtigen, immer stärker auf Konkurrenz gepolten Gesellschaft persönliche Einschränkungen und soziale Herkunftsunterschiede ausgleichen kann und ausgleichen soll und wenn ja, in welcher Hinsicht – mit Blick auf den Arbeitsmarkt, auf gesellschaftliche Teilhabe oder beides? Die Frage selbst ist nicht neu, hat vielmehr die Entwicklung des modernen Schulwesens immer begleitet. Aber sie stellt sich in Zeiten wieder zunehmender sozialer Ungleichheiten mit neuer Dringlichkeit und auf neue Weise.

## 2. Schule und Inklusionsgebot in Zeiten zunehmender Ungleichheiten

Die Schul- und Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre in der Bundesrepublik fanden gegen Ende einer Periode der gesellschaftlichen Entwicklung statt, die durch starkes Wirtschaftswachstum, annähernde Vollbeschäftigung der männlichen Erwerbspersonen, Ausweitung sozialstaatlicher Leistungen und im Effekt einen Rückgang von Armut und Einkommensungleichheit gekennzeichnet war. Als Georg Picht 1964 den „Bildungsnotstand“ ausrief, tat er dies, weil er die Fortsetzung des wirtschaftlichen Wachstumspfad gefährdet sah – durch einen Mangel an dem dazu notwendigen fachlich und insbesondere akademisch geschulten Nachwuchs. Für Picht und die Bildungsreformer der damaligen Zeit ging es dabei auch um die Nutzung von Potenzialen, die das dreigliedrige Schulsystem mit seinen frühen Selektionen an der Entfaltung behinderte, somit um eine Verringerung der ungleichen Verteilung von Bildungschancen. Die Abschaffung des Schulgelds an Gymnasien war ein erster Schritt dahin. Vor allem aber die Versuche, die Gesamtschule als Regelschule zu etablieren und damit das dreigliedrige System durch ein durchlässigeres zu ersetzen, zielten auf eine Ausweitung der Chancengleichheit ab. Dazu kamen die Neugründungen von Universitäten, die bildungspolitisch

auch eine Verringerung regionaler Ungleichheiten bezweckten. Manche der Reformen blieben auf halbem Wege stecken, andere scheiterten an politischem Widerstand, aber insgesamt ermöglichte dieser Aufbruch dennoch in gewissem Umfang eine soziale Aufstiegsmobilität (gemessen am Anteil von Arbeiterkindern in den Einrichtungen der höheren Bildung), vor allem aber eine Erweiterung von Bildungs- und beruflichen Optionen für junge Frauen. Die Bildungsexpansion eröffnete damit zugleich Chancen für die Verwirklichung von Lebensentwürfen, die nicht mehr den von Familie und Tradition vorgegebenen Mustern folgten.

Die Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention, ein „inclusive educational system“ zu schaffen, trifft heute in Deutschland auf eine gesellschaftliche Konstellation, die sich von der gerade geschilderten grundlegend unterscheidet. Die deutsche Gesellschaft ist in vielerlei Hinsicht ungleicher geworden. Zum ersten Mal registrierten Ökonomen und Soziologen für die Bundesrepublik eine Polarisierung der Einkommen, d. h. eine Abnahme der Zahl von Haushalten mit mittleren Einkommen, seit dem Ende der 1990er Jahre. Die wohlhabenden und reichen Haushalte nahmen zu, vor allem aber die ärmeren Haushalte. Zudem weist Deutschland mittlerweile innerhalb der Eurozone die stärkste Ungleichheit in der Vermögensverteilung auf. Vollbeschäftigung ist derzeit kein politisch mehrheitsfähiges Ziel mehr, Langzeitarbeitslosigkeit hat sich seit den 1980er Jahren in der Gesellschaft festgesetzt und tiefe Spuren in der Sozialstruktur hinterlassen. Beschäftigungszuwächse verzeichneten in den letzten Jahren insbesondere solche Arbeitsverhältnisse, die sozialversicherungsrechtlich minder geschützt sind.

Die Gründe für die zunehmenden Ungleichheiten sind vielfältig und können hier nicht im Einzelnen erörtert werden. Sie reichen von global wirksamen Faktoren (der politischen Liberalisierung und Internationalisierung der Finanzmärkte, der weltweiten Verbreitung neuer Informationstechnologien) über regionale (die politische Neuordnung Europas, die die Vereinheitlichung der Märkte vor die wirtschafts- und sozialpolitische Einheit gestellt hat) bis zu nationalen Faktoren der Steuer-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Wie in anderen Ländern auch hat in Deutschland zudem der sektorale Wandel der Beschäftigungsstruktur von der Industrie zu den Dienstleistungen die Ungleichheit der Arbeitseinkommen verstärkt, nicht zuletzt wegen des geringeren gewerkschaftlichen Organisationsgrads in den Dienstleistungsunternehmen.

Geschwächt wurden insbesondere seit der Jahrtausendwende die für einen sozialen Ausgleich zuständigen sozialstaatlichen Institutionen. Sozialpolitik gilt mittlerweile auch in Deutschland mehr und mehr als Investition, die sich rechnen muss, als Investition in Menschen, die befähigt werden sollen, sich am Markt zu behaupten („Fördern und Fordern“), und verfolgt immer weniger das Ziel einer kollektiven Absicherung vor den Risiken des Marktes selbst (Lessenich, 2008). Individualisierung nimmt unter diesen Umständen eine andere Bedeutung an als noch in den 1980er Jahren: statt Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten besteht nun eine zunehmende individuelle Abhängigkeit von Umständen, die sich der eigenen Kontrolle entziehen. Die Chancen und Risiken der Individualisierung werden wieder stärker sozial ungleich verteilt.

Der Schule und dem Bildungssystem insgesamt kommt in dieser Konstellation von wachsender Ungleichheit und zunehmender Individualisierung sozialer Risiken eine be-

sondere Bedeutung zu. Für die Mittelklassen bildeten sie immer schon die entscheidende Brücke für die Weitergabe ihres gesellschaftlichen Status in der Generationenfolge. Das zertifizierte kulturelle Kapital, der Bildungsabschluss, auf dem der Status in einem hohen Maße beruht, kann nicht vererbt werden, vielmehr müssen es die Nachkommen erneut in den Bildungseinrichtungen erwerben. Deshalb das besondere politische und soziale Engagement in den Mittelklassen für die Bildungswege ihrer Kinder.

Mit den veränderten Qualifikationsanforderungen in einer zunehmend professionalisierten Dienstleistungsökonomie und der sozialen und materiellen Entwertung gering qualifizierter manueller Tätigkeiten werden Schul- und Bildungserfolg aber noch sehr viel grundlegender zur Bedingung von gesellschaftlicher Teilhabe überhaupt. Wer in und an der Schule scheitert, dem bleiben heute kaum noch andere Wege offen zu einer Ausbildung oder einer Arbeiterexistenz in der Fabrik. Die Risiken des Scheiterns konzentrieren sich wiederum in den Haupt- und Sonderschulen (Solga, 2006, S. 134). Dieses Inklusionsproblem wird nicht erst am Arbeitsmarkt, sondern vom Bildungssystem selbst erzeugt (Solga, 2006, S. 132). Und es weist deutliche strukturelle Parallelen zur Sonderbeschulung von Menschen mit Behinderungen auf, gegen die sich das Inklusionsgebot der UN-Behindertenrechtskonvention richtet.

Das Bildungssystem befindet sich gegenwärtig in einem Zustand permanenter Überforderung. Es soll die hohen Erwartungen der Mittelklassen erfüllen und die Wettbewerbsfähigkeit ihrer Kinder in einer zunehmend ungleichen und auf Konkurrenz gepolten Gesellschaft stärken, was zwangsläufig Verlierer hervorbringen muss. Und zugleich gilt Bildung als Königsweg der Inklusion. Es wäre ein großes Verdienst der UN-Behindertenrechtskonvention, wenn sie eine Diskussion anstoßen würde, die diese Überforderung thematisiert. Denn dies wäre der erste, notwendige Schritt, um die widersprüchlichen Anforderungen zu reflektieren und sich ihnen stellen zu können.

### 3. Inklusion als Stufe der längerfristigen Schulentwicklung

Widersprüchliche Anforderungen an die staatliche Schule haben eine lange Geschichte. Als Zwangsveranstaltung zur Zurichtung von Untertanen im absolutistischen Staat gegründet, hat sie seit Entstehen der bürgerlichen Gesellschaft im 19. Jahrhundert stets auch im Widerspruch von Bürgertum und Arbeiterschaft gestanden. Historisch hat vor allem der Konflikt zwischen „Ausbildung“ im Sinne einer beruflich engen Qualifizierung und „Bildung“ im Sinne einer breiter angelegten „Personenwerdung“ eine zentrale Rolle gespielt (und tut dies, aus der Sicht der Pädagogen als „Hüter der Bildungsidee“ noch heute). Aber seit der Anerkennung der sozialpolitischen Funktion von Schule, die nach dem 2. Weltkrieg einsetzte, ist die Konfliktlinie zwischen Qualifizierung und gesellschaftlicher Teilhabe bzw. „sozialem Aufstieg“ hinzugekommen. „Aufstieg“ hieß *innerhalb* der traditionell voneinander abgeschotteten, typisierten Institutionen der niederen, mittleren und gymnasialen Bildung, dass die Übergänge zwischen den Schulformen zugunsten der „weiterführenden“ Schulen (Realschulen und Gymnasien) erleichtert wurden und dass es Möglichkeiten zum nachträglichen Erwerb mittlerer und höherer

Abschlüsse gab. Die radikalere Strukturalternative zu diesem System – die integrierte Gesamtschule – hat sich in Deutschland nur als weiterer Schultyp der Sekundarabildung etablieren können. „Sozial“ sollte dieser Bildungsaufstieg sein, wenn die traditionell benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen (z. B. Kinder aus unteren Schichten, Mädchen bzw. neuerdings Jungen, Migrantenkinder) im Bildungssystem überproportional erfolgreich waren. „Chancengleichheit“ unter den Bedingungen eines unentgeltlichen, „durchlässigeren“, von Leistungsprüfungen geregelten Bildungssystems heißt, dass der Schulerfolg möglichst unabhängig von den mit der Geburt in eine Familie zugeschriebenen Herkunftsbedingungen ist.

Eine Fülle von mehr oder weniger großen Veränderungen des traditionellen Systems segregierter Schultypen in den vergangenen Jahrzehnten hat schließlich – von Ausnahmen abgesehen – zu einem „zweigliedrigen“ System von „Sekundarschulen“ und davon deutlich getrennten Gymnasien geführt. Die Hauptschule als eigener, immer seltener nachgefragter Schultyp ist dabei in den Sekundarschulen aufgegangen. Ein ständiger Antreiber dieser Entwicklung ist die Bildungsexpansion im Sinne der unaufhörlich wachsenden Nachfrage nach „weiterführender“ berechtigender Bildung gewesen. Die Kehrseite dieses „upgrading“ der weiterführenden Bildung stellen die wachsenden Probleme der insgesamt kleiner gewordenen Gruppe von Jugendlichen ohne jeden Abschluss und von SchülerInnen mit Hauptschulabschluss dar.

Die Inklusion im Gefolge der UN-Behindertenrechtskonvention bildet nun einen letzten schulorganisatorischen Entwicklungsschritt. Sie führt dazu, dass Förderschulen bzw. Schulen für Lernbehinderte abgeschafft und lernbehinderte Schüler und Schülerinnen im gemeinsamen Unterricht mit allen anderen Gleichaltrigen unterrichtet werden sollen. So sagt Art. 24, Abs. 1 der Konvention recht eindeutig:

Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integriertes Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziele, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

Die Realität im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland ist von diesem Idealzustand noch weit entfernt: Nur etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf (das sind im Schuljahr 2011/12 insgesamt knapp 500 000 in den Jahrgangsstufen 1 bis 10) werden inklusiv beschult, d. h. im Regelschulsystem. Die große Mehrheit von ca. 75% besucht immer noch getrennte, eigenständige Förderschulen (vgl. Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der

Technischen Universität Dortmund & Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich Schiller-Universität Jena, 2013, S. 12–13, 18). Zwei Jahre zuvor, im Schuljahr 2009/10 wurde nur ein knappes Fünftel der Schüler und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf inklusiv unterrichtet, während vier Fünftel gesonderte Schulen besuchten (Bertelsmann Stiftung & Institut für Schulentwicklungsforschung, 2012, S. 44–45).

Ein anderer (und anders berechneter) Indikator ist die sog. „Exklusionsquote“, d. h. der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf, die gesondert in Förderschulen unterrichtet werden, *am jeweiligen Altersjahrgang*. Im zeitlichen Verlauf sinken die Exklusionsquoten zwar im Bundesdurchschnitt in den letzten Jahren von 5.0 auf 4.8% geringfügig. Aber zwischen den einzelnen Bundesländern gibt es erhebliche Unterschiede zwischen 3% und bis zu 7.5% Exklusionsquoten (Bertelsmann Stiftung et al., 2013, S. 19–20).

#### 4. Welche Inklusion? Chancengleichheit, Teilhabegleichheit und Bildungsgerechtigkeit

Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in ein einheitliches, gemeinsames Schulsystem für alle bedeutet eine Zunahme der Vielfältigkeit (Heterogenität) an Lerninteressen und -motivationen, Einstellungen zu Lernen und Schule, sozialen und leistungsbezogenen Kompetenzen, Grundfähigkeiten, und vieles andere mehr. Dadurch entstehen neue Herausforderungen für die Pädagogik, die Curriculum-Entwicklung, die Differenzierungsformen. Es entsteht aber auch ein erneuter Klärungsbedarf auf der Ebene allgemeiner sozialpolitischer Ziele der Schule. Das Zitat aus dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention gibt eine Ahnung davon, wenn abwechselnd von Recht auf Bildung, Recht ohne Diskriminierung, Chancengleichheit, wirklicher Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen gesprochen wird (vom „Aufstieg durch Bildung“, der sozialpolitischen Formel für den Beginn der Schulreformen in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts, spricht die UN-Behindertenrechtskonvention bezeichnenderweise nicht). Schulpraktiker und unmittelbar an Schule Beteiligte mögen hierin geradezu austauschbare, folgenlose Leerformeln sehen. Aber wie zu zeigen sein wird, sind sie keineswegs beliebig; sie haben unterschiedliche Folgen für die Ausgestaltung des Bildungssystems und zeigen tieferliegende Konflikte an.

Um die unterschiedlichen allgemeinen Begriffe zu füllen, hat sich seit einigen Jahren eine „gerechtigkeitstheoretische“ Diskussion herausgebildet, die mittlerweile in konkrete, indikatorengestützte Beschreibungen und Bewertungen ganzer Schulsysteme nach Maßstäben von „Chancengerechtigkeit“ eingemündet ist. Exemplarisch sollen hier die regelmäßig erscheinenden „Chancenspiegel“ der Bertelsmann Stiftung und der mit ihr kooperierenden Institutionen herangezogen werden.

Den unterschiedlichen gerechtigkeitstheoretischen Analysen und Bewertungen des Bildungssystems ist gemeinsam, dass sie zwischen einer „alten“, angeblich nur umverteilungsbezogenen und „materiellen“ Konzeption von Chancengleichheit und einer „neuen“, weitergehenden Konzeption von „Chancengerechtigkeit“ unterscheiden, die

stärker die politische und soziale Beteiligung von Menschen in der Gesellschaft und das Recht auf Anerkennung betont. Für die Begründung der traditionellen Vorstellung von Chancengleichheit wird vor allem der Sozialphilosoph John Rawls herangezogen, für das Recht auf gleiche politische und gesellschaftliche Teilhabe der Ökonom Amartya Sen und für das Recht auf Anerkennung der Sozialphilosoph Axel Honneth (vgl. Stojanov, 2011; Bellenberg & Weegen, 2014; Bertelsmann Stiftung et al., 2012, 2013). Wie die Überlegungen der Bertelsmann Stiftung zeigen, soll dabei vor allem die Theorie des Rechts auf Anerkennung die Inklusion von Menschen mit Behinderung in das Bildungssystem begründen und anleiten.

Die unterschiedlichen Versuche zur Erweiterung des traditionellen Konzepts von Chancengleichheit unterscheiden sich darin, ob sie die drei Aspekte von Bildungsgerechtigkeit – Chancengleichheit, gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennungsgerechtigkeit – mehr oder weniger gleichberechtigt berücksichtigen (so die Bertelsmann Stiftung), oder ob sie eine Hierarchie der drei Aspekte in dem Sinne annehmen, dass die höchste Stufe die unteren Aspekte einschließt. Dies ist zum Beispiel bei Stojanovs Vorstellung von Anerkennungsgerechtigkeit als höchster Stufe der Fall (vgl. zu demselben Problem auf sozialphilosophischer Ebene die Auseinandersetzung bei Fraser & Honneth, 2003). Stojanov meint, wenn Jugendliche aus unterprivilegierten Familien kompetent für eine menschenwürdige Lebensführung und politische Partizipation seien, werde ihre Benachteiligung bei der Konkurrenz um ökonomische und soziale Güter „unerheblich“ (2011, S. 39–40). Ein Konflikt zwischen Chancengleichheit und anderen Konzepten von Bildungsgerechtigkeit wird hier von vornherein ausgeschlossen. Dabei geht Stojanov in seiner philosophischen Argumentation davon aus, dass das öffentliche Bildungssystem die Funktion der Zertifizierung an das Beschäftigungssystem abgibt und sich damit vom restriktiven Leistungsbegriff und der Leistungsfeststellung in der Schule befreit. Das mag argumentativ stimmig sein, verkennt aber, dass das Monopol der Zertifikatsvergabe, zumal in der deutschen Form des Abiturs, ein entscheidender Hebel zur Macht- und Privilegiensicherung des Lehrpersonals an Schulen und Hochschulen ist.

Die Erweiterung des traditionellen Begriffs von Chancengleichheit um die Dimensionen der politischen Teilhabe und der sozialen Anerkennung erweckt den Eindruck, als schreite sie von eher äußerlichen, nur materiellen Aspekten der Verteilungsgerechtigkeit, zu den inneren, wesentlicheren Aspekten von politischer und sozialer Teilhabe sowie gegenseitiger Anerkennung der Subjekte voran. Damit verbunden ist die Vorstellung, es gehe bei Gerechtigkeit um unterschiedliche „Sphären“ mit ihnen eigentümlichen Gütern: materiellen Gütern im weiten Sinn (z. B. auch: Bildungsberechtigungen), politischer Teilhabe und sozialer Anerkennung. Auf diese Weise geht zweierlei verloren: a) Versteht man „Chancengleichheit“ nur als Ausdruck von Verteilungsgerechtigkeit, so entgeht einem der Sachverhalt, dass die zu verteilenden Güter nur unter bestimmten sozialen Bedingungen *produziert* worden sind. Die Ungleichheit von Bildungschancen, die sich als ungleiche Verteilung von Abschlüssen oder Kompetenzen *zeigt*, ist – wie die empirische Bildungsforschung immer wieder belegt hat – durch tieferliegende Prozesse in Schule und Gesellschaft erzeugt worden. Sie sind nicht weniger „wesentlich“ als die Prozesse, die zu ungleicher politischer Teilhabe oder ungleicher Anerkennung

führen, nur liegen sie auf einer anderen Ebene. Die Forderung nach einer gleichen Verteilung von Bildungschancen berührt daher immer eine Änderung der sozialen Bedingungen, die sie erzeugt haben. b) Durch die Aufteilung nach unterschiedlichen Sphären der Gerechtigkeit geht der genauer unterscheidende Blick dafür verloren, durch welche *sozialen Mechanismen* der jeweilige Aspekt von Bildungsgerechtigkeit hergestellt wird. Diese sozialen Mechanismen aber sind es, die sich innerhalb der Bildungsinstitutionen nachhaltig auswirken. Der Begriff der Chancengleichheit in einem leistungsbezogenen Teilsystem der Gesellschaft wie dem Bildungssystem verweist darauf, dass sich der Bildungserfolg und die Zuteilung von knappen, privilegierten Lernchancen „ohne Ansehen der Person“ nur in einem fairen Leistungswettbewerb ergeben soll. Wie immer kritisch und im Einzelnen ergänzungsbedürftig dieser Aspekt der Chancengleichheit als Leistungsgerechtigkeit im Rahmen von Konkurrenz gesehen wird: er ist in sich stimmig und unterscheidet sich grundlegend von denjenigen sozialen Mechanismen, nach denen ein Recht auf gleiche soziale und politische Teilhabe oder nach sozialer Anerkennung realisiert wird. Diese sind nur außerhalb und frei von Wettbewerben organisierbar. Zum Beispiel könnten Schulen Lernprozesse so gestalten, dass eine „garantierte Mindestbildung“, die zur sozialen Teilhabe befähigt, von allen Schülerinnen und Schülern erreicht wird. Eine solche Mindestbildung ist nur als ein konsequentes, nicht-leistungsvergleichendes Fördersystem denkbar.

In einem Schulsystem, das alle drei Aspekte von Bildungsgerechtigkeit zu berücksichtigen sucht, sind Konflikte zwischen ihnen unausweichlich (vgl. für den Konflikt von Leistungs-, Bedürftigkeits- und Gleichheitsprinzip Hopf, 2010, S. 58–60; Hopf, 2011). Eine grundlegende Schwierigkeit innerhalb des Bildungssystems liegt aber darin, dass unterrichtliche und schulische Arrangements nicht speziell für Leistungsgerechtigkeit, gleiche soziale Teilhabe und Anerkennungsgerechtigkeit definiert und abgegrenzt sind. Es gibt eine ungeteilte schulische Realität, die mal den einen, mal den anderen Aspekt hervortreten lässt. Dadurch können Konflikte zwischen den Prinzipien verdeckt bleiben. Nach dem Konzept von Leistungsgerechtigkeit in einem Wettbewerb könnte z. B. nach einer Phase des Ausgleichs von ungleichen Teilnehmerkompetenzen („Startgerechtigkeit“) der Wettbewerb „freigegeben“ werden, so dass sich nach einiger Zeit ungleiche Lernergebnisse einstellen. Nach dem Konzept eines (unbedingten) Rechts auf gleiche Teilhabe an Bildung dagegen würde in jeder Phase des Bildungsprozesses – ganz unabhängig vom Beginn und Ende einer Wettbewerbsphase – für in etwa gleiche Lernergebnisse zu sorgen sein. Den ungleichen Lernergebnissen in der Realität des Schulalltags ist jedoch nicht mehr anzusehen, ob sie das Ergebnis einer leistungsgerechten Konkurrenz oder der fehlgeschlagenen Bemühungen um gleiche Bildungsteilhabe darstellen.

Die Inklusion von früher als „lernbehindert“ separierten Kindern und Jugendlichen in ein integriertes Schulsystem verschärft den Konflikt zwischen der Leistungsgerechtigkeit eines Wettbewerbs, in dem jeder die gleichen Chancen hat, und den Konzepten eines prinzipiell allen zukommenden, gleichen Rechts auf politisch-soziale Partizipation und soziale Anerkennung. Auch nach sehr weitgehender Förderung von lernbehinderten Schülerinnen und Schülern wird man sie nicht umstandslos der Konkurrenz von nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen aussetzen und ihre Leistungen in gleicher

Weise beurteilen. Eine sehr sinnvolle, das gesamte Schulleben ändernde Antwort auf diese Situation ist die Öffnung schulischer Inhalte über intellektuell-kognitive Leistungen hinaus. Nicht zufällig betont die Behindertenrechtskonvention der UN die besondere Persönlichkeit, die Begabungen und die Kreativität von Lernbehinderten, die ein Recht auf freie Entfaltung erhalten sollen. Eine andere Antwort stellt das spezielle soziale Lernen zwischen Menschen mit Behinderung und Nicht-Behinderten dar, das sich in wachsendem Verständnis und Hilfe untereinander zeigt. Damit wird sicherlich auch das Recht auf gleiche soziale Teilhabe und soziale Anerkennung befördert. Aber die Schule hört damit nicht auf, eine leistungsthematische und damit konkurrenzorientierte Veranstaltung zu sein, die auch nach dem Maßstab gleicher Startbedingungen für eine faire Konkurrenz zu beurteilen ist. Dass es im internationalen Vergleich deutliche Unterschiede darin gibt, wie sehr Bedingungen der sozialen Herkunft den Bildungsverlauf bestimmen, unterstreicht, dass das Konzept einer wirklichen Gleichheit von Bildungschancen sinnvoll bleibt.

Bei Berücksichtigung der unterschiedlichen Aspekte von Bildungsgerechtigkeit – chancengleicher Konkurrenz, Teilhabegerechtigkeit und Recht auf gleiche Anerkennung – kann es ein „starkes“ und ein „schwaches“ Inklusionsverständnis geben, das die Konflikte jeweils mehr oder weniger deutlich hervortreten lässt.

Beim „starken“ Inklusionsverständnis wird der Leistungswettbewerb in der Schule für ausgewählte Inhalte und/oder phasenweise für alle geöffnet und durch besondere Förderanstrengungen zu Beginn und während der Schullaufbahn dafür gesorgt, dass lernbehinderte Schüler und Schülerinnen an ihm teilnehmen können. Unabhängig davon haben alle Schülerinnen und Schüler gleiche Partizipationsrechte und das Recht auf gleiche soziale Anerkennung, und es werden besondere Anstrengungen unternommen, dass alle die Grundfähigkeiten zur Wahrnehmung dieser Rechte erlangen.

Beim „schwachen“ Inklusionsverständnis wird dagegen die Teilnahme von lernbehinderten SchülerInnen an Leistungskonkurrenz minimiert oder ganz ausgeschlossen und wenig dafür getan, dass sie durch besondere Förderung Grundkompetenzen für den schulischen Wettbewerb und für gleichberechtigte soziale Teilhabe erlangen. Gerahmt wird das schwache Konzept von Inklusion durch ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, das in der Förderung je individueller, nicht vergleichbarer Fähigkeiten und Interessen der Einzelnen besteht. Es schließt an das aristotelische „Jedem das Seine“ an, reduziert damit aber zugleich die Anstrengungen zum Erreichen vergleichbarer, gemeinsamer Lernniveaus.

Der Begriff der „Chancengerechtigkeit“, wie ihn die Bertelsmann Stiftung in ihrem „Chancenspiegel“ definiert, passt gut zu einem solchen „schwachen“ Inklusionskonzept. „Chancengerechtigkeit“ ist demzufolge

die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen. (Bertelsmann-Stiftung et al., 2012, S. 20)

Von einer tatsächlichen Gleichheit von Chancen ist hier nicht die Rede, sondern nur noch vage von einer „fairen Chance zur freien Teilhabe“ an der Gesellschaft. In der gerechten „Institution Schule“ sollen die Schüler und Schülerinnen keine *zusätzlichen* Nachteile aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale erfahren – das heißt ja: ein aktiver, gezielter Beitrag der Schule zum *Abbau* herkunftsbedingter Ungleichheit wird gar nicht mehr angestrebt. Dazu passt die diffuse Erwartung, dass alle Befähigungen von Schülerinnen und Schülern gefördert werden sollen.

## 5. Schlussbemerkung

Wir haben zu Beginn unseres Beitrages darauf hingewiesen, dass in Deutschland die Diskussion um die Inklusion von Menschen mit Behinderung von der allgemeineren Diskussion über soziale Exklusion abgespalten wird. Damit geraten die Ähnlichkeiten der strukturellen Benachteiligung aus dem Blick, die Menschen mit Behinderung mit Menschen teilen, die aufgrund anderer, insbesondere herkunftsbezogener Zuschreibungen ebenfalls von sozialer Ausgrenzung bedroht oder betroffen sind. Wer die Inklusion von Menschen mit Behinderung vorantreiben will, wird sich aber mit den institutionalisierten Mechanismen der Ausgrenzung selbst auseinandersetzen müssen. Dies gilt auch und gerade für das Bildungssystem.

Wie wir im zweiten Abschnitt zeigen wollten, fällt das Inklusionsgebot der UN-Behindertenrechtskonvention in eine Zeit und gesellschaftliche Konstellation, die für seine Umsetzung – wenn denn das Gebot in seiner Radikalität tatsächlich ernst genommen werden soll – nicht sonderlich günstig ist. Der Impetus der Bildungsreformen der 1960er und frühen 1970er Jahre, sozialen Aufstieg und materielle Chancengleichheit zu fördern, ist kaum noch spürbar. Leistungskonkurrenz wird in einer immer ungleicher werdenden Gesellschaft wieder groß geschrieben, die Voraussetzung der Chancengleichheit hingegen, die Herstellung möglichst gleicher Startbedingungen in den dazu notwendigen, ausgedehnten Phasen gemeinsamen Lernens, klein.

In einer solchen Konstellation scheinen uns vor allem zwei Möglichkeiten gegeben zu sein, das Inklusionsgebot aufzunehmen, wenn es denn nicht geradewegs ignoriert wird. Die eine Variante hält an der Abspaltung fest und schränkt die Inklusionsfrage weiterhin auf eine „Behindertenproblematik“ ein. Die Inklusion in einen gemeinsamen Schulbetrieb soll wechselseitige Anerkennung fördern und zielt darauf ab, keine zusätzlichen Nachteile zu erzeugen, tut aber wenig, um Nachteile auszugleichen. Dies wäre eine Linie, die dem „schwachen“ Inklusionsverständnis folgt, gewissermaßen die Linie des geringsten Widerstands.

Die zweite Variante könnte demgegenüber das Inklusionsgebot der Behindertenrechtskonvention gerade in seiner potenziellen Radikalität aufgreifen. Zwar bezieht sich die Konvention allein auf die Integration von Menschen mit Behinderung in ein gemeinsames, gleiche Chancen auf Entwicklung und Teilhabe ermöglichendes Schulsystem, aber sie begreift „Behinderung“ als besonderen Fall jedweder Benachteiligung, gerade auch sozial bestimmter Einschränkungen. Damit verbietet sich zweierlei: a) die

Trennung zwischen der Inklusion von Menschen mit Behinderung und der Berücksichtigung von sozialen Benachteiligungen nicht-behinderter Schülerinnen und Schüler; und b) ein individualisierendes Konzept von „Chancengerechtigkeit“ als „Jedem das Seine“ und darauf beschränkter „gegenseitiger Anerkennung“.

Diesem „starken“ Inklusionsverständnis zufolge ginge es um ein gemeinsames Lernen aller in einem integrierten Bildungssystem, das die Bedarfe unterschiedlich benachteiligter sozialer Gruppen durch besondere Anstrengungen berücksichtigt und das Erreichen von Mindestkompetenzen in allen Bereichen schulischen Lernens nicht nur allgemein deklariert, sondern als Selbstbindung der Schulen versteht. Diese Linie müsste mit erheblichen Widerständen rechnen. Aber gerade darin würde sich zeigen, dass sie sich auf der Höhe der Zeit befindet und der gesellschaftspolitischen Aufgabe der Inklusion angemessen ist.

## Literatur

- Anhorn, R., Bettinger, F., & Stehr, J. (Hrsg.) (2008). *Sozialer Ausschluss und soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (2., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bbeauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2010). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities – deutsch, deutsch Schattenübersetzung, englisch. Bonn 2010*. [http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile) [31. 10. 2014].
- Bellenberg, G., & Weegen, M. E. (2014). Bildungsgerechtigkeit. *Pädagogik*, 65(1), 46–49.
- Bertelsmann Stiftung, & Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund (Hrsg.) (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund, & Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.) (2013). *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- EU (2008): *Amtsblatt der Europäischen Union L 298/20, Beschluss Nr. 1098/2008/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 22. Oktober 2008 über das Europäische Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung (2010), veröffentlicht am 7. 11. 2008*.
- European Commission (2012). *Employment and Social Developments in Europe 2012*. Brüssel: Publications Office of the European Union.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hopf, W. (2010). *Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*. Weinheim/München: Juventa.
- Hopf, W. (2011). Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gleiche gesellschaftliche Teilhabe. *WSI-Mitteilungen* 64(4), 195–201.
- Kronauer, M. (2010). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus* (2., aktual. und erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zu-*

- gänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17–25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kronauer, M. (2015). Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiss (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik 2015* (S. 147–158). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lessenich, S. (2008). *Die Neuerfindung des Sozialen*. Bielefeld: transcript.
- Solga, H. (2006). Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In H. Bude & A. Willis (Hrsg.), *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige* (S. 121–146). Hamburg: Edition.
- Stojanov, K. (2011). Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. In K. Stojanov (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs* (S. 113–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Abstract:** The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities has made it imperative to realize the “full and effective participation and inclusion” of people with disabilities in society, thus demanding that the disadvantages institutionalized in the educational system be overcome as well. These, however, do not affect people with disabilities alone, but are also linked with features of social background, in particular. Therefore inclusion can and must not be restricted to a “disability issue”. The present contribution reveals the contradictory demands the imperative of inclusion is confronted with in school: in times of increasing social inequalities it is meant to satisfy not only the requirements of equal opportunities, but also of equality in participation and educational justice. In this context, the article differentiates between a “weak” and a “strong” concept of inclusion and argues that the educational system should be put to the test according to the latter.

**Keywords:** Inclusion, School, Equality of Opportunity, Equality of Participation, Competition of Performance

### **Anschrift der Autor\_innen**

Dr. rer. pol. Wulf Hopf, Georg-August-Universität Göttingen,  
Prof. i. R. für Bildungssoziologie,  
Jenaer Straße 19, 10717 Berlin, Deutschland  
E-Mail: whopf@gwdg.de

Dr. phil. Martin Kronauer, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin,  
Prof. i. R. für Gesellschaftswissenschaft,  
Badensche Straße 52, 10825 Berlin, Deutschland  
E-Mail: kronauer@hwr-berlin.de

Horst Weishaupt

# Inklusion als umfassende schulische Innovation

## *Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform*

**Zusammenfassung:** Die UN-Behindertenrechtskonvention hat in Deutschland eine weitreichende Reformdebatte im Schulwesen ausgelöst. Ihre Berechtigung findet sie in den teilweise gravierenden Defiziten der bisher überwiegend separierenden sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen. Bezogen auf einige Aspekte wird versucht, unter den vielfältigen Handlungsnotwendigkeiten auf einige schulorganisatorische und strukturelle Notwendigkeiten bis zur Lehrerbildung und -weiterbildung aufmerksam zu machen. Darauf bezogen soll versucht werden, die erkennbaren Reformansätze mit den Handlungsnotwendigkeiten in Beziehung zu setzen, um auf dieser Grundlage zu einer Zwischenbilanz der Reformbemühungen zu gelangen.

**Schlagnworte:** Inklusion, Sonderpädagogische Förderung, demografischer Wandel, Unterrichtsorganisation, Segregation

## 1. Einleitung

In einer umfangreichen Studie wurden vor wenigen Jahren bei den Lehrenden bildungswissenschaftlicher Studieninhalte im Rahmen der Lehrerbildung die Themen erhoben, die aus ihrer Sicht für die universitäre Lehrerbildung und die praktische Bewältigung der Lehrertätigkeit als intendiertes Curriculum vorkommen sollen (Kunina-Habenicht et al., 2012). Es wurden Themenkomplexe und Einzelthemen in mehreren Befragungsrunden ermittelt, die im Sinne eines Kerncurriculums zu behandeln sind. Der Begriff Inklusion taucht in dem Themenkatalog nicht auf und auch in die Richtung verweisende Begriffe wie Umgang mit Leistungsheterogenität, Heterogenität durch Behinderungen oder kooperativer Unterricht sind nicht zu finden. In einigen unterrichtsbezogenen Themen hatten die in der Inklusionsdebatte häufig verwendeten Begriffe nur eine randständige Bedeutung.

Dieses Beispiel mag helfen sich bewusst zu machen, dass die separierende Unter- richtung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf weitgehend auch in der Erziehungswissenschaft als hinzunehmende Realität angesehen wurde. Die Änderung der Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1994 zur sonderpädagogischen För- derung, die diese Aufgabe bereits explizit allen Schularten zuwies, hinterließ bis 2009 keine Spuren in den Lehrerausbildungsverordnungen für die Lehrämter allgemeiner<sup>1</sup> und beruflicher Schulen. Erst die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention

1 Dieses Adjektiv wird zunehmend für die allgemeinbildenden Schularten ohne Förderschulen verwendet.

von 2009, die in deren Folge zunehmende Kritik an der gegenwärtigen Praxis sonderpädagogischer Förderung in den Medien und der Druck der UNESCO, die Umsetzung der Konvention voranzutreiben, hat in den letzten Jahren Reformprozesse in Deutschland ausgelöst. Inzwischen gibt es eine breite Diskussion der damit im Zusammenhang stehenden Herausforderungen (beispielhaft dafür: Feyerer, 2011; Werning, 2014). Sie zeigt die vielen Facetten auf, die mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verbunden sind, die auch weiterreichende schulorganisatorische und -strukturelle Konsequenzen implizieren. Eher im Hintergrund halten sich gegenwärtig die Vertreter der in diesem Feld bestehenden Interessengruppen. Ihnen ist es aber gelungen, eine separierende pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland durchzusetzen und andere Interessen so zu kanalisieren, dass sie diese institutionelle Struktur bis heute nicht substantiell gefährden konnten. Nachfolgend sollen auf der systemischen, organisatorischen und qualifikatorischen Ebene einige Überlegungen in die gegenwärtige Diskussion eingebracht werden, die von dem Bestreben geleitet sind, die immer noch verfestigte Struktur sonderpädagogischer Förderung aufzubrechen und inklusive Alternativen zu entwickeln. Den Ausgangspunkt der Überlegungen bilden kritische Befunde zur gegenwärtigen Situation sonderpädagogischer Förderung.

## **2. Kritische Befunde zur gegenwärtigen Situation sonderpädagogischer Förderung**

Durch die verstärkte öffentliche und politische Aufmerksamkeit wurden auch Probleme und Defizite der bisherigen Praxis sonderpädagogischer Förderung deutlich bzw. die Forschung zu Fragen sonderpädagogischer Förderung angeregt. In dem Schwerpunkt-kapitel des Berichts „Bildung in Deutschland 2014“ zur Bildung von Menschen mit Behinderungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 157–203) wurde ein Überblick über die gegenwärtige Situation gegeben und auf die weitreichenden Veränderungsnotwendigkeiten hingewiesen. Danach ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Jahr 2012 auf 6,6% aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen angestiegen. 28% unter ihnen sind Integrationsschülerinnen und -schüler. Zwischen den Ländern gibt es große Unterschiede im Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler und in der Entwicklung des Anteils integrativen Unterrichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 179). Im letzten Jahrzehnt wurde ein zunehmender Anteil von Schulanfängerinnen und -anfängern mit sonderpädagogischem Förderbedarf direkt in Förderschulen eingeschult. 2012 waren es mit 3,3% nicht nur Kinder mit einer manifesten Behinderung, sondern auch mit unterschiedlichen Entwicklungsstörungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 177).

Mit jeder Bildungsstufe verringert sich der Anteil der gemeinsam betreuten und unterrichteten Kinder bzw. Jugendlichen deutlich: In Kindertageseinrichtungen beträgt der Anteil der Kinder mit Behinderungen, die gemeinsam mit Kindern ohne Behinde-

rungen betreut werden, ungefähr zwei Drittel, im Grundschulbereich sind es nur noch rund 44 % der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und nur noch ungefähr 23 % im Sekundarbereich I. Ein überproportionaler Anteil der Förderschülerinnen und -schüler hat Eltern, die an- und ungelernete Arbeiter sind. Auch Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind überrepräsentiert und werden deutlich seltener integrativ unterrichtet als Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit.

Fast drei Viertel derjenigen, die 2012 eine Förderschule verließen, haben keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erworben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 181). Auch unter den zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schülern an Förderschulen (nicht berücksichtigt wurden Absolventinnen und Absolventen von Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung sowie Absolventinnen und Absolventen mit dem Abschluss Lernen oder geistige Entwicklung bei den sonstigen Förderschwerpunkten) erreicht ein vergleichsweise hoher Anteil keinen Hauptschulabschluss (22,7%). Einen mittleren Schulabschluss erreichen 13,7% und nur 1,1% eine Hochschulreife.

Die Erhöhung des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integrativ unterrichtet werden, hatte bisher kaum Konsequenzen für den Bestand von Förderschulen, sondern konnte über eine erhöhte Anzahl an Feststellungen sonderpädagogischen Förderbedarfs erreicht werden. Dies ist auch unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs eines Schulabschlusses kritisch zu sehen, weil in fast allen Ländern Absolventinnen und Absolventen der Förderschulen die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss stellen. Sie haben sehr große Probleme, in den Ausbildungsmarkt und später in den Arbeitsmarkt integriert zu werden.

Erste Befunde deuten auf Unterschiede in der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Abhängigkeit von dem Förderort hin, da Schülerinnen und Schüler (auch bei vergleichbarem persönlichem Hintergrund) in integrativen Klassen höhere Kompetenzen aufweisen als an Förderschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 180). Dies lenkt den Blick auf die Qualifikation der Lehrerschaft an Förderschulen, von der nur zwei Drittel über einen entsprechenden Lehramtsabschluss verfügt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 189). Aber neben der sonderpädagogischen Kompetenz sollte auch die fachliche Qualität des Unterrichts verstärkt beachtet werden, denn auch in dieser Hinsicht scheinen Probleme zu bestehen, die sich nachteilig auf die Qualifikation und damit die Lebenschancen von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen auswirken können.

Für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an beruflichen Schulen erschwert sich die Fördersituation, weil nur 0,3% der dortigen Lehrkräfte über eine sonderpädagogische Ausbildung verfügen. Die im allgemeinbildenden Schulwesen für sonderpädagogische Förderung zusätzlich zur Verfügung stehenden Ressourcen existieren nicht an den beruflichen Schulen. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehören dort meist ohne weitere Differenzierung zu der Gruppe der Benachteiligten. Weitgehend intransparent ist die Bedeutung privater Träger nicht nur im Bereich der beruflichen Bildung von Behinderten, sondern auch den

Förderschulen. Bei einigen Behinderungsarten (z. B. geistige Behinderung) ersetzen sie sogar teilweise regional ein öffentliches Angebot und haben dadurch bedeutsamen Einfluss auf die gegenwärtige Entwicklung sonderpädagogischer Förderung.

Kritiker der gegenwärtigen „Inklusionseuphorie“ sollten diese ernüchternden Befunde zum bisherigen System sonderpädagogischer Förderung berücksichtigen. Trotz eines hohen finanziellen Aufwands (Statistisches Bundesamt, 2012, S. 53)<sup>2</sup> lassen sich tiefgreifende Defizite nicht übersehen. Sie würden vermutlich noch klarer herausgearbeitet werden können, wenn es über die Bedingungen der Unterrichtsgestaltung an den Förderschulen differenziertere Informationen gäbe. Meist verfügen die Schulen durch die starke Differenzierung des Schulangebots nach Förderschwerpunkt nur über wenige Klassen (kaum Parallelklassen) (Dietze, in Vorb.). Durch die Mehrfachbehinderung vieler Schülerinnen und Schüler muss vermutlich innerhalb der Lerngruppen häufig leistungsdifferenzierend unterrichtet werden, denn es gibt an Förderschulen mit zielgleichem Unterricht zahlreiche Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden müssen (Städtetag Nordrhein-Westfalen, Landkreistag Nordrhein-Westfalen, Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen, 2013, S. 28). Auch scheint bei Mehrfachbehinderungen nicht nur die vorherrschende Behinderung, sondern auch die Erreichbarkeit und Auslastung eines Schulangebots für den Förderort bedeutsam zu sein. Für das Festhalten an der Förderschule als nach wie vor gut geeignetem Ort zur Förderung aller Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf fehlt bis heute eine breite erfahrungswissenschaftliche Fundierung<sup>3</sup>. Die wenigen vergleichenden Studien sehen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler eher Nachteile, wenn sie von den sonstigen Schülerinnen und Schüler getrennt unterrichtet werden (Werning, 2014, S. 610–613).

### 3. Fehlende strukturelle Bedingungen für ein inklusives Schulsystem

Die durch die Behindertenrechtskonvention angestoßenen bildungspolitischen und schulrechtlichen Lösungsansätze bewegen sich im Rahmen des bisherigen selektiven Schulsystems und sind aus Sicht der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention in keinem Bundesland bisher ausreichend, um den Ansprüchen der Behindertenrechtskonvention ganz gerecht zu werden (Mißling & Ückert, 2014). Dazu trägt auch das Bestreben der Bildungspolitik bei, die Reformherausforderungen allein auf die Gruppe der behinderten Kinder und die Änderung des Förderorts zu beziehen. Mit

2 In den neuesten Veröffentlichungen sind die Daten für die Förderschulen nicht mehr enthalten (!). Während an allgemeinbildenden Schulen 2009 insgesamt je Schülerin bzw. Schüler 6 000 € ausgegeben wurden, waren es an Förderschulen 14 400 €. Bis 2011 sind die Ausgaben je Schülerin bzw. Schüler an Förderschulen auf 15 700 € angestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 335).

3 Beispielhaft sei das folgende Zitat zur Schule für Erziehungshilfe: „[...] in Deutschland lässt sich ein folgenreiches Forschungsdesiderat beklagen, das es nahezu unmöglich erscheinen lässt, gültige Aussagen über Qualität und Effektivität der Schulform zu treffen“ (Willmann, 2007, S. 58).

diesem Versuch, schulische Inklusion im Rahmen bestehender Schulstrukturen und Formen der Unterrichtsorganisation umzusetzen, erscheint es möglich, kurzfristige Veränderungen ohne tiefgreifende Reformprozesse zu erreichen. Doch bleiben diese Maßnahmen der Integration von Behinderten in die allgemeine Schule unzureichend, wenn sie nicht verbunden werden mit einem Schul- und Unterrichtskonzept, „das darauf abzielt, für alle Schülerinnen und Schüler eine diskriminierungsfreie Bildung zu realisieren“ (Werning, 2014, S. 607; dazu auch: Amrhein, 2011).

Das Bestreben, komplexe schulpolitische Herausforderungen in Einzelmaßnahmen aufzulösen und damit politisch besser bearbeitbar zu machen, kommt der geringen Reformbereitschaft der Kultusministerien der Länder entgegen. Dies lässt sich bereits aus den Organigrammen der Ministerien ablesen. Über sie wird deren Organisationsstruktur sichtbar und es ist davon auszugehen, dass Organisationsstrukturen Programmstrukturen zum Ausdruck bringen (vgl. Weishaupt, 2014). Die Organigramme lassen nur bei wenigen westdeutschen Ländern bei der politischen Spitze des Kultusministeriums angesiedelte Stäbe zu strategischen Entwicklungsaufgaben erkennen und nur in Baden-Württemberg bestand ein inzwischen wieder aufgelöster Stab zum Bereich „Gemeinschaftsschule, Inklusion“. Meist bestehen in den Ländern einzelne Referate (häufig nur auf allgemeinbildende Schulen bezogen), die für Fragen der Inklusion zuständig sind. Nicht selten besteht eine Verbindung mit der Zuständigkeit für Förderschulen. In einigen Organigrammen fehlen aber auch Hinweise auf diese Aufgabe. Insofern kann es nicht verwundern, dass das Anliegen der schulischen Inklusion keinen hervorgehobenen Stellenwert im schulpolitischen Handeln der meisten Kultusministerien hat und für die Umsetzung der Inklusion in einem erweiterten Verständnis kaum Voraussetzungen gegeben sind. Zu bemängeln ist, dass den einschlägigen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz mit umfassenden Reformvorstellungen (Kultusministerkonferenz, 2011; Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015) keine den Veränderungsnotwendigkeiten entsprechende Steuerungsstruktur in den Ministerien erkennbar ist. Eine Ausnahme bilden insofern Bremen und Thüringen, weil sie immerhin umfassende Entwicklungspläne Inklusion vorgelegt haben (Freistaat Thüringen, 2013; Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2010). Auf die besondere Situation Hamburgs komme ich noch zu sprechen.

Die Verringerung sozialer Benachteiligung im Schulwesen oder eine intensivere Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund werden als weitere isolierte Einzelthemen der Schulpolitik angesehen, obwohl sie unmittelbar mit pädagogischen Konzepten zur schulischen Inklusion von Behinderten verknüpft sind. Hinzu kommt noch, dass bisher die Schulpolitik – insbesondere in den westdeutschen Flächenländern – die weitreichenden Herausforderungen durch die demografische Entwicklung ignorieren, die zu einem weiter steigenden Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf mehr als ein Drittel im Bundesdurchschnitt führen (Schwarz & Weishaupt, 2014). Neben den Stadtstaaten sind alle westdeutschen Flächenländer von dieser Situation – wenn auch unterschiedlich stark – betroffen. Innerhalb der westdeutschen Flächenländer konzentrieren sich die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den Großstädten und durch ihre insgesamt benachteiligte sozioökono-

mische Familiensituation in den Stadtteilen mit günstigen Mieten. In mehreren Studien wurde in den letzten Jahren nachgewiesen, dass die migrationspezifische Segregation der Grundschülerinnen und Grundschüler in Großstädten teilweise deutlich über den Unterschieden der räumlichen Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund liegt (vgl. Kristen, 2005; Schneider, Schuchart, Weishaupt & Riedel, 2012; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2013). In der Sekundarstufe I besuchen überdurchschnittlich hohe Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Hauptschulen. Durch die Schulwahlprozesse werden Integrationsbemühungen erschwert, weil sich nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in bestimmten Schulen konzentrieren, sondern sich zusätzlich noch die Schülerzusammensetzungen auf die Leistungsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler auswirken (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013) und zu einer doppelten Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler an den Schulen in einem sozial niedrigen Umfeld führen.

In vielen westdeutschen Großstädten hat die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler inzwischen einen Migrationshintergrund. In den sozial benachteiligten Stadtvierteln sind es nicht selten zwei Drittel bis drei Viertel der Schülerinnen und Schüler (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2014). Auch wenn es darüber keine schulstatistischen Informationen gibt, stellt die sprachliche und kulturelle Heterogenität eines bedeutsamen Anteils der Schulkassen kein Randphänomen des deutschen Schulwesens dar. Sozialatlanten von Städten (z. B. Magistrat der Stadt Frankfurt, 2012) oder die Ergebnisse der medizinischen Schuleingangsuntersuchungen (Groos & Jehles, 2015) verweisen auf die hohe soziale Belastung zahlreicher Wohngebiete als eine zwingend zu beachtende Nebenbedingung einer Inklusionspolitik in vielen Regionen, denn soziale Benachteiligung und Formen der Behinderung sind – um es nochmals zu betonen – konfundiert.

Bisher hat nur die Stadt Hamburg dieser Tatsache Rechnung getragen. Sie finanziert die einzelnen Schulen anhand eines schulbezogenen Sozialindex, der anhand verschiedener Indikatoren und Kennzahlen auf Grundlage eines Gesamtdatensatzes aller Schulen methodisch elaboriert berechnet wird, so dass den Schulen schließlich ein Sozialindex mit den Werten zwischen KESS-Index 1, der eine stark belastete soziale Lage der Schülerschaft indiziert, und KESS-Index 6, der eine privilegierte Schülerschaft kennzeichnet, zugeschrieben wird (Schulte, Hartig & Pietsch, 2014). In Abhängigkeit vom Sozialindex werden den Schulen sowohl für ihre Grundbedarfe als auch für Sprachfördermaßnahmen, die sonderpädagogische Förderung und Ganztagsangebote differenziert Personalressourcen zugewiesen (vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2013, S. 1).

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung (LSE) wird auf Basis empirischer Auswertungen ein nach Sozialindex variierender Anteil angenommen, für den eine „systemische Inklusionsressource“ bereitgestellt wird. Der angenommene Anteil von „LSE-Kindern“ variiert in der Grundschule zwischen 7,6% bei den Grundschulen mit Sozialindex 1 und 0,8% bei den Grundschulen mit Sozialin-

dex 6. Bei den Stadtteilschulen betragen die entsprechenden Werte 14,1 % und 1,4%. Für jede Schule wird auf diese Weise ein rechnerischer Wert an Schülerinnen und Schülern ermittelt, die einen Förderbedarf in den Bereichen LSE haben.

In keinem anderen Bundesland ist bisher dokumentiert, wie den erhöhten pädagogischen Anforderungen von Inklusionsschulen in einem multikulturellen Umfeld Rechnung getragen wird. Ohne ein erweitertes Konzept von Inklusion mit einer Individualisierung der Förderkonzepte und Formen kooperativer Unterrichtsgestaltung durch pädagogisches Personal mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen ist aber eine angemessene schulische Förderung aller Schülerinnen und Schüler kaum vorstellbar. Eine wichtige Vorbedingung sind aber auch Schulen mit einer leistungsheterogenen Schülerschaft, die nur zu erreichen ist, wenn die Schulartdifferenzierung mit mehr als zwei Schularten in der Sekundarstufe I<sup>4</sup> aufgegeben wird.

Wie wichtig verbesserte Förderkonzepte für benachteiligte und behinderte Schülerinnen und Schüler nicht nur im Blick auf deren Entwicklungschancen sondern auch für die Gesellschaft sind, wird von der Schulpolitik gegenwärtig ebenfalls weitgehend ignoriert. Insbesondere für die Arbeitsmärkte in prosperierenden Großstädten können vermutlich die schulpolitischen Versäumnisse bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kaum noch aufgeholt werden, denn aus ihnen rekrutiert sich in nicht wenigen Städten schon mehrheitlich das lokale Erwerbspersonenpotential der Zukunft. Insofern lässt sich das Anliegen der schulischen Inklusion nicht von den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen abgekoppelt als isolierte Aufgabe der Schulentwicklung betrachten. Es fehlt bisher aber das gesellschaftliche Bewusstsein, sich den weitreichenden und miteinander verschränkten Herausforderungen zu stellen. Für die Kultusministerien gibt es keinen gesellschaftlichen Druck zu einem umfassenden Reformprogramm des Schulwesens, das der veränderten Schülerschaft gerecht wird, die gesellschaftlichen Notwendigkeiten beachtet und in dessen Zusammenhang das Thema Inklusion die bestimmende Zielrichtung des Veränderungsprozesses darstellt.

#### **4. Fehlende Organisationsmodelle für ein flächendeckendes inklusives Schulsystem**

Betrachtet man die gegenwärtige Inklusionsdebatte nur unter der Perspektive der Änderung des Förderorts der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dann werden zwei Aspekte zu wenig berücksichtigt: Zunächst ist Behinderung ein seltenes Ereignis und dann muss die Art der Beeinträchtigung sehr viel stärker beachtet werden. Dies zeigt sich schon darin, dass die geringe Zahl der Schulen für die meisten Förderschwerpunkte es nicht erlaubt, diese in ein übliches Konzept der Schulnetzpla-

4 Das Bundesverfassungsgericht hat dem Gymnasium faktisch eine Bestandsgarantie in dem Streit um die flächendeckende Einführung der Gesamtschule zugesichert und ist nicht durch gymnasiale Zweige an Gesamtschulen ersetzbar, solange Eltern ein Gymnasium wünschen (vgl. Avenarius & Füssel, 2010, S. 337).

nung zu integrieren, das wenigstens einen Standort einer Schulart in kleineren und mehrere in größeren Kreisen bzw. kreisfreien Städten vorsieht. Dieses Kriterium – das bundesweit wenigstens 500 Schulen verlangt – erfüllen nur die Förderschulen Lernen und geistige Behinderung (Weishaupt, 2013, S. 25). Die stark konzentrierten Angebote in den anderen Förderschwerpunkten erschweren deren inklusive Umgestaltung, weil sich mit den Standorten auch das Fachpersonal und spezifische Sachausstattungen auf wenige Schulstandorte konzentrieren. Aus den bisherigen Planungsüberlegungen wird bei diesen Gegebenheiten nicht deutlich, ob generell eine wohnortbezogene Inklusion angestrebt wird oder eine eher auf Schwerpunktschulen konzentrierte.

Die Konsequenzen einer wohnortbezogenen Inklusion lassen sich beispielhaft an einer zweizügigen Grundschule mit 200 Schülerinnen und Schülern illustrieren, die alle Schülerinnen und Schülern besuchen, die in ihrem Einzugsbereich mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchschnittlich bundesweit zu erwarten sind. An dieser Schule müsste mit fünf Kindern mit einer Lernbeeinträchtigung, zwei Kindern mit einer Sprachbeeinträchtigung, zwei Kindern mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen, zwei Kindern mit geistiger Behinderung, einem körperbehinderten Kind und einem Kind mit einer Sinnesbehinderung (Hören oder Sehen) oder sonstigen Beeinträchtigung gerechnet werden. Im Einzugsgebiet dieser Durchschnittsgrundschule leben 13 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, davon sieben bis acht (bei Mehrfachbehinderung), die zieldifferent zu unterrichten sind. Dem Kollegium könnten – aufgrund der zusätzlichen Zuweisung von Lehrkapazität für den sonderpädagogischen Förderbedarf – zwei Sonderpädagogen mit ganzer Stelle angehören, die aber nicht für alle Förderschwerpunkte ausgebildet wären, weil insgesamt sechs unterschiedliche Förderschwerpunkte an der Schule zu erwarten wären. Wie kann an einer solchen Schule dem Kind mit einem besonderen Förderbedarf (z. B. Gehörlosigkeit) entsprochen werden? Angesichts der Seltenheit von Sinnesbehinderungen sind die entsprechenden pädagogischen Fachkräfte nicht flächendeckend verfügbar, wenn nicht spezielle Einsatzprogramme existieren, z. B. ein landesweit agierendes Förderzentrum wie es beispielsweise in Schleswig-Holstein existiert und in Thüringen geplant ist (Freistaat Thüringen, 2013, S. 51–53). In der Diskussion ist, Schwerpunktschulen für Schülerinnen und Schüler außerhalb der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache vorzusehen. Dies würde aber eine Abkehr von einer wohnortbezogenen Integration bedeuten. Schon in der Bildungsratsempfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 150–164) wurde davon ausgegangen, dass auch in einem integrativen System sonderpädagogischer Förderung „Pädagogisch-therapeutische Stationen“ für Schülerinnen und Schüler notwendig sind, die sich und ihre Mitschülerinnen und -schüler gefährden könnten. Nach wie vor ist dieser Bedarf unstrittig, aber nicht in allen Ländern erkennbar, wie diesem Bedarf entsprochen werden soll<sup>5</sup>.

5 Ein zentralisiertes Handlungskonzept sieht beispielsweise der Entwicklungsplan für Thüringen (2013, S. 49) vor, während Bremen mehrere Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) plant (Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2010, S. 26). Die interna-

Für die Lerngruppenorganisation stellt sich die Frage, ob alle Klassen einer Schule Inklusionsklassen sein sollen, dann wären in jeder Klasse nur ein Kind oder zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Wird eine Einzelintegration abgelehnt, dann würde nur eine der Parallelklassen zu einer Inklusionsklasse (ggf. mit weniger Schülerinnen und Schülern als die Parallelklasse) und einer zeitweiligen Doppelbesetzung von Grundschullehrkraft und Sonderpädagoge, die bei der anderen Klasse wegfallen würde. Die Eltern der nichtbehinderten Grundschülerinnen und Grundschüler hätten dann ggf. ein Wahlrecht, in welcher Klasse ihr Kind unterrichtet werden soll. Inklusion wäre kein durchgängiges Prinzip der Unterrichtsorganisation für alle Klassen.

In anderem Zusammenhang wurde bereits darauf verwiesen, dass diese durchschnittliche Konstellation nach der sozialen Lage des Schuleinzugsgebiets erheblich variieren kann. In sozial privilegierten Schuleinzugsbereichen wird sich die Einzelintegration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf voraussichtlich nicht umgehen lassen, während in sozial benachteiligten Schulbezirken mit einem erhöhten Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedliche Modelle der Unterrichtsorganisation denkbar sind.

Heute werden noch häufig Integrationsmodelle mit bis zu fünf oder sechs behinderten Schülerinnen und Schülern in einer Klasse praktiziert, die bei einem inklusiven Schulsystem kaum noch möglich sind, wenn wohnortbezogene Inklusion angestrebt wird. Die Organisationsprobleme und damit verbundenen Konfliktzonen könnten noch weiter ausgeführt werden. Insbesondere sind zentrale Fragen der Inklusion in der Sekundarstufe noch in der Schwebel. Es ist aber auffällig, dass diese Fragen bisher in der Diskussion um ein inklusives Schulsystem viel zu wenig mitbedacht werden. Für die Diskussion zu diesen Fragen wären detaillierte Empfehlungen auf der Basis von Erfahrungen aus der Praxis wünschenswert, damit die Umsetzungskonzepte von realistischen Annahmen ausgehen.

## **5. Weiterbildung als vordringliche Aufgabe zur Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem**

Die einzelnen Bildungsinstitutionen (einschließlich der Förderschulen und der besonderen Ausbildungsstätten der beruflichen Bildung) haben ein je eigenes Verständnis von Menschen mit Behinderungen und von Inklusion entwickelt, das sich auch in der professionellen Sozialisation und dem gewachsenen Selbstverständnis des pädagogischen Fachpersonals widerspiegelt. Dabei ist davon auszugehen, dass in allen Bereichen des Bildungssystems ein erheblicher Qualifizierungsbedarf entsteht, um den professionellen Anforderungsprofilen eines inklusiven Bildungssystems Rechnung tragen zu können. Dabei spielt eine zentrale Rolle, welche pädagogischen Spezialisierungen benötigt

---

tionale Erfahrung zeigt im Übrigen, dass in den meisten Ländern etwa 1–1,5% der Schülerinnen und Schüler in Sondereinrichtungen unterrichtet werden, das wären bei dem gewählten Beispiel zwei der 13 Kinder.

werden, um dem unterschiedlichen Förderbedarf von Menschen mit einer Behinderung oder Benachteiligung gerecht zu werden (Heinrich, Urban & Werning, 2013; Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013) – unter Berücksichtigung der insgesamt sich verändernden Schülerschaft. Bisher haben die Lehrkräfte im allgemeinbildenden Schulsystem nur geringe Erfahrungen mit kooperativen Unterrichtsformen und individualisiertem Lernen. Sie bevorzugen leistungshomogene Lerngruppen. Bemängelt werden in der wissenschaftlichen Literatur auch zu geringe Kenntnisse der Lehrkräfte zur effektiven Unterstützung von Lernenden (vgl. Terhart 2014). Als eine zentrale Aufgabe für die weitere Schulentwicklung wird daher gesehen, in einem umfassenden Sinne die professionelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte weiter zu verbessern. Zu ihr gehören Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und Strategien der Selbstregulation.

In der Diskussion befindet sich gegenwärtig der Response-to-Intervention Ansatz als Konzeption für ein inklusives Schulsystem. Dieser Ansatz geht von drei Stufen der Intervention und Förderung aus (Hillenbrand et al., 2013, S. 43). Mit dieser Konzeption verbunden ist eine Differenzierung der Fachkräfte, zu denen die im Ausland bereits vorhandenen Assistenten gehören könnten, die inzwischen auch z. B. in Schleswig-Holstein in den Schulen eingesetzt werden sollen. Dieser Ansatz wird teilweise kritisch betrachtet. Insbesondere wird darauf hingewiesen, dass inklusive Schulen nicht ohne eine elaborierte Form der Kooperation zwischen Lehrkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen zu realisieren sind (Heinrich et al., 2013; Moser, 2013). Lehrkräfte an inklusiven Schulen müssen nach dem konkurrierenden Ansatz in Formen der anspruchsvollen Teamarbeit, wie sie in dem Konzept der professionellen Lerngemeinschaft vorgesehen ist, ausgebildet werden. Als wichtig sehen die Kritiker auch eine gleichberechtigte Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams an, die Vermeidung einer „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule und eine integrationsdidaktische Diagnostik an Stelle einer psychologischen. Hinzu kommt die Notwendigkeit, die sonderpädagogischen Inklusionsbemühungen im Zusammenhang erweiterter Inklusionskonzepte zu sehen. Diese Debatte um die Zielrichtung der professionellen Zusammenarbeit in einer inklusiven Schule muss weitergeführt werden, weil sich darüber auch die Zielsetzungen der Ausbildung und Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte bestimmen. Modellvorhaben – wie das Rügener Inklusionsmodell (<http://www.rim.uni-rostock.de/>) – sind notwendig, damit die weitere Diskussion erfahrungsbasiert geführt werden kann. Doch drängt sich auch bei diesem Reformthema die Vermutung auf, dass in einigen Ländern über Modellversuche nicht versucht wird, die Umsetzung der Reform voranzutreiben, sondern „begründet“ zu verzögern.

Obwohl gegenwärtig im Zusammenhang der Inklusionsdebatte vor allem eine Reform der Lehrerbildung diskutiert wird (Wolfswinkler, Fritz-Stratmann & Scherer, 2014), die sicher dringend erforderlich ist, ist für die gegenwärtigen Prozesse der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention die Lehrerfort- und Weiterbildung vorrangig, denn nur über sie lassen sich kurzfristige Veränderungen im Schulsystem unterstützen. Eine Analyse der Bertelsmann Stiftung zu Lehrerfortbildungen zur Inklusion (Amrhein & Badstieber, 2014) kommt aber zu dem Ergebnis „dass sich Fortbildung

häufig noch an Einzelpersonen richtet und vor allem zunächst einer zügigen Information zur Ausgestaltung der anstehenden Bildungsreformen im Bereich Inklusion dient“ (Amrhein & Badstieber, 2014, S. 23). Die Verbesserung der Kompetenzen beispielsweise bezogen auf die Unterrichtsgestaltung und die Lehrkräftekooperation ist bisher noch kaum ein Fortbildungsthema. Dementsprechend klagen viele Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen über einen weitgehend nicht erfüllten Fortbildungsbedarf. Lediglich 9,5% der Grundschullehrkräfte gaben an, in den letzten zwei Jahren (mindestens) eine Fortbildungsveranstaltung zu Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht zu haben. Einen entsprechenden Fortbildungsbedarf artikulierten demgegenüber 68%. Die Diskrepanz zwischen Teilnahme und Bedarf fällt damit beim Thema Inklusion unter den 20 erfassten Fortbildungsthemen am größten aus (Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012, S. 247). Im Sekundarbereich I haben sich in den letzten zwei Jahren nur 1,7% der Gymnasiallehrer und 6,2% der Lehrkräfte an sonstigen Schularten zu Fragen der Integration/Inklusion fortgebildet (Richter, Kuhl, Haag & Pant, 2013, S. 378–380.). Diese Befunde verdeutlichen völlig unzureichende Anstrengungen der Kultusministerien, den beabsichtigten Reformprozess über ein Fortbildungsprogramm zu unterstützen. Oft werden die vorhandenen Programme von Sonderpädagogen durchgeführt, obwohl es wichtig wäre, die schulpädagogische Expertise im gesamten allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich einzubeziehen. Eine völlig unverständliche Zurückhaltung besteht bei vielen Ministerien, die Expertise an den Hochschulen in die Fortbildungsmaßnahmen einzubeziehen. Die Personen und Institutionen, die die Fort- und Weiterbildung übernehmen, sollten sicherstellen, dass die Vielfalt der Ansätze und der neueste wissenschaftliche Erkenntnisstand berücksichtigt werden.

Insbesondere die Schulleitungen sind im Sinne der inklusiven Schulentwicklung zu qualifizieren. Wenn in ihrem Denken nicht die Vorstellung einer inklusiven Schulkultur verankert ist, sind Friktionen bei der Umsetzung der Reformintentionen in den Kollegien vorprogrammiert. Durch Maßnahmen begleitender Supervision sind die antizipierbaren Konflikte zwischen unterschiedlichen Professionen in den neuen Akteurskonstellationen (allgemeine Lehrkräfte, Sonderpädagogen, Schulpsychologen, Schulsozialarbeiter, Integrationshelfer, Physiotherapeuten etc.) abzufangen bzw. konstruktiv zu bearbeiten.

## 6. Schlussbemerkung

Die Transformation des Schulsystems zu einem inklusiven System ist als langfristiger Reformprozess zu sehen und so zu konzipieren. Nachdem viele Jahre eine separierende Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern gesellschaftlich akzeptiert vorherrschte, ist kein kurzfristiger Einstellungswandel in der Gesellschaft zu erwarten. Auch werden die etablierten Interessengruppen am Bestehenden festhalten. Versuche, den notwendigen umfassenden Innovationsprozess durch partielle Veränderungen im allgemeinen Schulwesen und eine Änderung des sonderpädagogischen Förderorts von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu umgehen,

werden an den praktischen Erfordernissen des Unterrichtsalltags und den Widerständen aus dem Förderschulsystem scheitern. Entsprechend sollten schon in den Kultusministerien Programmstrukturen geschaffen werden, die eine angemessene Steuerung der Entwicklungsprozesse gestatten. Eine Verständigung über die Ausgestaltung des Zielerreichungsprozesses mit den betroffenen Gruppen ist wichtig, um richtige Schritte einzuleiten. Dazu wäre es notwendig, sowohl die strukturellen Probleme der Schulentwicklung als auch spezifische Organisationsprobleme und Konzepte der Professionalisierung des Personals differenzierter zu erörtern und ggf. auch unterschiedliche Konzepte zunächst zu erproben. Dafür wären Planungen zu erarbeiten, die die einzelnen Umsetzungsschritte konkretisieren und eine Überprüfung der Zielerreichung gestatten. Bisher liegen solche Planungen nur für zwei Länder vor. Hamburg bemüht sich mit seiner bedarfsorientierten Mittelzuweisungspolitik, ein umfassendes Inklusionsverständnis politisch umzusetzen.

Die Widerstände in mehreren westdeutschen Ländern gegen eine Verschlinkung der Schulstruktur in der Sekundarstufe I sind Anzeichen für ein Festhalten an einem selektiven Schulsystem, in dem sich Inklusion in einem erweiterten Sinn nicht verwirklichen lässt. Die weitreichenden Entwicklungsprobleme des Schulwesens durch zunehmende Heterogenität und soziale Segregation der Schülerschaft werden ignoriert. Erst wenn die sozial selektive Schulpolitik der Länder noch stärker gesellschaftlicher Kritik ausgesetzt sein wird, sind auch für eine inklusive Schulpolitik neue und vielleicht nachhaltigere Impulse zu erwarten. Dies könnte der Fall sein, wenn die Diskussion der „Facharbeiterlücke“ auch die Schulpolitik mit einbezieht.

In jedem Fall wäre es wichtig, die unterschiedlichen Reformentwicklungen systematisch wissenschaftlich zu begleiten, damit Fehlentwicklungen erkannt werden und vielleicht Impulse für verstärkte Reformbestrebungen in einigen Ländern gegeben werden können.

Die Realisierung der Inklusion wird von einer Lehrerschaft abhängig sein, die diese Reform mitträgt. Deshalb kommt der Fort- und Weiterbildung der Lehrerschaft kurzfristig strategisch eine besondere Bedeutung zu.

## Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe I: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2014). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion in den Bundesländern – eine Trendanalyse*. Eine Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. [http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Lehrerfortbildungen\\_zu\\_Inklusion\\_2013.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf) [09.12.2014]
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Avenarius, H., & Füssel, P. (2010). *Avenarius. Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (8. Aufl.). Kronach: Carl Link.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2014). *Bildungsbericht Hamburg 2014*. Münster: Waxmann.

- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn.
- Dietze, T. (in Vorb.). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den Ländern Westdeutschlands seit 1945*. (Dissertation)
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(3), 163–183.
- Feyerer, E. (2011). Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 2/2011. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/89/89> [02.06.2015]
- Freistaat Thüringen. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013). *Entwicklungsplan Inklusion. Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24) im Bildungswesen bis 2020*. Erfurt. [http://www.lsv-thueringen.de/wp-content/uploads/2013/07/2013-07-09-Th%C3%BCringer\\_Entwicklungsplan\\_Inklusion.pdf](http://www.lsv-thueringen.de/wp-content/uploads/2013/07/2013-07-09-Th%C3%BCringer_Entwicklungsplan_Inklusion.pdf) [02.06.2015]
- Groos, T., & Jehles, N. (2015). *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung*. Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Band 3. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/der-einfluss-von-armut-auf-die-entwicklung-von-kindern/> [02.06.2015]
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hillenbrand, C., Melzer, C., & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2013): *Methodisches Vorgehen bei der Aktualisierung des Sozialindex für Hamburger Schulen*. <http://www.hamburg.de/contentblob/4025316/data/pdf-hh-sozialindex-methodisches-vorgehen-bei-der-aktualisierung-des-sozialindex.pdf> [08.06.2015]
- Kristen, C. (2005). *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary school selection in Germany*. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [10.06.2015]
- Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [10.06.2015]
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D., & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682.
- Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Dezernat für Integration. Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (2012), *Frankfurter Integrations- und Diversitätsmonitoring 2012*. Frankfurt: Amt für multikulturelle Angelegenheiten.
- Mißling, S., & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135–146). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H., & Pant, H.A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–250). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Haag, N., & Pant, H.A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H.A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle, & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 367–390). Münster: Waxmann.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: SVR. <http://www.svr-migration.de/publikationen/segregation-an-deutschen-schulen-ausmass-folgen-und-handlungsempfehlungen-fuer-bessere-bildungschancen/> [28. 2. 2014].
- Schneider, K., Schuchart, C., Weishaupt, H., & Riedel, A. (2012). The Effect of Free Primary School Choice on Ethnic Groups – Evidence from a policy reform. *European Journal of Political Economy*, 28(4), 430–444.
- Schulte, K., Hartig, J., & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann, & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung* (S. 67–80). Münster: Waxmann.
- Schwarz, A., & Weishaupt, H. (2014). Veränderungen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft aus demografischer Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 9–35.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010). *Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung. Entwicklungsplan Inklusion*. Entwurf zur Vorlage in der Deputation für Bildung am 02. 12. 2010. <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/entwicklungsplan%20inklusion.pdf> [08. 06. 2015]
- Städtetag Nordrhein Westfalen, Landkreistag Nordrhein-Westfalen, Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013). *Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken*. Düsseldorf/Köln. [http://www.staedtetag-nrw.de/imperia/md/content/stnrw/siteuebergreifend/2013/gutachten\\_spitzverbnrw\\_inklusion\\_130712\\_final.pdf](http://www.staedtetag-nrw.de/imperia/md/content/stnrw/siteuebergreifend/2013/gutachten_spitzverbnrw_inklusion_130712_final.pdf) [08. 06. 2015]
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012). *Bildungsfinanzbericht 2012*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Terhart, E. (2014). Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 883–904). Münster: Waxmann.
- Weishaupt, H. (2013): Entwicklung einer inklusiven Schule aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (Hrsg.), *Vielfalt und Qualität. Kongressbericht des XXXV. Kongresses für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Chemnitz* (S. 23–38). Würzburg: edition bentheim.
- Weishaupt, H. (2014). Schulverwaltung zwischen Nutzung wissenschaftlicher Expertise und eigener Verwissenschaftlichung – Wechselfälle bundesdeutscher Geschichte. *Die Deutsche Schule*, 106(3), 219–230.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.

- Willmann, M. (2007). Die Schule für Erziehungshilfe/Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In Reiser, H., Willmann, M., & Urban, M. (Hrsg.), *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 13–69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolfswinkler, G., Fritz-Stratmann, A., & Scherer, P. (2014). Perspektiven für ein Lehrerausbildungsmodell „Inklusion“. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 373–385.

**Abstract:** In Germany, the UN Convention on the Rights of People with Disabilities has triggered a far-reaching debate on the reform of the school system. This is justified by the sometimes severe deficits of the so far mostly segregating special needs education for students with learning disabilities. With regard to selected aspects, attention is drawn to several school-organizational and structural necessities among the manifold needs for action, including aspects of teacher training and further education for teachers. Within this context, the recognizable reform initiatives are related to the needs for action to thus create a basis on which to achieve an interim assessment of these reform efforts.

**Keywords:** Inclusion, Education of Pupils with Special Educational Needs, Demographic Change, Classroom Management, Segregation

### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. i. R. Horst Weishaupt, Rudolf-Carnap-Senior-Professor  
der Bergischen Universität Wuppertal, ehemaliger Leiter der Arbeitseinheit  
„Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“,  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,  
Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt am Main, Deutschland  
E-Mail: weishaupt@dipf.de

# Differenzkonstruktionen in Schulen

Marcus Emmerich

## Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion

**Zusammenfassung:** Ausgehend von der Frage, ob ‚Inklusion‘ gegenüber den real existierenden Bedingungen schulischer Differenzierung eher als Strukturalternative oder Strukturvariante in Erscheinung tritt, diskutiert der Beitrag zunächst das (kritische) Reflexionspotenzial einer Theorie der Inklusion/Exklusion im Anschluss an Luhmann. Anhand empirischer Fallbeispiele wird anschließend gezeigt, dass auch inklusive/integrative Praxen der Lerngruppendifferenzierung im Modus von Inklusion/Exklusion operieren und infolge kategorialer Differenzsetzungen zu Abweichungsverstärkungen zwischen Schüler\*innen beitragen, die strukturell zu Bildungsbenachteiligungen führen können.

**Schlagnworte:** Differenz, Differenzierung, Inklusion, Exklusion, Bildungsungleichheit

### 1. Inklusion und Differenzierung: Zur Problemstellung des Beitrags

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion um einen tragfähigen Inklusionsbegriff und die Realisierungschancen einer inklusiv ausgerichteten institutionalisierten pädagogischen Praxis scheint sich gegenwärtig um die Frage zu zentrieren, ob und wie weitgehend Inklusion das bestehende Bildungssystem als eine *Strukturalternative* operativ verändern kann, oder ob umgekehrt dessen tradierte Strukturen und die in diesen eingebettete Praxis die Idee und den Sinn von Inklusion verändern. Als Referenzproblem werden dabei die Selektionsstrukturen und -mechanismen der real existierenden deutschsprachigen Schulsysteme fokussiert, denn Inklusion trifft „auf ein Bildungssystem mit einer tiefverwurzelten, hochselektiven Tradition“ (Kronig, 2012, S. 17). *Wie* eine am Leitbild Inklusion orientierte schulische Praxis implementiert, wie folglich die operativen Systemstrukturen auf ‚Inklusion‘ umgestellt werden können, ist entsprechend ein dominierendes Thema in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion (Schwohl & Sturm, 2010; Moser, 2013).

Als Reformprojekt ist Inklusion gegenwärtig in einem Horizont weitreichender politischer und wissenschaftlicher Erwartungen situiert, ohne dass zukünftige Wirkungen und Nebenwirkungen seriös abgeschätzt werden können. Die hinsichtlich der Realisie-

rungschancen von Inklusion vereinzelt vorliegenden empirischen Befunde zeigen diesbezüglich ein eher ambivalentes Bild (Ellinger & Stein, 2012a; Klemm, 2014). Semantiken der ‚Chancengleichheit‘ (Schuppener, Bernhardt, Hauser & Poppe, 2014) oder ‚Bildungsgerechtigkeit‘ (Seitz, Finnern, Korff & Scheidt, 2012) stellen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses zwar zentrale Begründungsmotive bereit, indem sie die Implementierung inklusiver Strukturen als Lösung für vielfältige Benachteiligungsprobleme im Bildungssystem ins Spiel bringen. Die Erwartung, Inklusion *als solche* verbessere die Chancengleichheit im Bildungssystem, kann sich dabei gegenwärtig aber weder auf empirische Evidenz stützen, noch wird damit der Komplexität derjenigen Mechanismen hinreichend Rechnung getragen, die im Bildungssystem Diskriminierung und Ungleichheit erzeugen.

Die folgenden Überlegungen<sup>1</sup> gehen von Reflexionsproblemen (Luhmann & Schorr, 1988) innerhalb des um ‚Inklusion‘ zentrierten erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurses aus (2.), um daran anschließend das Reflexionspotenzial des von Luhmann vorgelegten Theorieentwurfs der Inklusion/Exklusion weiter auszuloten (3.). Dabei wird als zentrales Argument vorgebracht, dass unter dem Aspekt der Erzeugung von Bildungsbenachteiligung nicht lediglich die Formalstrukturen schulischer Selektion Anlass für Problematisierung geben. Vielmehr müssen ebenso pädagogische Praktiken der Differenzierung auf der Ebene unterrichtlicher Interaktion im doppelten Horizont von Inklusion und Exklusion betrachtet werden, insofern die Realisierung von Selektion *pädagogische* Differenzierung operativ voraussetzt.

Daraus resultieren zwei miteinander verbundene und die weitere Diskussion leitende theoretische Prämissen: Zum einen können Bildungssysteme auf operativer Ebene nicht nicht-differenzieren, zum anderen können Bildungsbenachteiligungen und Bildungsungleichheiten nur im Bildungssystem und durch dieses erzeugt werden. Die operative Selbstreferenz des Bildungssystems sowie die daraus resultierende immanente Logik der *differenzierenden Beobachtung* von Adressat\*innen pädagogischer Kommunikation rücken damit als basale Elemente schulischer Inklusion/Exklusion in den Vordergrund. Ausgehend von dieser Theoriegrundlage sowie empirischen Fallbeispielen (4.) wird abschließend (5.) diskutiert, ob und inwiefern ‚Inklusion‘ vor dem Hintergrund einer schulischen Grammatik der Inklusion/Exklusion als *Strukturalternative* oder eher als *Strukturvariante* interpretiert werden muss.

---

1 Ich danke den Gutachter\*innen für die kritische Kommentierung und die hilfreichen Hinweise.

## 2. Soziale Differenz und pädagogische Differenzierung: Reflexionsprobleme im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs

Hinsichtlich der Frage, wie Differenz und soziale Ungleichheit als Bezugsprobleme inklusiver Bildung konzeptionell berücksichtigt werden können, lassen sich im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses grundsätzlich zwei Argumentationslinien, eine schulkritische und eine gesellschaftskritische, unterscheiden: Während im ersten Fall ein normativ begründeter *Inklusionsbegriff* die Grundlage für eine Kritik bestehender schulischer Selektionsstrukturen bildet und mit ‚Heterogenität‘ oder ‚Vielfalt‘ als Referenzbegriffen operiert, wird im zweiten Fall der Begriff *Exklusion* genutzt, um in gesellschaftskritischer Perspektive auf die gesellschaftlichen Ungleichheitsbedingungen hinzuweisen, die eine Praxis schulischer Inklusion in Rechnung zu stellen habe. Kernargumente beider Linien sollen im Folgenden in Hinblick auf die Art und Weise, wie sie soziale Differenz und pädagogische Differenzierung in einen Zusammenhang stellen, knapp skizziert werden, um daran anschließend das Reflexionspotenzial der Begriffskombination Inklusion/Exklusion zu eruieren.

### 2.1 Inklusion als Schulkritik

Die Bezugnahme auf den Leitbegriff ‚Inklusion‘ impliziert innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion nicht nur eine Kritik an der Zielgruppenorientierung (sonder-)pädagogischer Förderstrategien, sondern ebenso an den formalen Selektionsstrukturen des Schulsystems. Inklusionspädagogische Programmatiken, die in ihrer Selbstbegründung eine explizit schulkritische Perspektive einnehmen, weisen zwar Formen der (leistungs-)homogenisierenden ‚äußeren‘ Differenzierung zurück, stellen das Prinzip der Differenzierung als solches jedoch keineswegs infrage: Im Gegenteil gewinnen pädagogische Differenzierungsstrategien als *conditio sine qua non* einer adaptiven Gestaltung von Lerngelegenheiten auf der Ebene unterrichtlicher Interaktion grundlegend an Bedeutung (Prenzel, 2013). Die Normativität idealtypisch entworfener pädagogischer Inklusionsprogrammatiken, wie sie etwa in Form des ‚Index für Inklusion‘ (Booth & Ainscow, 2003) vorliegen, wird dabei nicht nur für die Problematisierung gegebener Struktur- und Prozessvariablen von Schule und Unterricht genutzt; zugleich werden Entwicklungsziele und Implementationsprogramme mit dem Anspruch formuliert, jene Variablen verändern zu können. Die Ideen und Ideale pädagogischer Inklusion werden entsprechend in ein antithetisches Verhältnis zu den realexistierenden Bedingungen institutionalisierter pädagogischer Praxis gesetzt – und zu den negativen Folgen, die diese Praxis in Form von Ausschluss und Ungleichheit generiert.

In diesem Zusammenhang wird Inklusion als eine „Kritik an Kategorisierungen“ (Boban, Hinz, Plate & Tiedeken, 2014, S. 20) vorgestellt, die Individuen auf ein dominantes Merkmal einschränken (z. B. ‚Behinderung‘) und deshalb Strategien der ‚Deka-

tegorisierung<sup>6</sup> erforderten: „Kategorien betonen und verstärken Unterschiede zwischen Menschen, unterstützen generell selektives Denken im Bildungssystem und legitimieren so den Fortbestand segregierender Strukturen“ (Boban et al., 2014, S. 21). Paradoxerweise führt die Kritik am Selektionsprinzip und den segregierenden Strukturen des Bildungssystems aber gerade nicht dazu, dass konzeptionell auf eine gruppenbezogene Kategorisierung von Schüler\*innen verzichtet wird. So beziehen sich zum einen Beiträge zur Diagnostik und zur konkreten inklusiven Praxis in Schule und Unterricht nach wie vor auf besondere *Gruppen*, die inkludiert werden sollen (u. a. Ricken, 2010; Wiedemann, 2012). Zum anderen wird nunmehr jede mögliche Form der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe als Inklusionsanlass in Betracht gezogen:

Inklusion [...] umfasst alle Dimensionen von Heterogenität (Fähigkeiten, ethnische Herkünfte, Geschlechterrollen, Nationalitäten, Erstsprachen, ‚races‘ im Sinne von Hautfarben, ‚classes‘ als soziale Milieus, Religionen, sexuelle Orientierungen, körperliche Bedingungen und andere Aspekte), die nicht wie bisher getrennt diskutiert, sondern nun in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden. (Boban & Hinz, 2012, S. 78)

Wie bereits die Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 1993) eine Vervielfältigung pädagogischer Unterscheidungsoptionen durch Bezugnahme auf sozial zugeschriebene (askriptive) Merkmale bietet, so wird Inklusion hier als eine Form der kategorialen Unterscheidung von Individuen konzeptualisiert, die zwar spezifisch *schulische* und *sonderpädagogische* ‚Kategorisierungen‘ zurückweist, aber keine mögliche *soziale* Kategorisierungsoption ausschließt. Die Forderung nach ‚Dekategorisierung‘ scheint somit zwar für *schulische* Klassifikationen, nicht aber für *soziale* Klassifikationen zu gelten, anderenfalls könnte Inklusion auch nicht als eine adäquate Antwort auf die „kategoriale Vielfalt“ von Diversity (Puhr, 2014, S. 25) interpretiert werden.

So zeichnet sich bereits auf der Ebene der programmatischen Entwürfe, der Leitbilder, Legitimationsemantiken und der normativ abgeleiteten reformerischen Handlungsziele eine Entgrenzung des Kreises möglicher *Adressat\*innen für Inklusion* ab, indem deren *Sozialität* (und nicht lediglich ihre *Individualität*) zu einem Bezugsproblem *inklusionsorientierter* Differenzierung gemacht wird: „Inklusiver Unterricht bezieht hingegen alle Formen der inneren und einige Formen der äußeren Differenzierung ein, je nach den individuellen, kulturellen, kognitiven, entwicklungspsychologischen, emotionalen sowie sozialen Ausgangslagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler“ (Meister & Schnell, 2013, S. 184). Nicht die Überwindung kategorial konstruierter Differenzsetzungen zwischen Lernenden, sondern gerade die *Beachtung von Differenz* soll folglich die pädagogische Praxis der *Differenzierung* orientieren.

Diese inklusionspädagogisch *beachtete* Differenz ist allerdings immer eine *beobachtete* Differenz, das Registrieren pädagogisch relevanter Unterschiede setzt beobachtungsleitende Unterscheidungen voraus, die an den konkreten Individuen allererst sichtbar gemacht werden müssen. Das daraus resultierende Reflexionsproblem besteht darin, dass jede pädagogische Referenz auf askriptive Merkmale eine Form der *sozia-*

len *Sichtbarkeit* (Heterogenität, Diversität)<sup>2</sup> erzeugt, deren Sinnhaftigkeit sich nicht anhand der zugeschriebenen Merkmale, sondern erst anhand der *Funktion* der Zuschreibung erschließt: Sie erzeugt Anlässe für Differenzierung und dies gilt offenbar auch im Fall von Inklusionsprogrammatiken. Welche Folgen eine ‚inklusive‘ Differenzierung entlang askriptiver Merkmale hinsichtlich der Genese von Bildungsungleichheiten hat, lässt sich auf Basis normativer Begründungen allerdings nicht abschätzen.

## 2.2 Exklusion als Gesellschaftskritik

Versuche, den pädagogischen Inklusionsbegriff im Kontext einer avancierten soziologischen Reflexionstheorie zu refundieren, beziehen sich in der Regel auf differenzierungstheoretische Annahmen Luhmanns und argumentieren, dass nicht Inklusion, sondern *Exklusion* den eigentlichen Reflexionswert für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Formen inklusiver Pädagogik bereitstellt (u. a. Wansing, 2005; Dederich, 2006; Greving, 2006; Beck & Degenhart, 2010). Der Exklusionsbegriff fungiert innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskussion insofern als Reflexionshorizont, als er den Wirkungserwartungen programmatischer Inklusionskonzepte die Komplexität des Ausgangsproblems entgegen- und deren „moralisch unterfütterte Inklusionsrhetorik“ (Wansing, 2005, S. 191) auf Distanz hält. Dabei wird mit der Thematisierung sozialer Exklusionsphänomene die grundlegende Frage nach dem *Verhältnis von Bildungssystem und Gesellschaft* in kritisch-analytischer Perspektive an den Inklusionsdiskurs herangetragen, sodass das Bezugsproblem in dieser Argumentationslinie nicht mehr die Frage ist, wie Inklusion als ‚gelingende‘ pädagogische Praxis implementiert werden, sondern wie diese Praxis ihre eigenen gesellschaftlichen Bedingungen – soziale Exklusionsphänomene – reflexiv in Rechnung stellen kann.

Insbesondere verschiebt sich im Reflexionshorizont ‚Exklusion‘ die Bezugnahme auf die Sozialität der Adressat\*innen von Heterogenität, Diversity und Vielfalt auf Aspekte gesellschaftlicher Ungleichheit und auf die Folgen marginalisierter sozialer Lebenslagen für individuelle Bildungsprozesse:

Das Bildungssystem ist ein Teilsystem der Gesellschaft. Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse sowie die Probleme und Verunsicherungen, denen die Menschen ausgesetzt sind, diffundieren unweigerlich in die Schulen und andere Bildungsanstalten. Die Debatte über die schulische Inklusion muss dies ernst nehmen und reflektieren. (Dederich, 2006, S. 26)

2 In eine gesellschaftshistorische Dimension gebracht, wiederholt sich hier das Problem, „daß die moderne Differenzierungsform der Gesellschaft ein Inklusionsgebot (Exklusionsverbot) zeitigt, das die zuvor einfach verschwindenden (marginalisierten) behinderten Personen in einem nie gekannten Ausmaß in die Sichtbarkeit befördert“ (Fuchs, 2002, o.S.). Allerdings wäre diese Sichtbarkeit als Effekt der Sichtbarmachung zu exponieren.

Die Metapher der ‚Diffusion‘ zeigt hierbei an, dass mit dem Exklusionsbegriff eine gesellschaftliche Außenseite ins Spiel gebracht wird, auf die das Bildungssystem im Modus von Inklusion Bezug nehmen soll. Die Analyse der Möglichkeitsbedingungen inklusiver Bildung basiert damit auf einer impliziten Leitunterscheidung zwischen *pädagogischer Inklusion* und *gesellschaftlicher Exklusion*, sodass topologisch von einer Innen/Außen-Differenz, dynamisch aber von einer Aktiv/Passiv-Differenz zwischen Schule und Gesellschaft ausgegangen wird: Die in der gesellschaftlichen Umwelt verteilten sozialen Exklusionsfolgen dringen demnach in das Bildungssystem ein, das auf diese äußere Realität nur *re-agieren* kann. Die Frage ist dann aber lediglich, inwieweit Inklusion gegenüber Separation die bessere Reaktion darstellt: „Inklusion ist im Kern eine zentrale Frage der Schulentwicklung hin zu einer Schule für alle, die weder nach Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Herkunft, Behinderung oder ‚Begabung‘ den Zugang zu Bildung(-schancen) steuern oder reglementieren darf“ (Beck & Degenhart, 2010, S. 78).

Die Annahme, dass ‚Inklusion‘ zur Erhöhung der Bildungsteilhabe marginalisierter und unterprivilegierter Gruppen beiträgt, schließt allerdings die Möglichkeit aus, dass Bildungsungleichheit auch eine *Folge* des ‚Zugangs zu Bildung‘ sein kann. Denn aus systemtheoretischer Perspektive ermöglicht erst die Inklusion von Individuen in das Erziehungssystem deren leistungsbezogene Differenzierung und die Zuweisung ungleicher Bildungschancen *im und durch das System* (Emmerich & Hormel, 2013). Entsprechend bleibt das Reflexionspotenzial, das Luhmanns Theorie der Inklusion/Exklusion bietet, unausgeschöpft, wenn diese topologisch als Innen/Außen-Schema gedeutet wird. Zudem werden in der inklusionspädagogischen Rezeption der Theorie der Inklusion/Exklusion grundlegende Theorieannahmen wie die operative Selbstreferenz sozialer Systeme oder Luhmanns beobachtungstheoretische Grundlegungen kaum berücksichtigt. Werden diese zugrunde gelegt, ergeben sich im Horizont der Differenzierungsform Inklusion/Exklusion veränderte Beschreibungsoptionen hinsichtlich der Ungleichheit generierenden Operationen pädagogischer Differenzierung im Bildungssystem.

### 3. Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Inklusion/Exklusion

Die folgenden Überlegungen zu Inklusion/Exklusion gehen von der Prämisse aus, dass Bildungssysteme nicht nicht-differenzieren können und dass dies für die Differenziererten Folgen hat. Die fortlaufende Praxis der (Re-)Gruppierung von Schüler\*innen kann dabei als *modus operandi* pädagogischer Differenzierung verstanden werden, während die Antwort auf die Frage nach dem *warum* der Differenzierung nicht auf der Seite der Adressat\*innen „pädagogischer Kommunikation“ (Kade, 2004, S. 199)<sup>3</sup>, sondern nur

3 Mit dem von Jochen Kade (2004) präzisierten Begriff der „pädagogischen Kommunikation“ wird die grundlegende Annahme der Rekursivität und operativen Geschlossenheit sozialer Systeme in Bezug auf die Unterrichtspraxis beschreibbar: Die Erziehungsoperationen können nur selbstreferentiell, d. h. operativ entkoppelt von den kognitiven Operationen der adressier-

auf der Seite der operativen Selbstläufigkeit der *Adressierung* gefunden werden kann. Außer Frage steht dabei, dass *Beobachten* zu den fundamentalen Elementen pädagogisch-professioneller Praxis zählt (de Boer & Reh, 2012), sodass auch hinsichtlich der Analyse von Differenzierungsprozessen von einem operativen Nexus zwischen Differenzierung und Beobachtung auszugehen ist: So kann jede Beobachtung als Voraussetzung für Differenzierung und jede Differenzierung als Voraussetzung für Beobachtung rekonstruiert werden. Zu diskutieren wäre allerdings, ob und in welcher Weise diese differenzierende Beobachtung von Individuen innerhalb des Bildungssystems einer Logik der Inklusion/Exklusion folgt.

Inklusion/Exklusion (Luhmann, 1999; Nassehi, 2004; Stichweh, 2009; Fuchs, 2002) ist von Luhmann als elementare gesellschaftliche Differenzierungsform eingeführt worden, die Kommunikationen „supercodiert“ (Luhmann, 2005, S. 243) und auf deren Basis funktional differenzierte soziale Systeme – wie das Bildungssystem – Individuen für eigene Zwecke kommunikativ in Anspruch nehmen (adressieren). Soziale Ungleichheit entsteht dabei keineswegs nur aufgrund von Exklusionen, sondern wird „auf beiden Seiten der Unterscheidung von Inklusion und Exklusion“ (Stichweh, 2009, S. 40) generiert. Der Reflexionswert der Unterscheidung Inklusion/Exklusion liegt damit weder auf der Seite der Inklusion, noch auf der Seite der Exklusion, sondern in der *Differenz*, die beide Seiten erzeugen. Die Leitfrage wäre demnach nicht, wie die Inklusion einer Gruppe gesellschaftlich Exkludierter in das Bildungssystem möglich ist, sondern wie Individuen in Schule und Unterricht kommunikativ berücksichtigt und dabei im Modus von Inklusion/Exklusion differenziert werden.

### 3.1 *Differenz beobachten: Klassifizieren/Askribieren*

Die bisherige Argumentation basiert bereits auf der Annahme einer operativen *Selbstreferenz* (Autopoiesis) sozialer Systeme (Luhmann, 1994), insofern der Begriff *System* für eine elementare Kommunikationspraxis steht, die im Medium Sinn operierend Realität generiert. Wesentliches Moment systemimmanenter Realitätserzeugung ist dabei eine Differenzierungsleistung, der Luhmann den, aus dem Begriffsfundus der *second order cybernetics* entliehenen, Namen *Beobachtung* gegeben hat: Die Pointe in Luhmanns Beobachtungsbegriff liegt allerdings darin, dass er auf *soziale* Systeme und nicht – wie es der erkenntnisphilosophischen Tradition entsprochen hätte – auf *psychische* Systeme (Bewusstsein) angewandt wird. Der fundamentale Unterschied besteht darin, dass Kommunikationssysteme nicht im Modus von *Wahrnehmung* (sensorisch) beobachten, sondern im Modus der *Sinnbildung* durch Prozessieren eines ‚operativen Duals‘, *Unterscheiden/Bezeichnen* (Luhmann, 1998, S. 92), wobei sich die *Systemreferenz* der Beobachtung wiederum in der Selektivität der verwendeten Unterscheidungen artikuliert.

---

ten psychischen Systeme ablaufen, weil anderenfalls das Nicht-Verstehen des pädagogisch Vermittelten den Erziehungsprozess als solchen beenden würde. Anders formuliert: Pädagogische Praxis als Kommunikation läuft weiter, auch wenn unklar ist, ob Lernen stattfindet.

Nach Luhmann erhalten sich Sozialsysteme durch Kontinuierung ihrer Kommunikationsoperationen, d. h. durch Gewährleistung *dynamischer Stabilität* (Luhmann, 1994, S. 79). Sie sind mit anderen Worten nicht auf den Erhalt fixer Strukturen, sondern auf die *Fortsetzbarkeit ihres Tuns* orientiert. Operative Probleme entstehen dort, wo diese Fortsetzbarkeit der Kommunikation nicht ohne weiteres möglich ist. ‚Verhaltensauffällig‘, ‚langsam lernend‘, ‚behindert‘ usw. sind Unterscheidungsoptionen, die für das Bildungssystem das *operative* Problem beschreiben, „dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“ (Weisser, 2005, S. 23). Was – unerwarteterweise – ‚nicht mehr geht‘, ist die *unbehinderte Kontinuierung der pädagogischen Kommunikation*. Systemtheoretisch betrachtet wäre ‚Behinderung‘ der Eigenname für eine Rekursionsblockade pädagogischer Kommunikation und die *Beobachtung* von sozial-emotionalen Problemen, von körperlichen und/oder geistigen ‚Behinderungen‘ usw. setzt ein, wenn Individuen (psychische Systeme) das Medium der Kommunikation selbst systematisch zu de-funktionalisieren drohen (Fuchs, 2002). Dies gilt grundsätzlich auch für soziale Merkmale wie z. B. ‚Sprachkompetenz‘ oder ‚Sozialverhalten‘, insofern diese die pädagogischen Normalitätserwartungen irritieren und zu einem förderbedürftigen Sachverhalt gemacht werden.

Wir haben an anderer Stelle (Emmerich & Hormel, 2013) argumentiert, dass die Differenzierung Inklusion/Exklusion die kategorisierende Klassifikation von Individuen sowie deren ungleiche Adressierung in sozialen Systemen voraussetzt, und vorgeschlagen, die Beobachtungsoperation (Unterscheiden/Bezeichnen), die der Differenzierungsform Inklusion/Exklusion zugrunde liegt, als Doppeloperation *Klassifizieren/Askribieren* zu spezifizieren. Auf Basis der klassifizierenden Beobachtung von Individuen werden diesen *systemrelativ* bedeutsame Personenmerkmale zugeschrieben, die im System für operative (dynamische) Stabilität sorgen. Wenn etwa die Diagnose ‚Lernbehinderung‘ gestellt ist, lässt sich insofern Erwartungssicherheit für die pädagogische Kommunikation gewinnen, als diese kategoriale Bezeichnung Differenzierungsoptionen wie z. B. ‚Lernzielbefreiung‘ ermöglicht, damit aber gleichzeitig zur Ungleichbehandlung der so Bezeichneten führt: Diese werden kommunikativ als ‚förderbedürftig‘ berücksichtigt (Inklusion), nicht aber z. B. als ‚leistungsstark‘ oder ‚begabt‘ (Exklusion). Die Reparatur der blockierten Rekursivität der pädagogischen Kommunikation durch Feststellung und Bearbeitung ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ erlaubt folglich deren Fortsetzung mit anderen Mitteln. Oder anders formuliert: Die Differenzierung Inklusion/Exklusion dient der Eigenstabilisierung der pädagogischen Kommunikation.

### 3.2 Organisation und Interaktion

Ein zentrales Element schulischer Inklusion/Exklusion resultiert differenzierungstheoretisch betrachtet aus der Doppelstruktur des Bildungssystems als Organisationssystem (Schule) und Interaktionssystem (Unterricht), wobei die Ermöglichung von *Selektion* auf der Entscheidungsfähigkeit der organisatorischen Kommunikation beruht, während die interaktionsbasierte Ermöglichung bzw. Förderung von *Lernprozessen* An-

wesenheit und Wahrnehmbarkeit als Bedingung pädagogischer Kommunikation voraussetzt. Luhmann und Schorr (1988) haben angenommen, dass die Schule mit „Abweichungsverstärkung“ (S. 321) auf differenzielle Lernvoraussetzungen reagiert. Die leistungshomogenisierende (äußere) Differenzierung nach der Primarstufe kann als organisatorische Form der Verstärkung betrachtet werden, die insbesondere zu einer sozialen Homogenisierung als wesentlichem Kompositionseffekt führt (Solga & Wagner, 2001). Eine Abweichung, die verstärkt werden kann, muss allerdings erst beobachtet, also *erzeugt* werden und dies lässt sich nur durch Differenzierung in unterrichtlichen Interaktionsverläufen erreichen.

Die von Luhmann (2002, S. 59–81) zuletzt vorgeschlagene Doppelung des Systemcodes – besser/schlechter, vermittelbar/nicht-vermittelbar – scheint letztlich die Doppelstruktur von Organisation und Interaktion *operativ* abzubilden: Der Code besser/schlechter ermöglicht selektionsorientierte Differenzierung, während der Code vermittelbar/nicht-vermittelbar die Differenzierung auf der Ebene interaktionsbasierter Lehr-Lern-Prozesse orientiert. Entsprechend kann für beide Codes angenommen werden, dass sie *jede* pädagogische Operation, d. h. auch die Beobachtung und Differenzierung von Adressat\*innen, mit dieser doppelten Systemreferenz ausstatten.<sup>4</sup>

Entscheidend ist dabei, dass die Differenzierungsform Inklusion/Exklusion nicht identisch ist mit der Unterscheidung der beiden Codes (Vermittlung/Selektion). Weder operiert der Selektionscode ausschließlich im Modus von Exklusion, noch der Vermittlungscode ausschließlich im Modus von Inklusion. Vielmehr ‚supercodiert‘ die Differenzierung Inklusion/Exklusion beide Codes: Die Beobachtung besserer und schlechterer Lernleistungen kann ebenso in die Unterscheidung förderbedürftig/nicht-förderbedürftig transformiert werden, wie die Beobachtung, dass sich trotz Vermittlungsbemühungen nicht der erwartete Aneignungserfolg auf Seiten der Adressat\*innen einstellt. In beiden Fällen resultiert aus der Supercodierung jedoch eine *Kategorisierung* der im System auf Basis der beiden Codes generierten *graduellen Leistungsdifferenzen* zwischen den Adressat\*innen. Inklusion/Exklusion generiert folglich Abweichungsverstärkungen, indem sie jeweils eine Seite der Unterscheidung der Systemcodes überdeterminiert: nicht-vermittelbar und schlechter vs. vermittelbar und besser.

---

4 Kade (2004, S. 215) geht davon aus, dass die pädagogische Kommunikation auf Basis des Codes ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ selbstreferenziell, auf Basis des Codes ‚besser/schlechter‘ fremdreferenziell operiert. Damit wird m. E. jedoch der Wesensunterschied, den die pädagogische Semantik traditionell zwischen unterrichtlicher Praxis (‚pädagogische Kommunikation‘ i. S. Kades) und schulischer Organisation (der Selektionsebene) konstatiert (Luhmann & Schorr, 1988), tendenziell reproduziert. Wenn sowohl Interaktion als auch Organisation als Systemebenen pädagogischer Kommunikation gefasst werden (wie dies hier hingegen vorgeschlagen wird), dann stellt sich die Frage der Selbst- und Fremdreferenz für beide Ebenen.

## 4. Differenzierung als inklusive Exklusion

Normativ-programmatische Inklusionskonzepte erachten eine Differenzierungspraxis unter Ausschluss des Selektionscodes für möglich, während die Frage, ob damit auch Exklusionsoperationen ausgeschaltet werden, nicht mitbeantwortet ist. Denn die operative *Kopplung* beider Codes bleibt der professionellen Praxis überlassen und stellt ein Kontingenzphänomen dar, dessen Varianzausprägung nur empirisch, d. h. durch externe Beobachtung dieser Praxis, rekonstruiert werden kann.

Im Folgenden soll dies anhand von Gruppendiskussionen mit multiprofessionellen ‚pädagogischen Teams‘ (Klassenlehrpersonen und Sonderpädagog\*innen) an sechs Primarschulen in deutschsprachigen Schweizer Kantonen verdeutlicht werden, die im Rahmen einer komparativen Studie zum Zusammenhang von Differenzkonstruktionen und Differenzierungspraxis (‚Differenz und Differenzierung in der Primarschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie‘) 2013 und 2014 durchgeführt und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden.<sup>5</sup>

Ab Mitte der 2000er Jahre haben Kantone wie Zürich, St. Gallen oder Solothurn ihre Schulsysteme sukzessive auf Integrative Förderung (IF) umgestellt, wobei die kantonalen Programme Zielsetzungen und Maßnahmen aufweisen, die teilweise einer ‚inkluisiven‘ Grundidee folgen. Den Schulen wurde die Option gegeben, ‚pädagogische Teams‘ aus Lehrpersonen und Sonderpädagog\*innen zu bilden, um eine Förderung im Unterricht zu ermöglichen. Die Fallschulen des Samples verfügten zum Zeitpunkt der Datenerhebung folglich über die Erfahrung einer mehrjährigen IF-Praxis, die präsentierten kurzen Sequenzen sind zwei unterschiedlichen Fällen, *Arve* und *Pappel*, entnommen.<sup>6</sup>

### 4.1 Fall Arve: „aber zum Schluss kommt das Zeugnis“

Am Ende der Gruppendiskussion *Arve* werden Förderungs- und Differenzierungsstrategien infolge der heterogenen Klassenzusammensetzung thematisiert. Zwei Klassenlehrpersonen (KLm1, KLw1) stellen hierbei einen Zusammenhang zu ihrer Selektionspraxis her.

- 
- 5 Der erzählgenerierende Eingangsimpuls zielte zunächst auf die Praxis der Differenzbeobachtung. Auf Begriffe wie ‚Heterogenität‘, ‚Differenz‘ oder ‚Unterschiede‘, die zu expliziter Klassifizierung/Kategorisierung von Schüler\*innen auffordern, wurde bewusst verzichtet: „Bitte, sich an den Zeitpunkt zurück zu erinnern, an dem die LPn die Klasse das erste Mal gesehen haben. Aufforderung zu erzählen, was sie damals wahrgenommen und was sie seitdem mit und in dieser Klasse erlebt haben.“ Die Nachfrageoptionen bezogen sich auf die jeweilige Differenzierungspraxis innerhalb der Teams: Lernförderung (Unterrichtsvorbereitung, -durchführung, -nachbereitung) und Selektionspraxis (Nichterreichen der Klassenziele, Leistungsbeurteilung). Die unterstrichenen Worte in den zitierten Passagen zeigen deren betonte Aussprache an.
- 6 Auf Feininterpretationen sowie die Rekonstruktion von Orientierungen muss an dieser Stelle verzichtet werden, die Gesamtdarstellung der Ergebnisse der Studie bleibt einer zukünftigen Monographie vorbehalten.

KLm1: Also ich meine, es gibt Kinder die kann man fordern, aber es gibt eben die die das gar nicht bringen können. Dass man die nicht einfach so bumm. Also ich erlebe das auch immer wieder in Gesprächen mit Lehrpersonen, Lehrerkollegen, dass da ziemlich harte Leistung gefordert wird von den Schülern. Und da muss man, wenn man genau hinschaut muss man, da muss man sagen, Moment, dieser Schüler der kann die Leistung beim besten Willen gar nicht bringen. Das ist keine Frage des Nicht-Wollens sondern des Nicht-Könnens.

KLw1: Aber das ist eben, das finde ich auch, dann kommen wir zur Diskrepanz, die Schüler werden integriert und ähm wir müssen differenzieren, das ist ja auch alles gut, aber zum Schluss kommt das Zeugnis. Und da, da können wir die Kinder solange differenzieren und alles und die Kinder loben wie wir wollen, dann müssen wir einfach diese schlechte Note setzen. Es sei denn wir ähm eben Lernzielbefreien oder so, aber das ist ja dann aber auch wieder eine ganz andere Diskussion.

Die Zuschreibung des ‚Nicht-Könnens‘ als Status dokumentiert eine nicht veränderbare kategoriale Differenzsetzung – im Gegensatz zum ‚Nicht-Wollen‘, das sich ändern kann. In Referenz auf die kategoriale Differenz fallen dann förderorientierte Differenzierung und leistungsorientierte Selektion, die sich *operativ* als *getrennte* Sinnhorizonte darstellen, *zusammen* (sie sind keine *Gegenhorizonte*): Förderorientierte Differenzierung *ist* bereits Selektion, die als solche durch ‚Setzen‘ einer schlechten Note sichtbar wird. Der Codewert ‚nicht-vermittelbar‘ wird qua Kategorisierung mit dem Codewert ‚schlechter‘ synchronisiert.

#### 4.2 Fall Pappel: „ADHS plus ein Kriegstrauma“

Im folgenden Ausschnitt aus einer längeren Sequenz wird das Thema ‚störendes Sozialverhalten‘ elaboriert, die Klassenlehrerin (KLw) schildert sehr detailliert das Verhalten eines auf dem Boden ‚robbenden‘ Kindes, *Abadi*<sup>7</sup>, die Sonderpädagogin (HPw) interveniert mit der folgenden Aussage:

HPw: Ja also eigentlich man muss dazu sagen, es gibt wirklich ein paar Kinder, die halt eben, ich meine zum Beispiel der jetzt herumrobbt oder so, er hat ein sehr starkes ADHS plus ein Kriegstrauma, bei dem man nicht so richtig weiß, was Kriegstrauma und was ADHS ist, ((holt Luft)) anyway. Aber er ist einfach, es ist ihm nicht möglich über längere Zeit irgendwie an etwas ruhig sitzen zu können und er lässt sich schnell ablenken und tut so gern andere irgendwie so ein wenig äh Leid zufügen und das gibt’s immer mal [wieder

KLw: [eben, aber es ist nicht nur der Abadi

HPw: es stört einfach.] Ja nein

7 Der Name ist anonymisiert.

KLw: Genau, es ist, überall gibt es immer einen Herd.

HPw: Genau

KLw: Einen Unruheherd.

In der pathologisierenden Doppelklassifikation ‚ADHS plus ein Kriegstrauma‘ finden beide Pädagoginnen eine kausale Erklärung für das Störverhalten im Fall Abadis, die sowohl sie selbst als auch den Schüler von der Verantwortung für die problematische Situation entlastet: Er verkörpert – unverschuldet – die (psychische) Störung, die stört. Die Zwischenkonklusion ‚anyway‘ zeigt dabei an, dass aus dieser Kategorisierung offensichtlich keine Veränderung der lernorientierten Vermittlungsbemühungen resultiert, sie bleibt folglich für die pädagogische Kommunikation *operativ* folgenlos. Im weiteren Fallverlauf wird berichtet, dass ‚Abadi‘ während einer Lernstandskontrolle in Mathematik motiviert mitgearbeitet und sogar noch das nächst höhere Aufgabenniveau geschafft hat, was aber lediglich im Horizont seines Störverhaltens als positiv gewertet wird, *nicht* jedoch in Bezug auf seine (potenzielle) schulische Leistungsfähigkeit: Inkludiert (kommunikativ berücksichtigt) wird ‚Abadi‘ als ‚Störer‘, als potenziell ‚besserer Schüler‘ bleibt er dauerhaft exkludiert (kommunikativ unberücksichtigt). Die Zuschreibung der kategorialen Klassifikation ‚Störer infolge ADHS plus Kriegstrauma‘ supercodiert damit aber sowohl den Selektions- als auch den Vermittlungscode: Abadi wird aus der Normalitätserwartung der Schule exkludiert, während er als Abweichung von der erwarteten Normalität inkludiert bleibt.

Beide Fälle zeigen, dass die *kategoriale* Bezeichnung von Schüler\*innen (können/nicht-können; störend/nicht-störend) auch in integrativen Settings gleichermaßen förder- und selektionsorientierte Differenzierungserfordernisse erfüllt und beide Differenzierungsoptionen prädisponiert. Mit anderen Worten lassen sich im Modus kategorialer Bezeichnung sowohl Vermittlungs- als auch Selektionscode fungibel halten und können – je nach Erfordernis – lose oder fest gekoppelt werden. Immer aber werden die Adressierten zugleich kommunikativ berücksichtigt (als nicht-könnend oder störend) *und* nicht berücksichtigt (als könnend oder ‚guter Schüler‘) und zwar kategorial, d. h. *ohne* Veränderungsoption.

Für die Adressat\*innen integrativer/inklusive Förderung wird in beiden Fällen jedoch eine Differenzierungsform ‚erfunden‘, die *physische* Inklusion (anwesend) mit *kognitiver* Exklusion (nicht-könnend, keine guten Schüler) synchronisiert, eine *inklusive Exklusion* folglich. Im Gegensatz dazu ließe sich eine separierende Förderpraxis aus der Perspektive des Regelschulsystems als *exklusive Exklusion* charakterisieren, insofern sie physische (abwesend) mit kognitiver (nicht-könnend, keine guten Schüler) Exklusion synchronisiert. Hinsichtlich des Problems ungleicher Bildungschancen wäre entsprechend die Frage nach den Möglichkeitsbedingungen einer *inklusive Inklusion* zu stellen.

## 5. Inklusion und schulische Differenzierung: Grammatik der Inklusion/Exklusion

Auch Lernzieldifferenzierung oder niveaudifferenzierte Aufgabenformate erzeugen und verstärken notwendigerweise Abweichungen, weil und insofern auf diesem Weg ein Unterschied zwischen den Lernenden gemacht werden kann, der wiederum Grundlage für die Fortsetzung differenzierender pädagogischer Adressierung ist. Die Realisierung inklusiver Bildung setzt damit die – professionelle – *Fähigkeit zum Sichtbarmachen pädagogisch relevanter Unterschiede* nicht nur voraus, sie wird zur Bedingung der Möglichkeit von ‚Inklusion‘. Allerdings basieren auch die Bedingungen der Möglichkeit schulischer Selektion grundsätzlich auf derselben Fähigkeit.

Interaktionsbasierte (mikrologische) Operationen der Abweichungserzeugung und ihre Verstärkung im Modus von Binnendifferenzierung oder Individualisierung können dabei völlig unabhängig von selektionsorientierten numerischen Leistungsmarkierungen ablaufen, aber sie können nicht darauf verzichten, Schüler\*innen zu in- und exkludieren, weil ohne die Re-Gruppierung der Lernenden keine methodische/didaktische Differenzierung möglich ist. Dass Abweichungsverstärkung auch im Kontext inklusiver Settings nicht die Ausnahme, sondern eher die Regel individualisierender Differenzierung ist, scheinen zudem standardisierte Forschungsbefunde nahezulegen: „Intensive Einzelförderung führt nicht zur Homogenisierung einer Lerngruppe, sondern zur Differenzierung der Leistungsniveaus“ (Ellinger & Stein, 2012b, S. 104). Eine Lerngruppendifferenzierung innerhalb des Unterrichtsprozesses kann im Unterschied zu organisatorischer Differenzierung jedoch Temporalisierungsoptionen nutzen, die die Gruppenbildung *reversibel* halten (Emmerich & Hormel, 2013, S. 163).

Tyak und Tobin (1994; kursiv M. E.) haben in Bezug auf die Strukturlogik schulischer Differenzierungsformen und -ebenen von einer „*grammar of schooling*“ gesprochen und dabei primär die Praxis ermöglichenden organisatorischen Formalstrukturen und Regelungen im Blick gehabt (S. 454). Die Metapher der ‚Grammatik‘ kann allerdings auch auf die Prozeduren der Differenzierung im Modus Inklusion/Exklusion angewandt werden, die jene sichtbare Formalstruktur überschreiten und in Anlehnung an Mehan (1992) als Ungleichheit erzeugende „*constitutive action*“ operativ auf der Interaktionsebene des Bildungssystems zu verorten sind:

The skills that students bring to school are subject to differential interpretation by teachers and other educators. [...] This interpretive work sorts students into educational programs that provide differential educational opportunities. Socially constructed practices for locating, assessing, and placing students must operate for students to be designated members of educational categories. If we are to understand the structure of inequality, then we must continue to examine the interactional mechanisms by which that structure is generated. (Mehan, 1992, S. 16)

Diese konstitutive Praxis der differenzierenden Bezeichnung von Schüler\*innen wird entsprechend durch schulinterne Klassifikationssysteme allererst motiviert und setzt

eine permanente pädagogische Suchbewegung in Gang, um ‚passende‘ Individuen zu finden.

Die international zu beobachtende Expansion der Diagnosen sonderpädagogischen Förderbedarfs ereignet sich – erwartungswidrig – trotz zunehmender Implementierung integrativer/inklusive Beschulung (Powell & Pfahl, 2012). Offensichtlich nimmt die Tendenz zur *besondernden* Klassifikation/Askription nicht ab, wenn diese nicht mehr notwendigerweise mit Exklusionsrisiken innerhalb der *Schulstruktur* verbunden ist. Dies mag einerseits an der Etablierung einer Special Educational Needs (SEN) „industry“ (Tomlinson, 2012) liegen, andererseits wäre hierbei die operative Eigenlogik von Differenzierungspraktiken im Bildungssystem in Rechnung zu stellen. Aus systemtheoretischer Perspektive wäre ‚Inklusion‘ daher als eine *operative Variante* und nicht als eine *strukturelle Alternative* schulischer Differenzierung zu betrachten, weil Inklusion/Exklusion nicht nur auf der Selektions- sondern auch auf der Interaktionsebene für die Kontinuierung der pädagogischen Kommunikation sorgt. Es muss daher offen bleiben, ob und in welcher Weise inklusive Bildung Differenzierungsstrukturen realisieren kann, die praktisch ohne ungleiche Adressierung auskommen.

## Literatur

- Beck, I., & Degenhart, S. (2010). Inklusion – Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 55–82). Bielefeld: transcript.
- Boban, I., & Hinz, A. (2012). Index für Inklusion – auf dem Weg zu einer Schule für alle. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 75–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I., Hinz, A., Plate, E., & Tiedeken, P. (2014). Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 19–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz). <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [04.05.2015].
- de Boer, H., & Reh, S. (Hrsg.) (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, M. (2006). Exklusion. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 11–27). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ellinger, S., & Stein, R. (Hrsg.) (2012a). Inklusion in der Praxis. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2).
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012b). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85–109.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.

- Fuchs, P. (2002). *Behinderung und soziale Systeme. Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem*. [http://www.fen.ch/texte/gast\\_fuchs\\_behinderung.htm](http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_behinderung.htm) [05.06.2015].
- Greving, H. (2006). Kann man Inklusion lernen? – Fragen an eine diaktisch-methodisch (Un-)Möglichkeit. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 73–85). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199–232). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 625–637.
- Kronig, W. (2012). Die Resistenz der Bildungsselektion. Alternative zur Inklusion nicht in Sicht. *Schulmanagement*, 5, 14–17. <http://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/schulmanagement/2012-5/die-resistenz-der-bildungsselektion> [02.05.2015].
- Luhmann, N. (1994). *Soziale Systeme. Grundrisse einer allgemeinen Theorie* (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1998). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1999). *Die Wissenschaft der Gesellschaft. Band II* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2005). Inklusion und Exklusion. In Ders., *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (S. 226–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1–20.
- Meister, U., & Schnell, I. (2013). Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 184–189). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (Hrsg.) (2013). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nassehi, A. (2004). Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine theoretische Skizze. In T. Schwinn (Hrsg.), *Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung* (S. 323–353). Frankfurt a. M.: Humanities Online.
- Powell, J., & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721–739). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2013). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 175–183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Puhr, K. (2014). Diversität und Behinderungen. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 25–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, G. (2010). Ansätze einer (behinderten-)pädagogischen Diagnostik in einer inklusiven Schule. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 315–331). Bielefeld: transcript.
- Schwohl, J., & Sturm, T. (2010). *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld: transcript.

- Schuppener, S., Bernhardt, N., Hauser, M., & Poppe, F. (Hrsg.) (2014). *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N., & Scheidt, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Solga, H., & Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion: Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 107–127.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomlinson, S. (2012). The Irresistible Rise of the SEN Industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286.
- Tyak, D., & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Wansing, G. (2005). *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Wiedemann, M. (2012). Auf dem Weg zu einer inklusiven Sprachförderung. In S. Seitz, N.K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 197–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Abstract:** Starting from the question of whether 'inclusion' manifests itself as structural alternative rather than as structural variant compared to the actually existing conditions of school-related differentiation, the article first discusses the (critical) potential for reflection of a theory of inclusion/exclusion following Luhmann. On the basis of empirical case studies, it is then shown that inclusive/integrative practices of the differentiation of study groups, too, operate in inclusion/exclusion mode and – due to categorical differentiation – contribute to increasing deviations among students, which, in turn, may lead to structural educational disadvantages.

**Keywords:** Difference, Differentiation, Inclusion, Exclusion, Education Inequality

### **Anschrift des Autors**

Dr. Marcus Emmerich, Fachhochschule Nordwestschweiz,  
Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I und II,  
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Schweiz  
E-Mail: marcus.emmerich@fhnw.ch

Lisa Pfahl/Justin J. W. Powell

## „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“

*Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen*

**Zusammenfassung:** Trotz gesetzlicher Vorgaben um Inklusion im Bildungswesen bleibt die Kategorie Lernbehinderung scheinbar ‚natürlich‘ bestehen und auch aus Schülerperspektive meist unhinterfragt. Seit Jahrzehnten wird jedoch über den Sinn dieser und anderer sonderpädagogischer Klassifikationen heftig gestritten, da eine kategoriale Mitgliedschaft oft starke Abwertung und Stigmatisierung mit sich bringt; bestärkt durch die in Deutschland persistente schulische Segregation. Der Beitrag untersucht medizinisch-pädagogische Klassifikationen des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“, die symbolische und soziale Grenzen zwischen Schüler/innen definieren sowie disziplinäre und professionelle Grenzen zwischen „Sonder-“ und „Regel-“pädagogik stabilisieren. Exemplarisch wird die Selbstbeschreibung einer Schülerin als „behindert“ untersucht, die sich bei der Einschätzung ihrer Bildungs- und Arbeitsmarktchancen in sozialen Hierarchien am unteren Ende verortet – mit vielfältigen Konsequenzen für ihre Lebenschancen. Diese Perspektive verdeutlicht die Folgen pädagogischer Klassifizierung und unterstreicht die Notwendigkeit einer Debatte um Klassifikationspraktiken in inklusiven Bildungsreformen.

**Schlagnote:** Lernbehinderung, Sonderpädagogik, Inklusion, Klassifikation, Subjektivierung

### 1. Einleitung

Auf die Frage, wie es dazu gekommen ist, dass sie eine Sonderschule für Lernbehinderte besucht hat, berichtet eine Schulabgängerin von dem pädagogischen Feststellungsverfahren, dass zu ihrem Sonderschulbesuch führte:<sup>1</sup>

Jenny Schremp: Bei mir war das – wir haben festgestellt, dass ich halt eine Lernschwäche hab, soviel ich weiß. Das, wie heißt das? Den I-, der IQ-Test war sehr schwach, glaub ich, bei mir. Ich hatte halt eben (-). Das wurde bei mir damals fest-

1 Die Schüler/innen sind zum Zeitpunkt der Feststellung in der Regel sieben bis 10 Jahre alt und erinnern sich an Erfahrungen, die sie in diesem Rahmen gemacht haben. Das mehrmonatige Verfahren stellt organisatorisch den Ausgangspunkt für den Schulwechsel dar und hat für die Bildungsbiografien von Sonderschüler/innen eine große Bedeutung (vgl. Kottmann, 2006). Der vorliegende Textauszug entstammt einem Interview, das im Rahmen der Studie „Techniken der Behinderung“ erhoben wurde. Eine ausführliche biografische Fallrekonstruktion liegt vor (vgl. Pfahl, 2011, S. 134).

gestellt, dass ich nie eine normale Schule besuchen werde. Und ich war auf einer normalen Schule, ich war ja auf einer Grundschule, aber dann haben die eben dann festgestellt, dass ich nicht die Leistungen erbringen kann, die ich erbringen müsste.

Interviewerin: Und wie alt warst du da ungefähr? Also, so erste, zweite, dritte (-).

Jenny Schremp: Weiß ich nicht. Ich glaub, das war (-) erste Klasse, glaub ich, die ich durchgemacht habe, und dann bin ich auf Sonderschule gleich gekommen. Ja, ich bin halt von Anfang an ja schon auf die Sonderschule gekommen. Von daher komm ich auch damit auch ganz gut klar. [...]

Interviewerin: Und, was denkst du, warum das so war mit dem IQ, also warum du jetzt (-).

Jenny Schremp: Ja, das hat, ich weiß es nicht, was das war. Ich hab keine Ahnung. Ich weiß, es wurde festgestellt, dass ich einfach eine Lernschwäche hatte, dass ich nicht wie andere Kinder halt eben (-) (Z. 1643–1668).

In diesem Selbstbericht wendet sich die Befragte eingehend der Kategorie „Lernbehinderung“ zu. Sie benennt ihr individuelles, quasi natürliches schulisches Leistungsdefizit als Grund für ihre „Lernbehinderung“. In ihrer Darstellung wird die im sonderpädagogischen Diskurs beanspruchte Wahrheit sichtbar, durch Feststellungsverfahren dauerhafte Lernbeeinträchtigungen prognostizieren zu können. Das Aufrufen von Fachbegriffen zeigt in der biografischen Erzählung, wie der Diskurs sie zu einer eingeschränkten Teilnahme befähigt und ihre Selbstbeschreibungen an gesellschaftliches Wissen über Behinderung anschlussfähig macht. Die junge Erwachsene deutet ihr ‚anders als andere Kinder sein‘ mit der Wahl des Begriffs „Lernschwäche“ in einem Kontinuum von Normalität und Behinderung. Diese sprachliche Abgrenzung wird durch die sonderpädagogische Differenzierung von Lernbeeinträchtigungen, Lernschwächen, Lernstörungen und Lernbehinderungen ermöglicht. Die graduelle Unterteilung der Leistungsstandards und Schülerkategorien wird in dieser Schülerinnenbiografie wie in vielen anderen durch die Praxis der Aussonderung aus dem „normalen“ Schulkontext zu einer fixen (negativen) Klassifikation und kategorialen Zugehörigkeit am untersten Ende des hierarchisch-gegliederten Bildungswesens. Durch die Überweisung an eine Sonderschule wird das einmal festgestellte Defizit „Lernschwäche“ institutionell verstetigt. Es versetzt die Schülerin in eine Position, in der sie das Gegenteil nicht mehr beweisen kann, weil die Grenze stetig gezogen ist: sie wird „nie mehr eine normale Schule besuchen“. Diese Tatsache und die erlebten Erfahrungen zeigen überdeutlich das Gegenteil von schulischer Inklusion. Die empirische Analyse gegenwärtigen institutionellen Wandels zeigt, dass die Klassifizierung mit der Konsequenz der räumlichen Trennung immer noch für die große Mehrheit der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt, weshalb die Themen Sonderpädagogik und Inklusion weiterhin verwoben bleiben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Blanck, Edelstein & Powell, 2013).

## 2. Fragestellung, Ziele und Aufbau

Trotz gesetzlicher Vorgaben und gegenwärtiger Bemühungen um Inklusion im Bildungswesen bleibt die Kategorie „Lernbehinderung“ als Teil einer scheinbar natürlichen Weltordnung, auch aus Schülerperspektive, oft unhinterfragt. Seit der Einführung von Hilfsschulen für „minder begabte“ Schüler/innen wird in den Erziehungswissenschaften hingegen über den Sinn der Klassifikation und der Etikettierung oft gestritten. In der Bildungsforschung besteht mittlerweile weitestgehend Konsens darüber, dass mit der Kategorie „Lernbehinderung“ eine starke Abwertung einhergeht, die auf Stigmatisierungsprozesse zurückzuführen ist (vgl. Schumann, 2007).

Der vorliegende Beitrag will Klassifikationen des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ am Beispiel der größten Kategorie „Lernen“ auf mehreren Ebenen untersuchen. Pädagogische Klassifikationen sind für die Selektions- und Allokationsprozesse sowie Übergänge in Schülerbiografien zentral. Sie legitimieren (sonder-)pädagogische Förder-systeme und ihre variablen Lernmöglichkeiten für die wachsenden als „nicht normal“ klassifizierten Schülergruppen (von 4,6% aller Schüler/innen 2000/01 auf 6,6% im Jahr 2012/13, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 179). Zudem stabilisieren Klassifikationen die disziplinären und professionellen Grenzen zwischen „Sonder-“ und „Regel-“pädagogik. Ferner ordnen sie fortlaufend das Wissen dieser Professionen, steuern soziale Kräfteverhältnisse und leiten Forderungen von Bürgerbewegungen und bildungspolitische Reformen an. Jedoch ist die primäre Leistung solcher umfassender Klassifikationssysteme, dass sie die symbolischen wie sozialen Grenzen zwischen Schüler/innen jeder neuen Generation produzieren – sie definieren wer als „hochbegabt“, „behindert“ oder „normal“ wahrgenommen wird (vgl. Powell, 2003). Bedeutung entfalten solche Kategorien sowohl in der allgemeinen Pädagogik als auch der Sonderpädagogik. An der Schnittstelle zwischen den organisatorischen Feldern der Regel- und Sonderschulen ordnen diese Kategorien die Übergänge zwischen diesen Feldern in den meisten deutschen Bundesländern nach wie vor weitestgehend getrennt. Über eine tiefgreifende Beschäftigung mit Klassifikationen und den Prozessen und Konsequenzen der Klassifizierung können für die Bildungswissenschaften wichtige Erkenntnisse über die Funktions- und Wirkungsweise von Bildungssystemen erzielt werden. Für die in Deutschland noch im Entstehen begriffene sogenannte „inklusive Pädagogik“ ist eine theoretische Reflexion von Klassifikationen unseres Erachtens konstitutiv; stellt doch die praktische Auseinandersetzung und Überwindung mit in der Pädagogik etablierten Zwei-Gruppen-Theorien der behindert/nicht-behindert oder (nicht)förderbedürftigen Schüler/innen für ihre Expert/innen in Schulen mit gemeinsamem Unterricht eine zentrale und zur Zeit viel diskutierte Aufgabe dar (vgl. z. B. Hinz, 2010).

Klassifikationen stellen einen wichtigen Forschungsgegenstand der Sozialwissenschaften dar. Sie sind eine Art Kurzschrift zur Beschreibung, Steuerung und Aufteilung der Welt und gehören zum Kernbestand des sozialen Lebens. Die in Alltagsroutinen und -praktiken objektivierten sozialen Kategorien sind allgegenwärtig, denn Fremd- und Selbstklassifikation bilden das Grundgefüge der Gesellschaft und des Bildungswesens (vgl. z. B. Goffman, 1975; Cicourel & Kitsuse, 1974/2012; Douglas, 1986; Bowker

& Star, 1999). Als Personenkategorien geben sie Auskunft über das Ausmaß an Anerkennung und Wertschätzung, das Akteure in diesen sozialen Zusammenhängen jeweils genießen (Neckel & Sutterlüty, 2005). Um die Wirkungsweisen pädagogischer Klassifikationen in Schule und Alltag zu untersuchen, werden in diesem Beitrag exemplarisch die Selbstbeschreibungen einer Schülerin in Bezug auf Behinderung und Begabung sozialwissenschaftlich-hermeneutisch rekonstruiert. Die Kategorien der Sonderpädagogik sind, in ihrer Eigenschaft als objektivierendes und subjektivierendes Wissen, Teil dieser Analyse.

Der Beitrag wird aufzeigen, dies sei vorweggenommen, dass die befragte junge Erwachsene der kategorialen Zuschreibung behindert/nicht-behindert folgt. Mehr noch, sie reartikuliert die gängigen, klinisch begründeten, sonderpädagogischen Klassifikationen in ihrer differenzierten Begrifflichkeit. Dabei wird „Lernbehinderung“ auch als biologisch-körperliches oder sich auf Gesundheit und Körper auswirkendes Phänomen verstanden. Die Zuschreibung des Förderbedarfs wird von den Betroffenen in verschiedener Weise reproduziert und die zur Verfügung gestellten Normalitätskonstruktionen werden auch im Alltag, außerhalb des Schulkontextes, verwendet. Die Schüler/innen der unterschiedlichen Schultypen ordnen sich bei der Einschätzung ihrer Lebens-, Bildungs-, und Arbeitsmarktchancen in eine soziale Hierarchie ein und verorten sich am unteren Ende dieser.

Analysen der Wirkung von pädagogischen Klassifikationen und Kategorien auf betroffene Personen sind jedoch rar, weil wir zumeist durch solche Elemente von Institutionen denken, nicht über sie (vgl. Douglas, 1986). Im Folgenden wird deshalb danach gefragt, was Klassifikationen sind und wie sie wirken (Abschnitt 2). Im Zentrum des Beitrags (Abschnitt 3) steht dann die Frage: Welche Wirkung entfalten (sonder-)pädagogische Klassifikationen und Kategorien auf ihre Adressat/innen, also insbesondere die Schüler/innen aber auch auf die Lehrkräfte und ihre professionellen Praktiken? Hier werden wir auf die Selbstthematizierungen der eingangs bereits vorgestellten Schülerin Jenny Schremp (Anonymname) zurückkommen und die subjektivierende Wirkung der Kategorie „Lernbehinderung“ aufzeigen. Die Befunde der Analyse der Wirkungsweisen pädagogischer Kategorien und ihre symbolischen und sozialen Grenzen im Bildungswesen werden abschließend zusammengefasst und dazu genutzt, die Interessen verschiedener bildungspolitischer Akteur/innen nachzuvollziehen und die Kontroversen über Ressourcen und Rechte einzuordnen. Gerade im Zuge der Implementierung der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland, die das Recht auf nicht-diskriminierenden Zugang zu Bildung für alle als Menschenrecht definiert (vgl. Blanck et al. 2013) und derzeit mit einer sonderpädagogisch dominierten Etablierung bzw. Nicht-Etablierung einer „inkluisiven“ Pädagogik einhergeht, stellen sich erneut Fragen der Wirkmächtigkeit von Kategorien. Die zahlreichen neuen Professuren für „inklusive Pädagogik“, die zur Zeit geschaffen werden, sind zumeist in der sonderpädagogischen Disziplin angesiedelt und tragen nicht notwendigerweise zur Überwindung stigmatisierender Klassifikationspraktiken bei; zudem wird immer noch die überwiegende Mehrheit der Klassifizierten nach Feststellung des Förderbedarfs an Sonderschulen überwiesen (4,8% aller Schüler/innen), allerdings variieren die Anteile in den Bun-

desländern, von 2,3 % in Bremen oder 2,5 % in Schleswig-Holstein bis hin zu 7,2 % in Mecklenburg-Vorpommern oder 7,1 % in Sachsen-Anhalt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 179). Damit ist die Gefahr einer lediglich rhetorischen Konstatierung der Existenz schulischer Inklusion benannt; die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention war ein wichtiger Schritt, scheinbar jedoch zunächst nur eine abstrakte Absichtserklärung: die Umsetzung bleibt in vielen Dimensionen und in weiten Teilen Deutschlands unzulänglich (vgl. BRK-Allianz, 2013).

In der Tat hat sich am Ausmaß der schulischen Exklusion und Inklusion in den letzten Jahrzehnten – trotz starker Bemühungen von Elterninitiativen, Selbstvertreter/innen der Behindertenbewegung, Integrationspädagog/innen und einigen Bildungspolitiker/innen – kaum etwas geändert (vgl. Schnell, 2003; Moser, 2012). Das geltende sonderpädagogische Klassifikationssystem wurde bereits 1994 reformiert und arbeitet anstatt mit der administrativ-organisatorischen Kategorie der „Sonderschulbedürftigkeit“ mit dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs und sieben bis neun Förderschwerpunkten (vgl. Powell, 2003). Trotzdem werden auch heute im Bundesdurchschnitt noch immer rund 72 % aller Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen beschult, jedoch mit einer enormen Varianz in der „Klassifikationsquote“ sowie in der „Inklusionsquote“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).<sup>2</sup> Da die Klassifikationen auf klinischen und pädagogischen Kategorien beruhen, die in professionellen Kontexten mit der Diagnose und Behandlung von „Defiziten“ einhergehen und im Alltag eine stark abwertende Bedeutung besitzen, würden sie von keiner bzw. keinem der Betroffenen freiwillig gewählt werden, sondern sind stark mit Scham besetzt. Inwiefern eine inklusive Pädagogik zu einer Überwindung defizitorientierter Klassifikationspraktiken an deutschen Schulen beiträgt, wird sich u. a. mit der Etablierung disziplinären Wissens über die Entstehung und Wirkung von Klassifikationen entscheiden.

### 3. Klassifikation, Label und Stigmatisierung

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sahen Emile Durkheim und Marcel Mauss (1903/1963) in Klassifikationen einen viel versprechenden Ansatz zum Verständnis von Gesellschaften. Sie gingen der Frage nach, ob Inklusions- oder Ausgrenzungsbeziehungen überhaupt angeboren oder individuell begründet sein können. Dabei vertraten sie die Ansicht, dass alle Gruppenbildungsprozesse ihren Ursprung in den sozialen Gruppen selbst und deren Interaktionen haben. Auch heute benutzen Sozialwissenschaftler/innen diverse Klassifikationen und ihre unzähligen Kategorien, Definitionen und Etikettierun-

2 Die „Klassifikationsquote“ oder auch „Förderquote“ gibt Aufschluss über den Anteil an klassifizierten Schüler/innen aus der Gesamtheit aller Schüler/innen. Die „Inklusionsquote“ gibt Aufschluss über den Anteil an klassifizierten Schüler/innen aus der Gesamtheit aller klassifizierten Schüler/innen, die eine Klasse an einer allgemeinen Schule besuchen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

gen auf der Suche nach Einsichten in die Struktur sozialer Welten. Klassifikationen ordnen – oft unsichtbar – menschliche Interaktionen, verhelfen bestimmten Gesichtspunkten zur Macht, grenzen andere Menschen aus und legen fest, ob bestimmte Individuen, Gruppen oder Organisationen zu den Privilegierten oder den Benachteiligten gehören (vgl. Bourdieu, 1984; Bowker & Star, 1999).

Klassifikationen, verstanden als Instrumente zur Aufteilung, Einordnung und Steuerung der Welt gehören zum Kernbestand sozialen Lebens wie auch für Organisationen im Bildungsbereich, etwa Klassifikationen der Schülerschaft, des Lehrpersonals und der Curricula sowie des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die die Entstehung der Institutionen und ihrer legitimen ‚Funktionen‘ überhaupt erst ermöglichen (vgl. Powell, 2003). Jede Institution braucht stabilisierende Prinzipien, um die eigene Existenz zu sichern, und eines der wichtigsten dieser Prinzipien ist die Reifizierung sozialer Klassifikationen (vgl. Douglas, 1986). Wegen ihrer Allgegenwart, ihrer wissenschaftlichen Grundlagen und ihrer Ausdeutung durch autoritative Professionen wie die Medizin stehen diese Klassifikationen für den Erhalt des Status quo, da sie von Grund auf rational, wissenschaftlich und objektiv scheinen.<sup>3</sup>

Wirklich folgenschwer für die Pädagogik wurden zunehmend spezifische, auch klinisch geprägte Grenzen des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit ihrer zunehmenden Institutionalisierung im Zuge der wechselseitigen Ausweitung der Sonderpädagogik und verwandter Disziplinen, insbesondere der Medizin und der Psychologie, einerseits und der Anstalten und Sonderschulen andererseits. Als Reproduktionsmechanismus sorgten und sorgen Klassifikationen mit ihrer Logik, Objektivität und Verwissenschaftlichung bis heute für die unhinterfragte Aufrechterhaltung der Trennung von „Regel“-pädagogik und „Sonder“-pädagogik. Sie leisten „boundary work“, indem sie die zeitlich wie geographisch sehr unterschiedlich gezogenen Trennlinien zwischen „normalen“ und „nicht-normalen“ Schüler/innen und ihren institutionalisierten Unterrichtsangeboten verfestigen. Die bestehenden pädagogischen Klassifikationen stellen eine Verbindung von akademischem Expertenwissen, Normalitätsideologie und dem Versuch dar, fähigkeitsbasierte, homogene Schülergruppen zu bilden. Sie legitimieren die ständige Selektion und Stratifizierung durch die dynamischen, insbesondere die Pädagogik und die Institution Schule beherrschenden Ideale von geistiger, körperlicher und sozialer „Normalität“.

Klassifikationen sind im Bildungskontext für die Einordnung und Bewertung von Leistung und Verhalten sowie für die Zuweisung in unterschiedliche Schultypen zentral. Sie beruhen auf Kodierungen des Sozialen, in dem Sinne, dass angenommene oder beobachtete Verhaltensweisen wahrgenommen, aufgeschrieben und als „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden. Insbesondere feministische Sozial- und Erziehungswis-

3 Internationale Vergleiche zeigen die erstaunliche Bandbreite und soziale Konstruktion in den Klassifikationssystemen und Kategorien (vgl. Powell, 2011, S. 17). So verfügen etliche Länder unter den OECD Staaten nicht über die Kategorie „Lernbehinderung“. Ferner sind die Definitionen dieser Kategorie vielfältig und teilweise sogar widersprüchlich, wie der deutsch-amerikanische Vergleich verdeutlicht (Powell, 2003).

senschaftler/innen kritisieren die Verwendung binär-strukturierter Wissenskategorien, weil diese auf- und abwertende Zuschreibungen reproduzieren und die Intersektion verschiedener Differenzkategorien ignorieren (vgl. Klinger, 2009). Nicht nur in Bezug auf Behinderung, auch in Bezug auf Geschlecht und Migration wurden und werden in der Pädagogik Zuschreibungen wie geschlechertypische oder kulturelle „Eigenheiten“ von Kindern und Jugendlichen bemüht, um ihre unterschiedliche Behandlung in der Schule zu rechtfertigen (vgl. z. B. Faulstich-Wieland, 2008). Ganz allgemein lässt sich Klassifikation in Bezug auf Wohlfahrtsstaaten als ein Mechanismus definieren, der die Vergabe staatlicher Ressourcen (z. B. von Finanzmitteln für sonderpädagogische Förderung) und die Gewährung von Rechten (z. B. der als behindert klassifizierten Gruppen) regelt. Somit spielt der Prozess der Klassifizierung eine Schlüsselrolle in Bildungskarrieren wie Lebensläufen. Im Bildungsbereich wird dies in erster Linie durch die Beschulungspraxis bestimmt, weshalb die sich in der Regel negativ auf den Bildungsvorlauf auswirkende Vergabe der Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs kritisiert (vgl. Biermann & Powell, 2014; Neckel & Sutterlüty, 2005), aber auch die vermeintlich positive Wirkung privilegierender Klassifikationen in Frage gestellt werden (Hoyer, 2010).

Schulische Klassifikationen besitzen zwei entscheidende Konsequenzen für die Begründung, Entwicklung und Stabilität von „sonderpädagogischem Förderbedarf“: (1) die Entstehung neuer Schulstrukturen und (2) die Expansion und Ausdifferenzierung der als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten Schülerpopulationen. Als bildungspolitische Umsetzung kategorialer Unterscheidungen und symbolischer Grenzen sind die Schulformen organisatorische, pädagogische und zugleich politische Antworten auf die Heterogenität der Schülerschaft. Innerhalb der Schule werden mit der Verwendung von Klassifikationen (einschließlich ihrer wissenschaftlich geprägten „objektiven“ Kategorien) Unterschiede zwischen den als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten („behinderten“, „besonderen“ oder „nicht normalen“) und den in regulären Schulklassen oder Schulen verbleibenden („normalen“) Schüler/innen konstruiert. Klassifikationssysteme liefern die Kriterien, die für schulische institutionalisierte Entscheidungsprozesse in selektiven Schulsystemen benötigt werden (z. B. Zuweisung zur sonderpädagogischen Förderung oder Empfehlungen für den Sekundarschulbesuch), verfestigen berufliche Unterschiede (z. B. bei der Lehrerbildung) und reagieren auf Erkenntnisfortschritte der Fachdisziplinen, bildungspolitische Reformen und soziale Kräfteverhältnisse. Diese vielfältigen Leistungen werden von den Beteiligten selten in Frage gestellt oder kritisch reflektiert.

Unterscheidungen anhand von Klassifikationen und Kategorien sollen seit Beginn der (sonder-)pädagogischen Förderung dazu dienen, den entsprechend klassifizierten Schüler/innen gezielt zusätzliche oder spezielle Ressourcen oder Unterstützung zur Verfügung zu stellen – und diese Ressourcenverteilung zu legitimieren. Das Problem, dass sich daraus unbeabsichtigte Folgen, wie Stigmatisierung, negative Stereotype, institutionelle Diskriminierung und individualisierte Ungleichheit ergeben, wurde als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ beschrieben (vgl. Füssel, Kretschmann & Scholz, 1993). Zu den vielfältigen psychischen und sozialen Implikationen des Klassifizierens

und seinen realen Folgen für den Schulalltag der klassifizierten Kinder gehören veränderte Erwartungen (bei Lehrer/innen, Eltern und Peers) sowie die Stigmatisierung durch das Umfeld. Nach Abschluss der Selektionsprozesse, bei denen sonderpädagogische Kategorien gleichzeitig als längerdauernde Erkenntnisquelle, Entscheidungslegitimierung und Professionalitätsbeleg dienen (vgl. Langfeldt, 1998; Kottmann, 2006), wird die weitere Struktur der abweichenden Bildungs- und Berufschancen der so klassifizierten Schulkinder durch die länderspezifischen institutionellen Arrangements der nationalen Primar- und Sekundarschulsysteme und deren Zugangsvoraussetzungen bestimmt (vgl. Powell, 2011).

Letztendlich muss Klassifikation als ein dualer Prozess verstanden werden, bei dem Menschen von „oben“, nämlich durch Expert/innen, zwar etikettiert werden, die so Klassifizierten aber auch ihre eigenen Realitäten und Identitäten schaffen, die die Expertenschaft ihrerseits akzeptieren muss: „Kategorien, unter die diese Menschen fallen, ändern sich alle zehn Jahre. Sozialer Wandel schafft neue Kategorien von Menschen, aber das Zählen ist kein bloßes Registrieren von Entwicklungen. Es ist die sorgfältige, oft menschenfreundlich gedachte Schaffung neuer Arten des Seins“ (Hacking, 1999, S. 161, Ü.d.A.). So sind die Klassifikationen weder statisch, noch bloße Machtworte von oben, sondern eine Art und Weise, sich in den Alltagsinteraktionen einen Reim auf sich selbst und die anderen zu machen. Sozial konstruierte Kategorien sind unvermeidlich, da sie für die Organisation unserer Wahrnehmungen und für unsere Anpassung an die dynamischen, komplexen Umgebungen, in denen wir leben, notwendig sind; deshalb ist auch ein Verzicht auf den Einsatz von Kategorien nicht vollständig möglich. Entgegen der Annahme der Befürworter/innen einer sogenannten De-Kategorisierung, kann eine inklusive Pädagogik nicht nur auf einer Dekonstruktion von Kategorien aufbauen, sondern muss vielmehr eine historische, vergleichende und hermeneutische Rekonstruktion von spezifischen Klassifikationen und den dazu gehörigen Kategorien beinhalten. In schulischen Kontexten wecken insbesondere die auf medizinisch-biologischen und psychologischen Annahmen begründeten Kategorien Erwartungen und Annahmen, die zu bestimmten einseitigen und als unveränderbar im Inneren des Individuums lokalisierte Interpretationen des Verhaltens und der Reaktionen eines Kindes und damit oft zu reduzierten Erwartungen durch Lehrkräfte führen (Meyen & Skrtic, 1988, S. 465; Pfahl, 2011).

Die empirische Untersuchung von Klassifikationspraktiken der Schule lässt sich als „labeling approach“ bezeichnen (vgl. Becker, 1963; Goffman, 1975). Durch die Untersuchung von pädagogischen Diskursen, d. h. der Sprache der Institutionen und Akteure, wurde früh die Bedeutung organisatorischer Faktoren für den Verlauf von individuellen Karrieren in Bildungsinstitutionen (Cicourel & Kitsuse, 1974/2012) bekannt. In der Sonderpädagogik wird das Ergebnis der institutionalisierten Praktiken der Klassifizierung, das „Label“ oder „Etikett“ einer Person, zunehmend widersprüchlich und spannungsreich austariert, was in der größer werdenden Residualkategorie „Übergreifend/ohne Zuordnung“ Ausdruck findet. Die im Folgenden näher untersuchte Kategorie der „Lernbehinderung“ stellt, gerade aufgrund einer fehlenden einheitlichen Begriffsbestimmung in den Disziplinen, in Deutschland mit einem Anteil von über 40% (nach

wie vor) den größten Förderschwerpunkt dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 163).

Hinsichtlich der subjektivierenden Wirkung von Diskursen sind (wissenschaftliche) Klassifikationen, vermittelt derer Expert/innen in Institutionen Labels vergeben, von großer Bedeutung. Zum einen, weil Subjekte für die hierarchisierenden Differenzen von Bedeutungssystemen sehr empfänglich sind, gerade in Bezug auf die Auf- oder Abwertung der eigenen Person. Zum anderen, weil die Stratifizierung von Differenzen innerhalb der Schule auf verschiedene Weise an soziale Stratifizierungen anschließt und damit Ungleichheiten sowohl reproduziert als auch legitimiert (Pfahl, 2012). Eine Klassifikation kann weitreichende Konsequenzen für die Schüler/innen haben. Die realen Folgen für die Betroffenen äußern sich in Entscheidungen von Lehrkräften und Institutionen, die die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen schließen können: bei Feststellung des Förderbedarfs, der Versetzung, der Leistungsgruppierung, oder der Übergangsempfehlungen auf weiterführende Schulen (Gomolla & Radtke, 2002, S. 54). Goffman (1975) untersucht die Folgen von sozialen Bezeichnungspraktiken im Hinblick auf Benachteiligung. Soziologische und sozialpsychologische Theorien der Identitätskonflikte stellen das Ringen von Personen um Anerkennung ihrer sozialen Identität in den Vordergrund (vgl. Honneth, 1992). Soziale Etikettierungen besitzen eine machtvolle Wirkung, die von Subjekten zur Selbst- und Fremdbeschreibung aufgegriffen werden. Die Folgen einer Klassifizierung werden, wie eingangs dargestellt, von den Betroffenen reflektiert und problematisiert.

#### **4. Biografische Folgen von Klassifikationen: behindernde Subjektivierung**

Individuen finden sich qua sozialer Herkunft und Bildung in bestimmten sozialstrukturellen Lagen wieder und bilden, ihrer klassen- und bildungsbedingten Zugehörigkeit entsprechend, ‚alltagsweltliche Hintergrundüberzeugungen‘ (Schütz & Luckmann, 1979) aus. Damit Individuen zu ihren Überzeugungen und Selbstdeutungen gelangen, muss eine (intersubjektive) Vermittlung der Inhalte und Bedeutungsregeln der von Institutionen auf sie angewandten Diskurse stattfinden. Im Fall der Sonderpädagogik stellt die Sonderschule den Hauptort dieser Vermittlung dar. Kinder und Jugendliche werden sowohl im Prozess der Überweisung als auch durch therapeutische Maßnahmen und den Unterricht selbst (z. B. durch die Ausrichtung des Curriculums auf die Vermittlung ‚praktischer Fähigkeiten‘) in spezifischer Weise als ‚anders‘, ‚behindert‘ und ‚eingeschränkt fähig‘ adressiert (Pfahl, 2011, 2012).

Sonderpädagogische Kategorien sind rechtlich anerkannt und Bestandteil der pädagogischen Ausbildung; sie strukturieren die akademische Ausbildung von Sonderschullehrkräften und dienen zur Organisation von Diagnostik und Didaktik. Sie werden von Lehrkräften angeeignet, sowohl zur Herstellung sonderpädagogischer Professionalität gegenüber anderen Lehrkräften als auch zur Nutzung bei der Beobachtung von Schüler/innen. Über sonderpädagogische Kategorien werden auch die Zuständigkeiten

für bestimmte Schülergruppen organisiert (Abgrenzung der Tätigkeit und Kompetenz von Sonderschullehrkräften gegenüber Regelschullehrkräften; Herstellung von Arbeitsteiligkeit innerhalb der Organisation Schule). Lehrkräfte vermitteln in ihrer Arbeit dieses Wissen weiter an die Schülerschaft. Das Verhältnis zwischen solchen Klassifikationen oder Spezialdiskursen und (autobiografischen) Alltagsdiskursen lässt sich dabei am besten pragmatisch bestimmen, also in Bezug auf die Sprachverwendung in Handlungszusammenhängen. Im Forschungsprozess kann beispielsweise Interviewmaterial mit betroffenen Schüler/innen daraufhin untersucht werden, ob sich die autobiografische Rede auf Problematisierungen und Zuschreibungen des Diskurses bezieht und wie.

Diskursive Klassifikationspraktiken entfalten über eingenommene oder einzunehmende Subjektpositionen subjektivierende Wirkungen, die sich anhand der Kräfteverhältnisse innerhalb der Organisationen und anhand ihrer Wissensordnungen analysieren lassen. Die Programmatiken der jeweiligen Institutionen schaffen Subjektkulturen, die ein mehr oder weniger grobes Raster für Subjektbildungen abgeben. Die im hierarchisch gegliederten deutschen Bildungssystem institutionell getrennten Ablaufprogramme „Sonderbeschulung“ oder „Regelbeschulung“ schaffen diesen Überlegungen zufolge eine grundlegend hierarchische Kultur für die Subjektbildung von Schüler/innen im Bildungskontext. Der deutsche pädagogische Diskurs beinhaltet somit eine eigene Programmatik der Subjektbildung zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Bildungsverlauf von Schulkindern; dies geschieht differenziert nach Behinderungs- und Begabungstypen, die auf (stratifizierten) Schulformen basieren. Die programmatische „negative“ Klassifikation (vgl. Neckel & Sutterlüty, 2005) und Allokation derer, die bestimmte Verhaltenserwartungen nicht erfüllen oder Leistungen nicht erbringen, führt zu einer sprachlich-kodierten Abwertung der betroffenen Personengruppen im Bildungsdiskurs, mit gravierenden Auswirkungen auf die Subjektposition der Kinder und Jugendlichen. Ihre biografischen Selbstbeschreibungen zeugen von der subjektivierenden Wirkung des sonderpädagogischen Behinderungsdiskurses.

So ist die Kategorie „Lernbehinderung“ für Jenny Schremp, wie einleitend bereits aufgezeigt, Teil einer Gesellschaftsordnung, die von ihr nicht angezweifelt wird. Die Sonderbeschulung stellt eine Begrenzung ihrer Möglichkeiten dar, innerhalb derer sie sich am Leistungsprinzip zu orientieren versucht. Ihre Handlungsfähigkeit bleibt jedoch begrenzt. Sie kann über ihren Sonderschulbesuch nicht bestimmen und die Grenze zwischen Anormalität und Normalität in dieser Hinsicht nicht überschreiten. Auch im Kontext ihrer persönlichen Zukunft zeigt sich ihre große Ungewissheit in Bezug auf ihre Zugehörigkeit zu den „Normalen“ bzw. das Vermögen, auf sich und seine Familienmitglieder einwirken zu können. Auf die Frage, ob sie ihre Kinder auf eine Sonderschule schicken wollen würde, antwortet sie:

Jenny Schremp: Das ist schwerer gesagt, weil das kommt drauf an, wie die (-). Weil, wie gesagt, ich hab ja schon das Problem, dass ich ja schon auf einer Sonderschule war (-). Das ist ja auch vererblich, oder das ist halt eben (-). Wer weiß. Ich weiß ja nicht, es kann ja auch mal durch was Andres sein, dass in (-). Ja, dass im Mutterleib irgendwie (-). Was weiß ich, dass da was schief geht. Was ich ja auch nicht glaube.

Ich hoffe, dass für meine Kinder, die ich mal bekommen werde (-). Ich wünsche, dass das anders wird. Also, dass sie nicht auf eine Sonderschule kommt. Um Gotteswillen, das wünsch ich (-). Die (-). Wer (-). Welche Eltern wünschen, sich die ihre Kinder auf eine Sonderschule kommen? Ich glaub, keiner. Ich meine, aber wenn es so sein muss, muss es halt eben so sein, da kann ich ja auch nichts dran ändern. Nur ich denke, ich hoffe und ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder vielleicht (-). Doch vielleicht mal eine normale Schule besuchen können. Das ich sehr, sehr stark hoffe. Und wenn es nicht so ist, da werd ich jetzt auch nicht irgendwie großartig jetzt da rummeckern oder (-). Was nicht ist, ist halt eben nicht. Kann auch niemals werden. Ich war nicht besser in der Schule, und wie sollen dann vielleicht meine Kinder werden? Dann müsst ich höchstens einen schlaun Mann heiraten, aber dazu müsste ich erst mal schlaun sein. Also, von daher (-). Aber dafür auch noch gut aussehen. Da müsste ich ja noch was im Kopf haben (Z. 1614–1633).

Die Befragte spekuliert über die Ursachen, und dabei auch über die Erblichkeit von „Lernbehinderungen“. Sie erwägt deren Ausgang im Mutterleib. Ihre gesamte biografische Selbstdarstellung ist durchzogen von einem Spannungsfeld zwischen Mühen, Hoffnungen und resignativem Abfinden im Hinblick auf ihre Lern- und Leistungsfähigkeit sowie der möglichen Zukunft potentieller, eigener Kinder. Die Geschichte der jungen Erwachsenen verweist implizit auf die Macht der sonderpädagogischen Profession, (Lern-)Behinderungen von Kindern wissenschaftlich zu diagnostizieren und sie durch schulrechtlich abgesicherte Maßnahmen langfristig zu segregieren. Zudem rekurriert Jenny Schremp auf Rassentheorien, die die Intelligenz von Individuen durch die Qualität ihrer Gene erklären. Die Idee, dass Eltern ihre kognitiven Fähigkeiten an ihre Kinder aufgrund „sozialer Deprivation“ weitergeben, ist Teil des sonderpädagogischen Diskurses, dort jedoch ohne Rückgriff auf biologische Erklärungsansätze. Die dominierende Begriffsbestimmung der Sonderpädagogik von „Lernbehinderung“ als ein individuelles Defizit, ein mangelndes kognitives Lernentwicklungspotential, folgt dem medizinischen Modell und legt Rückschlüsse auf eine mögliche Vererbung derselben nahe. Durch ihre familiäre Situation zusätzlich sensibilisiert, ist anzunehmen, dass die von der Befragten beschriebenen Befürchtungen in Kenntnis und Anerkennung der (sonder-)pädagogischen Praktiken und Diskurse entstanden sind. Mit der Annahme, bei einer „Lernbehinderung“ würde es sich um eine Krankheit handeln, versucht sie sich zudem selbst davon zu überzeugen, dass der Sonderschulbesuch für sie als auch für ihre Kinder unvermeidlich war/sein könnte.

Der Sonderschulbesuch wird in dieser Selbstdeutung als medizinisch indiziert und nahezu alternativlos dargestellt. Zugleich wird die Hoffnung artikuliert, dass ihre Kinder „doch vielleicht mal eine normale Schule besuchen können“. Jenny Schremp, die nach dem Sonderschulbesuch erfolgreich eine Teilausbildung als Kinderpflegerin absolviert hat, aber seitdem arbeitssuchend ist, hofft auf eine Heilung ihrer Behinderung, kennt und benennt jedoch keine Methoden, um diesen Wunsch umsetzen zu können. Durch Einsicht in die Alternativlosigkeit ihrer Schullaufbahn versucht die Befragte, Akzeptanz für ihre Situation zu entwickeln und übernimmt die im Diskurs angelegte Stra-

tegie, ihre geistigen bzw. körperlichen Defizite als Krankheit zu betrachten, um sich vor Resignation und vollständigem Rückzug aus sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Erwartungen zu schützen und Hoffnung zu bewahren.

Wie der Einblick in die Fallrekonstruktion der Befragten Jenny Schremp zeigt, ist die Subjektivierung von Sonderschulabsolvent/innen ein sozialer Prozess, der in die Macht- und Kräfteverhältnisse der symbolischen Ordnung der (Sonder-)Pädagogik eingebettet ist. Die disziplinären Diskurse und Kategorien schaffen für Schüler/innen bei ihrer Selbstthematisierung zunächst eine Orientierung für ihre Erfahrungen. Die Zuschreibungen stellen darüber hinaus die Möglichkeit bereit, sich mit den damit verbundenen Subjektpositionen zu identifizieren und sich auf diese Weise „adäquater“ selbst zu verstehen, d. h. die eigenen Erfahrungen der Ausgrenzung und des Ausschlusses vor sich selbst rechtfertigen und für sich annehmen zu können. Die Ausgestaltung der von den jungen Erwachsenen eingenommenen sozialen Positionen der Hilfe- oder Heilungsbedürftigen ist zudem auch durch stark eingeschränkte sozialstrukturelle Gelegenheiten und Ressourcen bestimmt (vgl. Pfahl, 2011, 2012). Die Jugendlichen entstammen zumeist armen, arbeitssuchenden Familien, viele ihrer Familien besitzen einen Migrationshintergrund und erleben Bildungsanforderungen nicht als auf sie ausgerichtet, sondern als unüberwindbare Barrieren. Die mehrheitlich männlichen Sonderschulabgänger werden zudem geschlechterstereotyp diskursiv als „verhaltensauffällig“ und/oder als „aggressiv“ positioniert. Die klinisch abgeleiteten Kategorien der Sonderpädagogik scheinen für die hier aufscheinenden allgemeinen praktisch-pädagogischen „Probleme“ Lösungen anzubieten, die hochgradig durch das gesellschaftliche Ansehen medizinischen Wissens legitimiert sind. Sie finden auch in der allgemeinen Pädagogik Anerkennung und Verwendung; allgemeine Grund- und Sekundarschullehrkräfte wirken oftmals auf eine Kategorisierung und Segregation hin (vgl. Kottmann, 2006); die Überweisung von Schüler/innen an Sonderschulen stellt eine Delegation von allgemein-pädagogischen professionellen Aufgaben an sonderpädagogische Expert/innen dar und dient der institutionellen „Entlastung“ der Regelschulen (Hänsel, 2005). Die mit der Klassifikation verbundenen Feststellungspraktiken werden von den Experte/innen im Feld auch zur Selbsterkundung genutzt und stellen somit zugleich auch professionelle Selbsttechniken dar. Die beteiligten Expert/innen besitzen dabei Spielräume der Auseinandersetzung mit den von ihnen zur Anwendung gebrachten Klassifizierungen. Sie sollten bei ihrer Tätigkeit berücksichtigen, dass jene Klassifikationen, die eine Überweisung an eine Sonderschule begründen, von den Betroffenen aufgegriffen werden und unintendiert in einen Prozess der Behinderung anstatt eine Befähigung von Schüler/innen münden. Menschenrechtsbasierte, demokratisch-inklusiv orientierte Pädagogiken fokussieren deshalb angenommene und beobachtete Fähigkeiten der Beteiligten und schaffen Bildungsräume, in der Kinder und Jugendliche darin unterstützt werden, eine Definition ihrer Selbst nicht ausschließlich über Leistungsdefizite vorzunehmen. Eine pädagogische Kategorie, die vermeintliche Tatsachen über einen „behinderten“ Körper als Identifikationsangebot an Schüler/innen heranträgt, verfehlt die Funktion einer zukunftsgerichteten und offenen Orientierung und Strukturierung der Welt, in diesem Falle des Wissens der Kinder und Jugendlichen über ihre Lebens- und Bildungsmög-

lichkeiten (vgl. Pfahl, 2014). Mit den bestehenden Kategorien der Sonderpädagogik werden Schüler/innen dazu gebracht, ihre Bildungserfahrungen in die aus binären Kategorien bestehende Matrix „leistungsschwach/leistungsfähig“, „krank/gesund“ und „behindert/begabt“ einzuordnen und damit gezwungen, sich selbst auf- oder abzuwerten, anstatt die offene Dynamik jeder menschlichen Lernentwicklung als Quelle der Hoffnung und des Interesses zu nutzen. Persönliche und schulische Entwicklungsmöglichkeiten, Ambivalenzen und kreative Widersprüchlichkeiten im Leistungsvermögen, ein Mangel an materialen oder sozialen Ressourcen werden in dieser dichotomen Kategorisierung nicht abgebildet. Sie werden im sonderpädagogischen Diskurs um „Lernbehinderung“ insgesamt wenig thematisiert oder werden gar dethematisiert, was besonders im Hinblick auf die in der Regel nachfolgende Selektion in die Sonderschule nicht angemessen ist (vgl. Kottmann, 2006). Wie dysfunktional pädagogische Klassifikationen sind, die auf medizinisch-biologischen Kategorien beruhen, wird auch im Kontext der Bildung von Mädchen und Jungen sowie schwarzen und weißen Kindern in der feministischen und post-kolonialen Bildungsforschung diskutiert (zur Übersicht vgl. Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2014). Die Ergebnisse legen nahe, auf klinische Kategorien in pädagogischen Zusammenhängen gänzlich zu verzichten und zur Thematisierung von Differenz stattdessen auf biografische Erfahrungen zurückzugreifen (vgl. Prengel, 1993). Eine kritische und interdisziplinäre Diskussion und Reflexion wissenschaftlich begründeter und genutzter Kategorien kann helfen, eine geeignete pädagogisch-praktische Beschreibungssprache für Einzelne und Gruppen von Schüler/innen in Absprache und Akzeptanz mit denselben zu finden (vgl. Pfahl, 2014). Um das Recht auf nicht-diskriminierenden Zugang zu Bildung für alle umzusetzen, muss die Bedeutung sozialer Klassifikationen als kausaler Mechanismus für die Entstehung von Ungleichheit thematisiert werden; dazu gehört es, professionelle Zuständigkeitsansprüche und Schließungsprozesse für bestimmte Schülerklientel zu hinterfragen (vgl. Tilly, 1999; Emmerich in diesem Heft).

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Analyse von pädagogischen Klassifikationen bereichert die Auseinandersetzung mit den Gelingensbedingungen schulischer Inklusion und persistenter Formen schulischer Segregation, weil mit dieser Perspektive auf Bildung deutlich wird, dass die dem deutschen Schulsystem und den Unterrichtsformen zugrundeliegenden sonderpädagogischen Kategorien sozial konstruierte Objekte darstellen, die in einer bestimmten historischen Periode entwickelt wurden und über das 20. Jahrhundert hinweg trotz ihrer (pädagogischen) Dysfunktionalität ihre Gültigkeit als schulische Wissenskategorien nur langsam verlieren (vgl. Powell, 2011). Aufgrund ihrer Verwandtschaft mit klinischen und medizinischen Diskursen sind sonderpädagogische Klassifikationen besonders mächtig und aufgrund fehlender positiver Beschreibungssprachen für (Lern-)Behinderung allgegenwärtig; sie sind negativ und defizitorientiert. Die Kategorien nehmen in Form von Sonderschulen institutionalisierte Gestalt an und

bestimmen maßgeblich die Identität der Schüler/innen und Lehrkräfte, die sich an diesen Schulen aufhalten. Im stratifizierten deutschen Schulwesen nehmen Sonderschulen die niedrigste Stufe ein, sie sind Ausdruck einer Abwertung von Schülerklientel und werten sich selbst ab (Pfahl, 2011).

In Bezug auf die Biografien der Schüler/innen wird bei der Rekonstruktion des Gebrauchs von Kategorien in den Selbstbeschreibungen ihr subjektkonstituierender Charakter deutlich: Sonderpädagogische Kategorien dienen zur Gestaltung von sozialen Interaktionen, zur Über- und Unterordnung in schulische Hierarchien sowie zur Subjektivierung, die sich in Auseinandersetzung mit der Subjektposition „Sonderschüler/in“ und der Zuschreibung „behindert“ vollzieht. Schüler/innen versuchen sich zugleich innerhalb und verstärkt außerhalb des Schulkontextes von der ihnen zugeschriebenen sonderpädagogischen Kategorie abzugrenzen (vgl. auch Holaschke, 2013). Die Kategorie „Lernbehinderung“ wirkt in Gesellschaften, die das Ideal der fortwährenden Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit von Individuen verallgemeinern durch eine (Selbst-)Abwertung bestimmter Subjekte. Eine Mitgliedschaft in dieser Kategorie fällt in Deutschland nach wie vor meistens mit einer räumlichen Segregation zusammen, was die Kategorien sichtbar macht und die Individuen dazu zwingt, sich damit auseinanderzusetzen.

Die hier analysierte Kategorie wird im Bildungssystem zurzeit trotzdem ‚benötigt‘, um die Wirklichkeit der „Lernbehinderung“ aufrechtzuerhalten und Abläufe zu organisieren, z. B. um Ressourcen an Orte, Lehrkräfte und Schüler/innen zu bringen. Es ist äußerst schwer, gänzlich auf diese und andere pädagogische Klassifikationen zu verzichten. Aber die Orte und Akteur/innen, die Unterstützung brauchen, können ad hoc bestimmt werden und müssen nicht an eine klinische Diagnostik anschließen. Vielmehr können pädagogische Unterstützungsleistungen vor Ort bereitgestellt werden, ohne auf langwierige Diagnoseprozesse zu warten, während dessen die Lernschwierigkeiten sich zu verstetigen drohen. Weil Kategorien Individuen ein Wissen über sich selbst vermitteln, stellen sie wichtige Bezugspunkte dar und schaffen Zugehörigkeiten. Klassifikatorische Begrifflichkeiten, die auf ihre Valenz überprüft werden und mit positiven Bedeutungen verknüpft sind, schaffen Zuschreibungen, die Schüler/innen ermutigen und befähigen, wie die Kategorie „(hoch)begabt“, wobei auch hier segregierende Praktiken auf die Betroffenen einschüchternd wirken (vgl. Hoyer, 2010). Mit sonderpädagogischen Kategorien wie „lernbehindert“ jedoch ist eine durch und durch negative Kategorie benannt, die bildungspolitische Relevanz besitzt.

International ist zunehmend ein Abbau der Stufenförmigkeit von Bildung und ein flexiblerer Einsatz von pädagogischen Klassifikationen zu beobachten, der zugleich damit einhergeht, dass ausdifferenzierte Kategorien reduziert und durch offenere Kategorien, die eine Ad-hoc-Anwendung vor Ort zulassen, ersetzt werden. In einigen nordeuropäischen Ländern wird versucht, Ressourcen allgemein bei „Förderbedarf“ zu verteilen; wobei auch die an klinischen Kategorien festhaltenden Länder aufgrund der Existenz von Gesamtschulen weniger gravierende Konsequenzen der Klassifizierung aufzeigen (vgl. Biermann & Powell, 2014). Auch in Deutschland existieren Organisationsformen der Ressourcenverteilung, die einen pädagogisch sinnvollen Einsatz offener Kategorien ermöglichen, wie in den Bundesländern Bremen oder Schleswig-Holstein. Diese (Wei-

ter-)Entwicklungen wurden bildungspolitisch vorangetrieben, um die stigmatisierende Wirkung defizitorientierter Klassifikationen zu minimieren. Der internationale Druck auf die deutsche Bildungspolitik, die Persistenz der Segregation auf Basis der Zuschreibung von „Lernbehinderung“ sowie sonderpädagogischem Förderbedarf zu hinterfragen, wächst. Die Hoffnung der Befragten Jenny Schremp, dass ihre „Kinder vielleicht (-). Doch vielleicht mal eine normale Schule besuchen können“ macht den dringenden Wunsch nach bildungs- und gesellschaftspolitischem Wandel deutlich. Die Perspektive der Betroffenen, wie sie auch im Parallelbericht der BRK-Allianz zum Ausdruck kommt (BRK-Allianz, 2013) lenkt den Blick darauf, dass Menschen mit Behinderungen negative, defizit-orientierte kategoriale Zuschreibungen ihrer Person sowie eine Segregation in Sondereinrichtungen ablehnen und darin immer noch die größte Hürde im Kampf um ihre Anerkennung und Gleichberechtigung sehen. Die Perspektive ehemaliger Schüler/innen verdeutlicht diese Herausforderung und zeigt, wie wichtig inklusive Bildung für eine demokratische Gesellschaft ist.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders*. New York: Free Press.
- Biermann, J., & Powell, J. J. W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 679–700.
- Blanck, J. M., Edelstein, B., & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die UN-Behindertenrechtskonvention und Mechanismen in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(2), 267–292.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bowker, G. C., & Star, S. L. (1999). *Sorting Things Out: Classifications and its consequences*. Cambridge, MA: MIT-Press.
- BRK-Allianz (Hrsg.) (2013). *Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur Behindertenrechtskonvention. Berlin: BRK-Allianz. [http://www.brk-allianz.de/attachments/article/93/beschlossene\\_fassung\\_final\\_endg-logo.pdf](http://www.brk-allianz.de/attachments/article/93/beschlossene_fassung_final_endg-logo.pdf) [12. 11. 2015].
- Cicourel, A., & Kitsuse, J. J. (1974/2012). Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 138–149). Wiesbaden: Springer VS.
- Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*. New York: Syracuse University Press.
- Durkheim, E., & Mauss, M. (1903/1963). *Primitive Classification*. Chicago: University of Chicago Press.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Schule und Geschlecht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 673–695). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Füssel, H.-P., Kretschmann, R., & Scholz, H. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Witterschlick/Bonn: M. Wehle.
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über die Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gomolla, M., & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hänsel, D. (2005). Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 101–114.
- Hinz, A. (2010). Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration? In Evangelische Stiftung Alsterdorf & Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (Hrsg.), *Enabling Community. Anstöße für Politik und soziale Praxis* (S. 191–202). Hamburg: Alsterdorf.
- Holaschke, I. (2013). *30 Jahre danach – Biographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler der „Lernbehindertenschule“*. Münster: Waxmann.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hoyer, T. (2010). „Anders sind wir eigentlich nicht“. Schüler/innen in Hochbegabtenklassen. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 46(2), 110–127.
- Klinger, C. (2009). Ungleichheiten in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In H. Solga, J. J. W. Powell, & P. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 267–277). Frankfurt a. M.: Campus.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langfeldt, H.-P. (1998). *Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Meyen, E. L., & Skrtic, T. (1988). *Exceptional Children and Youth*. Denver, CO: Love.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neckel, S., & Sutterlüty, F. (2005). Negative Klassifikationen. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 409–428). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, L. (2012). Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen von Segregation und Inklusion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (52. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 415–436). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfahl, L. (2014). Befähigende Bildungsverhältnisse. Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie der pädagogischen Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (S. 45–60). Opladen: Barbara Budrich.
- Powell, J. J. W. (2003). Hochbegabt, behindert oder normal. Klassifizierungssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird* (S. 103–140). Heidelberg: Winter.
- Powell, J. J. W. (2011). *Barriers to Inclusion: Special education in the United States and Germany*. Boulder, CO: Paradigm.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration*. Weinheim: Juventa.
- Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so“. *Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schütz, A., & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Band I & II. Neuwied: Luchterhand.

Tilly, C. (1999). *Durable Inequality*. Berkeley: University of California Press.

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.

**Abstract:** Despite legal commitments to inclusion in education systems, the category learning disability is maintained almost “naturally” and hardly questioned, even by students. Yet, for decades, the purpose and relevance of this and other categories and classifications of “special educational needs” and student disabilities have been fiercely discussed. Controversy is driven by the frequent stigmatization and abasement that follows classification, exacerbated by the persistent segregation practiced in Germany’s school system. This contribution investigates medical-pedagogical classifications that draw symbolic and social boundaries between individual students and groups even as they stabilize disciplinary and professional boundaries between “special” and “regular” education. These processes are investigated on the basis of a self-description given by a school-leaver who considers herself to have a “learning disability”. She positions herself very low in social hierarchies and has grave doubts regarding her life chances, and those of her potential children, as she transitions from schooling to the labor market. This perspective illustrates the biographical consequences of (negative) educational classification and emphasizes the need for a debate on classification practices in inclusive approaches to education reform.

**Keywords:** Learning Disability, Special Education, Inclusion, Classification, Subjectification

### **Anschrift der Autor\_innen**

Prof. Dr. Lisa Pfahl, Universität Innsbruck,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Professorin für Disability Studies und Inklusive Pädagogik,  
Liebeneggstr. 8, A-6020 Innsbruck, Österreich  
E-Mail: [lisa.pfahl@uibk.ac.at](mailto:lisa.pfahl@uibk.ac.at)

Prof. Dr. Justin J. W. Powell, University of Luxembourg,  
Institute of Education & Society, Professor für Bildungssoziologie,  
11, Porte des Sciences, L-4366 Esch-sur-Alzette, Luxemburg  
E-Mail: [justin.powell@uni.lu](mailto:justin.powell@uni.lu)

Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi

# Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht

**Zusammenfassung:** Auf der Basis erster Ergebnisse einer laufenden qualitativen Studie in der Schweiz fokussiert der Beitrag leistungsbezogene Differenzkonstruktionen durch Lehrpersonen und Schüler/-innen in Bezug auf den Fachunterricht Mathematik einer inklusiven Klasse der Sekundarstufe I. Die zugrunde gelegten Daten aus zwei Interviews und einer Gruppendiskussion werden mit Hilfe der Dokumentarischen Methode interpretiert. Die Rekonstruktionen lassen homologe implizite Sinnstrukturen erkennen, die auf ein geteiltes Unterrichtsmilieu verweisen: So werden die Schüler/-innen kontrastierenden Gruppen entlang impliziten, leistungsbezogenen Differenzlinien zugeordnet. Diese Zuordnung ist an unterschiedliche Professionen und damit verbundene Zuständigkeiten im komplementär arrangierten Unterricht gekoppelt.

**Schlagnworte:** Inklusion, Differenz, Sekundarstufe I, Mathematikunterricht, Dokumentarische Methode

## 1. Leistungsdifferenzen und Kooperation im inklusiven Unterricht

Die Gestaltung einer inklusiven Schule fordert v.a. mehrgliedrig konzipierte Schulsysteme – mit nach Leistung differenzierten Bildungsgängen – vielfach heraus. Unter Aufrechterhaltung verschiedener Bildungsgänge – auch im Kontext von Inklusion – wird in sogenannten Inklusionsklassen eine (leistungs-)heterogene Schülerschaft adressiert. Der Unterricht in diesen Klassen ist folglich explizit daran ausgerichtet, ihn für Schüler/-innen zu gestalten, die unterschiedliche Bildungsabschlüsse erwerben. Auch ein inklusiver Unterricht ist nicht auf die Bearbeitung von Differenzen, die von außen herangetragen werden, zu reduzieren. Vielmehr bringt er sie selbst, wie jegliches „pädagogische Tun“ (Göhlich, Reh & Tervooren, 2013, S. 640), sozial hervor: Leistungsdifferenzen bilden mit Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013, S. 675) den Kern schulspezifischer „pädagogischer Differenzordnung“.

Wie Heinrich, Arndt und Werning (2014) darlegen, stellt eine grundlegende schulische Veränderung, wie die Umsetzung von Inklusion, besondere Anforderungen an die Professionellen und erfordert eine Transformation ihres professionellen Selbstverständnisses, v. a. wenn sie im Team unterrichten. Dies betrifft im Kontext von Inklusion alle beteiligten Professionen gleichermaßen: v. a. die Lehrpersonen der Regel- und der Sonderpädagogik. Professionelle Kooperation im Unterricht wird im Fachdiskurs oft als Voraussetzung für (gelingende) Inklusion gesehen (Überblick: Arndt & Werning, 2013). Dieses Primat ‚besseren Unterrichts durch Kooperation‘ findet sich auch im Fachdis-

kurs der Lehrerkooperation in der ‚Regelschule‘, in dem diese als Voraussetzung für gesteigerte Schülerleistungen gesehen wird (Kullmann, 2013; siehe auch Bender & Heinrich in diesem Band). Arndt und Gieschen (2013) kommen anhand von Interviews mit Schüler/-innen inklusiver Gesamtschulen in Deutschland zu dem Ergebnis, dass die Aufgabenverteilung und die Rollen von Sonder- und Regellehrpersonen in Relation zu ‚leistungsstarken/-schwachen‘ Schüler/-innen organisiert werden. Diese verbinden sich häufig mit äußerer Differenzierung bzw. einer personalen Attribuierung fachbezogener Leistung (Arndt & Gieschen, 2013, S. 53–59). Arndt und Werning (2013) konstatieren, dass die „Bildung (eher) leistungshomogener Gruppen“ (S. 28) im Kontext der Zusammenarbeit von Regel- und Förderlehrkräften verbreitet ist. Auf der Basis empirischer Analysen haben Katzenbach und Olde (2011) Zusammenarbeitsformen des Personals eines sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrums mit Regellehrkräften untersucht. Dabei konnten sie ein zentrales Muster aufzeigen, das in der Delegation der Zuständigkeit für Schüler/-innen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ an die Sonderpädagog/-innen durch die Regelschullehrpersonen besteht. In der Schulforschung wurde bisher nicht untersucht, wie Lehrpersonen unterschiedlicher pädagogischer Professionen, die gemeinsame Verantwortung für (inklusive) Unterricht tragen, (Leistungs-)Differenzen hervorbringen und bearbeiten und ob bzw. inwiefern ihr Leistungsverständnis mit der Gestaltung der Kooperation zusammenhängt. Diesem Desiderat widmen wir uns, indem wir fragen, wie Leistungsdifferenzen im inklusiven Fachunterricht kooperierender Lehrpersonen hervorgebracht und bearbeitet werden. Dabei gehen wir davon aus, dass Differenzen in Interaktionen *handlungspraktisch* und *habituell* prozessiert werden (vgl. Bohnsack & Nohl, 2001). Das der Praxis zu Grunde liegende *implizite Wissen* ist nicht ohne weiteres reflexiv zugänglich, obwohl es einen Großteil menschlichen Wissens ausmacht (vgl. Mannheim, 1980, S. 212). Unser Fokus liegt auf diesem impliziten Wissen, das sich von den explizit-formalen Differenzsetzungen unterscheidet, welche sich z. B. in der Zuordnung der Schüler/-innen zu verschiedenen Bildungsgängen zeigen und in spezifischen Unterrichtsmilieus zum Ausdruck kommen kann (siehe genauer: Abschnitt 2).

In diesem Beitrag werden wir die Perspektiven von zwei Schulischen Heilpädagoginnen<sup>1</sup> und einem Mathematiklehrer, die gemeinsam in einer 8. Klasse unterrichten, sowie von Schüler/-innen ihrer Klasse in Bezug auf die aufgeworfene Fragestellung kontrastieren. Nach einer Vorstellung des SNF-Projekts *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen* (Laufzeit 2014–2017), dem die Daten entnommen sind, präsentieren wir Ergebnisse der Konstruktionen von Leistungsdifferenz durch die Akteur/-innen anhand ausgewählter Passagen aus Interviews und einer Gruppendiskussion. Den Beitrag schließen wir mit einem Resümee und einem Ausblick auf die rekonstruktive Erforschung schulischer Inklusion.

1 In der Schweiz die Berufsbezeichnung von in der Schule tätigen Fachpersonen der Sonderpädagogik; die im dargestellten Fall beide weiblich sind.

## 2. Differenzkonstruktionen im Fachunterricht inklusiver und exklusiver Schulformen

Vor dem Hintergrund des Forschungsdesiderats richten wir unser Erkenntnisinteresse auf Praxisformen der Differenzbearbeitung und -herstellung im Fachunterricht inklusiver und – kontrastierender – exklusiver Schulformen der Sekundarstufe I. Im Unterschied zu einem ontologisierenden Verständnis von ‚Heterogenität‘ (zur Kritik: Budde, 2012), mit dem v. a. Lehrpersonen im (inklusive) Unterricht ‚umzugehen‘ hätten, argumentieren wir sozialwissenschaftlich: Wir gehen davon aus, dass ‚Heterogenität‘ in der Schule Differenzen der Erfahrung und des habituellen Handelns seitens der Schüler/-innen *und* der Lehrpersonen markiert. Entsprechend wird ‚Heterogenität‘ sozial hergestellt bzw. bearbeitet (Bohnsack & Nohl, 2001, S. 20–22). Wir knüpfen an Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2010, S. 187–205) an und machen geltend, dass in schulischen Organisationen differente Milieus von Schüler/-innen sowie Lehrkräften, verstanden als „gelebte Praxis innerhalb kollektiver Zugehörigkeiten“ (Nohl, 2007, S. 66) zusammenkommen. Solche Milieus sind „Erfahrungsräume“, die durch die gemeinsame, „konjunktive Erfahrung“ und Praxis entstehen und so ein erfahrungsgebundenes „konjunktives“ Wissen hervorbringen (Mannheim, 1980, S. 211–215). Konjunktive Erfahrungsräume sind *mehrdimensional* (Bohnsack, 2010, S. 141–144); so überlagern sich z. B. in der Peergroup jugendlicher Schülerinnen migrationspezifische mit geschlechtsspezifischen Erfahrungen. Vom konjunktiven Erfahrungswissen zu unterscheiden ist das explizite oder „kommunikative“ Wissen (Mannheim, 1980, S. 285–294). Hierzu zählt z. B. in der Schule das theoretische Wissen *über* formale Regeln und Rollen oder auch das, häufig unterschiedlich verfügbare, didaktische Wissen von Lehrpersonen.

In der Verbindung von konjunktivem Wissen, gelebter Praxis und kommunikativ-theoretischem Wissen bzw. institutionalisierten Regeln und Rollen entsteht dort ein *Organisationsmilieu* (Nohl, 2007, S. 66), wo es den Beteiligten, also den Lehrpersonen und den Schüler/-innen, mit ihren heterogenen milieuspezifischen Erfahrungen gelingt, einen konjunktiven Erfahrungsraum hervorzubringen. Mit Bezug auf den durch die jeweilige Schulform geprägten, spezifischen Fachunterricht bezeichnen wir solche, von den Beteiligten gemeinsam getragene Erfahrungsräume als *Unterrichtsmilieus* (Wagner-Willi & Sturm, 2012). In diesen können durch pädagogisch gerahmte Interaktionen Differenzen zwischen den Schüler/-innen hergestellt/bearbeitet und Lernprozesse initiiert, aber auch behindert werden.

Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013) betonen in ihrer ethnografischen Studie zu reformorientierten Sekundarschulen die rahmende Bedeutung der ‚schulischen Leistung‘ im Unterricht und verweisen hierbei auf die „Re-Inszenierung“ [...] von sozialen Differenzen in pädagogischen Differenzordnungen“ (Rabenstein et al., 2013, S. 680). Gemäß eigenen Analysen bildet die Bezugnahme auf Leistungsdifferenzen eine wesentliche Orientierung von Lehrpersonen in integrativen wie in separativen schulischen Settings (Sturm, 2013).

Wir knüpfen hieran an und fragen, *wie in fachlich geprägten Unterrichtsmilieus der Sekundarstufe I interaktiv Leistungsdifferenzen hergestellt und bearbeitet werden und wie diese Differenzkonstruktionen mit Prozessen der Inklusion und Exklusion spezifischer Schüler(gruppen) einhergehen*. Dabei gehen wir von feldspezifischen Relevanzen in Bezug auf Leistungskonstruktionen aus, die es erst zu untersuchen gilt.

Unser Sampling folgt dem Prinzip des „Kontrasts in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack, 2010, S. 38), also dem kontrastiven Fallvergleich. Wir fokussieren die Dimensionen *Schulform* und *Fachunterricht*, indem wir je zwei *Inklusionsklassen* der Sekundarstufe I und zwei *gymnasiale Klassen* städtischer Schulen der deutschsprachigen Schweiz einbeziehen und die Fächer Deutsch und Mathematik vergleichen. Mit Blick auf die Performativität des Fachunterrichts erheben wir diesen videografisch. Zudem führen wir narrativ fundierte Interviews (Nohl, 2012, S. 19–23) mit den Lehrpersonen und Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2010, S. 105–113) mit den Schüler/-innen der Klassen, um Einblick in ihre Erfahrungen der Herstellung von (Leistungs-)Differenzen im Unterricht zu gewinnen. Die Daten werten wir mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010, S. 31–68) aus, die die feinanalytischen Arbeitsschritte auf die Spezifik des jeweils vorliegenden empirischen Materials abstimmt, so im Rahmen der Videointerpretation (Fritzsche & Wagner-Willi, 2015), der Interpretation von Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2010, S. 31–68) und von Interviews (Nohl, 2012). Gemeinsam ist den Verfahren sowohl die Unterscheidung der inhaltlichen Ebene (Formulierende Interpretation) von der des Dokumentsinns, dem „Wie“ der Darstellungen und Äußerungen, d. h. den diesen zu Grunde liegenden Handlungsstrukturen und Orientierungsrahmen als auch die Komparative Analyse, also der fallinterne und -übergreifende Vergleich von Themen oder Orientierungen. Im Falle der hier herangezogenen Interviews und Gruppendiskussionen lassen sich die der Praxis zu Grunde liegenden Orientierungsrahmen auf der Basis von Erzählungen und Beschreibungen rekonstruieren (Bohnsack, 2010, S. 135–139).

### 3. Differenzkonstruktionen zu Schülergruppen und Professionen in ihrer Wechselwirkung

In der Schule, in der wir die hier herangezogenen Daten erhoben haben, erstreckt sich die Teamarbeit nicht nur auf die Kooperation zwischen Sonder- und Regellehrpersonen, sondern auf alle in der Schulstufe unterrichtenden Lehrpersonen.

#### 3.1 Unterschiede im Mathematikunterricht

Die zwei Schulischen Heilpädagoginnen werden im Nachfrageteil des Interviews aufgefordert, die Bedeutung von Unterschieden zwischen den Schüler/-innen bei ihrer Unterrichtsgestaltung an Beispielen zu erläutern. Aus der vierminütigen Passage „Unterschiede“, die nach ca. 50 Minuten im Interview entstand, werden ausgewählte Sequenzen vorgestellt:

Passage Unterschiede (17–29)<sup>2</sup>

- FB: Also bei unseren Schülern (.) Mathe also dann, die sind wirklich auf auf Anschauung angewiesen. Und auf (.)
- FW: | Mhm.
- FB: Ausprobieren. Handeln. Das geht ohne das eigentlich nicht.
- Yw1: | Und und das heißt dann immer die beiden hier aus der (.) Klasse und auch noch aus anderen Klassen welche? Oder? Oder?
- FB: | Ja da hats auch noch einige die (.) denen das gut tut. Aber also die jetzt wirklich drauf
- Yw1: | Aha.
- FB: angewiesen sind, die Sachen ausprobieren, die sich das nicht vorstellen können, sonst das sind die zwei ganz Schwachen die wir haben °in Mathe°. (2)

Frau Berger (FB) bezieht sich zunächst auf „unsere Schüler“ und ihre Bedürfnisse im Mathematikunterricht. Mit dem Possesivpronomen verweist sie auf eine personale Zuständigkeit für Schüler/-innen, die in Relation zu deren (zugeschriebenen) Bedürfnissen spezifischer mathematischer Lehr-Lernformen stehen. ‚Ihre Schüler‘ sind auf „Anschauung“ und „Ausprobieren“ angewiesen – dies offenbar (aus Sicht von Frau Berger) im Unterschied zu den anderen Schüler/-innen.

In der propositionalen Nachfrage nimmt die Interviewerin (Yw1) offenbar Bezug auf ihre Feldkenntnis: Mit dem indexikalen Verweis auf „die beiden“ wird eine feldinterne Zuschreibung übernommen, die mit der Unterstellung dessen, wer mit „unsere Schüler“ gemeint ist, den Bedeutungsgehalt der Äußerung verengt. Die mit der Nachfrage verbundene Reduktion auf und die Zuordnung zweier bestimmter Schüler zu den Heilpädagoginnen widerspricht den mit dem Interviewverfahren verbundenen Prinzipien der methodisch kontrollierten Fremdheitshaltung und Offenheit und kann als Ausdruck einer Rollenambivalenz als Forscherin im zunehmend vertrauten Feld reflektiert werden.

Frau Berger widerspricht dieser Zuordnung nicht, sondern differenziert diese, indem sie erläutert, dass es außerhalb der Klasse weitere Schüler/-innen gibt, „denen das“, also das praktische Tun, „gut tut“. Diese seien allerdings „nicht wirklich drauf angewiesen“. Dann bezieht sie sich auf die „zwei Schüler“, die im Mathematikunterricht auf das handlungsbezogene „Ausprobieren“ „angewiesen“ sind, weil sie sich „das nicht vorstellen können“. In der fast wortgleichen Beschreibung jener Schüler entlang der von ihr antizipierten Notwendigkeit der Anschauung findet sie zu ihrer – vor der Interven-

2 Die Transkription erfolgt entlang TiQ (Transcript in Qualitative Research, vgl. Bohnsack, 2010, S. 235): @ verweist auf Lachen bzw. lachendes Sprechen, Unterstrichenes auf betontes und ° auf leises Sprechen; | markiert gleichzeitiges Sprechen oder unmittelbaren Anschluss eines Redebeitrags; Pausen unter einer Sekunde werden durch (.), solche darüber durch entsprechende Ziffern in Klammern dargestellt. Die Angaben in den Klammern bezeichnen die jeweiligen Zeilen im Transkript der Passage.

tion der Interviewerin – begonnenen Ausführung zurück. Hier werden aus spezifisch zugeschriebenen Defiziten spezifische Lehr-Lernformate abgeleitet und als Bedürfnisse einer Schülergruppe zugeschrieben, die von den Heilpädagoginnen abzudecken seien. Dies impliziert auch eine Differenz gegenüber dem regulären Mathematikunterricht, der diese Möglichkeit nicht eröffnet. In der Beschreibung wird implizit davon ausgegangen, dass alle am gleichen unterrichtlichen Gegenstand arbeiten, aber auf unterschiedliche Art und Weise, *kognitiv abstrahiert durch Vorstellen* oder *veranschaulicht durch probierhaftes Tun*.

Die beiden Schüler, die Frau Berger mit dem Possesivpronomen unmittelbar sich und ihrer Kollegin zuordnet, werden nun als „Schwächste“ bezeichnet. Mit dieser Kopplung einer Zuschreibung von niedrigster Leistungsfähigkeit wird eine hierarchische Relation zwischen den unterschiedlichen Zugängen zu den mathematischen Gegenständen, die die Schüler/-innen benötigen, aufgerufen. Dies ist ambivalent, da die Beschreibungen zugleich statisch erscheinen. Wenn auch diese Statik durch die propositionale Nachfrage der Interviewerin reproduziert wird, so macht die Sequenz – und der Vergleich mit anderen Sequenzen – zugleich die Stabilität dieser Orientierungsfigur der Heilpädagoginnen deutlich. Im Folgenden geht Frau Berger auf weitere Schülergruppen ein:

#### Passage Unterschiede (32–43)

FB: Und äähm (.) sonst also ich mein die Mathematik wird erklärt im Plenum,

Yw2: Mhm.

FB: Und dann gibt es einige, die an die Sch- die die Schnellen, die die haben das dann verstanden; (.) und die können dann alleine weiterfahren; und dann gibts aber wirklich immer noch ne Gruppe, die braucht dann nochmal zusätzlich ne Erklärung (dann) vielleicht Zusatz- mit zusätzlichen

Yw2: | Mhm.

FB: (1) ääh Hilfsmitteln. Äh mit mit äh kleineren Schritten. (.) Oder in der kleineren Gruppe; wo sie sich auch getrauen nachzufragen.

Frau Berger differenziert die Schülergruppen weiter, indem sie das Vorgehen im Mathematikunterricht beschreibt und die Unterschiede in Relation zum Verstehen der dargebotenen Erklärungen setzt. Sie führt aus, dass „die Mathematik“ im „Plenum“ erklärt wird. „Plenum“ verweist darauf, dass alle Schüler/-innen adressiert werden und dass ihnen der gleiche Gegenstand „erklärt“ wird. Sie unterscheidet die „schnellen“ Schüler/-innen, die „das dann verstanden haben“ und in der Lage sind, „alleine“ „weiterzufahren“, von jenen, die Unterstützung brauchen, um selbstständig zu arbeiten bzw. den erklärten Gegenstand – die Mathematik – zu verstehen. Das Verb „weiterfahren“ impliziert eine richtungsbezogene (Vorwärts-)Bewegung bzw. kontinuierliche Entwicklung. Auch wird das selbstständige Arbeiten der Schüler/-innen hervorgehoben und so darauf verwiesen, dass keine Lehrperson erforderlich ist, um weitere Erklärungen zu bieten.

Abstufend wird eine zweite Gruppe beschrieben, die zusätzlicher Erklärungen oder „Hilfsmittel“ bedarf, um den Unterrichtsgegenstand zu verstehen. Auch diese Schüler/-innen sind auf ein kleinschrittigeres Vorgehen angewiesen und auf eine kleinere Gruppengröße, um sich zu „getrauen“, Fragen zu stellen. Aus Frau Bergers Sicht scheinen kleine Gruppen für die Schüler/-innen weniger angstbesetzt zu sein als das Plenum. Hier wird also eine Gruppe beschrieben, die über das Plenum hinaus Unterstützung durch spezifische Arrangements bedarf. Offenbar wird akzeptiert, dass im Plenum nicht alle erreicht werden. In diesem Kontext zeigt sich eine auf das Erklären von nicht Verstandenem oder Unbekanntem gerichtete Praxis der Heilpädagoginnen.

Frau Werner (FW) geht dann auf die professionell-pädagogischen Zuständigkeiten ein:

#### Passage Unterschiede (44–56)

- FW: └ Das machst du ja immer (.)sehr sehr  
viel ja.
- FB: Mhm. (3)
- FW: Das ist eben, ja. Also das (.) du machst ja hauptsächlich  
Mathematik, also weil (.) °da ist Frau Berger auch°  
deutlich die Bessere, und (.) ja (.) ich überlass dir das  
Feld gern. @(. )@ Und ich mach ja und da find ich, machst ja
- FB: └ @(. )@
- FW: auch ganz viel. Versuchst dann eben es noch (.) ja einfach (1)  
anders zu gestalten oder so und die Schüler wissen, wenn ich ja  
auch bei dir, (.) kommen sie oft nochmal, weil sie wissen Frau  
Berger kanns mir so erklären, dass ichs versteh. Also das (1)  
ja.

Frau Berger ist diejenige, die „sehr viel“ mit den Schüler/-innen, die weitere Erklärungen und kleinerer Gruppen bedürfen, arbeitet. Damit geht die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Schüler/-innen seitens der Heilpädagoginnen über die zwei „schwachen Schüler“ hinaus. Dass sich ihre Kollegin „sehr viel“ kümmert, umfasst sowohl eine Abgrenzung gegenüber der eigenen Praxis (Frau Werner) als auch gegenüber der des Mathematiklehrers. Zugleich wird deutlich, dass Frau Berger nicht ausschließlich mit dieser Schülergruppe arbeitet und dass dies „hauptsächlich“ auf „Mathematik“ bezogen ist. Sie begründet diese fachspezifische Arbeitsteilung damit, dass Frau Berger hier „auch deutlich die Bessere“ sei, weshalb sie ihr „das Feld gern“ überlässt. Sowohl das leise Sprechen als auch das gemeinsame Lachen verweisen auf den prekären Gehalt, der mit dem Eingeständnis von mangelnder Kompetenz verbunden ist.

Frau Werner beschreibt dann, *wie* ihre Kollegin vorgeht, leitet ihre Ausführungen wieder mit einem Verweis auf deren großes Engagement („machst ja auch ganz viel“) ein und führt aus, dass sie die Situation „anders zu gestalten“ versucht. Als Vergleichsfolie dient hier offenbar das Vorgehen im Plenum. Frau Werner untermauert die Proposition, zum Engagement ihrer Kollegin mit dem Verweis auf die Resonanz bei den

Schüler/-innen, die wüssten, dass sie von ihr verständliche Erklärungen erhalten. Zum einen liegt hier der implizite negative Vergleichshorizont wieder im Plenum des Mathematikunterrichts, das keinen Rahmen für weiterführende Erklärungen eröffnet, und zum anderen in der eigenen Praxis, schreibt Frau Werner Frau Berger hier doch eine Kompetenz zu, die sie sich selbst abspricht.

In dieser Sequenz wird deutlich, dass die Heilpädagoginnen eine Unterstützung der Schüler/-innen im Sinne weiterführender Erklärungen im Anschluss an das „Plenum“ als *ihre* Aufgabe sehen und folglich nicht als eine des Fachlehrers. Dabei wird eine Aufgabenteilung unter ihnen erkennbar. Diese orientiert sich gleichermaßen an einem, den Schüler/-innen zugeschriebenen, Erklärungsbedarf in Mathematik und ihrer eigenen (In-)Kompetenzzuschreibung, diesen decken zu können.

Die Lehrerinnen konzipieren Differenzen zwischen den Schüler/-innen in Relation zum Ausmaß der (personellen) Unterstützung, die diese zum mathematischen Verständnis bedürfen: Ausführungen im Plenum, zusätzliche Erklärungen in kleinen Gruppen sowie Auseinandersetzung mit Anschauungsmaterial. Für die beiden letztgenannten Unterstützungsformen zeichnen sie sich verantwortlich. Dabei wird deutlich, dass die personenbezogenen Differenzkonstrukte in Relation zu ihrer Überwindung/Kompensation konzipiert werden, und zwar durch spezifische Adressierungen durch die Heilpädagoginnen. Diese sind daran orientiert, dass die Schüler/-innen selbstständig „weiterfahren“ können. Für jede Unterscheidung gibt es ein spezifisches personengebundenes Unterstützungsangebot. Folglich legitimiert sich das pädagogische Angebot über die Konstruktion von Differenzen zwischen den Schüler/-innen.

Interessant ist, dass spezifische Unterstützungsformen, auch für die ‚Regelschüler/-innen‘, bei den Heilpädagoginnen verortet wird. Sie werden von ihnen darin unterstützt, *nicht zu scheitern*. Mit anderen Worten, die Heilpädagoginnen verstehen sich personenbezogen zuständig und rufen damit ein delegatives Muster der Kooperation auf. Ihre Praxis richtet sich dabei jedoch auf alle Schüler/-innen, denen sie vom Plenum nicht gedeckten Erklärungsbedarf zuschreiben. Darin dokumentiert sich wesentlich der kompensatorische Aspekt ihrer Praxis.

### 3.2 *Fachlehrpersonen und ‚Pädagoginnen‘: Zuständigkeit und Leistungsdifferenz als Komponenten der Orientierung von Schülerinnen und Schülern*

Nachdem zentrale Aspekte der alltagsrelevanten Orientierungen der Heilpädagoginnen in Bezug auf (Leistungs-)Differenzen herausgearbeitet wurden, fragen wir, wie die Orientierungen der Schüler/-innen durch die unterrichtliche Praxis und damit verbundene leistungsbezogene Differenzkonstruktionen geprägt sind. Die hierzu herangezogene Gruppe *Glas*<sup>3</sup> besteht aus zwei Schülerinnen und einem Schüler, die bei den

3 Der ausgewählte Diskurs der Gruppe Glas ist wegen der Erzähl- und Beschreibungsdichte besonders ergiebig, deshalb wird er hier fokussiert. Der Gruppenname ist fiktiv.

Feldbeobachtungen durch freundschaftliche Peerbeziehungen auffielen. Die Gruppe unterscheidet die Lehrpersonen entlang ihrer Zuständigkeit für die Schüler/-innen der Klasse. So greift sie die Frage nach dem Erleben im Unterricht, wenn mehrere Lehrpersonen anwesend sind, wie folgt auf:

Passage Heilpädagoginnen (12–24)<sup>4</sup>

- Nm: Ähm (.) es sind meistens minimum zwei glaub da,  
 (.) Und dann, [räuspert sich] Frau Werner und Fraau Berger  
 Yw: | Mhm.  
 Jw: | Mhm.  
 Nm: sind ja nicht richtige Lehrerinnen, also sie sind irgendetwas  
 mit Pädagogik  
 Jw: | Pädagogik.  
 Lw: | Sozial.  
 Nm: Ja so etwas, und dann (.) also wenn man zu ihnen geht und Fragen  
 stellt, dann sind sie halt schon da und helfen uns, aber  
 Yw: | Mhm.  
 Nm: sie helfen eher den (1) sozusagen den Schwächeren von der  
 Klasse; die wo halt auch bisschen mehr Mühe haben,

Nino (Nm) beginnt seine Äußerung mit einer Sachverhaltsdarstellung: Die Situation, in der mehrere Lehrpersonen anwesend sind, wird ausgedehnt, sowohl zeitlich als auch personell: im *Minimum* sind *meistens* zwei Lehrpersonen anwesend. Es folgt dann eine Einschränkung: Frau Werner und Frau Berger sind keine „richtigen“ Lehrerinnen. Nino nimmt dann eine vage berufliche Zuordnung vor, die er zunächst als unbestimmt („irgendetwas mit“) markiert und durch die übergeordnete disziplinäre Professionsbezeichnung „Pädagogik“ füllt. Joana (Jw) bekräftigt dies wiederholend und Lesedi (Lw) differenziert die Bezeichnung mit dem Attribut „sozial“, was sich auf Sozialpädagogik beziehen könnte. Die Vagheit der Darstellung wird durch Ninos Validierung als ‚etwas in dieser Art‘ nochmals erkennbar. Damit zeichnet die Gruppe eine klare Differenzlinie zwischen den Professionen: es gibt die „richtigen“ Lehrpersonen und die ‚(Sozial-)Pädagoginnen‘.

Nino geht dann nochmals relativierend auf die Tätigkeit der beiden ‚Pädagoginnen‘ ein. Diese stehen zwar auch generell („wenn man“) für Fragen der Schüler/-innen (einschließlich Nino) zur Verfügung und helfen ihnen; ihre Hilfe bezieht sich aber *eher* auf die ‚Schwächeren der Klasse‘. Als ‚schwächer‘ gelten gemäß Nino diejenigen, die ‚ein bisschen mehr Mühe haben‘. Seine Darstellung macht deutlich, dass es hier um Relationen zwischen den Schüler/-innen geht, die entlang der dichotomen Differenzkonstruktion ‚stärker‘/‚schwächer‘ bzw. ‚mehr/weniger Mühe haben‘ vorgenommen wird. Dabei wird zwar die Ausprägung der Differenz zwischen den Schüler/-innen abgeschwächt: es

4 Zum besseren Nachvollzug wird das ursprünglich schweizerdeutsche Transkript auf Hochdeutsch wiedergegeben.

reicht, nur „ein bisschen“ mehr Mühe zu haben, um „eher“ von den Hilfeleistungen der beiden Pädagoginnen adressiert zu werden. Die personalisierte Form verweist jedoch darauf, dass die Zuständigkeiten auf Grund feststehender Zuschreibungen von Schwäche/Mühe-Haben und Können/Stärke als Attribute von Personen (nicht Situationen) konzipiert sind. Im Weiteren differenziert Nino nun die „stärkeren“ Schüler/-innen selbst:

Passage Heilpädagoginnen (25–36)

Nm: und dann gibts wenn man (.) so sta-  
also sozusagen jetzt mal stärkere (.) Schüler Schüler, die tun  
entweder, s gibt s gibt paar die können ganz selbstständig  
arbeite, (.) und s gibt halt auch paar die fragen ab und zu,  
und dann für Fragen, g- also ich gehe (.) ernst gesagt meistens  
zoo Fachlehrpersonen; das heißt Herr Peters oder Frau Wyss.

Yw: Mhm.

Nm: Aber wenn ich mal so (.) e Frage hab zwischendurch, und ich seh

Lw: | °Kleine Frage habe.°

Nm: gerade Frau Berger ist frei, dann geh ich kurz zu ihr, frag  
sie, und dann ists erledigt.

Nino erläutert nun, welche Bedeutung die beiden Pädagoginnen für die ‚stärkeren Schüler‘ haben. Dabei führt er eine weitere Unterscheidung ein: diejenigen, die selbstständig arbeiten und jene, die manchmal („ab und zu“) Fragen haben. Hier zeigt sich erneut eine Gemeinsamkeit zur Darstellung der Schülerschaft durch die Heilpädagoginnen. Zur Gruppe jener, die Erklärungsbedarf haben, zählt sich Nino, wie aus dem Wechsel des generalisierenden in den personifizierten (1. Person) Darstellungsmodus hervorgeht. Er macht deutlich, dass er die anderen beiden – offenbar die ‚richtigen‘ – Lehrkräfte als *Fachlehrpersonen* versteht, weshalb er sie bevorzugt mit seinen Fragen adressiert. Die o. g. Unterscheidung zwischen den Lehrpersonen wird nun deutlicher als eine zwischen fachlichen (inhaltlich-lehrend) und (sozial)pädagogischen Professionellen markiert. Letztere werden von ihm, der sich den ‚Stärkeren‘ zuordnet, lediglich für schnell zu klärende Fragen (zwischendurch) adressiert, dann, wenn sie gerade „frei“, also ansprechbar, sind. Diese Strategie dient dazu, die Aufgaben reibungslos erledigen zu können. Gerade der Verweis auf die Beiläufigkeit („zwischendurch“), Zufälligkeit (wenn Frau Berger „gerade“ frei ist) und Kürze der Bearbeitung seiner Fragen, zeigt, dass die beiden ‚Pädagoginnen‘ von ihm nicht für fachlich umfassendere Fragen/Schwierigkeiten aufgesucht werden.

### 3.3 Komplementäre Praxis im parallelisierten Mathematikunterricht

In dem Interview mit dem Mathematiklehrer Herrn Peters (HP) zeigt sich gegenüber der Schülergruppe ein vergleichbares Muster der Differenzherstellung: So sind im Mathematikunterricht, der in der Passage zunächst in Bezug auf die Einführung in die Wochenplanarbeit thematisiert wird, die Zuständigkeiten offenbar klar verteilt:

Passage: Heilpädagoginnen (10–23)

HP: Und in der Klasse selber jetzt mit den (.) Heilpädagoginnen, (.) do (.) ist äh klar; für die ist natürlich (.) extrem schwierig (1) das Ganze vorzubereiten also mit den IK-Schülern oder °Schülerinnen° (.) äh machen sie meistens e anderes Programm; da sind sie selten an unseren Themen.

Yw: Mhm

HP: Weil=s einfach zu schwierig ist weil die sind (.) die wenigsten sind da in der Lage jetzt solche (.) solche mathematischen äh (.) Schritte schon zu vollziehen; die sind an ganz anderen Themen.

Yw: Mhm

HP: Insofern sind sie halt in der Klasse drin, (.) arbeiten an ihren eigenen (.) ähm Aufgaben,

Herr Peters beschreibt abstrahierend-theoretisierend eine Differenz zwischen seiner Arbeit und der Tätigkeit der Heilpädagoginnen. Zunächst führt er seine Einschätzung als unumstößlichen Sachverhalt ein („klar“, „natürlich“) und bezieht sich dabei auf das „Vorbereiten“ des „Ganzen“ also der Themen mit den sog. „IK-Schülern“, d. h. „Integrationsklassen“-Schüler/-innen, denen „besonderer Bildungsbedarf“ (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2014, S. 42) zugeschrieben wird. Diese Arbeit der Kolleginnen schätzt Herr Peters für den im Mathematikunterricht verhandelten Gegenstand als „extrem schwierig“ ein. Er formuliert dann die mit der Wertung verbundenen Konsequenzen: die mehrheitliche Arbeit entlang eines anderen „Programms“, womit er auf eine klasseninterne Lernzieldifferenzierung abhebt. Dieses bezieht sich auf die verhandelten Themen, die sich von denen unterscheiden, die Herr Peters als „unsere“ bezeichnet, wodurch er sich mit den anderen Schüler/-innen als differente Gruppe gegenüber derjenigen der Heilpädagoginnen mit den „IK-Schülern“ konstituiert. Allerdings scheint eine, wenn auch seltene, Arbeit an gleichen Themen möglich.

Die Heilpädagoginnen arbeiten also i. d. R. parallel zu Herrn Peters, an einem separaten „Programm“. In der Begründung für dieses Vorgehen ruft er wieder die Bewertung „schwierig“ auf, diesmal sind es die Themen selbst bzw. die im Unterrichtsgegenstand verhandelten „mathematischen Schritte“. Diese Bewertung verknüpft der Lehrer mit einer Zuschreibung fehlenden (Leistungs-)Vermögens. Über die Differenzlinie zu den von ihm adressierten Schüler/-innen hinaus unterscheidet er innerhalb der Schü-

lergruppe, die mit den Heilpädagoginnen arbeitet, da es zumindest einzelne („die wenigsten“) gebe, die über die Kompetenz des Nachvollzugs verhandelter mathematischer Schritte verfügen.

Herr Peters fasst abschließend das mit der Beschreibung aufgeworfene Lehr-Lern-Arrangement zusammen: die „IK-Schüler“ sind „halt in der Klasse drin“, jedoch mit „eigenen Aufgaben“ befasst, d. h. abseits des Lehr-Lern-Geschehens der von ihm adressierten Gruppe. Seinen Fachunterricht beschreibt er als Parallelgeschehen, das er als notwendige Konsequenz des „natürlichen“ Sachverhalts der Leistungsdifferenzen zwischen den Schüler/-innen darstellt.

#### **4. Resümee und Perspektiven für die rekonstruktive Unterrichtsforschung im Kontext schulischer Inklusion**

Der Beitrag fokussierte die Differenzkonstruktionen innerhalb des Unterrichts einer, dem Selbstverständnis nach, inklusiven Klasse der Sekundarstufe I durch verschiedene Akteur/-innen. Bemerkenswert sind die Homologien, die sich durch die Interviews und die Gruppendiskussion ziehen, die auf ein geteiltes Unterrichtsmilieu verweisen. Dieses Unterrichtsmilieu lässt sich wie folgt charakterisieren:

Die Schüler/-innen werden nach leistungsbezogenen Kriterien kontrastierenden Gruppen zugeordnet. Denjenigen, die „selbstständig“ arbeiten, werden die „Schwächeren“ und die „IK-Schüler“ bzw. die auf ‚Anschauung Angewiesenen‘ gegenübergestellt. Die leistungsbezogene Unterscheidung der Schülergruppen ist dabei gekoppelt an unterschiedliche Professionen und daraus abgeleiteter Zuständigkeiten. Diese prägen das Lehr-Lern-Arrangement und den praktischen Vollzug des Unterrichts grundlegend: so gibt es „richtige“ Fachlehrpersonen, die für ein spezifisches „Programm“ zuständig sind und bei komplexen fachlichen Fragen adressiert werden und Heilpädagoginnen, die „Schwächere“ und jene adressieren, die über das Plenum hinaus weitere Erklärungen zum verhandelten Unterrichtsgegenstand benötigen. Während die Bezugnahme auf die „IK-Schüler“ sich mit explizit-formalen Kategorien der Differenzsetzung in der Inklusionsklasse deckt und deren selektive Wirkungen verfestigt, stellt der Verweis auf die „Schwächeren“ eine zusätzliche Unterscheidung innerhalb der ‚Regel‘-Bildungsgänge dar. Diese ist gekoppelt an eine kompensatorische Orientierungsfigur der (heil)pädagogischen Unterstützung/Bearbeitung antizipierter Leistungsdifferenzen, die auch die Praxis strukturiert, die Schüler/-innen mit „besonderem Bildungsbedarf“ adressiert. Durch die praktizierte Kooperation im Sinne professionsspezifischer Zuständigkeiten werden die Konstruktionen von Leistungsdifferenzen und „besonderem Bildungsbedarf“ performativ stabilisiert. Die Unterscheidung von „selbständigem“ und unterstütztem Arbeiten der Schüler/-innen findet sich in allen drei Diskursen. Damit geht eine Perspektive auf Unterricht als ein Lehr-Lernarrangement einher, in dem Schüler/-innen möglichst individuell arbeiten bzw. individuelle Leistungen vollbringen.

Die Zuständigkeit der Heilpädagoginnen für „schwächere“ Schüler/-innen ist ebenso starr, wie die Zuständigkeit des Fachlehrers für jene, die Leistungserwartun-

gen unmittelbar zu erfüllen vermögen. Dies führt zu einem komplementär arrangierten Unterricht mit starren Gruppen-Formierungen und Differenzlinien. Solche Formierungen dokumentieren sich in den Äußerungen der Lehrpersonen, die ihre Relationen zu den Schüler/-innen sowie Unterrichtsgegenständen („unsere Schüler“/„unsere Themen“) betreffen. Sie werden gestützt durch einen, „delegativen Habitus“ (Katzenbach & Olde, 2011, S. 196) des Fachlehrers. Dieser steht in einem komplementären Verhältnis zur kompensatorischen Haltung der Heilpädagoginnen, die sich nicht nur auf die Zuständigkeit für einzelne Schüler/-innen erstreckt, sondern auch auf jene, die, aus ihrer Sicht und der Schülergruppe, dem Unterricht des Fachlehrers nicht unmittelbar folgen können und ist Ausdruck einer separativen Praxis. Das Lehr-Lern-Arrangement und die Kooperation der Lehrpersonen sind performativ auf diese Differenzlinien ausgerichtet bzw. reproduzieren diese, indem die Heilpädagoginnen für vertiefende Erläuterungen und Lehr-Lernformen zuständig sind, die Anschauung und praktisches Handeln ermöglichen (vgl. hierzu für die Primarschule: Wagner-Willi, 2014).

Das Unterrichtsmilieu basiert auf einem individuell zugeschriebenem Verständnis von Leistung. Die Gestaltung der professionellen Kooperation ist direkt mit den unterrichtlichen und leistungsbezogenen Orientierungen verbunden. Erst die Vorstellung eines Unterrichts, in dem (fast) alle am *Gleichen arbeiten* oder *lernen*, macht eine kompensatorische Unterstützung Einzelner notwendig. In Bezug auf die nach „eigenem Programm“ arbeitenden „IK-Schüler“ zeigt sich zudem ein neben dem Unterricht des Fachlehrers von den Heilpädagoginnen getragenes, parallelisiertes Lehr-Lerngeschehen.

Insgesamt dokumentieren sich in diesem Unterrichtsmilieu exkludierende Praktiken, auch wenn sie an Inklusion bzw. verstehender Teilhabe orientiert sind. Dies ist ambivalent und zeigt die komplexe handlungspraktische Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion gegenüber dem expliziten Anspruch von inklusivem Unterricht.

Anhand dieser Interpretationen können noch keine Aussagen dazu gemacht werden, ob dieses Unterrichtsmilieu primär fachkulturell (Fussangel & Gräsel, 2011) und/oder primär schulformspezifisch gerahmt ist; diesen Fragen gehen wir in den weiteren Forschungsarbeiten des Projekts nach.

Die Analysen zeigen auch, dass die Frage, in welcher Weise den Lernbedürfnissen von Schüler/-innen durch Lehrpersonen im Unterrichtsarrangement entsprochen werden kann, nicht im Sinne eines vorgegebenen Ablaufmusters beantwortbar ist. Vielmehr gilt es, für die Entwicklung eines *inklusive* Unterrichts die jeweiligen sozialen Erfahrungen und Deutungsmuster der Betroffenen zu reflektieren ebenso wie die Wechselwirkungen, die die zu formierenden Förderarrangements mit den Leistungs- und Differenzkonstruktionen im Unterricht haben. Um eine derart reflexive Unterrichtsentwicklung voranzutreiben, bedarf es weitergehender, rekonstruktiv gewonnener Ergebnisse zu den verschiedenen Erfahrungsdimensionen und Wissensstrukturen, die die Praxis und die Orientierungen der am Unterricht Beteiligten prägen.

## Literatur

- Arndt, A.-K., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften der Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regellehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Farmington Hills, MI: Budrich.
- Bohnsack, R., & Nohl, A.-M. (2001). Ethnisierung und Differenz erfahrung. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 15–36.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761/3356> [30.04.2015].
- Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 131–152). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Münster: Waxmann.
- Göhlich, M., Reh, S., & Tervooren, A. (2013). Ethnographie der Differenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 639–643.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 58–71.
- Katzenbach, D., & Olde, V. (2011). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation: Spezifische Anforderungen an die professionelle Kompetenz an sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 191–207). Oberhausen: ATHENA.
- Kullmann, H. (2013). Der Zusammenhang von Lehrkooperation und Schulleistung – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wisinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 123–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–690.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2014). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau. <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsmonitoring/bildungsbericht-2014/> [30.04.2015].
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 131–146.
- Wagner-Willi, M. (2014). Erfahrungen von Schüler\_innen integrativer Primarschulen im Mathematikunterricht. Rekonstruktionen zu Gruppendiskussionen im Kanton Zürich. In N. Bern-

hardt, M. Hauser, F. Poppe, S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 209–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.  
Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> [30.04.2015].

**Abstract:** On the basis of first results of an on-going qualitative study carried out in Switzerland, the contribution focusses on performance-related constructions of difference by teachers and students with regard to math instruction in an inclusive class on the lower secondary level. The data provided by two interviews and a group discussion is interpreted according to the documentary method. The reconstructions reveal homologous implicit structures of meaning that point to a divided classroom milieu: thus the students are categorized into contrasting groups according to implicit performance-oriented lines of differentiation. This classification is linked to different professions and connected responsibilities in complementarily organized teaching.

**Keywords:** Inclusive Education, Differences, Lower Secondary School, Mathematic Classes, Documentary Method

#### **Anschrift der Autor\_innen**

Prof. Dr. Tanja Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz,  
Pädagogische Hochschule: Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie,  
Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität,  
Steinentorstrasse 30, 4051 Basel, Schweiz  
E-Mail: [tanja.sturm@fhnw.ch](mailto:tanja.sturm@fhnw.ch)

Dr. Monika Wagner-Willi, Fachhochschule Nordwestschweiz,  
Pädagogische Hochschule: Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie,  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität,  
Steinentorstrasse 30, 4051 Basel, Schweiz  
E-Mail: [monika.wagnerwilli@fhnw.ch](mailto:monika.wagnerwilli@fhnw.ch)

# Governanceperspektiven auf Implementierungsprozesse von Inklusion

*Saskia Bender/Martin Heinrich*

## Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation?

*Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion*

**Zusammenfassung:** In Studien zur mono- und multiprofessionellen Kooperation wird neben einem hohen Konsens in der normativen Forderung nach der Notwendigkeit einer vor allem auch auszugestaltenden egalitären Kooperation, empirisch festgestellt, dass die tatsächliche Kooperation an deutschen Schulen nur gering ausgeprägt ist. Im Beitrag wird dieses Phänomen aus der Perspektive einer rekonstruktiven Governanceforschung anhand der auf den ersten Blick neuen Akteurkonstellationen in der inklusiven Schule in den Blick genommen. Zunächst wird die Frage fokussiert, ob sich auch im Interdependenzmanagement erweiterter Akteurkonstellationen im inklusiven Unterricht ähnliche Bearbeitungsformen der Herausforderung ‚Kooperation‘ finden, wie sie aus dem Feld der Schul- und Ganztagsschulforschung bereits bekannt sind. Daran anschließend wird über eine ausführlich dargestellte rekonstruktive Fallstudie die These bearbeitet, dass, jenseits der Differenz von zu unterscheidenden professionellen Zugängen, Kooperationsprobleme nicht nur aus Professionsdifferenzen resultieren, sondern aus einer Strukturproblematik von Lehrerkoooperation im Unterricht überhaupt.

**Schlagnworte:** Inklusion, Governanceanalyse, Profession, Kooperation, Team-Teaching

### 1. Zur Kooperation multiprofessioneller Akteure in schulischer Inklusion

Bereits im allgemeinen Diskurs um Unterrichts- und Schulentwicklung ist die Kooperation zwischen Lehrer/innen aktuell ein zentrales Thema. Lehrerkoooperation gilt als Indikator für Organisationsqualität (vgl. Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbeher, Kunz, 2006). In solchermaßen institutionalisierten Kooperationsstrukturen könnten Professionelle ein reflexives Verhältnis zur Schule und zur eigenen Berufstätigkeit erlangen (vgl. Reh, 2008). Im Sinne des fachlichen Austauschs ist Lehrerkoooperation in den Studien der empirischen Bildungsforschung eine Dimension professioneller Kompetenz, der ein großes Professionalisierungspotential beigemessen wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006; zusammenfassend Bondorf, 2013). Diese positiven Wirkungsannah-

men finden sich in ähnlicher Form in Bezug auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit, bei der insbesondere die Kooperation einer Vielfalt an Berufsgruppen betont wird (Speck, Olk & Stimpel, 2011).

Auch im Diskurs um die inklusive Schule erfährt die Forderung nach qualitativ hochwertiger Kooperation, vor allem durch das zusätzliche, z. T. sonderpädagogisch qualifizierte, teilweise aber auch wenig bis gar nicht qualifizierte Personal (Integrationshelfer/innen) an diesen Institutionen, erhöhte Aufmerksamkeit. National und international gilt Kooperation als zentrales Element einer inklusiven Schule (vgl. Cook & Friend, 2010). Die zu realisierenden Formen der Kooperation unterliegen zudem normativen Steigerungsvorstellungen. Mit Bondorf (2013) kann festgehalten werden, dass die Annahme gilt, die Zusammenarbeit sei umso produktiver je näher sie dem Unterrichtsgeschehen kommt (Cook & Friend, 2010, S. 40; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006). Im inklusiven Diskurs um Kooperation findet sich z. B. im Anschluss an Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger (2010) die Idealform des „Team-Teaching“ als Gleichberechtigung beider Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen (vgl. Heinrich & Werning, 2013).

Trotz der zum Teil sehr positiven Befunde wird andererseits festgestellt, dass die Kooperation an deutschen Schulen nur sehr gering ausgeprägt ist (Gräsel et al., 2006). Kooperation finde „entweder gar nicht oder nicht im notwendigen Maße bzw. nicht in anspruchsvollen und wirkungsvollen Formen“ statt (Terhart & Klieme, 2006, S. 163). In Bezug auf die multiprofessionelle Kooperation wird in erster Linie eine pragmatische Kooperationsorientierung mit einer strikten Trennung der Berufskulturen und der Angebote festgestellt (Speck et al., 2011, S. 196). Aufgrund dieser eher ernüchternden Ergebnisse finden sich auch resümierende Aussagen, die die „überhöhten, normativen Erwartungen an Kooperation“ kritisieren (Speck et al., 2011, S. 196). Ergänzend wird auf ineffiziente Formen von Kooperation hingewiesen und ein Individualismus in der pädagogischen Arbeit als möglicherweise nicht unpassende Bewältigungsstrategie wieder hervorgehoben (Bauer, 2008, S. 855). Neuere inklusionsorientierte Studien beschäftigen sich gleichwohl vor allem mit den organisationsstrukturellen Gelingens- und Hinderungsbedingungen für Kooperation in der inklusiven Schule (Arndt & Werning, 2013). Im Hintergrund stehen hier die Annahmen, dass die neuen Kooperationskonstellationen im inklusiven Unterricht ein Potential bergen, welches erst in einem gleichberechtigten Setting ausgeschöpft werden kann.

## 2. Kooperation als Interdependenzmanagement der Akteurkonstellation

Mit dem Begriff der Akteurkonstellation aus der Educational Governance Forschung wird es möglich, die veränderten personellen Bedingungen in der inklusiven Schule neu zu perspektivieren. Jenseits normativer Erwartungen an Kooperation und die gute inklusive Schule kommt die veränderte Akteurkonstellation als ein Bedingungsgefüge in den Blick, innerhalb dessen ein spezifisches Interdependenzmanagement stattfinden muss. Die aus dieser neuen Konstellation – *sui generis* – emergierende Logik der Handlungskoordination kann einer empirischen Analyse zugeführt werden:

Die Analyseeinheit ist [...] das handelnde Zusammenwirken der Akteure, die Akteurkonstellation. Würde es nicht unserer intentionalistischen Denkweise widersprechen, so müsste man in der Sicht von Educational Governance die Handlungskapazität nicht einzelnen Akteuren zuschreiben, sondern der Akteurkonstellation als solcher. Da sie es ist, die den einzelnen Akteuren Möglichkeiten eröffnet und Grenzen setzt, ihre Handlungskapazitäten auszuspielen, sollte es heißen: Die Konstellation, nicht der Akteur handelt. (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 26)

Auch wenn dieses Zitat als einseitig polarisierend empfunden werden mag, da es praktisch die Handlungsfähigkeit des Subjekts in seiner subjektiven Intentionalität dementiert, so bringt die Überpointierung doch ein Wirklichkeitsmoment zum Ausdruck: die Tatsache, dass alle Akteure im Feld, governanceanalytisch betrachtet, im Sinne eines objektiv-strukturellen Möglichkeitsraums immer in starker Abhängigkeit voneinander handeln. Aus der begrifflichen Perspektive der Akteurkonstellation erscheinen Lehrkooperation und multiprofessionelle Zusammenarbeit als nichtstillstellbare Herausforderungen, die in jenem Begriff des Interdependenzmanagements kulminieren. Die Governance-Perspektive richtet mit dem Theorem der Akteurkonstellation den Blick auf subjektiv nicht verfügbare Momente dieser Handlungskoordination (s. o.). Hieran anschließend ergeben sich entsprechende forschungsmethodische Positionierungen hinsichtlich des empirischen Zugriffs. In der Governanceforschung gerät zunehmend ins Bewusstsein, dass gerade die nicht-intentionalen und die trans-intentionalen Effekte der steuernden Handlungskoordination empirisch mittels rekonstruktiver Methoden bearbeitet werden müssen (Dietrich, 2014). Andernfalls bestünde die Gefahr, auch im steuerungskritischen Governance-Ansatz alten Vorstellungen der Technologisierbarkeit bildungspolitischer Steuerung anheim zu fallen.

Die rekonstruktive Governanceforschung rückt methodisch und theoretisch dadurch in Bezug auf schulische Handlungskoordination in die Nähe einer strukturtheoretischen Professionsforschung. Pädagogisches Handeln wird professionstheoretisch als nicht-standardisierbares gefasst (Oevermann, 1996). Diese Nicht-Standardisierbarkeit ergibt sich aus der Annahme einer notwendigen Vermittlung zwischen theoretisch erworbenem Wissen und den Anforderungen der konkreten Praxis, auf die der pädagogisch Handelnde dieses Wissen anwenden muss. Die Gestaltung der Lösung für diese Handlungsanforderung entwickelt sich von daher zum einen in Abhängigkeit von dem konkreten Fall (dies können einzelne Schüler/innen, aber auch Schulklassen sein), mit dem Pädagog/innen es zu tun haben, zum anderen ist die Entscheidung für eine konkrete Handlung eingebettet in die je individuellen Deutungsmuster und spezifischen Wissensbestände, die den Professionellen zur Verfügung stehen. In der Folge sind pädagogische Praktiken hoch different.

Vorliegende Studien zur Multiprofessionalität mit einer professionstheoretischen Grundlegung verweisen bereits darauf, dass Professionelle in kooperativen Settings insbesondere versuchen, ihre Autonomie zu wahren (Breuer & Reh, 2010, S. 35). Der Fokus auf Strategien einer Autonomiewahrung sowie auf die Sorge vor einem Autonomieverlust hat jedoch theoriesystematisch die Folge, dass die Schwierigkeiten von

Kooperation weiterhin tendenziell auf der Ebene der individuellen Ausgestaltung der Berufsrolle verortet werden (vgl. Breuer & Reh, 2010, S. 36). Dementsprechend werden die Kooperationsproblematiken auch im Wesentlichen als ein Resultat von Professionsdifferenzen betrachtet. Dies vermutlich auch deshalb, weil zur unterrichtsbezogenen Kooperation in situ kaum rekonstruktive Studien vorliegen.

Die thematisierten Forschungsergebnisse sowie die Ergebnisse zu grundsätzlichen Problematiken der Kooperation führen nun aus der Perspektive einer rekonstruktiven Governanceforschung zu spezifischen Anfragen an die vermeintlich neuen Akteurkonstellationen in der inklusiven Schule. Zunächst ist von Interesse, ob sich auch in den erweiterten Akteurkonstellationen im inklusiven Unterricht ähnliche Bearbeitungsformen der Herausforderung ‚Kooperation‘ finden, wie sie aus dem Feld der Schul- und Ganztagschulforschung bereits bekannt sind (vgl. Steinert et al., 2006; Speck et al., 2011; Heinrich, Arndt & Werning, 2014), oder ob die inklusive Schule, die ja durchaus unter veränderten normativen Rahmungen arbeitet, hier neue Lösungsmöglichkeiten hervorbringt. Diesbezüglich werden im Folgenden zunächst zwei rekonstruktive Interviewstudien zu neuen Akteurkonstellationen in inklusiven Settings zusammenfassend dargestellt (Heinrich & Lübeck, 2013; Heinrich, Arndt, et al., 2014). Schließlich stellt sich die Frage, ob mit der über unterschiedliche Akteurkonstellationen hinweg zu konstatierenden ‚Professionsdifferenzproblematik‘ nicht ein darüber hinausgehendes strukturelles Problem von Kooperation in pädagogischen Kontexten angezeigt wird. Daher vertiefen wir mit einer dritten, hier ausführlich dargestellten rekonstruktiven Fallstudie, die einen Unterrichtsmitschnitt einer formal gleichberechtigten Kooperation zwischen zwei Regelschullehrkräften enthält, die These, dass es bei Kooperationsproblemen nicht nur um Konflikte geht, die aus Professionsdifferenzen resultieren (Heinrich, Faller & Thieme, 2014), sondern aus einer Strukturproblematik von Kooperation im Unterricht überhaupt.

### 3. Professionsdifferenzen in kooperativen inklusiven Settings

#### 3.1 *Regelschullehrkräfte und Integrationshelfer/innen in neuer Akteurkonstellation*

Um pragmatisch der zwar seit Jahren antizipierbaren, bislang aber nicht systematisch bearbeiteten Unterversorgung mit sonderpädagogischer Expertise an allgemein bildenden Schulen (Klemm, 2012, S. 21) zu begegnen, kommt es auch in Deutschland zur Beschäftigung so genannter „Para-Professioneller“ (French & Pickett, 1997, S. 64), d. h. Integrationshelfer/innen bzw. Schulbegleiter/innen oder Schulassistent/innen, wie sie zuweilen auch genannt werden (Dworschak, 2010). Im Rahmen einer Interviewstudie<sup>1</sup> äußerte sich eine Integrationshelferin wie folgt:

1 Die Studie fokussiert die Einstellungen und Haltungen von Integrationshelfer/inne/n zu ihrer Tätigkeit. Die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion der Interviews zielte auf ggf. nicht

ich hab mir irgendwann gedacht: [...] Nicht nur Marvin aber auch die anderen Kinder denken immer, ‚och die sitzt da die kann mir helfen‘. Und das sollen die nicht. Die sollten wissen, erstens ich bin für Marvin zweiten- also zuständig zweitens, ich kann auch zu den anderen Kindern kommen aber ich bin auch selbst beschäftigt. Das heißt ich kann nicht immer gerufen werden und dann hab ich mir überlegt: ‚Was machste? [...] Und dann hab ich angefangen zu häkeln [...] Und das hat mehrere Gründe gehabt. Einmal, die Kinder ne, wussten eben ich bin beschäftigt, Marvin auch, natürlich wusste er kann mich immer fragen, aber wenn ich da so sitze ist es was ganz anderes, ne. (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 95–96)

Die ausführliche Rekonstruktion findet sich andernorts (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 95–96). Gleichwohl zeigt auch dieser kurze Ausschnitt sehr deutlich, wie stark hier die Handlungsmöglichkeiten der Integrationshelferin begrenzt sind. Die Tatsache, dass sie ganz offensichtlich nicht als in den Unterrichtsablauf aktiv integrierbare Akteurin gesehen wird, bringt sie gegenüber den Schüler/inne/n in die schwierige Lage, zwar einerseits als erwachsene Person Ansprechpartnerin zu sein, andererseits dies aber nur im begrenzten Maße zulassen zu können, soll kein Rollenkonflikt mit der Lehrkraft entstehen. Innerhalb dieser Situation kann das Häkeln als durchaus rationale und angesichts der Situation sogar pädagogisch sinnvolle Entscheidung – kein Rollenkonflikt sowie auch keine Inselbildung mit dem Förderkind – gefasst werden (Heinrich & Lübeck, 2013, S. 95–96). Insgesamt erscheint die Situation aber aus der Perspektive gelingender Team-Arbeit unbefriedigend, da keine gemeinsame Praxis unterrichtlicher Interaktion angestrebt wird, sondern die Lehrkraft durch die Nicht-Integration der Integrationshelferin den besonderen Status von Lehrkräften innerhalb der Klasse aufrecht erhält und damit systematisch die zweite Erwachsene in eine Situation der Unzuständigkeit drängt – jenseits der Frage, inwieweit diese ggf. zu professionellem Handeln fähig wäre. Angesichts der Dominanz der Regelschullehrkraft in dieser Konstellation kann die Integrationshelferin nur versuchen, eine Strategie (Häkeln) zu entwickeln, sich in die von der Lehrkraft vorgegebene Ordnung möglichst gelingend – d. h. möglichst wenig störend – einzufügen.

### 3.2 *Zur Bearbeitung einer Akteurkonstellation aus Sicht einer Förderpädagogin*

Der folgende, ebenfalls andernorts extensiv rekonstruierte Interviewausschnitt<sup>2</sup> stammt von einer Sonderpädagogin, die als Lehrkraft in einer integrierten Gesamtschule ein-

---

reflexiv verfügbare Dimensionen der Tätigkeit, um, ausgehend vom Einzelfall, Strukturgeneralisierungen zur Tätigkeit von Integrationshelfer/inne/n vornehmen zu können (Heinrich & Lübeck, 2013).

2 Die zitierte Interviewpassage entstammt einer vertiefenden Sekundäranalyse vorliegender Daten aus dem durch die Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen geförderten Forschungspro-

gesetzt ist und dort gemeinsam mit Regelschullehrkräften in Integrationsklassen unterrichtet:

Was sich ganz (-) gut (1) äh, als ganz gut erwiesen hat, ist wenn man öfter mal auch die ganze Klasse hat, zum Beispiel im Vertretungsunterricht, also ich hab im letzten Halbjahr unheimlich viel vertreten müssen, [...] und wenn das der Fall ist, dann (-) hat man ein besseres Standing in der Klasse. Also dass die auch alle einen als Ansprech- (-)Partner oder auch als Leitungsv- (2) Person anerkennen, wenn man (-) immer nur sich um die Schwächeren kümmert oder immer nur, ja, mit den Förderkindern arbeitet, dann (1) kann das sein, dass g- die Stärkeren irgendwie dass die das nicht ganz ernst nehmen, [...] wenn ich zum Ahmet sag, Mensch hör mal zu, das darfst du aber nicht, dann (1) reagiert der mehr auf mich als einer von diesen (leiser) [I: Mhm] Gymnasialempfehlungskindern. (lacht) (Heinrich, Arndt, et al., 2014, S. 60–66)

Sollte die Diagnose der Förderpädagogin stimmen, dann wäre es tatsächlich so, dass die Schüler/innen mit Gymnasialempfehlung, die die Förderpädagogin ablehnen müssen, um nicht selbst in den „Hautout des Förderbedarfs“ zu kommen, die Situation prägen. Um ihr Selbstbild der leistungsstarken Schüler/innen sowohl gegenüber ihren Eltern als auch innerhalb der Klassensituation aufrecht zu erhalten, müssen sie die Förderpädagogin als für sie nicht-zuständig klassifizieren. Dem entgegensteht, dass die Förderpädagogin in der für sie als günstig wahrgenommenen Situation des Vertretungsunterrichts diese beigeordnete Rolle verlassen kann und dann auch umfassend als Leitungs- bzw. Lehrperson anerkannt wird. Insofern kann festgehalten werden, dass die marginalisierte Position innerhalb des Lehrerteams nicht nur isoliert betrachtet auf die Deutungen der Schüler/innen zurückgeführt werden kann: Wenn die „eigentlichen Lehrkräfte“ fehlen, kann die Förderpädagogin deren Position einnehmen. Es gibt, nimmt man die diesbezügliche Latenz dieses Interviewausschnitts ernst, nur *eine* Leitungsposition – nur eine Lehrerin. Die zweite anwesende Erwachsene ist herausgefordert, sich im Sinne der Arbeitsteilung beigeordneten Aufgaben zu widmen.

#### **4. Strukturprobleme kooperativer Settings – jenseits der Professionsdifferenz**

Die vorangegangenen Falldarstellungen stützen zunächst die Forschungsergebnisse einer funktionalen und an Professionsdifferenzen orientierten Arbeitsteilung im Unterricht. Die dominante Ordnung der Handlungskoordination wird in diesen inklusiven

---

jekt „Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/inn/en im gemeinsamen Unterricht einer inklusiven Schule“ (Arndt & Werning, 2013). Rekonstruiert wurden die Bewältigungsstrukturen von Förderlehrkräften in Team-Konstellationen (Heinrich, Arndt, et al., 2014).

Akteurkonstellationen jeweils über die Regelschullehrkraft etabliert. Die zusätzlich anwesenden pädagogischen Mitarbeiter/innen und Fachkräfte können entweder gar nicht (Integrationshelferin) oder nur in Ausnahmefällen (Förderpädagogin) – nämlich dann, wenn die dominierende Position „frei“ ist – diese Rolle übernehmen. Beide Fälle erscheinen aus der Perspektive gelingenden Team-Teachings als unbefriedigend. Mit dem folgenden Fall wird, an diese Beobachtung anknüpfend, die Frage fokussiert, ob sich innerhalb einer formal gleichberechtigten Kooperation zwischen zwei Regelschullehrkräften andere Formen der Zusammenarbeit finden lassen und inwiefern sich diese im Sinne der Erwartungen an eine zunehmende Professionalisierung durch Kooperation als mehr oder weniger angemessen für den Umgang mit inklusiven – stark heterogenen – Lerngruppen erweisen.

Die Fallsequenz ist einer Unterrichtsstunde im Fach ‚Werte und Normen‘ in einer fünften inklusiven Hauptschulklasse entnommen.<sup>3</sup> Im Unterricht findet eine Einheit zum sozialen Lernen statt, in der die Klassenlehrerin von einer zweiten Lehrkraft unterstützt wird. Im Anschluss an das zweite Klingeln, nach dem üblicherweise mit dem Unterricht begonnen wird, sind nur zwei Schüler/innen der Klasse anwesend. Die Klassenlehrerin muss sich daraufhin zum Teil auf die Suche nach Einigen begeben, Andere finden sich nach und nach selbstständig im Klassenraum ein. Nachdem soweit alle Schüler/innen angekommen sind, wird nach der Begrüßung diese Angelegenheit thematisiert. Die Schüler/innen werden einzeln von der Klassenlehrerin nach den Gründen ihrer Verspätung gefragt. Das Protokoll setzt bei dem Schüler Raffael, welcher an zweiter Stelle befragt wird, im Anschluss an die Nachfrage der Lehrerin, ein.

Die erste manifeste Wahrnehmung des nachfolgenden Falls, dessen Fallrekonstruktion hier ausführlich dargestellt wird, um die Genese der Forschungsergebnisse nachvollziehbar zu machen, ist geprägt von dem Eindruck, dass die Disziplinierungsbemühungen der Klassenlehrerin von der zweiten Lehrkraft in einen Stil überführt werden, der sich scheinbar mehr für die individuellen Lagerungen der Schüler/innen sowie ihre Nöte und Schwierigkeiten, sich in das unterrichtliche Gefüge gelingend einzubringen, interessiert. Folgt man den Erwartungen an eine kooperative Zusammenarbeit von Lehrkräften, dann könnte man in diesem Geschehen ebenso unmittelbar eine Professionalisierungsbewegung in der Interaktion sowie einen Gewinn für die in der inklusiven Schule erwartete Entfaltung eines Bewusstseins für die Würde und das Selbstwertgefühl (United Nations, 2006: Art. 24, 1.a) der in diese schulische Praxis inkludierten Schüler/innen vermuten. Auf der latenten Sinnesebene, die im Folgenden mithilfe der Objektiven Hermeneutik (Wernet, 2009) aufgeschlossen wird, zeigen sich demgegenüber jedoch grundsätzliche Strukturproblematiken der Kooperation im Unterricht:

3 Das Interaktionsprotokoll entstammt den empirischen Erhebungen einer Studie zum Thema „Inklusion in Interaktion. Eine fallrekonstruktive Studie über Interaktionsbeziehungen von Regelschullehrern in inklusiven Klassen“, die in Projektkooperation der Leibniz Universität Hannover und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld durchgeführt wurde. Sinnstrukturelle Rekonstruktionen von Interaktionsprotokollen geben Aufschluss über Veränderungen in der professionellen Anforderungsstruktur für Lehrkräfte in der Inklusion.

Raffael: ich hab die klingel nich gehört

Klingeln haben hohen Aufforderungscharakter. Sie sind dazu da, um bestimmte Dinge anzuzeigen. Den Besuch an der Tür, eine potentielle Gefahr im Verkehr und eben den Beginn und das Ende von Unterricht. Klingeln müssen daher so eingerichtet sein, dass sie für diejenigen, die jenem Zeichen nachkommen wollen oder müssen auch deutlich wahrnehmbar sind. Handelt es sich, wie in diesem Fall, um eine intakte Schulklingel und werden keine weiteren äußeren Umstände angeführt, um ein ‚Nicht-Hören‘ zu begründen, dann kann die Aussage „ich hab die Klingel nicht gehört“ keine legitime Entschuldigung sein. Damit liegt eine deutliche Distanzierung vom Aufforderungscharakter der Klingel vor. Wer sich so entschuldigt, kennt den spezifischen Sinn der Klingel, sowie den Sinn von Entschuldigungen, entspricht aber beiden sozialen Rahmungen nicht in angemessener Weise. Es ist im Grunde ein Affront gegen die sozialen und kulturellen Kontextuierungen dieser Praxis. Was kann die Lehrerin in einem solchen Fall tun? Wenn sie diese Form der Entschuldigung als legitim anerkennt, dann würde sie selbst dazu beitragen, die Verbindlichkeit des Klingelzeichens aufzuheben.

Frau Thies: zweimal nich

Die darauf folgende Aussage der Lehrerin nimmt unmittelbar Bezug auf die Unmöglichkeit, die Klingel zu überhören, da es sogar zweimal geklingelt hat. Insofern handelt es sich bei dieser Reaktion um eine Überlegenheitsgeste i. S. v.: Mir ist klar, dass du die Klingel gehört haben musst und du kannst mir viel erzählen. Gleichwohl steigt die Lehrerin nicht offen auf den „DisziplinKonflikt“ ein (was z. B. mit der Aussage „das kann gar nicht sein“ getan worden wäre), sondern bleibt auf der Ebene der Legitimität dieser Aussage. Der Konflikt wird damit nicht zu einer Frage der Akzeptanz oder Nicht-Akzeptanz schulischer Rahmungen, sondern zu der Frage persönlicher Dominanz und Macht. Wer setzt sich in dieser Situation durch? Wer bleibt cool und distanziert? Wer knickt ein? Raffael müsste nun, wenn er bei seiner Haltung bleiben will, diese Aussage der Lehrerin noch einmal kommentieren. Würde er seinen Widerstand aufrechterhalten, dann würde er gleichsam auf eine Exklusion aus diesem Kontext hinarbeiten, die er selbst eingefädelt hätte. Insofern ist in der Reaktion der Lehrerin eine spezifische Sinnhaftigkeit zu erkennen. Denn die direkte Thematisierung schulischer Erwartungen und ein Insistieren auf selbige hätten wahrscheinlich Raffaels Widerstand nur noch deutlicher hervorgetrieben.<sup>4</sup> Eine Orientierung am spezifischen individuellen Fall läge jedoch in beiden Reaktionen nicht vor. Angezeigt wäre in einer solchen Zielperspektive in ers-

4 Solchen „Exklusionen“ kann bis zum Ende der Schulpflicht nur bedingt nachgekommen werden, da bis dahin der „Inklusionszwang“ nicht aufgehoben werden kann. Vorstufen wären z. B. der Trainingsraum und der Schulverweis. Beide Maßnahmen stehen jedoch in Spannung zum Sinn der gesetzlichen Schulpflicht und sind daher in hohem Maße begründungspflichtig. Auch angesichts dieser Rahmung zeigt sich eine Sinnhaftigkeit der Dethematisierung des eigentlichen Konflikts.

ter Linie die Frage gewesen, warum es Raffael so schwer fällt, sich in die schulische Ordnung zu integrieren. Andererseits wird hier auch unmittelbar deutlich, dass diese Frage klassenöffentlich höchst unangemessen gewesen wäre, da sie sehr viel deutlicher Raffaels individuelle Problemlagen und deautonome Anteile zum Thema gehabt hätte.

Raffael: thjaah das is doch (silbe unverständlich) möglich (sehr unverständlich und leiser werdend gesprochen)

Der erste Einstieg „thjahh das is“ ist noch einmal ein Versuch, sich in eine überlegene Position zu bringen. Ein Ausdruck einer distanzierten Übersicht, um das Vorangegangene subsumierend abzuschließen. Der damit tendenziell fortgesetzte Widerstand knickt im Verlauf der Sequenz jedoch performativ ein. Raffael zieht sich über die immer unverständlicher werdende Aussage aus der zu Beginn noch aufrechterhaltenen Konfrontation zunehmend zurück. Entsprechend der Logik des Konfliktmodus wird die Lehrerin dennoch die Sache noch nicht auf sich beruhen lassen können, denn dann hätte Raffael, trotz der leichten Zurücknahme, das letzte Wort gehabt.

Frau Thies: das is eigentlich in der pausenhalle is der gong eigentlich ziemlich laut dass man ihn da hört selbst m in der großen pause wens dann laut ist hört man den gong al des is keine ausrede mehr n gong nich zu hören außerdem hängt da ne ganz ganz große uhr

Raffael: eh hh wirklich nich

Zu Beginn der Reaktion verwundert zunächst noch der Umstand, dass die Lehrerin nun scheinbar doch beginnt, die Frage zu diskutieren, ob die Klingel denn hörbar gewesen sei oder nicht. Mit der sich fortsetzenden Rede wird dann jedoch deutlich, dass es im Grunde darum geht, dass sie Raffaels Aussage, er habe die Klingel nicht gehört, nicht als legitime Reaktion und Entschuldigung auf sein Zuspätkommen zulassen kann. Es geht nicht um die authentische Entschuldigung, sondern nur um eine *Ausrede*, die sich im schulischen Kontext unproblematisch anerkennen lässt. Die Klingel nicht gehört zu haben ist auch aufgrund des Alters, das die Schüler/innen erreicht haben und in dem sie nicht mehr in sich selbst versunken Aufforderungen überhören können, keine akzeptable Begründung für ein Zuspätkommen. Damit lässt sich an dieser Stelle die latente Normalerwartung von Frau Thies beschreiben. Es geht ihr nicht in erster Linie um die Aufrechterhaltung und Legitimität schulischer Ordnung. Ja, sie scheint sich in dem Nicht-Ernstnehmen dieser auch tendenziell mit den renitenten Schüler/inne/n zu verbünden. Regelübertretungen sind alltäglich und akzeptiert, jedoch müssen für diese Regelbrüche Ausreden gefunden werden, deren Glaubwürdigkeit nicht offensichtlich in Frage steht. Dann nämlich wäre die Lehrerin, um nicht ihrerseits das Gesicht zu verlieren, gezwungen, die schlechte Ausrede als solche zu entlarven und die routinierten schulischen Disziplinierungsmaßnahmen in Gang zu setzen. Damit wird aber auch deutlich, dass diese Lehrerin keine authentisch integrierte und individuell involvierte Teilnahme an der schulischen Praxis erwartet, ja diese sogar für einen Ausnahmefall hält.

An die Stelle des pädagogischen Bezugs tritt die pragmatische Inszenierung der Aufrechterhaltung einer rein formalen schulischen Ordnung.

Insofern verwundert Raffaels zum Ende der Lehrerrede hin geäußerte Beteuerung, er habe die Klingel „wirklich“ nicht gehört nur scheinbar, denn die zunächst ungültige Ausrede wird durch diese Wahrhaftigkeits*bekundung* nun in einen, angesichts der von der Lehrerin angelegten Erwartungshorizont, potenziell akzeptablen Rahmen transferiert. Obwohl davon ausgegangen werden muss, dass Raffael die Klingel gehört hat, kann eine solche Wahrhaftigkeitsbeteuerung nun nicht mehr umfassend hinterfragt werden. Sie könnte also als „bessere Ausrede“ gelten. Die Lehrerin hätte jetzt die Möglichkeit, die Interaktion z. B. mit der Aussage „naja ok, und in Zukunft schaust Du auf die Uhr“ zu beenden und zum nächsten Kind überzugehen. Stattdessen bringt sich nun die zweite Lehrerin in die Interaktion ein:

Frau Baumann: könnt ihr vielleicht noch en andern tipp geben genau (Thies/Baumann lachen) ne worauf wo kannst du eh wenn du das nich hörst raffael was kannst de sonst noch machen

Raffael: andere schüler fragn

Frau Baumann: ne frau ähm thies hat das grad schon gesagt

Vincenzo: aufe uhr gucken

Frau Baumann: genau da hängt auch ne uhr, die ne ziemlich (1) genau geht glaub ich, immer ne genau

Frau Thies: auch von weitem zu sehen is weil die recht groß is ja

Frau Baumann: genau dann musste da drauf achten

Zunächst muss festgehalten werden, dass Frau Baumann mit dem an die Schüler gerichteten Hinweis („*könnt ihr vielleicht noch en andern tipp geben*“) die zuvor von Frau Thies etablierte Ordnung der Praxis unterläuft. Frau Thies wird mit dieser Aussage zum einen mit den Schüler/inn/en vergemeinschaftet, und damit bereits in ihrer herausgehobenen Rolle als Lehrerin degradiert. Zum anderen wird sie inhaltlich wie die Schüler/innen zu einer Tipp-Geberin, deren vorangegangene Arbeit an der Etablierung einer Ordnung gültiger Ausreden zu einem unverbindlichen Ratschlag umgedeutet wird. Dies ist für Frau Thies damit vermutlich nicht nur in dieser Interaktion bedeutsam, sondern sie wird dann, wenn sie wieder alleine vor der Klasse steht, erneut Arbeit in die Etablierung ihrer Rolle und die von ihr präferierte Ordnung investieren müssen. An diese Außerkraftsetzung wird schließlich zusätzlich eine neue Deutung des Verhaltens von Raffael angeschlossen. Im Gegensatz zum ‚zweifelhaften Raffael‘, dem es wegen seiner im Grunde anerkannten Widerständigkeit gegen die schulische Ordnung leider nicht gelingt, eine anzuerkennende Ausrede für sein Verhalten zu ersinnen, entwirft Frau Baumann nun den ‚wahrhaftigen Raffael‘, dessen ehrliche Absicht, pünktlich zum Unterricht zu erscheinen, leider an dem versehentlichen Überhören der Klingel gescheitert ist. Das Disziplinproblem existiert nicht mehr, es wird sozusagen ‚wegmoderiert‘, indem die Lösung nun in den Aussagen der anderen Schüler/innen gesucht und gefunden werden soll. Dieses Bild des ‚wahrhaftigen Raffael‘ mit der hinzukommenden Glättung

des Konfliktpotentials geht jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit gleichermaßen an den fallspezifischen Gründen vorbei, warum Raffael die schulischen Rahmungen nicht akzeptieren kann oder will. Die alternative Adressierung ist von daher ebenso wenig an der Etablierung eines pädagogischen Bezugs oder pädagogischen Arbeitsbündnisses interessiert. Raffael erscheint an dieser Stelle als ‚doppelter Raffael‘<sup>5</sup> angesichts heterogener Adressierungen. Damit erhöht sich für ihn die rollenspezifische Anforderung, diesen unterschiedlichen Erwartungen zu entsprechen. Während die nicht hinterfragbare Ausrede bei Frau Thies eine angemessene Lösung war, ist er nun im Grunde herausgefordert, sich tatsächlich wahrhaftig zu zeigen.<sup>6</sup> Hinzu kommt, dass die Vergemeinschaftung der anderen Schüler/innen mit Frau Thies, Raffael latent auch aus der Gruppe der Peers exkludiert. Lehrerin und Klassengemeinschaft werden als in der Lage und gewillt entworfen, den schulischen Rahmungen zu folgen und diesbezüglich gelingende Strategien zu entwickeln. Insofern entspricht es dieser Sinnstruktur auch, dass nun die Antworten der Schüler/innen gar nicht mehr abgewartet werden – schließlich bestünde überdies die Gefahr, dass diese Instrumentalisierung in der konkreten Interaktion scheitert, wenn z. B. eine Vergemeinschaftung mit Raffael erfolgt –, so dass am Ende Raffael von Frau Baumann wieder direkt adressiert wird. Die dann von ihm gewählte Antwort *„andere schüler fragen“* ist vor diesem Hintergrund durchaus als gesteigert kooperativ einzuschätzen. Raffael macht von sich aus einen Vorschlag. Der Umgang mit diesem Vorschlag bestätigt nun jedoch die vorangegangene Rekonstruktion. Frau Baumann geht es nicht wirklich um den wahrhaftigen Raffael, denn seine eigenständige Aussage wird diesmal nicht als legitim anerkannt. Die Adressierung enttarnt sich so vollständig als zweite Disziplinierungsstrategie, die in letzter Konsequenz dazu genutzt wird, die lehrerseitige Autorität abzusichern und zu stabilisieren. Die Lösung, die gilt, ist nur die, die Frau Thies bereits genannt hat. Sie wird mithilfe von Vincenzo als Repräsentanten der Peers reinszeniert (*„aufe uhr gucken“*). Das übergeordnete Ziel dieser Interaktion wird damit von beiden Lehrerinnen geteilt: Es geht um die Aufrechterhaltung und Stabilisierung lehrerseitiger Autorität sowie einer daraus folgenden schulischen Ordnung, die durch diese abgesichert wird. In der Art und Weise der Etablierung dieser Autorität zeigen sich jedoch differente Strategien der beteiligten Lehrerinnen, die während der Interaktion durchaus im Kontrast und Konflikt zueinander stehen. Für die Schüler/innen steigert sich die Situation in erster Linie in ihrer Komplexität und wird vor allem

5 Vgl. Helsper (2002, S. 64): „In der geschickten Figur, der Konstruktion eines ‚doppelten Timo‘, stoßen wir auf ein Grundproblem des schulischen Bewertens, auf einen Widerstreit von Wahrheit, Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Fürsorge.“

6 Wäre er weiter konfrontativ, würde er gegen das Bild eines wahrhaftigen Raffaels anarbeiten. In jeglicher Form der Abweichung vom Erwünschten wäre er dann nicht mehr ‚er selbst‘. Während bei Frau Thies eine spezifische Geschicklichkeit des Findens plausibler Ausreden gefragt ist, wird in dieser Strategie eine umfassende Selbstdisziplinierungsanforderung erhoben. Sei der wahrhaftige Raffael, dann wirst du anerkannt und integriert. Da dieses Selbst jedoch ein fiktiver Entwurf bleibt, entfernt es Raffael in erster Linie von seinen eigentlichen Empfindungen und Reaktionen. Hier müsste er sich verleugnen, um sich anzupassen (‚ich bin nicht der richtige Raffael‘).

für diejenigen, die nicht in erhöhter Form in der Lage sind, äußeren Anforderungen und spezifischen Rollenerwartungen zu entsprechen, strukturell undurchsichtiger und damit auch widerstandsfester.

## 5. Resümee: Strukturproblematiken kooperativer Akteurkonstellationen

Professionsdifferenzen können ein gravierendes Kooperationsproblem sein, aber auch, wenn diese Differenzen nicht vorliegen, impliziert dies noch nicht, dass die Strukturproblematik einer kooperativen Akteurkonstellation schon aufgehoben wäre.

Innerhalb erweiterter Akteurkonstellationen, die häufig als für den inklusiven Unterricht passend ausgewiesen werden (im Überblick vgl. Löser & Werning, 2013), kommt es im Interdependenzmanagement der je nach Akteur – angesichts der Nicht-Standardisierbarkeit pädagogisch professionellen Handelns – differenten Bearbeitung pädagogischer Handlungsanforderungen, unweigerlich zu einem Sichtbarwerden bzw. Aufbrechen unterschiedlicher Bearbeitungsmuster, die dann in der unmittelbaren Interaktion differieren bzw. kollidieren bis konfliktieren. Die schultheoretische Beobachtung von Dominanzen der Regelschullehrkräfte in den Handlungskoordinationen der Akteurkonstellation, die in den bisherigen Studien mit der Annahme einer pragmatischen sowie autonomiebewahrenden Haltung der Akteure erklärt wurde, und durch die Kurzdarstellung von zwei weiteren Fällen noch einmal aufgezeigt werden konnte, erfüllt demzufolge höchstwahrscheinlich einen spezifischen über das dritte Fallbeispiel herausgearbeiteten Sinn, nämlich jenen, die differenten Bearbeitungen pädagogischer Handlungsanforderungen nicht zu einem Glaubwürdigkeitsproblem und in der Folge zu einem Autoritätsproblem werden zu lassen. Die Struktur professionellen Handelns erzwingt sozusagen eine dominante Ordnung, die für die Durchführung von Unterricht konstitutiv ist und angesichts der professionstheoretisch notwendigen Bearbeitung von Paradoxa (vgl. Helsper, 2002) konsistent i. S. einer individuellen Lehrpraxis nur von *einer* Person umgesetzt werden kann. Aufgrund dieser eigenlogischen Momente reproduzieren sich diese „alten“, weil strukturell erforderlichen Ordnungen in den „neuen“ Akteurkonstellationen schulischer Inklusion. Der Anspruch an eine egalitäre Teamarbeit ist insofern neu zu justieren. Interaktionsstrukturell scheint eine homologe Zusammenarbeit aufgrund differenter Bearbeitungen der Nicht-Standardisierbarkeit zunächst problematisch.

Das Unsicherheitsmoment führt nun höchstwahrscheinlich wie im zuvor rekonstruierten Fall verstärkt dazu, dass dieser Verlust von Übereinstimmung wiederhergestellt werden muss. Die Abstimmung zwischen den Akteuren erfordert demzufolge eine hohe Aufmerksamkeit. Sie geht mit einer stärkeren Distanzierung von den Schüler/inne/n einher, weil sozusagen die Krise der Autorität in der Kooperation dazu zwingt, sich selbst extrem rollenförmig zu verhalten, um die Repräsentation der allgemeinen Ordnung nicht brüchig werden zu lassen. Womöglich kann daher strukturell ein professioneller individualisierender Einzelfallbezug – so die empirisch weiter zu prüfende These – gerade in egalitär orientierten Team-Strukturen weniger realisiert werden als in

stärker arbeitsteilig angelegten Konstellationen. Dies würde dann allerdings auch jenseits der „neuen Akteurkonstellation“ in inklusiven Settings gelten.

## Literatur

- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 839–856). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerverbände*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, A., & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? Wie Lehrerinnen und Erzieherinnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2, 29–46.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The State of the Art of Collaboration on Behalf of Students with Disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1–8.
- Dietrich, F. (2014). Objektiv-hermeneutische Governanceanalysen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive* (S. 199–227). Wiesbaden: Springer VS.
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 49(3), 131–135.
- French, N. K., & Pickett, A. L. (1997). Paraprofessionals in Special Education: Issues for teacher educators. *Teacher Education and Special Education*, 20(1), 61–73.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Gräsel, C. Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 48–71.
- Heinrich, M., Faller, C., & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. *Die Deutsche Schule*, 106(1), 30–49.
- Heinrich, M., & Lübeck, A. (2013). Hilflohe häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. In B. Schmidt-Hertha & M. Müller (Hrsg.), *Bildungsforschung. Themenheft: Nicht-pädagogisches Personal in Bildungseinrichtungen*. 10(1), 92–110.
- Heinrich, M., & Werning, R. (2013). „It’s Team-Time“? Unterrichts Kooperation von Sonderpädagog/innen und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung*, 18(4), 26–32.

- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klemm, K. (2012). *Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zusaetzliche-ausgaben-fuer-ein-inklusive-schulsystem-in-deutschland/> [17. 11. 2015].
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löser, J. M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, K., Olk, T., & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 184–201). Weinheim/Basel: Beltz.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [24. 05. 2015].
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Abstract:** Studies on mono- and multi-professional cooperation have revealed not only a strong consensus in the normative demand to recognize the need for a still to be fully designed concept of egalitarian cooperation, but have also provided empirical evidence that the actual cooperation in German schools is but poorly developed. The authors approach this phenomenon from the perspective of reconstructive governance research, focusing on the prima facie new constellations of actors in inclusive education. To begin with, they examine whether the interdependence management of extended constellations of actors in inclusive education reveals forms of dealing with the challenges of “cooperation” that are similar to those we know from the field of school research and research on all-day schooling. On the basis of a detailed reconstructive case study, they then work on the thesis that – beyond the difference of distinctive professional approaches – cooperation problems result not only from professional differences, but also from structural issues of teacher cooperation in the classroom.

**Keywords:** Inclusion, Governance Analysis, Profession, Cooperation, Team Teaching

**Anschrift der Autor\_innen**

Dr. Saskia Bender, Leibniz Universität Hannover,  
Philosophische Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Arbeitsbereich Rekonstruktive Bildungsforschung,  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover, Deutschland  
E-Mail: [saskia.bender@iew.uni-hannover.de](mailto:saskia.bender@iew.uni-hannover.de)

Prof. Dr. Martin Heinrich, Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung,  
Professur für Erziehungswissenschaft,  
Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg,  
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld, Deutschland  
E-Mail: [martin.heinrich@uni-bielefeld.de](mailto:martin.heinrich@uni-bielefeld.de)

*Sigrid Hartong/Rita Nikolai*

# Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem

**Zusammenfassung:** Der Beitrag zeigt, wie die Beharrungskräfte, die in Bremen jahrzehntelang einer Schulformenintegration und inklusiven Beschulung im Sekundarschulwesen entgegenstanden, mit der Oberschulreform von 2009 zumindest schulpolitisch überwunden werden konnten. Für diese schulpolitische Reformanalyse erweist sich eine Integration der theoretischen Analysekonzepte institutioneller Pfadabhängigkeit und strategischer Handlungsfelder als fruchtbar. In Bremen lässt sich für die Zeit zwischen 2002 und 2010 eine hochdynamische Transformation strategischer Handlungsfelder nachzeichnen, im Rahmen dessen das neue Feld „inklusives Schulsystem“ erfolgreich etabliert werden konnte. Diese Etablierung ermöglichte schließlich einen umfassenden Strukturwandel im Sekundarschulwesen.

**Schlagnote:** Feldanalyse, Schulstrukturreform, Inklusion, Bremen, Schulpolitik

## 1. Einleitung<sup>1, 2</sup>

In den letzten Jahren haben zwei Reformfelder besonderen schulpolitischen Aufschwung erfahren: Schulstrukturelle Neuordnungen im Sekundarschulwesen in Richtung zweigliedriger Systemlösungen (Edelstein & Nikolai, 2013; Nikolai & Rothe, 2013) sowie, infolge der UN-Behindertenrechtskonvention (abgekürzt als UN-BRK), die schulrechtliche und schulorganisatorische Anpassung an ein inklusive(re)s Schulsystem (Blanck, Edelstein & Powell, 2013). Beide Bereiche sind nicht unabhängig voneinander, ist doch die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems immer auch ein schulstruktureller Eingriff. Nach wie vor wird in Deutschland die Mehrheit von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (spF) an Sonder- oder Förderschulen unterrichtet, so dass die Dichotomie zwischen Regel- und Sonderschulsystem immer noch ein Charakteristikum der Schulsysteme vieler Bundesländer ist.

Häufig werden die Begriffe Integration und Inklusion gleichgesetzt und eine analytische Differenzierung ist schwierig. Zwar handelt es sich um keine grundsätzlich unterschiedlichen Ansätze (Moser, 2012, S. 8), jedoch steht Inklusion für eine substanzielle Weiterentwicklung von Integration (Heimlich, 2012). Der Begriff der Integration be-

1 Wir verwenden aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form, beziehen uns jedoch stets auf beide Geschlechter.

2 Wir danken Jonna Blanck, Christian Brüggemann, Anne Piezunka, Elisabeth Plate, Justin Powell, Kerstin Rothe, Tobias Werron sowie den Gutachtern für ihre hilfreichen Anmerkungen.

zieht sich etwa auf die institutionelle Zuordnung sowie auf die gemeinsame Unterrichtung von Schülern mit und ohne spF, wobei die Schul- und Unterrichtsqualität hiervon nicht berührt sein muss. In integrativen Schulsystemen kann entsprechend weiterhin zwischen Schülern mit und ohne spF unterschieden werden. In einem inklusiven Schulsystem entfällt dagegen die Diagnostik von kategorialen Förderbedarfen, so dass Schüler nicht mehr entlang der Kategorien mit und ohne spF eingeteilt werden (Wocken, 2009). Nach Biewer (2009, S. 193) wird in einer inklusiven Pädagogik auf Etikettierungen und Klassifizierungen verzichtet. Vielmehr versucht eine inklusive Pädagogik, den „Bedürfnisse[n] aller Nutzer/innen gerecht“ zu werden, und berücksichtigt dabei vielseitige Heterogenitätsdimensionen (Geschlecht, soziale Herkunft, Sprache etc.) als Teil einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006) (zur Mehrdimensionalität des Begriffs Inklusion vgl. auch Werning, 2014).

Bei einer Betrachtung der schulpolitischen Reformstränge (Zweigliedrigkeit und Inklusion) kommt neben dieser begrifflichen Komplexität erschwerend hinzu, dass sie sich im Rahmen komplexer Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem von Schulpolitik bewegen, das gleichzeitig von spezifischen Macht- und Interessenstrukturen durchzogen ist. Feldtheoretische (Bernhard & Schmidt-Wellenburg, 2012; Hartong, 2012) und neo-institutionalistische Konzepte (Blanck et al., 2013; Edelstein & Nikolai, 2013) bieten fruchtbare Anknüpfungspunkte, die den Fokus auf die Wechselwirkungen zwischen relativen Machtkonstellationen, Akteursstrategien, subjektiv-habituellen sowie ideologischen Prägungen richten.

Ziel dieses Beitrages ist es, am Beispiel zweier theoretischer Konzepte – dem Pfadabhängigkeitskonzept (Mahoney, 2000; Pierson, 2004) als neo-institutionalistischem Ansatz sowie dem Konzept strategischer Handlungsfelder (Fligstein & McAdam, 2012) als feldtheoretischem Ansatz – zu zeigen, was sie jeweils bei der Analyse der politischen Umsetzung eines inklusiveren Schulsystems – sowohl im Sinne einer Zusammenlegung von Schulformen als auch der Abschaffung der Sonderschulen – leisten können. Als Untersuchungsbeispiel dient Bremen, das im Bundesländervergleich bereits früh, vor allem im Bereich der Grundschulen, auf inklusivere Beschulungsansätze setzte. Mit einer umfassenden Änderung des Bremer Schulgesetzes 2009 wurde Inklusion dann als Bildungs- und Erziehungsauftrag des gesamten Schulwesens festgeschrieben und es wurden fast alle Förderzentren<sup>3</sup> abgeschafft. Im Zuge einer umfassenden Schulformintegration wurde gleichzeitig ein zweigliedriges Sekundarsystem mit Gymnasium und Oberschule etabliert. Wir möchten folgende Frage beantworten: Wie konnten die Beharrungskräfte, die jahrzehntelang einer Schulformenintegration und einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne spF im Sekundarschulwesen entgegenstanden, mit der Oberschulreform 2009 überwunden werden?

---

3 In Bremen die Bezeichnung für Sonder- bzw. Förderschulen.

## 2. Pfadabhängigkeits- und Feldansatz zur Erklärung von schulstrukturellem Wandel

Analysen zu schulstrukturellen Reformprozessen in den Bundesländern betonen die Pfadabhängigkeiten des deutschen Schulsystems, das – auch entgegen der Entwicklung in anderen Staaten – über Jahrzehnte hinweg am drei- bzw. viergliedrigen<sup>4</sup> Schulsystem sowie am Sonderschulwesen festgehalten hat (Blanck et al., 2013; Edelstein & Nikolai, 2013). Das Konzept der Pfadabhängigkeit (Mahoney, 2000; Pierson, 2004) betont diese lang anhaltende Stabilität von Institutionen und versteht sie als historische Hinterlassenschaften von Richtungsentscheidungen an kritischen Weggabelungen. Institutionelle Konfigurationen wirken über einen längeren Zeitraum fort, da Akteure dazu neigen an Institutionen festzuhalten. Aufgrund von Investitionen (z. B. in Schulgebäude oder in die Herausbildung einer Sonderpädagogik als eigenständige Disziplin an Universitäten) sind institutionelle Entwicklungen im Sinne von positiven Feedback-Prozessen deterministisch. So wird ein eingeschlagener Pfad im Laufe der Zeit verfestigt und Pfadabweichungen oder -wechsel im Sinne von „lock-in“-Effekten werden zunehmend unwahrscheinlich (Pierson, 2004).

Das Verhältnis von Regel- und Sonderschulsystem ist in den Bundesländern als eine solche Nachwirkung früherer Entscheidungen und als pfadabhängige Entwicklung zu verstehen. Bereits im 19. Jahrhundert wurde das Sonderschulwesen institutionell vom Regelschulsystem isoliert und diese Trennung auch nach 1945 beibehalten. Es sind dabei vor allem machtbasierte Mechanismen, die den Pfad der Trennung von Regel- und Sonderschulen über Jahrzehnte stabil hielten, dessen Status-quo kontinuierlich durch Lehrkräfte, schulformenspezifische Verbände, Parteien sowie Eltern verteidigt wurde (Blanck et al., 2013).

Der Pfadabhängigkeitsansatz schließt jedoch nicht aus, dass Veränderungen in der Umwelt eines Schulsystems das Festhalten an bestimmten Pfaden außer Kraft setzen können. Vielmehr entstehen immer wieder Spielräume für Wandel, die reformorientierte Akteure für gezielte Veränderungen nutzen können (Blanck et al., 2013; Edelstein & Nikolai, 2013). Akteursinteressen und (strategischen Handlungs-)Konstellationen kommt eine zentrale Bedeutung zu, schließlich sind es Akteure, die eine permanente Konstruktions- und Anpassungsleistung erbringen und über die Wahrnehmung von Handlungsoptionen entscheiden – ein Punkt, der im klassischen wie im Neo-Institutionalismus tendenziell unterbelichtet geblieben (Sandhu, 2012, S. 88), für das Verhältnis von Regel- und Sonderschulsystem aber entscheidend ist. Neuere Entwicklungen innerhalb der neo-institutionalistischen Debatte stärken solche theoretischen Ansätze, die das Wechselverhältnis von Akteuren, Institutionen und Ideen thematisieren (Béland & Cox, 2011; Schmidt, 2010) und hierdurch bestimmte akteursbezogene Reformstrategien erklären.

Gerade unter Berücksichtigung der kontinuierlichen Behauptung und Herausforderung relationaler Akteurspositionen im Institutions- und Organisationsgefüge um In-

4 In Bundesländern mit Gesamtschulen als Regelschulen neben Haupt-, Realschule und Gymnasien.

klusion und Schulstruktur, aber gleichzeitig der De-, Re- und Neuinstitutionalisierung bestimmter Schulformen und der Organisationen der Inklusionsförderung erscheint es daher notwendig, einen stärkeren theoretischen Ausgangspunkt im strategischen Transformationshandeln sogenannter „Agenten des Wandels“ bzw. „Policy-Entrepreneure“ (Kingdon, 1995) zu setzen. Zu diesem Zweck nutzen wir für die Prozessanalyse der Reformen in Bremen ausgewählte Elemente der von Fligstein und McAdam (2011, 2012; auch Fligstein, 1999) aus unterschiedlichen Feldansätzen (etwa Bourdieus Feldtheorie oder die Theorie organisationaler Felder von Meyer und Rowan) entwickelten Theorie strategischer Handlungsfelder (im Folgenden mit Feld abgekürzt). Damit wird es uns möglich sein zu erfassen, wie sich die machtbasierenden schulpolitischen Akteurskonstellationen im Fall von Bremen in den 2000er Jahren verändert haben. Exemplarisch konzentrieren wir uns hierbei auf drei Aspekte:

- 1) Strategische Handlungsfelder als soziale Ordnungen der Meso-Ebene bzw. als „Arenen kollektiver Akteure“ (Gengnagel, 2014, S. 292), im Rahmen derer unterschiedliche Gruppen von Akteuren ununterbrochen über Regeln und Praktiken eines sozial konstruierten Feldes interagieren und hierbei in die strukturelle Rahmung von Institutionen und diskursiven Gefügen zwar eingebettet, aber von dieser nicht determiniert sind. Die Feldperspektive betont vielmehr die hohe Dynamik von Feldern, die zentral dadurch charakterisiert ist, „wer mit wem um was“ konkurriert (Fligstein & McAdam, 2011, S. 8, Übers. d. Verf.). Erst aus der Frage, worum konkurriert wird, generieren sich entsprechend die Grenzen der Felder, die in gewisser Weise flexibel vom Untersuchungsgegenstand her konfiguriert, differenziert und integriert werden können. Für den Fall Bremen lässt sich auf diese Weise eine Art übergeordnetes Feld der Schulpolitik rekonstruieren, während „Schulstruktur“, „Schulqualität“ (insbesondere nach der Vergleichsstudie PISA) und „Sonderpädagogik“ zunächst als getrennte Felder, bzw. auch als getrennte politische „Kampfarenen“, beschrieben werden können. Nach 2007 wurden diese Felder im Rahmen der Schulreform zu einem Feld „inklusives Schulsystem“ integriert.
- 2) Etablierte, Herausforderer und Governance Units als Akteurs- und Strukturgefüge, aus denen sich Felder zusammensetzen (Fligstein & McAdam, 2012, S. 64). Etablierte und Herausforderer stehen hierbei in einem hegemonialen Verhältnis, das sich im Sinne Gramscis um eine Balance zwischen Zwang und Konsens bemüht und dabei stets Raum für Veränderung lässt (vgl. Levy & Scully, 2007). So können permanent Prozesse der (Neu-)Etablierung und (Neu-)Herausforderung sowie die Transformation von Feldgrenzen identifiziert werden. Governance Units symbolisieren hier feldinterne Stabilisierungsstrukturen (etwa Institutionen oder formalisierte Netzwerke), die im Regelfall „als konservative Kraft in Erscheinung treten“ (Fligstein & McAdam, 2012, S. 65), jedoch im Zuge von Wandel auch Neuerungen festschreiben können.
- 3) Exogene und endogene Erschütterungen (vgl. Fligstein & McAdam, 2012, S. 69–70) als Krisen von Feldern, die aus Umweltveränderungen oder (diskursiven) Schocks herrühren oder auf dem Feld selbst ihre Ursache haben können. Auch die Lokali-

sierung dieser Erschütterungen hängt zentral davon ab, welche Perspektive bei der Feldbetrachtung eingenommen wird (in unserem Fall die Bundesländerebene), wobei sich die entstehenden Dynamiken auch zwischen Feldern ausbreiten, Konflikte bzw. Akteursverschiebungen initiieren, katalysieren oder festigen können. Innerhalb unterschiedlicher Phasen der Feldkämpfe reflektieren und beeinflussen diese Erschütterungen wiederum die akteursbezogenen „Spielzüge“ (Fligstein & McAdam, 2012, S. 71–72, 77). Konsequenzen können dabei die Restauration der alten Ordnung, ein nachhaltiges Zerfallen von Feldern, eine Neuaufteilung der Felder (und ihrer Akteure) oder die Schaffung eines neuen Feldes durch die Herausforderer sein.

Die Theorie strategischer Handlungsfelder ist sparsam und wurde hierfür gerade im Kontrast zu differenzierteren bzw. sensibleren Feldansätzen kritisiert (z. B. Gengnagel, 2014, S. 292). Für den Zweck unserer Analyse des schulpolitischen Reformprozesses in Bremen erweist sie sich jedoch für die Erstellung sinnvoller Beobachtungskategorien als fruchtbar.

### 3. Analyse

Die Analyse der Bremer Schulstrukturreform gliedert sich in zwei Abschnitte. Zunächst analysieren wir in Abschnitt 3.1 den bis Anfang der 2000er Jahre verfolgten Pfad einer institutionellen Trennung von Regel- und Sonderschulsystem. In Abschnitt 3.2 zeigen wir, wie sich die von uns identifizierten strategischen Handlungsfelder in den 2000er Jahren transformierten und es zu einem Pfadwechsel hin zur Umsetzung eines zweigliedrigen und inklusiven Schulsystems kam. Empirische Basis unserer Untersuchung bilden Statistiken, parlamentarische Dokumente, zwei Experteninterviews mit schulpolitischen Akteuren<sup>5</sup>, Presseberichte der beiden auflagestärksten Tageszeitungen (Die Tageszeitung, Lokalteil Bremen (taz) und Weser Kurier (WK))<sup>6</sup>, Stellungnahmen von Verbänden und Arbeitsgemeinschaften sowie Wahlprogramme von Parteien und Koalitionsverträge. Die unterschiedlichen Textsorten wurden mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010), konkret mittels einer Kombination aus strukturierender und induktiver Inhaltsanalyse, ausgewertet. Ausgehend von unseren theoretischen Konzepten sowie davon abgeleiteten Hypothesen konstruierten wir ein (offenes) Suchraster von Kategorien, mit dem die Texte gesichtet und die Informationen aus den Texten codiert sowie schließlich analytisch integriert werden konnten.

5 Die Experteninterviews (ein Doppel- und ein Einzelinterview) werden anonymisiert wiedergegeben. Das Doppelinterview hat die Abkürzung HB1 und das Einzelinterview HB2.

6 Ausgewertet wurden 128 Artikel des WK (2002–2010) und 130 Artikel der taz (1998–2010).

### 3.1 *Schulpolitik in Bremen bis Anfang der 2000er Jahre: Auf dem Pfad der Dualität von Regel- und Sonderschulsystem*

Bremen wird seit 1945 durchgängig von der SPD regiert – entweder in Alleinregierung (1971–1991) oder mit wechselnden Koalitionspartnern (1945–1971 und seit 1991) – die dabei stets das Bildungsressort der Stadt besetzte. Trotz etlicher Versuche der Einführung eines längeren gemeinsamen Lernens – darunter über eine längere Grundschuldauer, eine Orientierungsstufe (1977/78–2003/04), Gesamtschulen (ab 1970) und Schulzentren (ab Mitte der 1970er Jahre) (Helbig & Nikolai, 2015) – gelang es der SPD bis in die 2000er Jahre nicht, grundlegende Veränderungen an der tradierten Mehrgliedrigkeit des Schulsystems durchzusetzen. In Schulzentren wurden Gymnasien, Real- und Hauptschulen zwar zusammengefasst und auf einem Gelände untergebracht, jedoch gleichzeitig unabhängig voneinander geführt. Neben den Schulzentren bestanden integrierte Gesamtschulen (Klasse 7 bis 10) und eigenständige Gymnasien (Klasse 7 bis 13) weiter. Die SPD versuchte zwar, die verbliebenen eigenständigen Gymnasien in die Sekundarschulzentren zu integrieren, scheiterte jedoch am gesellschaftlichen und politischen Widerstand, auch in den eigenen Reihen (Jürgens-Pieper & Pieper, 2011). Zudem bestand für die SPD immer auch die Gefahr, dass bei einem weiteren Abbau der Gymnasialstandorte Eltern ihre Kinder im benachbarten Niedersachsen an Gymnasien anmelden. Schulzentren wie Gesamtschulen konnten ihre Schüleranteile nicht wesentlich steigern, da sie ohne eine gymnasiale Oberstufe keine leistungsstarken „gymnasialen“ Schüler anlocken konnten (taz, 24.01.2001, S. 21).

Beibehalten wurde bis in die 1980er Jahre auch die Dualität von Regel- und Sonderschulen. Ähnlich wie in den anderen westdeutschen Bundesländern entwickelte sich das Sonderschulwesen Bremens aus dem Hilfsschulwesen des 19. Jahrhunderts, das sich vom Volksschulwesen abtrennte und die Mehrgliedrigkeit über Jahrzehnte stabilisierte. Nach 1945 gliederte sich das Bremer Sonderschulwesen in solche Hilfsschulen sowie in sogenannte „Taubstummen-, Sprachheil- sowie Schwerhörigenschulen“ auf (WK, 18.06.1949, S. 4), die in den 1950er Jahren zum Teil fusioniert oder in neue Schulen überführt wurden. Schulen für Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurden in Bremen, wie auch in vielen anderen Bundesländern, erst auf Druck von Eltern ab den 1960er Jahren eingeführt (Schnell, 2003). Eine weitere Änderung in der Beschulung von Schülern mit spF erfolgte erst zum Schuljahr 1988/89. Erstmals wurden Schüler mit Förderbedarf im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens an Grundschulen in Kooperationsklassen und nicht mehr in separaten Sonderschulen eingeschult (taz, 09.08.1988, S. 18). Weiterhin nicht integriert wurden hingegen Schüler mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung. Gleichwohl führten die Entscheidungen der SPD damit zu einem Bruch in der bisherigen Schulentwicklung, indem Sonderschulen teilweise in das Regelschulsystem eingegliedert wurden – wenn auch nur punktuell im Grundschulbereich. Dennoch wurde mit diesen Anfängen gemeinsamen Lernens das sich später entwickelnde Handlungsfeld „inklusives Schulsystem“ bereits grundlegend vorbereitet, indem bereits früh Räume für umfassende Kooperationserfahrungen angelegt wurden. Einen weiteren Schritt ging die Ampel-Koalition

aus SPD, Grünen und FDP (1991–1995) zum Schuljahr 1994/95 mit der Einrichtung sogenannter Förderzentren (statt Sonderschulen) für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und geistige Entwicklung im Grundschulbereich sowie von Kooperationsklassen an Grundschulen und in Orientierungsstufen. Weiterhin wurde jedoch die Trennung von Schülern mit und ohne spF ab der 7. Klasse beibehalten. Schulstrukturelle und sonderpädagogische Debatten verblieben im Sekundarschulbereich damit auf getrennten diskursiven, aber auch institutionell gefestigten strategischen Handlungsfeldern, während Bremen gleichzeitig den Weg eines deutlich integrativeren Schulsystems und damit auch einer deutlich stärkeren Affinität zu sozialen Themen (Interview HB1, HB2) einschlug als die meisten anderen Bundesländer.

Bis in die 2000er Jahre hinein verlief die Schulstrukturentwicklung in Bremen auf dem Pfad der mehrgliedrigen Schulstruktur und damit der Trennung der Felder Schulstruktur und Sonderpädagogik. Erst durch exogene und endogene Erschütterungen in den 2000er Jahre erfolgte ein sukzessiver Strategiewechsel der schulpolitischen Akteure, der einen umfassenden schulstrukturellen Wandel inklusive einer institutionellen Überwindung der Dualität von Regel- und Sonderschulen ermöglichte.

### 3.2 *Die Bremer Schulreformen nach 2002: Feldtransformation und Pfadwechsel*

Zum Schuljahr 2010/11 nahm Bremen eine umfassende Schulstrukturreform vor. Im Rahmen eines zehnjährigen Schulkonsens, dem fast alle Parteien in der Bremer Bürgerschaft zustimmten (SPD, CDU, Bündnis 90/Die Grünen), wurden Gesamtschulen und Schulzentren mit Sekundarschulen und Gymnasialklassen zur neuen Schulform Oberschule zusammengeführt, die alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse anbietet. Oberschulen haben in diesem Sinne entweder eine eigene gymnasiale Oberstufe oder arbeiten mit gymnasialen Oberstufen im Verbund (Abbildung 1). Die bisher eigenständigen Gymnasien blieben erhalten. Neu eingerichtet wurden an Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien sogenannte Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuPs), die die Umsetzung inklusiver Förderkonzepte in den Klassen koordinieren sollen. Die bisherigen Lehrkräfte an den Förderzentren wurden nunmehr Teil der Lehrerkollegien an den Regelschulen. Mit der Oberschulreform wurden zunächst Schüler mit Förderbedarf in den Bereichen Lern- und Leistungsverhalten, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung<sup>7</sup>, dann auch Schüler mit dem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung<sup>8</sup> in den Sekundarschulen des Regelschulsystems aufgenommen. Bis auf drei Förderzentren für die Förderschwerpunkte Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung wurden alle Förderzentren nach und nach aufgelöst und die Schüler, auf-

7 Wir verwenden die Bezeichnung der Förderschwerpunkte der KMK (1994).

8 Im Bremer Schulsystem wird der von der KMK als *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* bezeichnete Förderbereich häufig als *Förderbedarf Wahrnehmungs- und Entwicklungsförderung* bezeichnet.

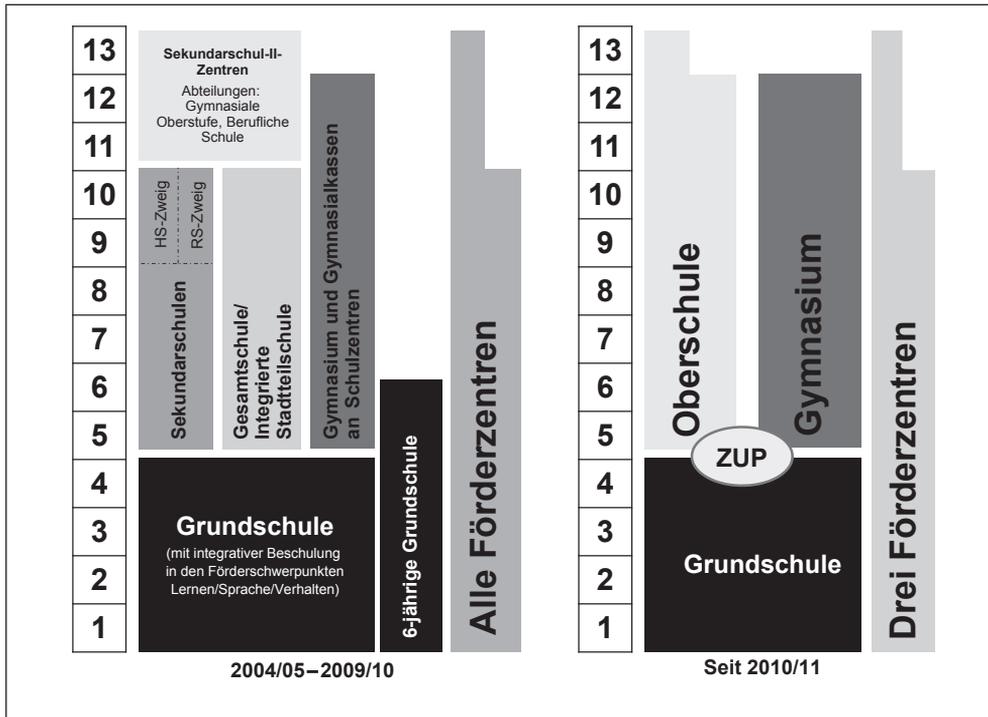


Abb. 1: Bremer Schulstruktur vor und nach der Reform 2010/11. Anmerkungen: Die noch bestehenden Förderzentren sollen langfristig (bis auf drei Förderzentren) in Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuPs) umgewandelt werden. Ebenso laufen an einzelnen Schulzentren die vorhandenen Bildungsgänge Sekundarschule, Gesamtschule und Gymnasium jahrgangswise aus. Quelle: Eigene Darstellung.

wachsend mit der 5. Jahrgangsstufe, in den Regelschulformen Gymnasium und Oberschulen beschult.

Warum wurde im Rahmen der Oberschulreform die Einführung eines Zwei-Säulen-Modells im Bereich der Sekundarschule mit der Auflösung fast aller Förderzentren verknüpft und damit die sonderpädagogische Förderung in das Regelschulwesen verlagert? Genau hier wollen wir mit der Rekonstruktion der Bremer Schulpolitik als Komplex strategischer Handlungsfelder ansetzen, die sich zwischen 2002 und 2011 stark transformierten (vgl. Abbildung 2).

Für die Zeit 2002 bis 2007 können wir aus den analysierten Materialien heraus drei zunächst (weitestgehend) unabhängige strategische Handlungs- und damit Konkurrenzfelder (Schulstruktur, Schulqualität, Sonderpädagogik) im Rahmen der Bremer Schulpolitik identifizieren: Das Feld *Schulstruktur* umfasst die traditionelle, in Abschnitt 3.1 erläuterte Schulstrukturdebatte zwischen den wechselnden Koalitionen, manifestiert in einer Abfolge von Schulstrukturereformen, die insgesamt an der differenzierten Schulstruktur festhielten. Das Feld *Schulqualität* umfasst die vor allem durch das schlechte

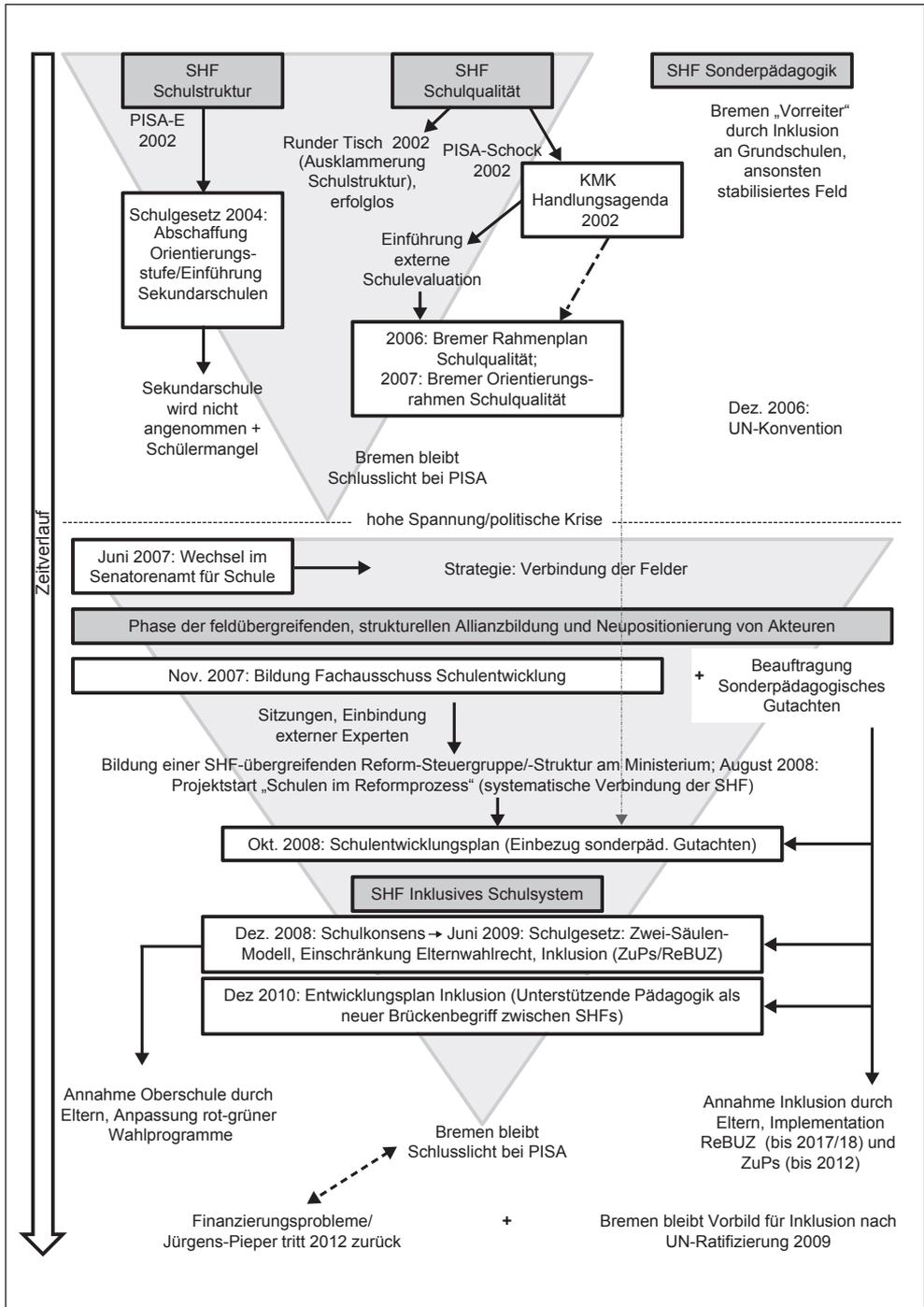


Abb. 2: Feldtransformationen in der Bremer Schulpolitik 2004–2011. Quelle: Eigene Darstellung. Anmerkung: SHF = strategisches Handlungsfeld.

Abschneiden Bremens beim PISA-Bundesländervergleich (PISA-E) initiierte Debatte um die Erhöhung schulischer Leistungsfähigkeit sowie die Verringerung von Bildungsungleichheit unter dem Gesichtspunkt steuerungsbezogener Qualitätssicherung. Diese Debatte bereitete ein Klima vor, in dem ein schulpolitischer Konsens zwischen den Parteien in der Bürgerschaft möglich wurde (Jürgens-Pieper & Pieper, 2011, S. 185; Tillmann, Dederich, Kneuper, Kuhlmann & Nessel, 2008; Interview HB2). Die stark parteipolitisch begründeten Oppositionsstrukturen des schulstrukturellen Feldes erwiesen sich hier als weniger relevant für die Verteilung von Feldpositionen. Die Strategien der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung nach 2002 (speziell die Handlungsagenda der KMK (2002), die Gründung des Instituts für Qualitätssicherung im Bildungswesen und die Gesamtstrategie Bildungsmonitoring 2006) wirkten als externe Rahmung dieses neuen Feldes, das sich entsprechend auch in Bremen als eigenständiger Politikzusammenhang, jedoch mit starker Abhängigkeit von nationalen Vorgaben, herauskristallisierte (Hartong, 2014). Das Feld *Sonderpädagogik* umfasste schließlich ein gesondertes Feld mit eigenen Strukturen und Institutionen (Förderzentren), einer etablierten Profession der Sonderpädagogen (eigener Studiengang an der Universität Bremen) sowie einen eigenen „Pfad“ bezüglich der Konkurrenz um Schulstruktur und Qualitätssicherung. Vor dem Hintergrund der Bremer Schulgeschichte bildet die Primarbildung durch die bereits frühe Integration von Schülern mit spF in die Grundschulen eine Ausnahme; gleichzeitig gilt die Felddifferenzierung für den Sekundarschulbereich umso stärker. Die in Abbildung 2 skizzierte Feldtransformation in der Bremer Schulstrukturpolitik 2004–2011 werden wir nun analysieren.

### **Erste Phase: 2002–2007**

Vor allem für die erste Phase der Feldtransformation, 2002–2007, kann eine herausragende Rolle der PISA-E-Studie als schulpolitischer Schock für Bremen identifiziert werden (Interview HB1). Als Antwort auf diese aus der „Umwelt“ wahrgenommenen Erschütterung etablierte sich ein neues Feld Schulqualität, das bedeutet ein schulpolitisches Konkurrieren um die Frage, wie die Qualitätsleistung der Bremer Schulen nachhaltig verbessert werden könne. Bremen bildete in jeder PISA-Kategorie das Schlusslicht, sowohl bei der Leistungsmessung insgesamt als auch in Hinblick auf soziale Bildungsungleichheit (Jürgens-Pieper & Pieper, 2011; WK, 27.06.2002, S. 1; Tillmann et al., 2008; Wiegand, 2010). Vor dem Hintergrund großer sozialer Unterschiede in der Bremer Bevölkerung, einem hohen Anteil an Migrant\*innen sowie einer hohen Arbeitslosen- und Sozialhilfequote schien PISA zu bestätigen, dass die Qualität der Schulen entsprechend systematischer gesichert werden müsse, um diesen sozialen Faktoren entgegenzuwirken. Die Etablierung des Feldes Schulqualität als ein eigenständiges Feld der Schulpolitik wurde vor allem durch die Einführung und Debatte um Qualitätssicherungsinstrumente wie die externe Schulevaluation sichtbar, im Zuge derer erst der „Rahmenplan Schulqualität“ und ein Jahr später der „Orientierungsrahmen Schulqualität“ als zentrale Leitdokumente entwickelt wurden, die sich im Grundtenor außerhalb schulstruktureller Debatten bewegten.

Im Falle von Bremen zeigt sich jedoch, dass die Frage der Schulqualität bereits nach kurzer Zeit (und anders als in anderen Bundesländern) mit der Debatte um eine „sinnvolle“ Schulstruktur zusammenfiel, die die primär parteibezogenen Akteursstrategien beider Felder also relativ dicht verwob. Zunehmend machte sich in Bremen die Stimmungslage breit, dass die Vielfalt in der Schulstruktur angesichts ihrer Ineffizienz zu viel Geld kostete und das Schulsystem unbedingt vereinfacht werden müsse (Interview HB2), um auch bei PISA leistungsfähiger zu sein. Die bisherige Schulstrukturstrategie der SPD wurde schulpolitisch massiv delegitimiert, während die CDU ihren Forderungen nach einer neuen Schulstruktur, aber auch nach einem Erhalt der Gymnasien, im Zuge der Debatte um Schulqualität Nachdruck verleihen konnte. Vor dem Hintergrund der Bremer Schulgeschichte erscheint es insgesamt schwierig, zwischen Etablierten und Herausforderern zu differenzieren: vielmehr scheinen die Rollen mehrfach zu wechseln. Dennoch zeigt sich nach Erscheinen des PISA-Bundesländervergleichs (PISA-E) 2002, dass die zu diesem Zeitpunkt Etablierten (= Festhalter am bestehenden System) das Hauptaugenmerk der Schulpolitik bewusst auf die Schulqualitätsverbesserung, d. h. das Feld der Schulqualität, setzen wollten, um weitere Schulstrukturdebatten – beispielsweise im Rahmen des sogenannten „Runden Tisches“ – bewusst auszuklammern. Die CDU, die zu dieser Zeit vor allem die Abschaffung der Orientierungsstufe anstrebte, forderte diese Ausklammerung jedoch erfolgreich heraus und nutzte hierbei schließlich dieselben PISA-E-Ergebnisse, um die rot-grüne Allianz im Feld Schulstruktur aufzubrechen. So wurde im Jahr 2004 per Schulgesetz die Orientierungsstufe abgeschafft und die Verteilung auf die unterschiedlichen Sekundarschulformen wieder nach Klasse 4 vorgenommen. In diesem Zuge wurde zwar auch die sogenannte Sekundarschule eingeführt – dennoch blieben alle weiteren Schulformen sowie das freie Elternwahlrecht erhalten. Mit der Sekundarschule wurden Haupt- und Realschulen an Schulzentren zu einer Schulform zusammengefasst. Doch auch diese Reform hielt an der tradierten Trennung zwischen abiturführenden und nichtabiturführenden Schulformen fest. Die Sekundarschule konnte daher das Schulwahlverhalten der Eltern kaum verändern: Während das Gymnasium einen stetigen Zulauf erfuhr, brachen die Anmeldezahlen an den Sekundarschule ein. Gleichzeitig hatten die neben dem Gymnasium weiter bestehenden Schulen (darunter Sekundarschule, Gesamtschule/Integrierte Stadtteilschule) ähnliche Schwierigkeiten, ausreichende Schülerzahlen zu halten (WK, 02.03.2007, S. 10), sodass der Druck auf die Etablierten des Schulstrukturfeldes weiter wuchs. Mit dem Scheitern der Annahme der Sekundarschule durch die Eltern, die im Rahmen bestimmter Initiativen gleichzeitig anfangen mehr schulpolitischen Druck für eine inklusivere Schule auszuüben, erlebte Bremen im Feld Schulstruktur einen endogenen Schock, was den Verteidigern des gegliederten Schulsystems nachhaltigen Legitimationsentzug bescherte und die Bremer Schulpolitik noch stärker unter Veränderungsdruck setzte. Gleichzeitig kündigte sich bereits Anfang der 2000er Jahre ein nicht zu unterschätzender Rückgang der Schülerzahlen an – am Ende um minus 8,7 Prozentpunkte zwischen 1995 (6 056 Schüler) und 2012 (5 532 Schüler) (Statistik-Portal, 2014) –, was den Druck auf die Bremer Schulpolitik in sämtlichen Feldern in Richtung Veränderung erhöhte. Und schließlich wurde zwischen 1995 und 2005 ein drastischer bildungspolitischer Sparkurs

eingeschlagen, im Rahmen dessen 1 000 Lehrerstellen gestrichen wurden, was den Unmut zusätzlich befeuerte (Jürgens-Pieper & Pieper, 2011, S. 188).<sup>9</sup>

Trotz dieser Krisen blieb das sonderpädagogische Fördersystem bis 2007 im Prinzip unverändert, obwohl Bremer Politiker durchaus in länderübergreifenden Gremien in der KMK debattierten, wie Inklusion auch angesichts der (damals noch in den Anfängen steckenden) UN-Bestrebungen verbessert werden könne (Interview HB1). Erst nach 2007 wurde das Inklusionsthema dann – über strategisches Agieren bestimmter Akteure (darunter v. a. der neuberufenen Bildungssenatorin Renate Jürgens-Pieper) – in das übergreifende schulstrukturelle Reformprogramm eingebunden und damit die Felder zu einem Konkurrenzfeld integriert, sodass am Ende von einem neuen Feld *inklusi- ves Schulsystem* gesprochen werden kann.

### Zweite Phase: 2007–201

Mit ihrer Amtsübernahme verfolgte Schulsenatorin Renate Jürgens-Pieper (SPD) als „Entrepreneurin“ die Vision eines inklusiven Schulsystems, das sie unmittelbar – im Sinne einer legitimationslogischen Rahmensetzung – mit der Reduktion der Schulformen im Regelschulsystem sowie mit der notwendigen Qualitätssteigerung des Schulsystems insgesamt koppelte. Mit Jürgens-Pieper erfolgte eine Veränderung in der Akteurskonstellation von Schulstrukturreformbefürwortern, aber auch der Allianzbildung zwischen den Feldern. Jürgens-Pieper nutzte hierbei strategisch die Instabilitäten der Felder Schulqualität und Schulstruktur und suchte entsprechende Verhandlungsspielräume (u. a. beim Erhalt von Gymnasien, einer neuen Identität der Gesamt- als Oberschule oder bei der Einschränkung des Elternwahlrechts), um die Parteien, aber auch die feldspezifischen Akteursallianzen gezielt zusammenzuführen.<sup>10</sup>

Entsprechend wurde im November 2007 der Fachausschuss Schulentwicklung gegründet, bestehend aus Mitgliedern der Regierungs- und Oppositionsparteien sowie zahlreichen externen Gästen (Verbändevertreter, Experten etc.). Der Ausschuss war in seiner Ausrichtung nicht auf die Schulstruktur begrenzt, sondern sollte sich allgemeiner mit notwendigen Reformen im Schulsystem befassen. Gleichzeitig wurde mit dem Ausschuss eine Arena implementiert, die Jürgens-Pieper unmittelbar mit der Verwaltung, und damit einer direkten Kontrolle durch die Bildungsbehörde, verband (Interview HB1). Während zunächst das primäre Ziel sowohl der Ausschussarbeit als auch der antizipierten Schulgesetznovelle erneut auf die Felder Schulstruktur und Schulqua-

9 Trotz dieser politischen Krisen trat gerade durch das wiederholt schlechte Abschneiden Bremens bei PISA eine Art *Gewöhnungseffekt* ein, so dass das Scheitern schulischer Leistungssteigerung zum einen von politischer Seite aus wiederholt auf die allgemein problematische Sozialstruktur in Bremen „geschoben“ wurde, zum anderen viele Eltern, die ein gezieltes Interesse an leistungsstarken Schulen für ihre Kinder hatten, sich bereits früh in die Gründung freier Schulen (von denen es in Bremen verhältnismäßig viele gibt) „flüchteten“ (Interview HB1).

10 In Bremen war das Institutionengefüge und die Bereitschaft der Akteure eine andere als in Niedersachsen, wo Jürgens-Pieper vorher Kultusministerin war und mit ihrer inklusiven Schulpolitik scheiterte.

lität gerichtet war, setzte Jürgens-Pieper über die Behörde auch das Thema Inklusion im Ausschuss fest (Interview HB1) und verknüpfte damit alle drei Themen zu einer Reformdebatte. Diese Neuausrichtung zeigte Wirkung, denn über die Arbeit des Fachausschusses bildete sich zwischen 2007 und 2008 eine breite, zumindest ideologisch vereinte Allianzstruktur, die Schüler mit spF systematisch im Regelschulsystem einschloss und ihre Förderung mit der Frage allgemeiner Qualitätssicherung verband. Unterstützung fand das neue Feld „inklusives Schulsystem“ durch entsprechende Begleitprogramme und Gutachten. Hierzu gehört das 2007 initiierte Projekt „Schulen im Reformprozess“, das die Kompetenzen von Schulen für das Unterrichten in heterogenen Gruppen stärken sollte. Parallel verabschiedete der Fachausschuss im Oktober 2008 und unter Einbezug der bereits 2006 und 2007 entwickelten Schulqualitätsdokumente (siehe oben) einen Schulentwicklungsplan, in dem explizit das gemeinsame Lernen von Schülern mit und ohne spF als politischer Auftrag festgehalten wurde (Senatorin für Bildung und Wissenschaft (SfBW), 2008). Die Erziehungswissenschaftler Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz wurden 2007 für ein sonderpädagogisches Gutachten beauftragt (Klemm & Preuss-Lausitz, 2008), das ebenso einen zentralen Einfluss für die Formulierung eines Inklusionsauftrags der Schulen im Schulgesetz von 2009 hatte (Jürgens-Pieper & Pieper, 2011, S. 193). Bis zum Gutachten von Klemm und Preuss-Lausitz wurde in Bremen die UN-BRK kaum wahrgenommen, anschließend jedoch als Legitimation der Oberschulreform in Verbindung mit der Abschaffung der Förderzentren herangezogen (Interview HB2). Entsprechend auffällig ist auch, dass die UN-BRK in der Presseberichterstattung zur Bremer Schulpolitik in den Tageszeitungen (Weser-Kurier, taz Bremen) erst sehr spät genannt wird und auch in den Empfehlungsprogrammen eher als Hintergrundfolie und Zusatzlegitimation genutzt wird.

Mit seiner schulischen Integrationspolitik avancierte Bremen nun zunehmend zum deutschen Vorreiter, was einer verstärkten Ausrichtung auf das Inklusionsthema auch in den anderen Bereichen der Schulpolitik weiteren Auftrieb verlieh. Dieser Aspekt wird von den Interviewpartnern als durchaus relevant erachtet, denn anders als im schulischen Leistungsbereich bei PISA konnte Bremen bei der Integrationspolitik traditionell punkten (Interview HB1). Ein Verlagern auf Letztere und eine Weiterentwicklung in Richtung eines inklusiven Schulsystems versprachen damit eine größere öffentliche Akzeptanz und schnellere politische Durchsetzbarkeit als eine reine Konzentration auf die Leistungssteigerung des Schulsystems. Sowohl SPD als auch Bündnis 90/Die Grünen nahmen in ihren Wahlprogrammen zur Wahl der Bremer Bürgerschaft 2007 das Ziel einer gemeinsamen Beschulung von Schülern mit und ohne spF sowie die Abschaffung der Förderzentren auf. In der Phase der parlamentarischen Arbeit am Schulgesetz wurde von den Koalitionspartnern immer wieder auch die „Vorreiterrolle“ Bremens betont (WK, 24. 04. 2009, S. 1; WK, 18. 06. 2009, S. 8). Die CDU konnte für das Reformvorhaben einer inklusiven Schulstruktur gewonnen werden, da sie mit der Entwicklung und Legitimierung eines neuen „Zwei-Säulen-Modells“ (Gymnasium und Oberschule) aus der Verteidigungsposition eines mehrgliedrigen Schulsystems gebracht wurde. Im Feld Schulstruktur war es der CDU wichtig, dass die eigenständigen Gymnasien erhalten blieben und auch die gymnasialen Plätze nicht eingeschränkt wurden. Einer Schulform-

integration und auch einem gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne spF gegenüber war die Bremer-CDU aufgeschlossener als andere CDU-Landesverbände, da sie hierin die Möglichkeit sah, beim städtischen Milieu zu punkten. Angesichts einer starken Verwurzelung der SPD in Bremen konkurriert die Bremer CDU stärker mit Bündnis 90/Die Grünen als mit der SPD um Wählerstimmen (Interview HB2). Auch von Seiten der Lehrkräfte und schulformspezifischen Lehrerverbänden gab es keinen Widerstand gegen die Oberschulreform und die Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung in die Regelschulen, da es in allen Parteien sowie in der Bevölkerung eine Stimmungslage für die gemeinsame Beschulung von Schülern mit und ohne spF gab (Interview HB2). Mit dem Schulkonsens im Dezember 2008 und dem Schulgesetz im Juni 2009 wurden nicht nur die Felder Sonderpädagogik, Schulstruktur und Schulqualität offiziell und politisch-programmatisch zum Feld inklusives Schulsystem verbunden, sondern gleichzeitig eine neue Schulstruktur (Einführung der integrativen Oberschule sowie Erhalt von acht Gymnasien) verbindlich festgelegt. Zusätzlich wurde, anders als 2004, das Elternwahlrecht im Sinne von gymnasialen Aufnahmebedingungen und umfassenden Aufnahmequoten eingeschränkt, um die Qualität des Systems durch leistungsorientierte Zuweisung zu sichern (Helbig & Nikolai, 2015, S. 149). Die Förderzentren wurden, bis auf drei, abgeschafft und durch sogenannte Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) (an jeder Schule) und durch Regionale Bildungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) ersetzt. Die Aufgaben beider Zentren gehen dabei explizit weiter als die der Förderzentren, da sie auch die Hochbegabtenförderung und Schulsozialarbeit umfassen. Mit dem im Dezember 2010 verabschiedeten „Entwicklungsplan Inklusion“ (SfBW, 2010) wurde schließlich das Gutachten von Klemm und Preuss-Lausitz nochmals systematisch zu einem ganzheitlichen Reformprogramm ausgearbeitet; gleichzeitig wurde Sonderpädagogik durch den neuen, feldvereinigenden Terminus „unterstützende Pädagogik“ ersetzt. Die Trias aus Schulentwicklungsplan (2008), Schulgesetz (BremSchulG, 2009) und „Entwicklungsplan Inklusion“ (2010) stabilisierte den Wandel nachhaltig in der Bremer Schulpolitik. Mit der Oberschulreform erfolgte zudem eine Umstellung der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen zum Wintersemester 2011/12. So wurde das Lehramt Sonderpädagogik/Inklusive Pädagogik durch den Studiengang Förderzentrum/Sonderschule bzw. Integrations-/Kooperationsklassen (1.–10. Klasse) als eine Doppelqualifikation für ein Referendariat an Grund-/Sekundarschulen und an Sonderschulen ersetzt.

Obwohl der Schulkonsens von 2008 aufgrund seiner begrenzten Laufzeit von zehn Jahren eine tendenziell instabile Struktur blieb, im Rahmen derer jede Partei weiterhin größtmögliche Interpretationsspielräume für eine Beharrung auf traditionellen Leitbildern nutzte (taz, 14.03.2009, S. 24; taz, 11.09.2009, S. 24), erfuhren die Reformen tendenziell hohe Akzeptanz – vor allem bei den Eltern, die über strategische Initiativen schon länger Druck in Richtung eines inklusiveren Schulsystems ausübten (siehe oben, vgl. auch Interview HB1). Eltern von Kindern mit spF wählten zum Schuljahr 2010/11 bereits zu rund 60 Prozent eine Regelschule anstelle von Förderzentren (taz, 05.08.2010, S. 21). Zudem kamen 88 Prozent aller Schüler an ihren erstgewählten Schulen unter (taz, 08.03.2011, S. 28), was entsprechend als „Erfolg“ des Schulkonsen-

ses gewertet wurde – obgleich Bremen weiterhin Schlusslicht bei bundesländervergleichenden Schülerleistungstests blieb. Gerade weil das Feld Schulqualität als eigenständiges Feld durch die Zusammenführung mit den anderen Feldern nun jedoch weniger anfällig war, änderte die erneute Diagnose eines Leistungsversagens nichts an der institutionellen Neustabilisierung. Erst im Nachgang wurde zunehmend deutlicher, dass die zeitlich aggressive Inklusionsprogrammatik von Anfang an nicht ausreichend über entsprechende Ressourcen gesichert war, sodass es zu massiven Problemen bei der tatsächlichen Implementation kam (Interview HB1).

Obgleich das neue Feld „inklusives Schulsystem“ zwischen 2009 und 2012 so eine gewisse Stabilität erlangte, wird es seitdem im Zuge massiver Finanzierungsprobleme seit 2012 erneut umkämpft. An der Verbindung der Felder an sich bzw. der institutionellen Strukturierung des Feldes inklusives Schulsystem wurde seitdem jedoch (erstmal) nicht gerüttelt.<sup>11</sup>

#### 4. Fazit und Ausblick

Für Bremen haben wir herausgearbeitet, dass die umfassenden Schulreformen schulischer Inklusion (sowohl über die Integration von Regelschulen im Zwei-Säulen-Modell als auch über die Integration vormals sonderpädagogisch beschulter Schüler) als ein Wechselspiel aus exogenen (primär PISA-E) und endogenen (Schülerrückgang, elterliches Schulwahlverhalten/Ablehnung Sekundarschule) Erschütterungen, bestimmten Akteursstrategien (parteibezogen oder individuell wie im Falle eines Wechsels im Senatorenamt) sowie einem Festhalten an bisherigen Pfaden (Erhalt der Gymnasien) beschrieben werden können. Gerade die Differenzierung strategischer Handlungsfelder erwies sich hierbei als ein sinnvolles Instrument, um empirische Komplexität zu reduzieren und Kausalmechanismen bzw. Phasen des Feldwandels nachzuzeichnen. So lässt sich insgesamt eine schrittweise, von dynamischen Phasen der Grenzverwischung begleitete Zusammenführung der Felder Schulstruktur, Schulqualität und Sonderpädagogik zu einem neuen Feld „inklusives Schulsystem“ identifizieren, im Zuge dessen die über Jahrzehnte tradierte Dualität von Regel- und Sonderschulsystem im Sekundarschulbereich im Falle von Bremen z. T. abgebaut, wenn auch nicht vollständig überwunden werden konnte. Wie in den theoretischen Erläuterungen zum Feldansatz weiter oben dargestellt, ließe sich die Felddifferenzierung dabei durchaus auch anders darstellen, beispielsweise, wenn die Transnationalisierung bestimmter Felder im Zentrum steht oder aber der Vergleich mit anderen Betrachtungsfällen. Für den hier vorliegenden Untersuchungszweck schien es aus pragmatischen Gründen angemessen, die Feldgrenzen zunächst auf Bundeslandebene zu ziehen.

---

<sup>11</sup> Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass die Zusammenführung der Felder Schulstruktur und Sonderpädagogik bislang vor allem die Oberschulen und weniger die Gymnasien betrifft.

Unsere Analyse beschränkt sich explizit auf die Schulpolitik und nimmt eine systembezogene Sichtweise ein. Die Emergenz eines „inklusive Schulsystems“ als schulpolitisches Handlungsfeld bedeutet nicht, dass nicht auch nach der Oberschulreform Praktiken der schulischen Ausgrenzung fortexistieren. Schulpolitisch bedeutet die Oberschulreform zunächst die Durchsetzung eines *inklusive* Schulsystems, aber inwieweit die gemeinsame Unterrichtung im selben Klassenraum auch im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt geschieht, ist eine offene Forschungsfrage.

Ziel unseres Beitrages war es auch zu zeigen, wie eine Integration der Konzepte institutioneller Pfadabhängigkeit und strategischer Handlungsfelder fruchtbar für schulpolitische Reformanalysen gemacht werden kann. Entsprechend legt das integrierte Konzept das Augenmerk sowohl auf historisch bedingte, strukturelle Einbettungen von Reformen, als auch auf Momente der Neuverordnung über Akteursstrategien, feldrelevante „Schocks“ sowie die daraus resultierende (De-)Stabilisierung von Handlungsfeldern und politischen Konkurrenzverhältnissen. Auf diese Weise lassen sich spannungsreiche Reformprozesse, wie sie aktuell für die beiden Reformfelder Schulstrukturwandel und integrative Beschulung vorliegen, systematisieren und Mechanismen des Wandels identifizieren. Dabei hat sich gezeigt, dass Agenten des Wandels machtbasierte Mechanismen von Beharrungskräften überwinden und institutionellen Wandel ermöglichen können. Was wir im Rahmen dieses Beitrags am Einzelfall der Bremer Schulpolitik illustriert haben, lässt sich entsprechend auf komparative Studien ausweiten, wie sie für die Inklusionsumsetzung in den Bundesländern etwa jüngst von Blanck et al. (2013) vorgelegt wurde. Entsprechend ergibt sich eine Vielzahl möglicher Anknüpfungspunkte, um die Analysen weiter zu vertiefen<sup>12</sup> und einer Beantwortung der Frage, ob und wie Inklusionspolitik in Deutschland im Sinne eines „Pfadwechsels“ umgesetzt wird, näher zu kommen.

## Literatur

- Béland, D., & Cox, R. H. (Eds.) (2011). *Ideas and Politics in Social Science Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernhard, S., & Schmidt-Wellenburg, C. (2012). *Feldanalyse als Forschungsprogramm. Der programmatische Kern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Biewer, G. (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blanck, J. M., Edelstein, B., & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusive Bildung? Die UN-Behindertenrechtskonvention und Reformmechanismen in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(2), 267–292.
- BremSchulG (2009). *Bremisches Schulgesetz vom 28. Juni 2005* (Brem.GBl. S. 260–223-a-5), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17.06.2009.

12 Hierbei könnte auch intensiver auf mikropolitische Zusammenhänge und Einzelschulen eingegangen werden, etwa auf die Rolle von Eltern, Schulleitern und Lehrkräften.

- Edelstein, B., & Nikolai, R. (2013). Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 482–494.
- Fligstein, N. (1999). *Fields, Power and Social Skill: A critical analysis of the new institutionalisms*. <http://www.escholarship.org/uc/item/89m770dv> [07. 12. 2014].
- Fligstein, N., & McAdam, D. (2011). Toward a General Theory of Strategic Action Fields. *Sociological Theory*, 29(1), 1–26.
- Fligstein, N., & McAdam, D. (2012). Grundzüge einer allgemeinen Theorie strategischer Handlungsfelder. In S. Bernhard & C. Schmidt-Wellenburg (Hrsg.), *Feldanalyse als Forschungsprogramm. Der programmatische Kern* (S. 57–97). Wiesbaden: Springer VS.
- Gengnagel, V. (2014). Transnationale Europäisierung? Aktuelle feldanalytische Beiträge zu einer politischen Soziologie Europas. *Berliner Journal für Soziologie*, 24(2), 289–303.
- Hartong, S. (2012). *Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hartong, S. (2014). Neue Bildungsregulierung im Zeitalter der ‚governance by numbers‘. Das Beispiel standardbasierter Bildungsreform in Deutschland und den USA. *Leviathan*, 42(4), 1–29.
- Heimlich, U. (2012): Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 9–26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jürgens-Pieper, R., & Pieper, W. (2011). *Schulfrieden. Wie ein bildungspolitischer Konsens in Deutschland aussehen könnte*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. New York: Longman.
- Klemm, K., & Preuss-Lausitz, U. (2008). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Sonderp%E4dagogisches%20Gutachten.pdf> [07. 10. 2015].
- Kultusministerkonferenz (1994): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. 5. 1994*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf) [07. 10. 2015].
- Kultusministerkonferenz (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18. 10. 2002*. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf> [07. 10. 2015].
- Levy, D., & Scully, M. (2007). The Institutional Entrepreneur as Modern Prince: The strategic face of power in contested fields. *Organization Studies*, 28(7), 971–991.
- Mahoney, J. (2000). Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society*, 29(4), 507–548.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Moser, V. (2012). Vorwort. Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 7–10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nikolai, R., & Rothe, K. (2013). Konvergenz in der Schulpolitik? Programmatik von CDU und SPD im Vergleich. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 23(4), 545–573.
- Pierson, P. (2004). *Politics in Time: History, institutions, and social analysis*. Princeton: Princeton University Press.

- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sandhu, S. (2012). *Public Relations und Legitimität: Der Beitrag des Organisationalen Neo-Institutionalismus für die PR-Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, V. (2010). Taking Ideas and Discourse Seriously: Explaining change through discursive institutionalism as the fourth ‚New Institutionalism‘. *European Political Science Review*, 2(1), 1–25.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim/München: Juventa.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (SfBW) (2008). *Bremer Schulentwicklungsplan*. Bremen: Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (SfBW) (2010). *Entwicklungsplan Inklusion*. Bremen: Senatorin für Bildung und Wissenschaft.
- Statistik-Portal (2014). *Statistik-Portal der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder*. <http://www.statistikportal.de> [26.06.2014].
- taz – Die Tageszeitung (09.08.1988). *Ende der Sonderschule*. Lokalteil Bremen, S. 18.
- taz – Die Tageszeitung (24.01.2001). *Den Schulzentren laufen die Schüler weg*. Lokalteil Bremen, S. 21.
- taz – Die Tageszeitung (14.03.2009). *Widerstand gegen den „Bremer Schulkonsens“*. Lokalteil Bremen, S. 28.
- taz – Die Tageszeitung (11.09.2009). *Reformschule ist strikt verboten*. Lokalteil Bremen, S. 24.
- taz – Die Tageszeitung (05.08.2010). *Behinderte werden normal*. Lokalteil Bremen, S. 21.
- taz – Die Tageszeitung (08.03.2011). *Oberschule gut angewählt*. Lokalteil Bremen, S. 28.
- Tillmann, K.-J., Dederig, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C., & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_b\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf) [25.06.2012].
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Weser-Kurier (18.06.1949). *Auf 45 Lehrer ein Schüler*. S. 4.
- Weser-Kurier (27.06.2002). *PISA ist Quittung für SPD-Politik*. S. 1.
- Weser-Kurier (02.03.2007). *Gymnasien haben den stärksten Zulauf*. S. 10.
- Weser-Kurier (24.04.2009). *Bremen löst Förderzentren auf*. S. 1.
- Weser-Kurier (18.06.2009). *Parlament stimmt Bildungsreform zu*. S. 8.
- Wiegand, R. (2010). *Hoffnung, verzweifelt gesucht. Bildungsstudie: Schlusslicht Bremen*. In Süddeutsche Zeitung vom 24.06.2010.
- Wocken, H. (2009). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, I. Niediek & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen* (S. 204–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Abstract:** The contribution elucidates the contested implementation of inclusive education in 21st-century Germany. In this context, the authors focus on the case of Bremen as a German state in which, despite a long-standing tradition of opposition against inclusive approaches to school reforms in secondary education, forces of resistance were overcome with the so-called Oberschulreform (the reform of the secondary school). In this particular case, the use of concepts relating to institutional path dependency and strategic action fields has proven to be fruitful in analysing the complex interplay between different education policy contexts and actors. In Bremen, a highly dynamic transformation of strategic action fields can be traced for the period between 2002 and 2010, in the course of which the new field inclusive school system was successfully implemented. This implementation, in turn, allowed for comprehensive structural changes in secondary education, creating new interactions between global, national and local processes.

**Keywords:** Field Analysis, Structural Reform, Inclusion, Bremen, School Policy

### **Anschrift der Autor\_innen**

Dr. Sigrid Hartong, Helmut-Schmidt Universität,  
Institut für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Mitarbeiterin,  
Postfach 700822, 22008 Hamburg, Deutschland  
E-Mail: hartongs@hsu-hh.de

Prof. Dr. Rita Nikolai, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Juniorprofessorin für Systembezogene Schulforschung,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: rita.nikolai@hu-berlin.de

Andrea Dlugosch/Anke Langner

## Koordination von ‚Inklusion‘

*Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol*

**Zusammenfassung:** Im folgenden Beitrag wird der Erkenntnisgegenstand, die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems, in drei Schritten bearbeitet. In einem ersten Schritt erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‚Inklusion‘, da dieser – je nach Lesart – unterschiedliche Prozesse der Umsetzung nach sich ziehen kann. In einem zweiten Schritt wird die Perspektive der (Educational) Governance vorgestellt und auf ihren Ertrag für die Analyse von ‚Inklusion‘ als Mehrebenenkonstellation befragt. Im dritten Schritt wird ein Einblick in erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol gegeben, in der die Sichtweisen eines Schlüsselakteurs, des auf der Landesebene von Tirol eingesetzten Koordinators für Inklusion, im Rahmen einer qualitativ angelegten Fallstudie untersucht wurden. Im Fazit werden die Ergebnisse im Kontext der Governance diskutiert und weitere Forschungsperspektiven in Aussicht gestellt.

**Schlagnworte:** (Educational) Governance, Inklusion, Mehrebenenkonstellation, Netzwerkanalyse, Grounded Theory

### 1. Einleitung

Ich bin ein Change Management Office ... ich bereite Entscheidungen vor und bereite sie auf. Also Argumentationen, Kompetenztransfer usw. und das, was ich halt gelernt habe auf den verschiedenen Ebenen, [...] mein Netzwerk, mein Know-how, das stelle ich dem System zur Verfügung. (Interv. I, Landeskoordinator für Inklusion (LFI), Z. 295–299)

Die Erkenntnisfrage, nach den Einflussgrößen auf die mit der Umsetzung der Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (United Nations, 2006) verbundenen Zielvorstellungen, ist als solche relativ neu. Das supranationale Abkommen, das im Kontext einer übergreifenden Idee einer inklusiven Gesellschaft steht, führt auf den nationalen und den nachfolgenden Ebenen (Bundesländer, Bezirke etc.) seit seiner Ratifizierung zu unterschiedlichen Maßnahmen und Beteiligungen. Um die Komplexität solcher Entwicklungen einfangen und analysieren zu können, hat sich in den letzten Jahren der interdisziplinäre Ansatz der (Educational) Governance (Forschung) etabliert, der im Folgenden, nach einer einführenden Situationsdiagnose zu unterschiedlichen Lesarten von ‚Inklusion‘, auf sein Potenzial für die Betrachtung von ‚Inklusion‘ im Bildungssystem befragt und erläutert wird. Im dritten Teil des Beitrags stehen erste Ergebnisse einer laufenden explorativen Studie zur Umsetzung von ‚Inklusion‘ im Bundesland Tirol aus der Sicht eines zentralen Akteurs, dem eingesetzten Ko-

ordinator für Inklusion. Im Fazit wird die Studie im Kontext der Governance einzuordnen versucht und ein Ausblick auf weiter zu erwartende Ergebnisse gegeben.

## 2. ‚Inklusion‘ als komplexe Mehrebenenkonstellation

Als Sinnformel erregt ‚Inklusion‘ in unterschiedlichen Feldern nach wie vor die Gemüter, wird unter diesem Begriff doch Vielfältiges verstanden und Prinzipielles pointiert ausgefochten (Dederich, 2013). Es scheint, als fände unter dem Label ‚Inklusion‘ ein Strom an vielfältigen Selbstvergewisserungsprozessen statt, da z. B. immer weniger eine bestimmte Institutionsform (Förderschule), sondern immer mehr spezifische sonderpädagogische Kompetenzen nachweislich gefragt sind. ‚Inklusion‘ changiert in den betroffenen Handlungsfeldern zwischen visionären Leitideen und pragmatischen Umsetzungsversuchen von konkreten Zielvorhaben (Dlugosch, 2013b). Damit verbunden wird inzwischen auch eine inflationäre Nutzung des Terminus beobachtet (Dorrance & Dannenbeck, 2013). ‚Inklusion‘ wird (supra-)national, regional und lokal nach unterschiedlichen Eigenlogiken konnotiert und adaptiert, die oftmals nicht miteinander übereinstimmen und die eng (bezogen auf Behinderung und/oder Beeinträchtigung) oder weit (weitere Differenzlinien aufgreifend) gefasst werden (Löser & Werning, 2013; Dlugosch, 2013a; Werning, 2014). Große Differenzen gelten auch für die mehr oder minder theoretisch begründeten Referenzrahmen, die in diesem Kontext herangezogen werden. Normative oder theoretisch eher unterbestimmte Lesarten stehen so komplexeren Figuren gegenüber, die das Verhältnis von ‚Inklusion‘ und ‚Exklusion‘ z. B. systemtheoretisch (Stichweh, 2013) oder akteurstheoretisch (Schimank, 2007) fassen. Auch in der Erziehungswissenschaft ist deutlich geworden, „dass Inklusion kaum zu thematisieren ist, ohne ihren dialektischen Widerpart anzusprechen: die Exklusion“ (Budde & Hummrich, 2013, o. S.). Für lenkungs- und steuerungsbezogene Fragestellungen in gesellschaftlichen Teilsystemen, wie die Frage einer „Umsetzung von Inklusion“ im Bildungssystem und deren Beobachtung, sind diese übergreifenden Modellierungen nicht unerheblich. Folgt man z. B. systemtheoretischen Argumentationslinien sensu Luhmann (1997), präformieren die Leitdifferenzen der unterschiedlichen Funktionssysteme (Erziehung, Politik, Wirtschaft, etc.) nachhaltig die Beschreibungen sozialer Phänomene, auch wenn über Organisationen die Möglichkeit von interfunktionaler Kommunikation besteht.

In dieser Sicht ist die moderne Gesellschaft durch eine Vielzahl von Verhandlungsinstanzen, kooperativen Einrichtungen, intermediären Sphären, Abstimmungsdiskursen gekennzeichnet, die zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen vermitteln und somit die harte Logik funktionaler Differenzierung – zumindest graduell – abmildern. (Kneer, 2001, S. 409)

Die nach der Ratifizierung der UN-BRK virulente Frage der „Umsetzung von Inklusion“ handelt sich als Ausgangsbedingung somit ein Höchstmaß an Unschärfe ein, wie es auch für den Heterogenitätsdiskurs von Budde (2012) herausgearbeitet wurde. Zu-

sammenfassend lässt sich ‚Inklusion‘ als Hybrid zwischen exakter Beschreibung und handlungsleitendem Konzept mit ausfransenden Bedeutungsrändern verstehen. Letzteres scheint für dessen Konjunktur besonders bedeutsam zu sein, weil vieles, auch sehr Unterschiedliches, prinzipiell anschlussfähig bleibt. Der Charakter der Mischform von ‚Inklusion‘ zeigt sich auch in der Positionierung in bzw. zwischen unterschiedlichen Teilsystemen (u. a. Politik, Erziehung, Recht). Dementsprechend spielt ‚Inklusion‘ auf mehreren Ebenen (UN, Nationale Ebene, etc.) und inszeniert sich durch Akteure aus gesellschaftlichen (Sub-)Systemen anliegen-bezogen, innerhalb, durch und zwischen Organisationen (Kneer, 2001) und weiteren Gruppierungen.

Um diese Komplexität und Vielschichtigkeit handhabbar zu machen, schlagen wir vor, ‚Inklusion‘ als „Mehrebenenkonstellation“ (Dlugosch, 2013a) zu modellieren. Unter *Konstellation* wird „die konkrete Beschaffenheit eines bi- oder multilateralen Beziehungsgefüges zwischen Aktionseinheiten in einer bestimmten Zeitspanne verstanden“ (Meier-Walser, 2004, S. 15). Das Zusammentreffen bestimmter Umstände aus der Perspektive eines Beobachters und der stete Wandel sind hierfür weiterhin charakteristisch. Mehrebenenmodelle spannen den Möglichkeitsraum prinzipieller Einflussfaktoren auf. Sie haben daher zunächst einen heuristischen Wert. Die formale Struktur der *Ebenen* ergibt sich entlang von Bildungshoheiten sowie von Weisungs- und Entscheidungsbefugnissen in Form von Machtdifferenzen bzw. Eigenrationalitäten der Systeme (Kussau & Brüsemeister, 2007; Heinrich, 2007; Tippelt, 2011). Im Sinne des beschriebenen Verflechtungscharakters weisen Altrichter und Feyerer (2011) darauf hin, „dass nicht alle Akteure mit allen anderen in gleicher Weise interagieren, sondern dass es typische Konstellationen von Akteuren gibt, ‚typische Schichten‘, auf denen eigene Handlungslogiken herrschen“ (Altrichter & Feyerer, 2011, o. S.). Diese Perspektive ist kennzeichnend für den Ansatz der (Educational) Governance, der im Folgenden auf sein Potenzial für die Analyse der Umsetzungsprozesse von ‚Inklusion‘ im Bildungssystem befragt wird.

### 3. ‚Umsetzung‘ von ‚Inklusion‘: Planung, Steuerung oder Governance?

Als Gegenbegriff zu steuerungstheoretischen Annahmen etablierte sich mit der Perspektive der *Governance* in den letzten Jahren ein Instrumentarium, mit dem Anspruch, die Komplexität von möglichen Wirkungen und Wechselwirkungen, von überstaatlichen bis zu lokalen Handlungseinheiten und -kontexten adäquater beschreiben und analysieren zu können. Als dominante Analyseeinheiten werden hier die Begriffe *Mehrebenensystem*, *Akteurskonstellation* sowie *Handlungskoordination* genutzt (Dietrich & Heinrich, 2014). Der konzeptionelle Kern des sozial- bzw. politikwissenschaftlichen Governance-Konzeptes ist von seiner Grundausrichtung gut im Kontext der Begriffe Planung und Steuerung zu erläutern (Grande, 2012). Benz und Dose (2010a) beschreiben übergreifende gesellschaftliche Veränderungsprozesse, deren angenommenen Strukturwandel und dessen Beeinflussung mit den Begriffen Planung und Steuerung, auf Grund der beobachteten Multikausalitäten, die nur noch unzureichend bis gar nicht erfasst werden können. Hierzu gehören Prozesse der Denationalisierung bzw. Globali-

sierung, der Mehrebenenverflechtung und eine zunehmende Aufhebung der Trennung von Staat und Gesellschaft (Zürn, 2012). Supranationales Agieren erhält an Bedeutung, da relevante Fragen der Gesellschaften globalere Abstimmungsmechanismen erfordern, was ein Mehr an Aushandlungsprozessen mit sich bringt. Nationalstaatliche Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten nehmen demzufolge eher ab. Der Mehrebenencharakter zeichnet sich dadurch aus, „dass [unterschiedliche, die Verf.] Organisationseinheiten für größere und kleinere Gebiete zuständig sind“ (Benz, 2010, S. 111), d. h. die Zuständigkeiten zwar nach Ebenen aufgeteilt sind, die Aufgaben aber von allen Ebenen bewältigt werden (müssen), so dass Entscheidungen einer Koordination zwischen den Ebenen bedürfen (Benz, 2010, S. 111). Zwar gelten formal-rechtliche Entscheidungswege, de facto ist bei Aufgaben und Problembearbeitungen jedoch von grenzüberschreitenden Verflechtungen auszugehen (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 32). Die Abwendung von der hierarchischen Steuerung der Produktion öffentlicher Güter, die wachsende Bedeutung von nicht-staatlichen Akteuren, der zunehmende Verflechtungscharakter (Interdependenz und deren Bewältigung) und die damit steigende Komplexität für das (politische) Handeln sowie – als Konsequenz – die wachsende Bedeutung von Kooperation und Koordination charakterisieren für Grande (2012) den Kern des politikwissenschaftlichen Governance-Konzeptes. Sein Potenzial kann Grandes Ansicht nach erst dann voll erschlossen werden, „wenn man Governance als etwas von Steuerung grundlegend Verschiedenes begreift“ (Grande, 2012, S. 581), da auf die Idee einer Steuerungsinstanz verzichtet würde. Als eine Erweiterung traditioneller Steuerungskonzepte verstanden (Dedering, 2012) und etwas abgemilderter formuliert, ist Governance der „Versuch, besser zu verstehen, was ‚Steuern von sozialen Systemen‘ heißen könnte, und von daher eine differenzierte Antwort auf die Fragen der Systemgestaltung zu geben, ohne in die Extrempositionen eines Steuerungsoptimismus oder eines Steuerungsdefätismus zu verfallen“ (Altrichter, 2011, S. 128). Mit der zentralen Denkfigur, nämlich der Abkehr von unmittelbaren und in ihren Wirkungen voraussehbaren Einflüssen (Altrichter, Brüsemeister & Heinrich, 2005), ist mit diversen Nebenwirkungen auf Handlungsimpulse oder auch unvorhergesehenen Überraschungen infolge des Intendierten zu rechnen (Schimank, 2003). Diese Komplexitätsvorstellungen berücksichtigend ist Governance an diverse übergreifende Theorien anschlussfähig, sowohl an die akteurszentrierte Institutionentheorie als auch an Ansätze der kybernetischen oder autopoietischen Systemtheorie oder z. B. an Handlungs-, Netzwerk-, Spiel- bzw. Verhandlungstheorien (Benz & Dose, 2010a).

Im Rahmen der Governance bieten *Muster der Koordination* auf verschiedenen Ebenen Anhaltspunkte für die Analyse und Interpretation:

Auf der untersten Ebene (Mikrofundierung) werden drei elementare Governance-Mechanismen unterschieden (wechselseitige Beobachtung, wechselseitige Beeinflussung und wechselseitiges Verhandeln). Auf der mittleren Ebene folgen mit den analytisch zu differenzierenden Governance-Formen die Ordnungsmodelle wie Hierarchie, Wettbewerb, Verhandlungen und Netzwerke. Auf der obersten Ebene stehen die Governance-Regime. (Benz & Dose, 2010b, S. 25)

Im Groben werden damit unterschiedliche Qualitäten der Anpassung bzw. Koordination auf unterschiedlichen Aggregatniveaus beschrieben. So können Formen auf der mittleren Ebene z. B. hinsichtlich ihrer Beziehungen, ihrer Inhalte oder auch bzgl. der zeitlichen Ausdehnung charakterisiert werden. Die Abstimmungsprozesse basieren auf unterschiedlichen *Währungen* wie Vertrauen bei Netzwerken, Weisungen bei der Hierarchie oder beim Markt der Preis (Rürup, Röbbken, Emmerich & Dunkake, 2015). „Oft sind derartige Typologien als Kontinua aufgebaut“ (Rürup et al., 2015, S. 67). Mit Governance-Regimen werden wiederum Verdichtungen und Kombinationen auf der nächsthöheren Ebene charakterisiert.

Mit dem Anspruch „Regulierungsformen und das Zusammenspiel von Institutionen, Akteuren und ihren Handlungsstrategien in *allen* Sektoren staatlicher Verantwortung zu beschreiben“ (Fend, 2014, S. 36), stellt die *Educational Governance* ihr Analyseinstrumentarium seit einigen Jahren in den Dienst des Bildungssektors, insbesondere des Schulsystems (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Heinrich, 2007). Inzwischen werden auch die Maßgaben für ein inklusives Schulsystem unter dem Vorzeichen der Governance betrachtet (vgl. zusammenfassend Dlugosch & Langner, 2015). Altrichter und Feyerer (2011) verweisen in diesem Kontext z. B. auf die Einflussgröße der *Selbstbindung an der Schnittstelle von supranationaler und nationalstaatlicher Ebene*, ebenso auf die *Parallelität von Bewusstseinsbildung und Ressourcenentwicklung* auf nationaler Ebene sowie auf eine *kohärente Abstimmung* (Alignment von Strukturen), um (erwartbare) Dissonanzen minimieren zu können. Die Analyse von Rürup (2011) lässt sich mit dem Begriff der *Besitzstandswahrung* (Dlugosch & Langner, 2015) verdichten, die der Autor im Kontext von ‚Inklusion‘ für unterschiedliche Gruppierungen (Personal der Förderschulen, insbesondere des nicht-öffentlichen Segments, und bestimmte Elterngruppen) konstatiert. Auch ginge es weiterhin um die Bestandssicherung der sonderpädagogischen Diagnostik und damit verbundener Regelungen (Dlugosch & Langner, 2015). Potenziale des Governance-Konzeptes liegen für die Beobachtung der mit dem Einlösen der UN-BRK verbundenen Prozesse demnach in einer durch eine Metaperspektive begünstigten Zusammenschau von Prozessdynamiken im Sinne eines Gesamtensembles, das die Komplexität verdeutlicht und sichtbar machen kann, mit welchen Formationen (wahrscheinlicher) gerechnet werden muss und welche Maßnahmen infolgedessen als effektiver vermutet werden können. Gleichwohl werden auch Begrenzungen des Ansatzes diskutiert. Für Rürup (2011) ist mit der Educational Governance zwar eine „heuristische Ergiebigkeit“ verbunden, er verweist aber ebenso auf „eine prinzipielle Formalisierung lebensweltlicher Alltagserfahrungen und psychologisch-emotionaler Komplexität der einzelnen Personen mit einem Interesse des Aufdeckens von Regelmäßigkeiten und Mechanismen“ (Rürup, 2011, o. S.). Es ist daher weiterführend als aufschlussreich einzuschätzen, wie sich die Umsetzung von ‚Inklusion‘ aus der Sicht einzelner Akteure gestaltet, um einer subsumtionslogischen Verkürzung zu widerstehen (Altrichter & Heinrich, 2007). Zielführend hierfür ist die „Einnahme der Perspektive der Akteure, welche zu steuern versuchen (müssen)“ (Dietrich & Heinrich, 2014, S. 34). So wäre z. B. die von Rürup angestoßene Frage weiter zu verfolgen, welchen Benefit Akteure – je nach Handlungsantrieb (Schimank, 2010, S. 47) bzw. Motivlage – aus den

angestoßenen Entwicklungen ziehen oder auch nicht. Insofern ‚Inklusion‘ auf unterschiedlichen Ebenen *rekontextualisiert* wird (Fend, 2014; Dietrich & Heinrich, 2014), erhält die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen von Beteiligten über interpretative Verfahren daher einen erhöhten Stellenwert. Im Folgenden stellen wir dies berücksichtigend erste Ergebnisse einer explorativen Fallstudie im Bundesland Tirol vor, in der Akteure des Schulsystems zu den Einflussnahmen und Prozessverläufen im Kontext der UN-BRK befragt wurden.

#### 4. Zur Umsetzung von ‚Inklusion‘ im Tiroler Schulsystem – der Landeskoordinator als „Agent des Wandels“?

Die anvisierten Maßnahmen Österreichs, die in der Folge der UN-BRK stehen, liegen im Nationalen Aktionsplan (NAP) formuliert vor (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2012). Österreich setzt hierbei zentral auf die Entwicklung von *Inklusiven Modellregionen* (Dlugosch & Langner, 2014). Gemäß der föderalen Struktur und je nach den bisherigen Verwirklichungsgraden inklusiver Bildung werden die Vorgaben von den Bundesländern sehr unterschiedlich weiter ausbuchstabiert (Dlugosch, 2013b). Das Bundesland Tirol ist seit 2013 in zehn Bildungsregionen aufgeteilt und antwortet auf die nationalen Vorgaben u. a. mit dem Einsetzen eines Landeskoordinators, der in Anlehnung an Hartong und Schwabe (2013) auch als „Agent des Wandels“<sup>1</sup> angesehen werden kann: „Diese Agenten sind (mehr oder weniger etablierte) Akteure des nationalen [hier föderalen, die Verf.] Bildungsfeldes, die im Rahmen der Ebenenverschiebung mit der Ausübung neuartiger Rollen betraut wurden“ (Hartong & Schwabe, 2013, S. 494). Als vordringlichste Maßnahme übernimmt der Landeskoordinator verantwortlich die Aufgabe, Pädagogische Beratungszentren (PBZ) einzurichten.

##### 4.1 Aufbau der Studie, Erhebung und Auswertung

Im Rahmen der explorativen Fallstudie wurden vier erzählgenerierende Interviews (Herz, Peters & Truschkat, 2015) mit Akteuren auf der Ebene des Bundeslandes geführt: mit dem Koordinator für Inklusion, mit der Bezirksschulinspektion und mit zwei Schulleitungen (Neue Mittelschule & Sonderpädagogisches Zentrum/PBZ) (vgl. die Ebeneneinteilung bei Heinrich, 2007, S. 46)<sup>2</sup>. Die Erkenntnisfrage lautete, welche Faktoren auf die Umsetzung von ‚Inklusion‘ im Bildungssystem seit der Ratifikation der UN-BRK (in Österreich 2008) aus der Sicht der Befragten Einfluss nahmen. Damit sollen Erkennt-

1 In Verweis auf Ball (2008, 2007) sowie Rogers (1995).

2 Das explorative Anliegen der Studie liegt u. a. in dem untersuchten Ertrag der Korrespondenz von Interview und Netzwerkstellung. Es soll ebenfalls ausgelotet werden, inwiefern Interviews mit Schlüsselakteuren durch Netzwerkstellungen Anschlüsse an die formale und die qualitative Netzwerkanalyse bieten.

nisse darüber gewonnen werden, welche Akteure mit welcher Art von Einfluss für den Umsetzungsprozess benannt werden und es soll durch die offene Frageform ein Höchstmaß an subjektiver Relevanzsetzung provoziert werden. Um einerseits möglichst reichhaltige Beschreibungen der individuellen Akteure zu erhalten, andererseits aber auch nicht Gefahr zu laufen, die Interviewsituation mit der Erzählaufforderung – auf Grund des hohen Komplexitätsgrades der Geschehnisse – zu überfrachten, wählten wir für die Erhebung der Daten zusätzlich zum Interview eine Legevariante von Netzwerken<sup>3</sup> (Straus, 2010), „Netzwerke inklusiver Konstellationen“ (Dlugosch & Langner, 2015), in der das Jahr der Ratifikation als Erzählimpuls diente. Die erhobenen Daten wurden nach der Transkription gemäß der Methode der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996), technisch gestützt durch MAXQDA, ausgewertet.<sup>4, 5</sup> Ihr Ertrag wird darin gesehen, eine Justierung vornehmen zu können, die „Empirie und Theorie gleichsam ins Gespräch miteinander [bringt]“ (Schimank, 2007, S. 242). Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Studie aus zwei mehrstündigen Interviews mit dem Landeskoordinator vorgestellt, die im Abstand von neun Monaten geführt wurden.

#### 4.2 Erste Ergebnisse<sup>6</sup>

Die erarbeiteten Kern- und Schlüsselkategorien der beiden Interviews sind nachfolgend graphisch dargestellt (vgl. Abb. 1). Die Positionierung anhand des Mehrebenenmodells soll verdeutlichen, welche Themen in welchen Handlungszusammenhängen virulent erscheinen. Durch die beiden Erhebungszeitpunkte lassen sich zudem Akzentverschiebungen und neue Formationen aus der Sicht des Koordinators erkennen.

##### **Das Leitziel ‚Inklusion‘ zwischen Transparenz und Personalbesetzungspolitik**

Die aus dem Erhebungsmaterial des ersten Interviews entwickelten Kernkategorien bewegen sich auf eine zentrale Auswertungseinheit als Schlüsselkategorie hin: ein *gemeinsames Inklusionsziel bzw. Inklusionsleitbild*, das voraussetzungsreich ist. Auch wenn nach dem Einsetzen der UN-BRK mit dem Argument der Menschenrechtsverpflichtung über strukturelle Transformationen (Implementation eines Bildungskordinators, *Strukturelle Steuerung*) weitere Bewegungen in Richtung ‚Inklusion‘ (*Inklusionsbewegungen*) folgen (sollen), gilt es zunächst, Kontexteinigkeit über ein gemeinsames Ziel

3 Diese Form schafft eine „kognitive Erleichterung für den/die Interviewpartner/in“ (Straus, 2010, S. 533).

4 Hierbei „liest“ man „die Netzwerkkarte parallel zum transkribierten Text – als ‚Dialog‘ zwischen abgebildeter Struktur und der Beschreibung im Text. [...] Die Netzwerkkarte erläutert relationale Bezüge und hilft dem/der Auswerter/in beim Verstehen sozialer Bezüge“ (Straus, 2010, S. 534).

5 Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Frau Dipl.-Soz. Wiss. Katharina Engelhardt, TU Kaiserslautern.

6 Die Befragung des Landeskoordinators ist fortlaufend angelegt und soll weitere Interviews in Abständen von 9–12 Monaten einbeziehen.

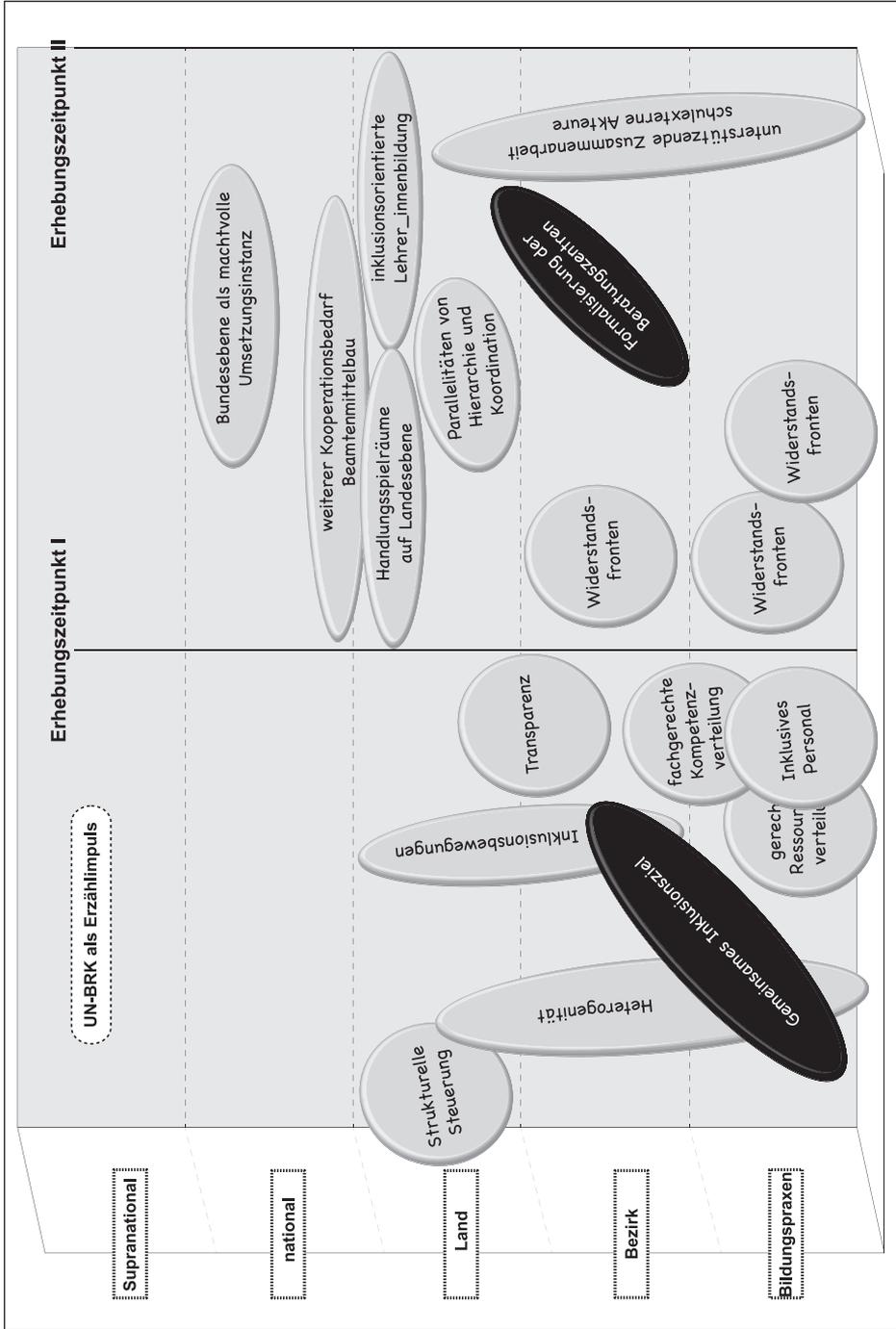


Abb. 1: Schlüssel- und Kernkategorien

in Richtung ‚Inklusion‘ herzustellen, da an manchen Stellen hierzu Widerstände spürbar sind. Hierzu verfolgt der Koordinator zwei Strategien: Zum einen versucht er, über Kommunikationsabläufe auf der Bezirksebene *Transparenz* herzustellen, Informationen zu vermitteln und damit auch ein Bewusstsein für die Aufgabe der ‚Inklusion‘ zu begünstigen:

Ich will, für mich, einen Überblick, über den Bezirk. Und ich will, dass wir einen geteilten gemeinsamen Überblick über den Bezirk haben. [Interv. I, LFI, Z. 4292]

Zum anderen wird durch eine gezielte Personalbesetzungspolitik notwendige Kompetenz (*Inklusives Personal*) für den Prozess an Schlüsselstellen (Pädagogische Beratungszentren, PBZ) installiert. In das bestehende Muster hierarchisch organisierter Zuständigkeiten, das z. B. über Durchsetzungsmechanismen in Konfliktfällen von höherer, weisungsbefugter Ebene in Erscheinung tritt, wird versucht, ‚Inklusion‘ begünstigende Kompetenz in die Personalstruktur einzuweben. Die Sensibilisierungsarbeit für *Heterogenität* wird hierbei vom Koordinator übergreifend für alle Ebenen als wichtig erachtet, schlägt aber als notwendige Bedingung insbesondere in den Aktionsradien der Bezirksebene durch.

Auf der Bezirksebene setzt der Koordinator auf das Anregungspotenzial von Best Practice, da ein Inklusionsgefälle zu beobachten sei. Die durch die PBZ verstärkt in Augenschein genommene Handlungsform Beratung soll dazu dienen, eine Elternberatung zu begünstigen, die keinen systemstabilisierenden Effekt für (Sonder-)Institutionen begünstigt. Ebenso sei eine angemessene Beratung für einen klugen Ressourceneinsatz in den Schulen notwendig. Der Koordinator sieht die neuen Beratungszentren als „Entlastung“ und „Bereicherung“ an und als

... eine pädagogische Reflexionsmöglichkeit für die Weiterentwicklung der gesamten Region. Das ist der Benefit. [Interv. I, LFI, Z. 4416]

Als Basis hierfür sollen Ist-Stand-Analysen dienen, die (auch im Sinne von Kennzahlen) zum einen etwas über die materielle, zum anderen aber auch etwas über die personelle und ideelle Ressourcenlage an den Schulen aussagen. Eine *fachgerechte Kompetenzverteilung* und eine *gerechte Ressourcenverteilung* befördern nach Ansicht des Koordinators daher das Leitziel der ‚Inklusion‘. Dieses führt auch zu einem veränderten Blickwinkel von Beratung von einem eher medizinisch-psychologischen hin zu einem explizit pädagogischen Verständnis. Hieraus resultieren auch neue Zuständigkeitsdefinitionen von bereits Beteiligten oder neu eingesetztem Personal. Auch die bisherige Gutachtenpraxis (Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs) soll sich nach Ansicht des Koordinators zu einem bewertungsfreien Instrument weiterentwickeln, das allgemein (z.B. bei den Eltern) zur Entspannung beitragen könne (*Bewertungsfreie Gutachtenerstellung*). Insofern damit auch bestehende Praktiken und Vorgehensweisen in Frage gestellt werden und ggf. ein Autonomieverlust für einzelne Gruppierungen droht, ist mit erhöhtem *Widerstand* zu rechnen. Das von Rürup (2011)

diskutierte Motiv der *Besitzstandswahrung* lässt sich hier ebenfalls als Erklärung anführen. In seinen Ausführungen betont der Koordinator wiederholt das Einfluss- und Netzwerkpotenzial außerschulischer Gruppierungen (z.B. Elterninitiativen, freie Träger, Unterstützerkreise), das auch dazu genutzt werden könne, ein landesweites Leitbild zur ‚Inklusion‘ für Tirol zu entwickeln. Die Implementierung *inkluisiven Personals*, u. a. innerhalb neu oder umgestalteter institutioneller Einheiten (wie dem PBZ), das sich auch kontinuierlich der Weiterbildung verpflichtet, sowie ein besonderes Augenmerk auf die Gestaltung der Kommunikationsabläufe (*Transparenz*) können als Kernmomente bisheriger Steuerungsbewegungen des Koordinators herausgearbeitet werden.

### **Formalisierungsprozesse zwischen Hierarchie und Koordination<sup>7</sup>**

Durch die Auswertung des zweiten Interviews wird sichtbar, dass es im weiteren Verlauf an unterschiedlichen Stellen und auf unterschiedlichen Ebenen um die Frage der *konkreten Handlungsmächtigkeit und deren Beschränkungen* geht. Das hängt zum einen mit dem prinzipiellen politischen *Handlungsspielraum* auf der *Landesebene* zusammen, der über Mandate, Budgets und konkurrierende Ressorts gegeben ist. Es hängt zum anderen aber auch mit den formalen Weisungs- und Machtstrukturen auf der Landes- und Bezirksebene zusammen und mit der Frage, welche Stellung bzw. Position der Koordinator in diesem (bereits bestehenden) Geflecht überhaupt einnehmen kann. Demzufolge stehen Aktivitäten der Koordination *neben* den bzw. *quer* zu den bestehenden Ablaufmustern des Verwaltungsapparates, was ein Mehr an Abstimmung und Rückkopplungsprozessen erfordert (*Parallelität von Hierarchie und Koordination*). Im Zuge der Umsetzung von ‚Inklusion‘ zeigen sich unterschiedliche Muster der Zusammenarbeit, die z. T. als unterstützend und/oder erfolgreich angesehen werden und die z. T. auch eher informeller Natur sind (*Unterstützende Zusammenarbeit schulexterner Akteure*). So erhält der Koordinator aus diesen Quellen z. B. auch weitere Informationen über den Stand der Umsetzung im Land. Die Vernetzung, auch zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen, wird als notwendig und gleichzeitig als eine große Herausforderung betrachtet:

Dass man da auch [...] [Scharniere schafft] Aber das ist ein riesen, das ist eine riesen Baustelle. [Interv. II, LFI, Z. 1474]

Es formieren sich aber auch (alte und neue) *Widerstandsfronten*, die sich gegenüber dem Landeskoordinator und seiner Aufgabe – auch öffentlich – positionieren. Es ist sicherlich auch der *Implementation einer neuen Rolle in bestehende Ablaufmuster und Organisationsstrukturen* des Bildungsapparates geschuldet, dass in der nachfolgenden Zusammenarbeit Reibungspunkte und -verluste entstehen. Hieraus ergibt sich, u. a. auch hausintern, *weiterer Kooperationsbedarf mit dem Beamtenmittelbau*, nicht zu-

7 Die Kategorien „Hierarchie“ und „Koordination“ entstammen der materialbasierten Auswertung und stehen hier (noch) nicht im Zusammenhang mit dem feststehenden Begriffsinstrumentarium der Governance.

letzt auch wegen eines Statusgefälles sowie bestehender Traditionen und Machtverhältnisse, denn

[d]a spielt auch der Ständestaat auch ein bisschen mit rein, gell? [Interv. II, LFI, Z. 798]

Es wird vielleicht auch deshalb der Ruf nach der *Bundesebene als machtvolle Umsetzungsinstanz* laut, da über Top-Down-Mechanismen – zumindest formal – Aufgaben scheinbar schneller und ohne Widerspruch ausgeführt würden und dieser Weg aus Sicht des Koordinators als kompatibler mit den bestehenden Macht- und Weisungsstrukturen eingeschätzt wird. Es besteht hiernach die Hoffnung, dass sich manche Widerstandsformationen auflösen könnten. Den Einflussnahmen auf der politischen Ebene (z. B. das Einreichen von Strategiepapieren) erkennt er insgesamt jedoch mehr Wirkungsmacht zu. Auch auf der Bezirksebene sind Widerstandskonstellationen gegen die (projektieren) Pädagogischen Beratungszentren merklich (*Widerstandsfronten Umsetzung Beratungszentren*).

Dies führt dazu, dass eine angepasste Geschwindigkeit für den Um- und Aufbau der Beratungszentren im Dienst einer guten Qualität leitend geworden ist. Sukzessive, je nach lokalen Bedingtheiten, werden die Leitungspositionen der Beratungszentren besetzt (werden). Dem Koordinator wurde schnell klar,

... dass das ein bisschen wachsen muss, je nach Situation vor Ort. Also uns war wichtig [...] Dass man da etwas Gelingendes am Anfang hinbringen, also Qualität geht vor Geschwindigkeit. [Interv. II, LFI, Z. 9]

Für den Koordinator nimmt insgesamt die *Formalisierung* von Abläufen als Basis für die Entwicklung von Beratungszentren eine Schlüsselfunktion ein, da nur Dokumentiertes, im Sinne von „Beschlüsse[n]“, „Unterlagen“ [Interv. II, Z. 1903], als Kontraktgrundlage gelten kann und als Vereinbarung verbindlich ist. Weitere Einflüsse wurden vom Koordinator in übergreifenden Gremien zum bundesgesetzlich verankerten Kernprojekt „PädagogInnenbildung Neu“ geltend zu machen versucht (*Inklusionsorientierte Lehrerausbildung*). Diesbzgl. verweist der Koordinator auf unterschiedliche Einigungsgrade im Primar- bzw. Sekundarstufenbereich:

Vor allem im Bereich der Primarstufenpädagoginnen. [...] Da [...] ist das echt gut gegangen... [Interv. II, Z. 1369] Aber, an der Sekundarstufe haben wir uns die Zähne ausgebissen. [Interv. II, LFI, Z. 1379]

## **Verlauf**

Verfolgt man den vom Koordinator geschilderten bisherigen Prozess, werden folgende Entwicklungen deutlich: Widerstände gegen die Umsetzungsstrategie(n) bleiben als Störpotenziale erhalten, gruppieren sich aber auf unterschiedlichen Ebenen neu und anders. Weitreichende Änderungen über Top-Down-Mechanismen gemäß weisungs-

bezogener Abläufe (auf der formalen Ebene) werden im Verlauf vom Koordinator als erfolgsversprechender eingeschätzt. In den Initiativen des Koordinators wird eine widersprüchliche Strategie deutlich, die zwischen Top-Down-Bewegungen und Verhandlungsmomenten changiert:

Zwar auf Augenhöhe diskutieren, aber trotzdem auch ein bisschen klar machen, es führt kein Weg vorbei. [Interv. II, Zeile 1330]

Die nationale Ebene erhält subjektiv als Einflussgröße mehr an Gewicht und wird in einem eindeutigen Statement pro ‚Inklusion‘ angefragt. Es erfolgt eine Transformation übergeordneter (visionärer) Ziele (Umsetzung von ‚Inklusion‘) in konkrete und konturierte Maßnahmen (Installation der PBZ). Diese Entwicklungen legen die These nahe, dass für regionale Umsetzungsprozesse ähnliche Entwicklungsphasen angenommen werden können, wie sie auch für Organisationsentwicklungsprozesse zielführend sind (Dlugosch & Langner, 2014, S. 213–215).

## 5. Fazit

Trotz aller Begrenztheit der hier dargestellten ersten Ergebnisse<sup>8</sup> lässt sich u. E. bereits an dieser Stelle die Installation *eines* Koordinators (für ‚Inklusion‘) überdenken. Zwar wird für *gelungene Systemreformen* das *Bilden von neuen Strukturen* als förderlich eingeschätzt (Altrichter, 2011, S. 127), es ist jedoch anzufragen, inwieweit nicht bereits von Beginn an komplexere Formen (eine Steuer- bzw. Koordinationsgruppe) hilfreicher wären. Damit würden sich die an Reformen zwangsläufig beteiligten funktionalen Systeme (Erziehung, Recht, etc.) repräsentiert wissen und es würden Maßnahmen bereits vorbereitend entlang der funktionalen Codes ausgehandelt werden können (und müssen). Langwierige und ggf. aufreibende Prozesse könnten dadurch ggf. eher verhindert werden.

Die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen von Beteiligten stellt lediglich einen Baustein für das Vorhaben zur Verfügung, komplexe Umsetzungs- und Innovationsprozesse in ihren Dynamiken zu durchdringen, jedoch unseres Erachtens einen durchaus wesentlichen, da damit bestimmte Handlungsimpulse, warum und womit Akteure wie zu steuern versuchen, nachvollziehbarer werden, auch wenn dies eher an steuerungstheoretische Prämissen erinnert (Dedering, 2012). Anschlüsse an die Educational Governance Forschung stehen weiterführend dann in Aussicht, wenn die Sichtweisen weiterer Akteure gegenübergestellt und kontrastiert werden und wenn das Potenzial der Studie durch die formale und qualitative Netzwerkanalyse zukünftig weiter ausgeschöpft wird:

<sup>8</sup> Auf nähere Ausführungen wird an dieser Stelle, u. a. wegen der Rückführbarkeit der Aussagen auf bestimmte befragte Personen, verzichtet.

Netzwerk als deskriptiv-analytische Konzeption betrachtet ein Set von Einheiten und deren Geflecht sozialer Beziehungen. [...] Das Forschungsinteresse liegt auf der Einbettung der Betrachtungsobjekte in ihr Umfeld. Die Netzwerkanalyse dient dazu, ein soziales Gefüge zu charakterisieren. Grundannahme ist, dass die Beziehungen und Positionen von Akteuren in Netzwerken Auswirkungen auf das Verhalten, die Wahrnehmung und Einstellungen der Akteure haben. Diese Konsequenz gilt es zu erfassen. (Scheidegger, 2012, S. 48)

## Literatur

- Altrichter, H. (2011). Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherung an einen Begriff mit Konjunktur. In A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen* (S. 121–132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Heinrich, M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30(4), 6–28.
- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2011). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73/73> [31.01.2015].
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ball, S. J. (2007). New States, New Governance and New Education Policy. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 155–166). London/New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Benz, A. (2010). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (2., akt. und veränd. Aufl., S. 111–135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A., & Dose, N. (2010a). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (2., akt. und veränd. Aufl., S. 13–16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A., & Dose, N. (Hrsg.) (2010b). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (2., akt. und veränd. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761/3356> [16.05.2012].
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [31.01.2015].
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (bmask) (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung. 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur*

- Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. [http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/8/CH2477/CMS1332494355998/nap\\_web.pdf](http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/8/CH2477/CMS1332494355998/nap_web.pdf) [16.05.2015].
- Dederich, M. (2013). Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen und Gerechtigkeit. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 1, 32–44.
- Dederich, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F., & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2013a). Inklusion als Mehrebenenkonstellation. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 2 Sonderdruck, 20–34.
- Dlugosch, A. (2013b). Inklusive Regionen in Österreich. Schul- und Systementwicklung zwischen Pragmatik und Vision. *Journal für Schulentwicklung*, 17(4), 38–45.
- Dlugosch, A., & Langner, A. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Region? Einflussfaktoren und Entwicklungsphasen am Beispiel Reutte/Außerfern. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt* (S. 195–218). Linz: Trauner.
- Dlugosch, A., & Langner, A. (2015). Netzwerke inklusiver Konstellationen (NiK) – ein Erhebungs- und Reflexionsinstrument für die „Umsetzung“ von „Inklusion“? *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/264/250> [23.03.2015].
- Dorrance, C., & Dannenbeck, C. (2013). Doing Inclusion. Zur Einführung in den Band. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 9–12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2014). Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 27–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Grande, E. (2012). Governance-Forschung in der Governance-Falle? – Eine kritische Bestandsaufnahme. *Politische Vierteljahresschrift*, 53(4), 565–592.
- Hartong, S., & Schwabe, U. (2013). Wie „Agenten des Wandels“ deutsche Bildungspolitik transformier(t)en – Ein integratives Diffusionsmodell für die Prozesse PISA und Bologna. *Swiss Journal of Sociology*, 39(3), 493–515.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herz, A., Peters, L., & Truschkat, I. (2015). How to do qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2092> [23.03.2015].
- Kneer, G. (2001). Organisation und Gesellschaft. Zum ungeklärten Verhältnis von Organisations- und Funktionssystemen in Luhmanns Theorie sozialer Systeme. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), 407–428.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Löser, J. M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.

- Meier-Walser, R. C. (2004). *Die wissenschaftliche Untersuchung Internationaler Politik. Struktureller Neorealismus, die „Münchener Schule“ und das Verfahren der Internationalen Konstellationsanalyse*. <http://www.hss.de/downloads/aa35.pdf> [01.05.2015].
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Simon & Schuster.
- Rürup, M. (2011). Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74> [15.04.2014].
- Rürup, M., Röbbken, H., Emmerich, M., & Dunkake, I. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheidegger, N. (2012). Der Netzwerkbegriff zwischen einem Konzept für Handlungskoordination und einer Methode zur Untersuchung relationaler Phänomene. In S. Kubrin, F. Keno, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorien, Methoden, Praxis* (S. 41–51). Münster: Waxmann.
- Schimank, U. (2003). Das Wechselspiel von Intentionalität und Transintentionalität im Institutionalismus und in der Organisationsforschung. In R. Greshoff, G. Kneer & U. Schimank (Hrsg.), *Die Transintentionalität des Sozialen. Eine vergleichende Betrachtung klassischer und moderner Sozialtheorien* (S. 246–277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2007). *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung* (3.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* (4., völlig überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22> [04.05.2015].
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Straus, F. (2010). Netzwerkkarten – Netzwerke sichtbar machen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 527–538). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R. (2011). Dezentralisierung, Organisation und Kooperation. Bildungsforschung zwischen Steuerungsanspruch und Orientierungsaufgabe. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 243–255). Münster: Waxmann.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [03.04.2013].
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Zürn, M. (2012). Struktur- und Legitimationsprobleme des globalen Mehrebenensystems. In S. Hradil (Hrsg.), *Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Dossier*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/139111/struktur-und-legitimationsprobleme?p=all> [11.05.2015].

**Abstract:** In this contribution, the object of inquiry – the implementation of an inclusive educational system – is examined in three steps. First, the concept of inclusion is discussed because – depending on the respective interpretation of the term – it may lead to distinct processes of implementation. In a second step, the perspective of (educational) governance is presented and investigated as to its potential for the analysis of inclusion as a multi-level constellation. In a third step, first results of an explorative study carried out in the province of Tyrol are outlined, in which the perspective of a key actor, the coordinator of inclusion appointed on the provincial level for Tyrol, were examined within the framework of a qualitative case study. In conclusion, the results are discussed in the context of governance and further research perspectives are outlined.

**Keywords:** Educational Governance, Inclusion, Multilevel Constellation, Social Network Analysis, Grounded Theory

### **Anschrift der Autor\_innen**

Prof. Dr. Andrea Dlugosch, Universität Koblenz-Landau,  
FB (5) Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik,  
Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten,  
Xylanderstraße 1, 76829 Landau in der Pfalz, Deutschland  
E-Mail: [dlugoschan@uni-landau.de](mailto:dlugoschan@uni-landau.de)

Prof. Dr. Anke Langner, Technische Universität Dresden,  
Institut für Erziehungswissenschaft,  
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Inklusive Bildung“,  
Weberplatz 5, 01219 Dresden, Deutschland  
E-Mail: [anke.langner@tu-dresden.de](mailto:anke.langner@tu-dresden.de)

# Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

Annelies Kreis/Jeannette Wick/Carmen Kosorok Labhart

## Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie

**Zusammenfassung:** Die Umsetzung von Inklusion bringt veränderte Professionsansprüche an Lehrpersonen mit sich und der Forschungsstand über die entsprechende Praxis ist noch schmal. Dieser Beitrag hat zum Ziel, Repertoires der Aktivitäten von Regellehrpersonen (N = 96) aufzuzeigen, welche diese als prototypisch für ihre Tätigkeit an einer inklusiven Schule (N = 15) berichten. Die Daten wurden in einem Mixed-Methods Design erhoben und ausgewertet. Dies mündet über Fallkontrastierungen in eine Typologie. Die berichteten Aktivitäten lassen sich den Arbeitsfeldern Diagnostik und Abklärung, Gestaltung von Lerngelegenheiten, Besprechung und Beratung zuordnen. Die sechs identifizierten Aktivitätentypen von Regellehrpersonen unterscheiden sich hinsichtlich des Ortes der Förderaktivitäten (in/außerhalb der Klasse) sowie bezüglich des Auftretens von Diagnostik und Abklärung (ja/nein).

**Schlagworte:** Inklusion, Tätigkeitsbereich, Lehrerbildung, Professionalisierung, Kooperation

### 1. Einleitung

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zieht weitreichende Verschiebungen in den schulischen Arbeitsfeldern nach sich (Kreis, 2015; Luder, Gschwend, Kunz & Diezi-Duplain, 2011; Lütje-Klose, 2011; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012; Wocken, 2011): Lernende mit besonderem Bedarf werden zunehmend in Regelklassen unterrichtet, wobei dies zumindest zeitweise durch schulische Sonderpädagoginnen/-pädagogen (SSP) erfolgt. Aus Ressourcengründen sind letztere jedoch kaum während der gesamten Unterrichtszeit präsent. Zuweilen werden inklusive Klassen auch (fast) ausschließlich von Regellehrpersonen (RL) ohne spezifische sonderpädagogische Qualifizierung unterrichtet. Das Feld ist sehr heterogen und entsprechende Surveys fehlen bisher. Im vorliegenden Beitrag werden als Ergebnisse der explorativen Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (= KosH; Kreis, 2015) zuerst *Aktivitätenrepertoires von RL in inklusiven Klassen* beschrieben. Im Weiteren stellen wir eine *Typologie des Handelns dieser RL* vor, die auf interpersonalem Unterschieden bezüglich des Auftretens der Aktivitäten basiert. Der Beitrag gibt Einblick in das Handeln von RL in inklusiven

Schulen und bietet Anregungen sowohl für die empirische als auch die praxisbasierte strukturierte Reflexion inklusiver schulischer Praxis.

### 1.1 *Veränderte Professionsansprüche an Regellehrpersonen in Inklusionskontexten*

Der gestiegenen Heterogenität hinsichtlich der Schülerschaft und dem einhergehenden veränderten Professionsanspruch an RL wird – auch unabhängig von Debatten um Inklusion – mit Forderungen nach *Adaptivität der Lernbegleitung* (z. B. Brühwiler, 2014, S. 61–62) und *Binnendifferenzierung* (z. B. Bönsch, 2011) in der Gestaltung von Lernumgebungen begegnet. Auch über die inklusionsorientierte Perspektive hinaus ist dies allgemein lerntheoretisch begründet (z. B. Oelkers & Reusser, 2008; Reusser, 1998). Als Professionsanspruch wird etwa in den Standards der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) zur Lehrerbildung der Bereich *Differenzierung, Integration und Förderung* (KMK, 2014, S. 5) festgehalten. Näher ausgeführt werden diese Ansprüche in der gemeinsamen Empfehlung der KMK sowie der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zu Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt (KMK & HRK, 2015). Auch Paseka, Schratz und Schrittmesser (2011) führen in ihrem Modell professioneller Praxis von Lehrenden *Differenzfähigkeit* als eines von fünf zentralen Anforderungsfeldern aus. Spezifischer formuliert wird die Forderung im Index für Inklusion von Booth und Ainscow (2003), in den Qualitätsmerkmalen für inklusive Schulen von Landwehr (2012), von Wocken (2011) sowie Kunz, Luder, Gschwend und Diezi-Duplain (2012).

Ein weiteres Feld eines erweiterten Professionsanspruchs betrifft *kooperative Aktivitäten zwischen den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren* zur Koordination und Wahrnehmung der geteilten Aufgabe inklusiver Förderung (Arndt & Werning, 2013; Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012, S. 138–139; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2013; Lütje-Klose, 2011, S. 10–11; Moser & Kropp, 2015; Tankersley, Niesz, Cook & Woods, 2007). Luder, Kunz und Müller Bösch (2014) unterscheiden zwischen Zuständigkeiten, die primär bei der RL beziehungsweise bei der pädagogisch-therapeutischen Fachperson liegen sowie einer Schnittmenge gemeinsamer Zuständigkeiten.

### 1.2 *Präskriptive Literatur über die Praxis inklusiver Förderung durch Regellehrpersonen*

Das Korpus präskriptiver Literatur über die Praxis inklusiver Förderung vor allem aus sonderpädagogischer Perspektive ist umfangreich. Im Folgenden werden zentrale konzeptionelle und empirische Arbeiten zusammengefasst, die sich zur Frage äußern, welche Konsequenzen Inklusion für das professionelle Handeln von RL nach sich zieht.

### Index für Inklusion

Der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2003) bietet Schulen ein Rahmenmodell zur Entwicklung eines inklusiven Leitbildes und stammt ursprünglich aus England. Das Instrument beschreibt drei miteinander verbundene Dimensionen:

- *Schaffen inklusiver Kulturen* (Gemeinschaft bilden, inklusive Werte verankern),
- *Etablieren inklusiver Strukturen* (eine Schule für alle entwickeln, Unterstützung für Vielfalt organisieren) und
- *Entwicklung inklusiver Praktiken* (Lernarrangements organisieren, Ressourcen mobilisieren).

Jeder Bereich wird mittels Indikatoren operationalisiert. Der Index bietet einen Orientierungsrahmen zur Reflexion der alltäglichen inklusiven Schulpraxis (Booth & Ainscow, 2003).

### Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen

Mit dem Ziel, einen gemeinsamen Orientierungsrahmen für die verschiedenen Steuerungs-, Beurteilungs- und Entwicklungsprozesse zu schaffen, die im Kontext der schulischen Qualitätsentwicklung bedeutsam sind, wurden an der Pädagogischen Hochschule der FHNW für die Kantone Aargau und Solothurn acht Dimensionen zur Beurteilung schulischer Integrationsprozesse formuliert (Landwehr, 2012).

- 1) *Umgang mit Heterogenität: Grundhaltungen und Werte*
- 2) *Gestaltung des Zusammenlebens*
- 3) *Lehr- und Lernarrangements im Unterricht*
- 4) *Lernprozessbezogene Begleitung der Schülerinnen und Schüler*
- 5) *Förderplanung und Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen*
- 6) *Lernerfassung und Beurteilung*
- 7) *Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit*
- 8) *Infrastruktur und Support*

Pro Dimension werden jeweils verschiedene Merkmale in vier Qualitätsstufen beschrieben: *Defizitstufe* (wenig entwickelt), *elementare Entwicklungsstufe* (grundlegende Anforderungen werden erfüllt), *fortgeschrittene Entwicklungsstufe* (gutes Niveau wird erreicht) und *Excellence Stufe* (übertrifft die normalen Erwartungen). In die Erarbeitung und Validierung des Instruments waren Fachpersonen aus Wissenschaft und Praxis involviert (Landwehr, 2012).

### Co-Teaching

Ein zentrales Konzept im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht ist *Co-Teaching*. Cook und Friend (1995, S. 3) definieren Co-Teaching als Arbeitsform, in der „two or more professionals [...] substantive instruction to a diverse, or blended, group of stu-

dents in a single physical space“ liefern. Während diese Definition die gleichzeitige räumliche Präsenz aller beinhaltet, sind neuere Definitionen diesbezüglich offener. Sowohl Friend, Cook, Hurley-Chamberlain und Shamberger (2010) als auch Textor, Kullmann und Lütje-Klose (2014) nennen Kopräsenz nicht mehr explizit als Merkmal gemeinsamen inklusiven Unterrichtens. Grundsätzlich gelte es, zusätzliche personelle Ressourcen durch SSP oder weitere Fachpersonen konstruktiv und unter Berücksichtigung didaktischer Überlegungen einzubinden (Textor et al., 2014, S. 72).

### 1.3 *Empirie der Praktiken von Regellehrpersonen im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht*

Für Lütje-Klose und Urban (2014, S. 113) gehören Inklusion und professionelle Kooperation zusammen „wie die zwei Seiten einer Medaille“ und nehmen die Rolle einer Querschnittsaufgabe bezüglich Schulentwicklung ein. Urban und Lütje-Klose (2014) stellen in einem Forschungsüberblick zu Kooperation in inklusiven Schulen fest, dass Kooperationsprozesse zwischen RL und SSP für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung hoch bedeutsam sind. Kooperative Strukturen bedürfen einer bewussten Gestaltung und – auf Grund ihres prozessualen Charakters – regelmäßiger Reflexion.

Eine viel diskutierte Frage in Zusammenhang mit Inklusion ist die räumlich-soziale Situierung sonderpädagogischer Förderung unter Beteiligung von mehreren Personen, meist SSP und RL. In einer Metaanalyse kommen Scruggs, Mastropieri Margo und McDuffie Kimberly (2007) zum Ergebnis, dass *one teach, one assist* die am häufigsten praktizierte Co-Teaching-Strategie ist. Während die traditionelle Rolle der RL weitgehend unverändert bleibt, wird der SSP eine nachrangige Rolle zugewiesen. Geringe zeitliche Ressourcen, unklare Aufgabenverteilung oder auch Konflikte zwischen Kooperationspartnern und -partnerinnen können zu einer mehrheitlich mittels äußerer Differenzierung vorgenommenen Umsetzung von Fördermaßnahmen führen (vgl. auch Anliker, Lietz & Thommen, 2008).

Auch gemäß einer Fragebogenstudie über die Rolle von SSP in Finnland werden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf meist teil-separativ in Kleingruppen oder Einzelförderung unterrichtet (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Als Ursache dafür sehen sie das Fehlen organisatorischer Strukturen und Zeitmangel für gemeinsame Planung. In Zusammenhang mit der Diskussion um den Ort der Förderung postulieren James und Waldron (2011) in einem Forschungsüberblick, dass es weniger auf den Förderort (innerhalb oder außerhalb der Klasse) ankomme, sondern viel mehr auf die Qualität der sonderpädagogischen Instruktionen. Sie schätzen die Förderqualität von SSP in Gruppenförderung außerhalb der Klasse positiver ein als jene in inklusiven Settings. Die Autoren folgern dennoch, Förderanlässe außerhalb der Klasse seien nur sinnvoll, wenn diese im Vergleich mit Förderung in der Klasse stärkere Effekte bewirken. Textor et al. (2014) untersuchten in einer Interviewstudie mit SSP, RL, Schulleitungspersonen und Fachberatern für Inklusion die Frage nach pädagogischen und didaktischen Grundhaltungen für das Gelingen von inklusivem Unterricht. Die Befragten

äußern die Überzeugung, dass adaptive Förderung in äußerer Differenzierung erfolgen kann und im Spannungsfeld zwischen Individualität und Gemeinsamkeit die Balance gesucht werden muss. Gemäß einer explorativen Interviewstudie mit 14 Dyaden kooperierender RL und SSP in der Umsetzung inklusiven Unterrichts von Pool Maag und Moser Opitz (2014) kommen vielfältige und offene Lehr- und Lernformen zum Einsatz. Auch hier weisen Aussagen von SSP darauf hin, dass die Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf außerhalb der Klasse als effizienter empfunden wird, weil konzentriertes und intensiveres Arbeiten möglich sei. Gleichzeitig drohen aber auch Stigmatisierungseffekte (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Eine Typologie des Habitus von SSP von Kreis (2015) und Kolleginnen (Kreis, Kosorok Labhart & Wick, in Vorb.) zeigt, wie SSP, die über ein breites inklusiv-sonderpädagogisches Handlungsrepertoire verfügen, dieses je nach RL, mit der sie zusammen arbeiten, anpassen. Ausschlaggebend dafür, ob sie die Lernenden innerhalb oder außerhalb der Klasse unterrichten, sind nicht ausschließlich Bedürfnisse der Lernenden, sondern auch die Verteilung der Bestimmungsmacht innerhalb des Förderteams.

Den Zusammenhang zwischen Förderqualität und Schülerleistungen untersuchten Pfister, Stöckli, Moser Opitz und Pauli (2015) im Rahmen einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie. Sie fragen, ob sich eine Intervention zu adaptiver Lernbegleitung und Erarbeitung zentraler Lerninhalte auf die Mathematikleistungen von Lernenden im inklusiven Unterrichtssetting auswirkt. Erste Analysen von Leistungsdaten bezüglich Unterschieden zwischen einer Kontroll- und zwei Interventionsgruppen mit (a) zusätzlichen Fördermaterialien (I-Gr 1) und Begleitgruppentreffen respektive (b) nur zusätzlichen Materialien (I-Gr 2) zeigen nur teilweise erwartungsgemäße Ergebnisse. Lediglich die Interventionsgruppe (I-Gr 2) mit zusätzlichen Materialien erreicht größere Leistungsfortschritte als die Kontrollgruppe und auch bei dieser verschwinden die Interventionseffekte längerfristig. In einem videobasierten hoch-inferenten Rating der Qualität der Lernbegleitung zeigten sich zudem methodische Grenzen in der Analyse inklusiver Settings, in denen zwei Lehrkräfte gleichzeitig unterrichten. Die Untersuchung der Förderqualität in inklusiven Klassen sei komplex und erfordere noch viel Entwicklungsarbeit.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass nach wie vor nur wenige empirische Erkenntnisse über die Praxis von RL in Inklusionskontexten verfügbar sind. Die verfügbaren Ergebnisse deuten darauf hin, dass RL ihre Praxis lediglich bedingt den veränderten Anforderungen anpassen und eine Diskrepanz zwischen normativen Forderungen und der Praxis besteht.

#### 1.4 Untersuchungsziele und Fragestellungen

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Aktivitäten inklusiver Förderung RL ausführen. Basierend auf einer qualitativen Studie aus dem Kanton Thurgau/Schweiz (Kreis, 2015; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014b) werden von RL als für ihren Arbeitsalltag *prototypisch identifizierte Aktivitäten* beschrieben und charakte-

riert. Darauf basierend wird eine Typologie des Handelns von RL im Zusammenhang mit Inklusion vorgestellt, die anhand von Regelmäßigkeiten in den beschriebenen *Aktivitätenprofilen* identifiziert wurden (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014a).

Der Fokus liegt dabei auf RL, weil wir davon ausgehen, dass Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den meisten Bildungssystemen während mehr Unterrichtszeit von RL unterrichtet werden als von SSP. Zudem verfügen diese RL meist über keine spezifische sonderpädagogische Ausbildung. Im Zentrum stehen folgende Fragestellungen:

- 1) Welche Aktivitäten berichten RL als für ihre Arbeit prototypisch?
- 2) Wie sind die prototypischen Aktivitäten charakterisiert und von wie vielen RL werden sie berichtet?
- 3) Welche spezifischen Merkmale und daraus hergeleitete Typen lassen sich im Vergleich der individuellen Profile bezüglich der Anwendung der prototypischen Aktivitätenrepertoires der RL identifizieren?

Die Studie gibt Einblick in das Handeln von RL in inklusiven Settings und erweitert den Forschungsstand bezüglich entsprechender Praktiken.

## 2. Untersuchungsdesign und Methoden

### 2.1 Die Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (KosH)

Die vorliegende Studie ist Teil der SNF-Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (KosH) mit welcher Rollenauffassungen und die aktuelle Praxis von SSP und RL in integrativen Primarschulen untersucht wurden (Laufzeit 05/2011–09/2013). Im Fokus stehen einem Beitrag von Moser (2009; Kreis et al., 2014a; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 154) folgend die vier Handlungsfelder *Diagnostik*, *Arrangement förderlicher Lernprozesse*, *Kooperation* und *Beratung* (Tab. 1). An der Untersuchung beteiligt waren 30 sogenannte Förderteams aus 15 Schulen, bestehend aus je einer SSP (N = 30) und denjenigen RL (N = 96), welche mit dieser zusammenarbeiteten. Die Teilnahme erfolgte freiwillig aufgrund eines Mehrheitsbeschlusses der Kollegien an den Schulen. KosH ist multi-methodisch angelegt und umfasst Daten aus Gruppen- und Einzelinterviews, Onlinejournalen, Fragebögen, Videoaufnahmen und Dokumenten (Kreis et al., 2014b, S. 338). Aus organisatorischen Gründen wurden die Daten in zwei Kohorten mit einem Jahr Abstand erhoben.

## 2.2 Teilstudie zur Analyse der Aktivitäten der Regellehrpersonen

Die im vorliegenden Beitrag berichteten Ergebnisse aus der Befragung der RL bezüglich ihrer alltäglichen Aktivitäten zur inklusiven Förderung von Lernenden mit sonderpädagogischem Bedarf wurden mittels (a) eines Onlinejournals im September 2011 (Kohorte A) und 2012 (Kohorte B) und (b) je Kohorte ein Jahr später stattfindenden Workshops mit den jeweiligen Förderteams erhoben (Kreis et al., 2013, S. 54–55). In der hier berichteten Teilstudie berücksichtigt werden die Daten von RL, welche im Workshop ihre Angaben aus dem Onlinejournal kommunikativ validierten und für das ganze Schuljahr ergänzten. Weiter musste die SSP, mit der die RL zusammenarbeitet, einem Typus der ebenfalls aus der Studie hervorgegangenen Typologie des Habitus von SSP (Kreis, 2015; Kreis et al., in Vorb.) zugeordnet worden sein.<sup>1</sup> Insgesamt stehen Daten von 50 RL zur Verfügung, die mit 22 SSP zusammenarbeiteten.

## 2.3 Erhebungsinstrumente und Analysemethoden

Das methodische Vorgehen hat zum Ziel, die regelmäßigen Aktivitäten der RL im Zusammenhang mit inklusiver Förderung möglichst umfassend zu beschreiben und zu typologisieren. Dies wurde mit einem eigens entwickelten mehrstufigen Verfahren ermöglicht, das standardisiert-quantitative und qualitative Elemente der Datenerhebung und -analyse umfasst (ausführlich in Kosorok Labhart, Kreis & Wick, in Vorb.).

### Onlinejournal

Die RL waren aufgefordert, während einer verabredeten Arbeitswoche im Herbst 2011 bzw. 2012 täglich online einen standardisierten Fragebogen auszufüllen. Darin hielten sie alle Aktivitäten in Zusammenhang mit der inklusiven Schulung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf fest (Kosorok Labhart et al., in Vorb.). Ziel war, während einer Woche zeit- und situationsnah alle inklusionsbezogenen Aktivitäten der RL zu erfassen. Vorgegeben wurden acht Ereignistypen zu vier Arbeitsfeldern (*Diagnostik, Arrangement förderlicher Lernprozesse, Kooperation und Beratung*) plus eine offene Kategorie „Anderes Ereignis“. Die Erhebung wurde teilstandardisiert durchgeführt, damit die RL mit möglichst geringem Zeitaufwand alle ihre Aktivitäten umfassend beschreiben konnten.

1 Diese Eingrenzung der Daten erlaubt in späteren Arbeiten die Prüfung der Frage, inwiefern sich Regelmäßigkeiten finden zwischen der Zugehörigkeit von RL zu einem der Typen und der Zugehörigkeit der SSP, mit der diese zusammenarbeitet, zu einem Typus der SSP-Typologie. In der SSP-Typologie werden die Zusammenarbeit von SSP mit den jeweiligen RL orientiert an den Dimensionen Varianz des sonderpädagogischen Aktivitätenrepertoires und Bestimmungsmacht hinsichtlich Aktivitäten rekonstruiert (vgl. auch Kreis, 2015).

### Matrizen von Aktivitäten und Gruppeninterviews

Die Angaben aus den Onlinejournals wurden in Excel exportiert und dann pro RL in einer Aktivitätenmatrix neu nach Ereignistypen geordnet und zusammengefasst. Die Matrizen zeigen alle berichteten Aktivitäten und deren Spezifizierung bezüglich Beteiligten, Raum, Dauer, Inhalt und verwendetem Material. In einem nachfolgenden Workshop wurden die RL aufgefordert, die Matrizen kommunikativ zu validieren und um prototypische Aktivitäten zu ergänzen, die während des übrigen Schuljahres auftraten. Dieser Schritt verbesserte die Validität der Daten erheblich, da einige prototypische Aktivitäten wie z. B. die Durchführung eines Runden Tisches oder Screenings nur selten und daher auch kaum während der ausgewählten Woche auftraten und auf diese Weise dennoch sichtbar wurden. Zwei Beispiele von Matrizen finden sich in Abbildung 1.

### Spinnendiagramme und Typologisierung

Die im Workshop erweiterten individuellen Aktivitätsmatrizen wurden sodann zur Erleichterung der Übersicht und Typologisierung graphisch in einem Spinnendiagramm zusammengefasst (Abb. 2). Jede Achse des Diagramms repräsentiert ein Aktivitätenfeld aus vier Bereichen. Die Werte der Achsen zeigen, ob die entsprechende Aktivität von der RL als prototypisch berichtet wurde. Die Bereiche *Diagnostik/Abklärung*, *Förderung* (während/außerhalb des Klassenunterrichts) und *Besprechung* (spontan, verabredet und geplant, Runder Tisch, Vor- und Nachbereitung von Unterricht) decken sich mit den Kategorien des Onlinejournals. *Beratung* wurde aufgrund der Aussagen im Onlinejournal inhaltlich differenziert in *Beratung von Eltern*, *von RL durch SSP*, *kollegiale Beratung* und *Beratung durch eine externe Fachperson*.

Für die Typologisierung wurden die Spinnendiagramme miteinander verglichen und hinsichtlich von Regelmäßigkeiten analysiert (Kelle & Kluge, 1999). Als entscheidend für die Identifikation von sechs Typen von RL erwiesen sich Unterschiede in den Aktivitäten zu *Diagnostik/Abklärung* und zum Ort der *Förderung* (innerhalb/außerhalb des Klassenunterrichts).

## 3. Ergebnisse

### 3.1 Prototypische Aktivitäten der Regellehrpersonen

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Fragestellungen dargestellt (1), welche Aktivitäten von wie vielen RL für ihre Arbeit als prototypisch angesehen werden und (2), wie diese bezüglich Beteiligten, Raum, Dauer und Inhalt charakterisiert sind. Die Ergebnisse basieren auf Daten, die mittels Onlinejournal und Gruppeninterview erhoben und in einer Matrix pro Person zusammengefasst wurden (vgl. Abb. 1). Unterschieden werden die Arbeitsfelder *Diagnostik und Abklärung*, *Gestaltung von Lerngelegenheiten*, *Besprechungen* sowie *Beratung*. Die berichteten Aktivitäten erfolgen entweder unter aktiver (z. B. Besprechung mit der SSP) oder passiver Beteiligung der RL (z. B. Durchführung eines Screenings durch die SSP in der Klasse).

Arbeitsfeld	Aktivität	Anzahl RL
Diagnostik und Abklärung		22
Gestaltung von Lerngelegenheiten	Förderung während des Klassenunterrichts	47
	Förderung außerhalb des Klassenunterrichts	30
Besprechungen	spontane Besprechung zwischen Tür und Angel	34
	verabredete und geplante Besprechung	47
	Runder Tisch	17
	Gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Unterricht	7
Beratung	Beratung von Eltern	12
	Beratung durch SSP	2
	kollegiale Beratung	1
	Beratung durch externe Fachperson	2

Tab. 1: Prototypische Aktivitäten von RL (N = 50)

### Diagnostik und Abklärung

Unter das nicht weiter ausdifferenzierte Arbeitsfeld *Diagnostik und Abklärung* fallen Aktivitäten wie die Durchführung von Screenings und Tests im Sinn einer Standortbestimmung mit dem Ziel, (weiteren) Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, aber auch das Formulieren von Anträgen bzw. Besprechungen in Zusammenhang mit schulpsychologischen oder medizinischen Abklärungen. So wird von RL beispielsweise der Einsatz von standardisierten Tests zum Leseverständnis oder zur Rechtschreibung beschrieben. Deren Organisation, Durchführung und Auswertung erfolgt in Zusammenarbeit mit der jeweiligen SSP. Auch Elterngespräche bezüglich Abklärungen, Auswertungen und weiterer Förderplanung werden von RL und SSP zusammen durchgeführt. Das beschriebene Arbeitsfeld *Diagnostik und Abklärung* wird laut den Angaben der RL häufig in Kooperation mit der SSP bearbeitet. Weil spezifisches sonderpädagogisches Fachwissen erforderlich ist, übersteigt dieses Arbeitsfeld allgemeinere Tätigkeiten von RL zur Lernstandserfassung.

### Gestaltung von Lerngelegenheiten

Im Arbeitsfeld *Gestaltung von Lerngelegenheiten* werden Förderaktivitäten *während und außerhalb des Klassenunterrichts* unterschieden: Erstere umfassen all jene von SSP oder RL für Kinder mit besonderem Förderbedarf durchgeführten Aktivitäten, welche innerhalb der Klasse im Sinne inklusiven Unterrichts stattfinden. Mit Ausnahme von drei RL berichten alle, Kinder mit besonderem Förderbedarf innerhalb des Klassenunterrichts zu fördern. Die zweite, separative Variante von Fördersituationen erfolgt außerhalb der Regelklasse durch die SSP, z. B. in einem Gruppenraum. Diese Förderaktivitäten werden von rund zwei Dritteln der Lehrpersonen als prototypisch berichtet.

## Besprechungen

Die Aktivität *spontane Besprechung zwischen Tür und Angel* findet situativ, d. h. ohne verbindliche Verabredung statt und dauert jeweils kurz (5–20 Minuten). Gut zwei Drittel der RL berichten dies als prototypisch. *Verabredete und geplante Besprechungen* hingegen finden in einem regelmäßigen Turnus (z. B. wöchentlich oder monatlich) statt und dauern in der Regel länger. Dieses Besprechungsformat wird von fast allen RL als prototypisch berichtet. Die Aktivität *gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Unterricht* beinhaltet Besprechungen zwischen SSP und RL, welche sich ausschließlich auf den Unterricht beziehen. Sieben RL berichten explizit, regelmäßig Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht durchzuführen. Ein *Runder Tisch* findet meist ebenfalls im Turnus z. B. quartalsweise, halbjährlich oder auch nach Bedarf statt. Während spontane und geplante Besprechungen sowie Unterrichtsbesprechungen vorwiegend zwischen SSP und RL stattfinden, sind an einem *Runden Tisch* weitere Vertreter wie Eltern, Schulleitung, Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie beteiligt. Ziel eines *Runden Tisches*, der von einem Drittel der RL als prototypisch berichtet wird, ist es, in der Planung zukünftiger Maßnahmen mehrere Perspektiven und Lebenskontexte eines Kindes zu berücksichtigen.

## Beratung

Im Arbeitsfeld *Beratung* wird zwischen *Beratung von Eltern* durch RL, *Beratung von RL durch Fachpersonen für Sonderpädagogik*, kollegialer Beratung zwischen gleichen Funktionsträgern und *Beratung durch externe Fachpersonen* wie z. B. Schulpsychologen oder Schulsozialarbeiter unterschieden. Beratungsaktivitäten werden nur selten von RL durchgeführt. Zwölf RL geben an, Eltern zu beraten, während je zweimal die Beratung durch SSP und durch externe Fachpersonen erwähnt wird. Lediglich eine RL gibt an, sich an einer Kollegialen Beratung zu beteiligen.

Aus Tabelle 1 geht die Anzahl der RL hervor, welche die jeweiligen Aktivitäten als prototypisch für ihre Praxis berichten. Die Perspektive auf die *individuellen Berichte der RL* über ihre prototypischen Aktivitäten für ein Schuljahr wird in den Aktivitätsmatrizen sichtbar. Abbildung 1 zeigt exemplarisch zwei kontrastierende Matrizen mit dem Zusammenzug der prototypischen Aktivitäten, wie sie von RL 43 und RL 3 berichtet wurden. Beide arbeiten Vollzeit als Klassenlehrperson.

Die Aktivitäten werden zur besseren Übersicht pro Subkategorie (z. B. spontane resp. verabredete Besprechung) jeweils mit einer spezifischen Farbe dargestellt. Die Beispielmatrizen in Abbildung 1 zeigen sowohl Übereinstimmungen (z. B. Auftreten von Förderung außerhalb des Klassenunterrichts) als auch Unterschiede zwischen den beiden RL. So berichtet RL 43 im Gegensatz zu RL 3 spontane Besprechungen, Förderanlässe während des Klassenunterrichts, diagnostische Anlässe, Runde Tische und auch Beratung als prototypisch stattfindend. RL 43 ergänzte außerdem zwei Aktivitäten unter der offenen Rubrik „weiteres Ereignis“ (Austausch über Stand eines Kindes, Material und Standortgespräche). Die Matrizen veranschaulichen deutlich, dass RL 43 über ein breiteres Repertoire prototypischer Aktivitäten verfügt als RL 3, bei welcher die beiden Aktivitätsfelder *Diagnostik* und *Abklärung* sowie *Beratung* gänzlich fehlen und auch keine Förderanlässe innerhalb des Klassenunterrichts vorkommen.

LSET05	<b>Meine Aktivitäten</b>					
Lp43						
Arbeitet Vollzeit						Stand Spätsommer 2011 Stand Schuljahr 2011/2012
<b>Förderanlass während des Klassenunterrichts</b>						
	<b>Dauer</b>	<b>Raum</b>	<b>Beteiligte</b>	<b>Kurzbeschreibung Inhalte</b>	<b>Material und Dokumentation</b>	<b>Regelmässigkeit</b>
	45	Klassenzimmer	Lp, SHP, ganze Klasse	Unterstützung im Klassenzimmer „Teamcoaching“	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel	mehrmals wöchentlich
	10	Klassenzimmer	Lp, 1 S	Aufträge, Arbeiten Begabtenförderung	Aufträge/Portfolio	mehrmals wöchentlich
	15	Klassenzimmer	Lp, 2 SuS	DaZ Begriffe in der Mathematik und in Mensch und Umwelt	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel	mehrmals wöchentlich
<b>Förderanlass ausserhalb des Klassenunterrichts</b>						
	<b>Dauer</b>	<b>Raum</b>	<b>Beteiligte</b>	<b>Kurzbeschreibung Inhalte</b>	<b>Material und Dokumentation</b>	<b>Regelmässigkeit</b>
	90	Korridor	SHP, 3-6 SuS	Erarbeiten Strategien Textverständnis Repetition von Masseinheiten	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel	wöchentlich
<b>Diagnostik, Abklärung</b>						
	<b>Dauer</b>	<b>Raum</b>	<b>Beteiligte</b>	<b>Kurzbeschreibung Inhalte</b>	<b>Material und Dokumentation</b>	<b>Regelmässigkeit</b>
	45	Schulzimmer	LP, SHP, DaZ	Vorbereitung für Abklärungsgespräch	Protokoll	jährlich
	90	Schulzimmer	Eltern, LP, Dolmetscher, SHP, DaZ	Elterngespräch → Anmeldung	Protokoll	jährlich
<b>spontane Besprechung „zwischen Tür und Angel“</b>						
	<b>Dauer</b>	<b>Raum</b>	<b>Beteiligte</b>	<b>Kurzbeschreibung Inhalte</b>	<b>Material und Dokumentation</b>	<b>Regelmässigkeit</b>
	10	LZ	SHP, LPs	Austausch von Beobachtungen bei Kindern		mehrmals wöchentlich
<b>verabredete und geplante Besprechung</b>						
	<b>Dauer</b>	<b>Raum</b>	<b>Beteiligte</b>	<b>Kurzbeschreibung Inhalte</b>	<b>Material und Dokumentation</b>	<b>Regelmässigkeit</b>
	45	Klassenzimmer	SHP, Lp	Besprechung: Rückblick, Austausch, Planung	Protokoll	wöchentlich
<b>Runder Tisch</b>						
	<b>Dauer</b>	<b>Raum</b>	<b>Beteiligte</b>	<b>Kurzbeschreibung Inhalte</b>	<b>Material und Dokumentation</b>	<b>Regelmässigkeit</b>
	2x75 150	Schulzimmer	Fachperson KJPD Schulaufsicht Eltern LP	Besprechung der Wiedereingliederung nach einem Jahr Tagesklinik	Protokoll	einmal pro Semester
<b>Beratung</b>						
	<b>Dauer</b>	<b>Raum</b>	<b>Beteiligte</b>	<b>Kurzbeschreibung Inhalte</b>	<b>Material und Dokumentation</b>	<b>Regelmässigkeit</b>
	3x60 180	Schulzimmer	Fachstelle → Beratung Eltern Kind LP	Beratung Eltern/Kind Nutzung von techn. Hilfsmittel im Internet	technische Hilfsmittel	mehrmals jährlich
<b>anderes Ereignis: Austausch Stand / Material für SuS</b>						
	<b>Dauer</b>	<b>Raum</b>	<b>Beteiligte</b>	<b>Kurzbeschreibung Inhalte</b>	<b>Material und Dokumentation</b>	<b>Regelmässigkeit</b>
	25	Klassenzimmer	Lp, DaZ-Lp	Austausch Stand, Material, Absprache	E-Mailnachricht, schriftliche Unterrichtsvorbereitung	wöchentlich
<b>anderes Ereignis: Standortgespräch</b>						
	<b>Dauer</b>	<b>Raum</b>	<b>Beteiligte</b>	<b>Kurzbeschreibung Inhalte</b>	<b>Material und Dokumentation</b>	<b>Regelmässigkeit</b>
		keine Angaben				

Abb. 1: Zwei exemplarische Matrizen mit prototypischen Aktivitäten während eines Schuljahres zur inklusiven Förderung (RL 43 links, RL 3 rechts) (Abbildung 1 in Farbe unter <http://www.beltz.de/978-3-7799-3509-4>)

FBMW02	<b>Meine Aktivitäten</b>					
Lp3						Stand Spätsommer 2011
Arbeitet Vollzeit						Stand Schuljahr 2011/2012
<b>Förderanlass ausserhalb des Klassenunterrichts</b>						
	<b>Dauer</b>	<b>Raum</b>	<b>Beteiligte</b>	<b>Kurzbeschreibung Inhalte</b>	<b>Material und Dokumentation</b>	<b>Regelmässigkeit</b>
	45	Zimmer der/des SHP	SHP, 3 - 6 SuS	Die 3 Schüler üben genaues Lesen und die Rechtschreibung. Sie werden unterstützt durch die SHP. 1 SuS lernte laut sprechen und übte Theaterrollen.	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel	mehrmals wöchentlich
	35	Zimmer der/des SHP, im Laufe des Jahres im Klassenzimmer	SHP, 1 S	Dieses Kind benötigt Unterstützung in Mathematik und im Aufbau des Selbstwertgefühls. Schwerpunkt ist im Moment Sicherheit im schriftlichen Rechnen und zügig zu arbeiten.	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel	mehrmals wöchentlich
	45	Korridor, im Laufe des Jahres im Klassenzimmer	Schulpsychologe/-psychologin, 1 S	Es geht um die Unterstützung in der Mathematik und dem Aufbau des Selbstwertgefühls bezüglich diesem Fach. Gearbeitet wurde am Stoff der Klasse.	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel	mehrmals wöchentlich
	45	Zimmer der/des SHP	SHP, 3 - 6 SuS	3 Schüler benötigen Unterstützung beim genauen Lesen und in der Rechtschreibung (schreiben nach Vorlage). 1 Schüler war spontan von der Klassenlehrperson zur bestehenden Gruppe empfohlen worden.	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel	mehrmals wöchentlich
<b>verabredete und geplante Besprechung</b>						
	<b>Dauer</b>	<b>Raum</b>	<b>Beteiligte</b>	<b>Kurzbeschreibung Inhalte</b>	<b>Material und Dokumentation</b>	<b>Regelmässigkeit</b>
	45	Lehrerzimmer	SHP, Lp	Besprechung der Arbeit mit 3 Schülern durch die SHP. Ausblick über weiteren Verlauf der Unterstützung.	Protokoll	wöchentlich

### 3.2 Aktivitätenprofile von Regellehrpersonen und Typologie

Zur visuellen Unterstützung im Prozess der Suche nach Typen (Fragestellung 3) werden die Informationen aus den oben beschriebenen individuellen Matrizen in Spinnendiagrammen pro RL zusammengefasst. Auf der Basis dieser Diagramme wurden sodann die Typen im Hinblick auf die dritte Fragestellung bestimmt. Abbildung 2 zeigt exemplarisch die individuellen Aktivitätenprofile der RL, für die bereits die Matrizen dargestellt wurden (Abb.1).

Im Vergleich mit den in den Matrizen aufgeführten Aktivitäten fehlen in den Spinnendiagrammen die Kategorien *spontane Besprechung* und *Beratung*. Erstere wird nicht aufgeführt, weil sie in allen individuellen Profilen vorkommt und damit nicht zur Differenzierung von Typen beiträgt. *Beratung* wurde nur ausnahmsweise explizit als

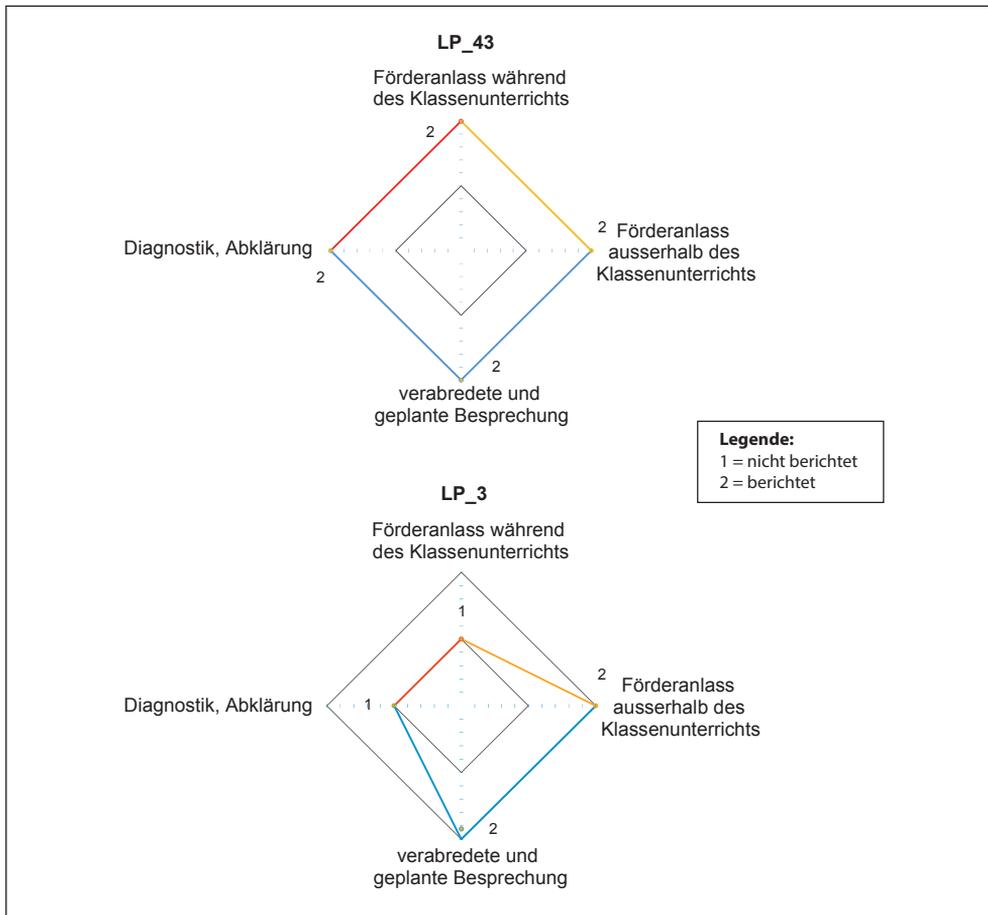


Abb. 2: Beispiele von Spinnendiagrammen zu individuellen Aktivitätsprofilen von zwei Lehrpersonen (RL 43 und 3) (Abbildung 2 in Farbe unter <http://www.beltz.de/978-3-7799-3509-4>)

solche bezeichnet. Entsprechende Aktivitäten wurden im Onlinejournal und den Gruppeninterviews als eine von verschiedenen Funktionen den *verabredeten* oder *spontanen Besprechungen* subsummiert. Aus dem Spinnendiagramm der RL 3 ist ersichtlich, dass diese ausschließlich *Förderanlässe außerhalb des Klassenzimmers* und *verabredete Besprechungen* als prototypisch berichtet, während RL 43 zusätzlich zu diesen beiden Aktivitäten *diagnostische Aktivitäten* und *Förderanlässe während des Klassenunterrichts* beschreibt.

### Typologie

Basierend auf einer Kontrastierung der Spinnendiagramme hinsichtlich der Aktivitätsfelder und Subkategorien lassen sich sechs Typen von Aktivitätenprofilen der untersuchten RL identifizieren (Abb. 3). Als für die Ausdifferenzierung relevant zeigte sich die Kontrastierung der individuellen Profile bezüglich der beiden Fragen, ob die RL (a) Praktiken im Bereich *Diagnostik/Abklärung* berichten und (b) welche Orte sie im Aktivitätsfeld *Gestaltung von Lerngelegenheiten* beschreiben (innerhalb oder außerhalb des Klassenunterrichts oder sowohl als auch). Ob die RL *verabredete Besprechungen* als Bestandteil ihrer Praxis berichten, variiert innerhalb der sechs Typen. Wie in den Spinnendiagrammen sind auch in der Typologie die Kategorien *Beratung* und *spontane Besprechung* nicht aufgeführt, da sie nicht zur Unterscheidung der Typen beitragen.

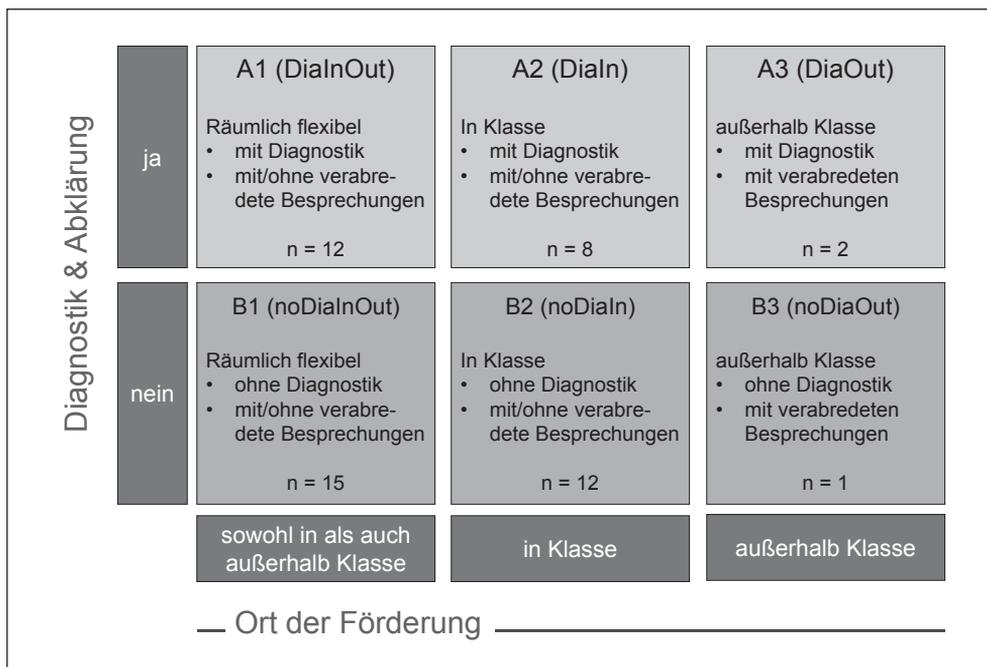


Abb. 3: Sechs Typen von Aktivitätenprofilen der Regellehrpersonen

Aus Abbildung 3 ist ersichtlich, dass sich die Lehrpersonen des Typus A1-3 hinsichtlich Beschreibungen diagnostischer Aktivitäten von Lehrpersonen des Typus B1-3 unterscheiden. RL, die ausschließlich von Förderanlässen außerhalb der Klasse berichten (Typus A3 und B3) sind mit weniger als 10% eindeutig in der Minderheit, wobei eine dieser RL auch keine diagnostischen Aktivitäten berichtet. Der größte Anteil der RL (N = 27) bezeichnet Förderanlässe sowohl inner- als auch außerhalb der Klasse als prototypisch. 20 RL berichten, dass bei ihnen Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf ausschließlich innerhalb des Klassenunterrichts gefördert werden. Bei den Typen A1/B1 und A2/B2, bei denen die Förderung teilweise oder ausschließlich innerhalb der Klasse erfolgt, gibt es Fälle, die keine verabredeten Besprechungen berichten. Die drei RL vom Typus A3 und B3 hingegen, bei welchen Förderung ausschließlich separiert von der Klasse erfolgt, führen alle regelmäßig verabredete Besprechungen mit der SSP durch.

#### 4. Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Perspektiven

Um prototypische Aktivitäten der Alltagspraxis von RL im inklusiven Primarschulunterricht zu erfassen, wurden mittels Onlinejournal teilstandardisiert erhobene Daten in einer Matrix pro Person zusammengefasst. Die Matrizen wurden in Gruppeninterviews mit Förderteams kommunikativ validiert und hinsichtlich der Aktivitäten während eines ganzen Schuljahres erweitert. Dieses zwar aufwändige, aber die eigentlichen Praktiken direkt fokussierende methodische Vorgehen erzeugt einen vertieften Einblick in den inklusiven Schulalltag. Die Überprüfung und Erweiterung der Angaben in den Workshops mit den Förderteams erhöht die Validität der Daten. Einerseits regte das Setting die Beteiligten dazu an, sich auch ihres impliziten Wissens bewusst zu werden. Andererseits wurde durch die soziale Kontrolle im eigenen Team das Risiko von Verzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit reduziert.

Die Aktivitäten lassen sich den vier Arbeitsfeldern *Diagnostik und Abklärung*, *Gestaltung von Lerngelegenheiten*, *Besprechungen* und *Beratung* zuordnen. Eine Typologisierung bringt sechs Typen von RL bezüglich prototypischer Aktivitäten in integrativen Primarschulen hervor. Als wesentlich für die Kontrastierung erwiesen sich die beiden Kategorien *Ort der Förderung* und *Diagnostik/Abklärung*.

Fast alle der 50 beteiligten RL geben an, Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf innerhalb des Klassenunterrichts zu fördern. Deutlich mehr als die Hälfte der RL berichten zudem von regelmäßig stattfindenden Fördersituationen außerhalb des Klassenunterrichts, wobei dies nur bei 3 von 50 RL ausschließlich der Fall ist. Die untersuchte Stichprobe bildet somit ab, was in der neueren normativen Literatur gefordert wird, nämlich die Förderung von Lernenden je nach deren Bedürfnissen sowohl im Klassenunterricht als auch teilweise separiert. Diese Ergebnisse sind deskriptiv auf der Makroebene der räumlich-sozialen Organisation in den Klassen und lassen noch keine Schlüsse über die Tiefenstruktur der Förderprozesse, deren Adaptivität hinsichtlich der Lernvoraussetzungen sowie der Wirkung dieser Lerngelegenheiten zu. Einen diesbe-

züglich tieferen Einblick verspricht eine laufende videobasierte Analyse prototypischer Förderaktivitäten der an der Studie beteiligten SSP (Wick & Kreis, 2014).

Im Gegensatz zu formativer Lernstandserfassung und summativer Bewertung, die im Klassenunterricht regulär vorkommen, gehören Aktivitäten systematischer Diagnostik und Abklärung traditionell nicht in den Aufgabenbereich der RL, sondern in jenen der SSP. Knapp die Hälfte der RL betrachtet die Beteiligung an diagnostischen Aktivitäten dennoch auch für ihre eigene Arbeit als prototypisch. Diese RL gehören den Typen A1-3 an und sind offenbar stärker in die Förderplanung der inklusiv unterrichteten Kinder mit besonderen Bedürfnissen involviert. Die übrigen RL (Typen B1-3) überlassen Aktivitäten zur Diagnostik und Abklärung der SSP.

Von fast allen RL werden regelmäßig stattfindende, *verabredete und geplante Besprechungen* als prototypisch beschrieben. Auch *spontane Absprachen* sowie weitere, spezifischere Kooperationsgefäße werden von einer Mehrheit berichtet. Dieses Vorhandensein formalisierter und habitualisierter Kooperationsgefäße bietet günstige Voraussetzungen für eine koordinierte, kontinuierlicher geplante und realisierte Förderung, allerdings ohne diese bereits sicher zu stellen.

Kaum explizit beschreiben RL Aktivitäten bezüglich *Beratung*. Diese tragen damit auch nicht zur Differenzierung der Typen bei. Gemäß Ergebnissen einer Fragebogenstudie im Rahmen desselben Projekts wünschen jedoch sowohl die RL als auch – und dies noch deutlicher – die SSP mehr Beratungsaktivität (Kreis, Kosorok Labhart & Wick, 2013). Dass diese noch nicht zustande kommt, könnte an fehlenden Ressourcen liegen, aber auch an bisher noch kaum ausdifferenzierten professionellen Auffassungen bezüglich Beratung. Dass Beratung nicht explizit als solche berichtet wird, könnte zudem darin begründet sein, dass die RL problemlösungsorientierte Interaktionen mit den SSP unter die unspezifischere Kategorie *Besprechung* subsumieren. Dies deutet auf die generelle Schwierigkeit der uneinheitlichen Verwendung von Begriffen im Feld und in Untersuchungen zu Inklusion hin, die sowohl für Fragen als auch Antworten einen großen Interpretationsspielraum offen lässt.

Im Vergleich mit früheren Studien auch in anderen regionalen und nationalen Kontexten fallen die Ergebnisse dieser mehrphasigen qualitativen Studie bezüglich der räumlich-sozialen Situierung der Förderung, der Beteiligung von RL an Aktivitäten der Diagnostik sowie von Hinweisen auf installierte Kooperationsgefäße positiver aus. Die Matrizen veranschaulichen eindrucklich die Bandbreite prototypischer Aktivitäten von RL und lassen Unterschiede sichtbar werden. Eine strukturierte Übersicht über individuelle und kooperative Aktivitäten inklusiver Förderung von RL ermöglicht die Typologie. Damit leistet die Studie einen Beitrag zum Diskurs rund um Alltagspraktiken und Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen adaptiver sonderpädagogischer Förderung und sozialer Inklusion. Zu beachten ist, dass Rahmenbedingungen wie Vorgaben und Ressourcen oder das Vorhandensein nach wie vor external differenzierender Sonderschulung die jeweiligen inklusiven Praktiken mit bestimmen.

Untersuchungen mit den hier eingesetzten Instrumenten in bezüglich Rahmenbedingungen kontrastierenden Bildungskontexten dürften zu einer Weiterentwicklung der Typologie beitragen. Zudem wünschenswert ist die Entwicklung von Fragebogenitems,

die eine Überprüfung der Typologie in weiteren Forschungskontexten und damit die Untersuchung von Fragestellungen hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse dieser Studie sowie zu Unterschieden der Praktiken von RL in inklusiven Schulen je nach deren Rahmenbedingungen erlauben würden.

*Diese Studie wurde durch den Schweizerischen Nationalfonds (Projekt-Nr. 13DPD3\_134863) und das Amt für Volksschule des Kantons Thurgau finanziert. Wir bedanken uns bei den Regel- und Sonderlehrpersonen und Schulleitungspersonen, die uns Einblick in ihre Arbeit gewährten, sowie den Kolleginnen und Kollegen, die uns bei der Datenerhebung während der Workshops unterstützten.*

## Literatur

- Anliker, B., Lietz, M., & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77(3), 226–236.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften der Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönsch, M. (2011). *Heterogenität und Differenzierung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. (Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz.) <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf> [12. 11. 2015].
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Cochran-Smith, M., & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: the issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237–244.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- James, M., & Waldron, N. L. (2011). Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48–57.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kosorok Labhart, C., Kreis, A., & Wick, J. (in Vorb.). Vom Onlinejournal zum Activity-Map – Eine prozessnahe Methode zur Erfassung inklusionsbezogener Aktivitäten.
- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblick in die Studie KosH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreis, A., Kosorok Labhart, C., & Wick, J. (2013). Beratung als Feld integrativer sonderpädagogischer Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(6), 43–49.

- Kreis, A., Kosorok Labhart, C., & Wick, J. (in Vorb.). A Typology of Special Educator Teachers' Habitus in Inclusive School Settings.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2013). Kooperation im Kontext der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In M. Schüpbach & A. Slokar (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 51–66). Bern: Haupt.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2014a). *Activities of Regular Teachers in Inclusive Classes – A typology*. Paper presented at the bi-annual meeting of EARLI SIG 11 „Teaching and Teacher Education“, Fraueninsel, Chiemsee, Bavaria, 18. Juni 2014.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2014b). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(4), 333–349.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 12. 06. 2014*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [25. 09. 2015].
- Kultusministerkonferenz (KMK), & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [25. 09. 2015].
- Kunz, A., Luder, R., Gschwend, R., & Diezi-Duplain, P. (2012). Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte. Rollenklärung für eine gemeinsame, interdisziplinäre Förderplanung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 5–12.
- Landwehr, N. (2012). *Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule*. [https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Dokumente\\_offen/externe%20schulevaluation%20bewertungsraster%20schulintegration.pdf](https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Dokumente_offen/externe%20schulevaluation%20bewertungsraster%20schulintegration.pdf) [15. 07. 2015].
- Luder, R., Gschwend, R., Kunz, A., & Diezi-Duplain, P. (2011). *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für eine interdisziplinäre Praxis*. Zürich: Pestalozzianum.
- Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (2014). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 9–21). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Lütje-Klose, B. (2011). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *VDS – Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 2(4), 8–21.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123.
- Moser, V. (2009). Sonderpädagogische Professionalität. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 48(2), 158–160.
- Moser, V., & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 153–172). Berlin: Kohlhammer.
- Moser, V., & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen. Eine Expertise im Auftrag der vier Länder Deutschland, Luxemburg, Österreich, Schweiz*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Paseka, A., Schratz, M., & Schrittemser, I. (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas wuv.
- Pfister, M., Stöckli, M., Moser Opitz, E., & Pauli, C. (2015). Inklusiven Mathematikunterricht erforschen: Herausforderungen und erste Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie. *Unterrichtswissenschaft, 43*(1), 53–66.
- Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik, 6*(2), 133–149.
- Reusser, K. (1998). Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In K. Friedhart & S. Hans (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung, Serie II, Kognition, Bd. 6, Wissen* (S. 115–166). Göttingen: Hogrefe.
- Scruggs, T. E., Mastropieri Margo, A., & McDuffie Kimberly, A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*(4), 392–416.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive Special Education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education, 36*(3), 162–173.
- Tankersley, M., Niesz, T., Cook, B. G., & Woods, W. (2007). The Unintended Side Effects of Inclusion of Students with Learning Disabilities: The perspectives of special education teachers. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 14*(3), 135–144.
- Textor, A., Kullmann, H., & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 4*, 69–91.
- Urban, M., & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83*(4), 283–294.
- Wick, J., & Kreis, A. (2014). *Prototypische Fördersituationen von Fachpersonen für Sonderpädagogik in der integrativen Förderung – eine Videoanalyse. Posterpräsentation*. Paper präsentiert auf der Konferenz „Multi-methodische Zugänge zur videobasierten Unterrichtsanalyse – ein Dialog“, Congressi Stefano Francini, Monte Verità, Ascona.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

**Abstract:** The implementation of inclusion has entailed a change in the professional requirements to be met by teachers; however, little research on the respective practices is available yet. The aim of the present contribution is to point out the repertoires of activities drawn upon by school teachers (N = 96) which they consider to be prototypical of their work at an inclusive school (N = 15). Data was collected and analyzed in a mixed-methods design, which – via a comparison of cases – led to a typology. The activities reported may be categorized according to the following work contexts: diagnostics and clarification, creation of learning opportunities, and counselling. The six types of activities of school teachers identified differ with regard to the environments in which the support activities take place (inside/outside the classroom) and with regard to the occurrence of diagnostics and clarification (yes/no).

**Keywords:** Inclusion, Activity Field, Teacher Education, Professionalization, Collaboration

**Anschrift der Autor\_innen**

Dr. Annelies Kreis, Universität Zürich,  
Institut für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
am Lehrstuhl für Gymnasialpädagogik sowie Lehr- und Lernforschung,  
Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Schweiz  
E-Mail: [annelies.kreis@ife.uzh.ch](mailto:annelies.kreis@ife.uzh.ch)

lic. phil. Jeannette Wick, Universität Zürich,  
Institut für Erziehungswissenschaft, Doktorierende und Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
am Lehrstuhl für Gymnasialpädagogik sowie Lehr- und Lernforschung,  
Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Schweiz  
E-Mail: [jeannette.wick@ife.uzh.ch](mailto:jeannette.wick@ife.uzh.ch)

lic. phil. Carmen Kosorok Labhart, Pädagogische Hochschule Thurgau,  
Fachbereich Berufspädagogik, Dozentin im Fachbereich Pädagogik und Psychologie,  
Leitung Diplomprojekt Schulische Sonderpädagogik,  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin Forschung,  
Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen, Schweiz  
E-Mail: [carmen.kosorok@phtg.ch](mailto:carmen.kosorok@phtg.ch)

*Ann-Kathrin Arndt/Rolf Werning*

# Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung

*Implikationen für die Professionalisierung*

**Zusammenfassung:** Im Kontext der aktuellen Diskussion um die inklusive Schulentwicklung rückt die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen (wieder) verstärkt in den Blick. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation aus der Sicht von Regelschullehrkräften, Sonderpädagog/innen und Schulleitungen an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. In Verbindung mit zentralen Gestaltungsmerkmalen der Kooperation werden Fragen der Zugehörigkeit der Sonderpädagog/innen zur allgemeinen Schule sowie der Übernahme von Fachunterricht durch die Lehrkräfte für Sonderpädagogik betrachtet. Zudem werden unterschiedliche Positionierungen zur Differenz der ‚Blicke‘ und Rollen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen deutlich. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Konsequenzen für die Professionalisierung sowie anknüpfende Forschungsfragen diskutiert.

**Schlagnote:** Inklusion, Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen, Schulentwicklung, Professionalisierung, qualitative Forschung

## 1. Einleitung

Bei allen aktuellen Kontroversen um die inklusive Schule besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Inklusion einen „Auftrag für Schulentwicklungsprozesse“ (Seitz & Scheidt, 2012, o. S.) darstellt. Ausgehend von einem in diesem Beitrag zu Grunde gelegten weiter gefassten Verständnis von Inklusion rücken der Umgang mit Verschiedenheit (vgl. Werning & Löser, 2010) und damit verschiedene Differenzlinien, ihre Konstruktion im schulischen Kontext ebenso wie gesellschaftliche Benachteiligungsstrukturen in den Blick (vgl. Werning & Löser, 2010; Budde & Hummrich, 2014). Inklusion verweist auf einen fortwährenden Prozess der Maximierung von Partizipation und Minimierung von Diskriminierung (vgl. Ainscow, Dyson & Booth, 2006; Werning, 2014). Die damit einhergehenden Anforderungen an Schulen beschreibt die UNESCO folgendermaßen: „the requirement for inclusive schools to educate all children together means that they have to develop ways of teaching that respond to individual differences and that therefore benefit all children“ (UNESCO, 2009, S. 9). Zudem ist zwischen Inklusion als Prinzip und dem Versuch der Realisierung in der inklusiven Schule zu unterscheiden. Die Entwicklung inklusiver Schule(n) ist jeweils im Kontext der Komplexität und Wider-

sprüchlichkeit der schulischen Praxis zu betrachten (vgl. Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999; Werning, 2014). Hierbei zeigen bisherige (inter-)nationale Forschungsergebnisse, dass es nicht den einen Weg zur inklusiven Schule gibt und inklusive Schulentwicklung mit Veränderungen auf verschiedenen Ebenen – u. a. der Schulkultur, des Unterrichts und der Professionalität der einzelnen Lehrkräfte – einhergeht (vgl. u. a. Dyson, 2010; Arndt & Werning, 2014). Als ein wesentliches Merkmal inklusiver Schule gilt die Kooperation der Professionellen (vgl. u. a. Dyson, 2010; Lütje-Klose & Urban, 2014). In diesem Zusammenhang erfährt die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen, die bereits seit mehreren Jahrzehnten als wesentliche Voraussetzung diskutiert wird (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010), (wieder) verstärkt Aufmerksamkeit. So stellt die Kooperation sowie die damit verbundenen Konsequenzen für die Rollen und Aufgaben der Lehrkräfte einen zentralen Fokus in der Diskussion um die Professionalisierung der Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräfte dar (vgl. u. a. Heinrich, Urban & Werning, 2013). Auf Basis der bisherigen Forschung erscheint die Kooperation einerseits als wesentliche „Problemlösung“, andererseits selbst als „Problem“ (Jacobs, 2005, S. 97) und mitunter als „größte Herausforderung“ (vgl. Trumpa, 2015, S. 276).

Der vorliegende Beitrag fokussiert die unterrichtsbezogene Kooperation basierend auf Ergebnissen eines qualitativen Forschungsprojektes zu den Erfahrungen an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Diese werden von Lütje-Klose und Urban als Beispiel für „dauerhafte und belastbare Teamstrukturen“ (2014, S. 119) benannt. Im Anschluss an eine Skizzierung bisheriger Forschungsergebnisse zur unterrichtsbezogenen Kooperation sowie eine kurze Darstellung des Forschungsprojektes werden Ergebnisse zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen präsentiert und hinsichtlich der Implikationen für die Professionalisierung der Lehrkräfte sowie Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung diskutiert.

## **2. Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen**

Ausgehend von einer aktuellen quantitativen Befragung ist die schulinterne Kooperation sowohl Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte als auch der Regelschullehrkräfte (vgl. Moser & Kropp, 2015). In Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsergebnissen zeigt sich hier zudem eine hohe Relevanz der Förderung einzelner Schüler/innen bzw. Schülergruppen durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik außerhalb des Klassenraums (vgl. Moser & Kropp, 2015; vgl. u. a. Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005). Mit Blick auf das gemeinsame Unterrichten bzw. „co-teaching“ wird auf Basis verschiedener Studien eine vorrangige Rollenverteilung, in der die Regelschullehrkraft den Unterricht leitet, während die Lehrkraft für Sonderpädagogik unterstützt, u. a. in Bezug auf eine ausschließliche Wahrnehmung der sonderpädagogischen Lehrkraft als Assistentkraft problematisiert (vgl. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007;

Friend et al., 2010; Arndt & Werning, 2013). Die im Vergleich zur Tätigkeit an Förderschulen veränderte Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft und damit verbundene Identitätsbestimmungen erscheinen somit im Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung (Heinrich, Arndt & Werning, 2014). Während Einigkeit darüber besteht, dass sich im Zuge der inklusiven Schulentwicklung Veränderungen sowohl mit Blick auf die Sonderpädagog/innen als auch die Regelschullehrkräfte ergeben, wird insbesondere die Rolle der Sonderpädagog/innen kontrovers diskutiert (vgl. u. a. Lütje-Klose & Neumann, 2015). Basierend auf dem internationalen Diskussionsstand ist hierbei davon auszugehen, dass „verschiedene Profile nebeneinander bestehen werden“ (Lütje-Klose & Neumann, 2015, S. 113). Die Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenerhebung von Melzer und Hillenbrand (2015) verdeutlichen Unterschiede der Aufgabenprofile von Sonderpädagog/innen in verschiedenen Organisationsformen. Im Hinblick auf die Aufgaben und Zuständigkeiten von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen zeigen sich zugleich z. T. unterschiedliche Einschätzungen durch diese Gruppen (vgl. Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014).

Dass die Kooperation zu einer Professionalisierung beitragen kann, wenn die Möglichkeit zur Kooperation außerhalb des Unterrichts gegeben ist, zeigt u. a. die Fallstudie von Rytivaara und Kershner (2012). Gleichzeitig ist das Fehlen dieser Kooperationsmöglichkeiten, die zudem die konkrete Gestaltung des gemeinsamen Unterrichtens bedingen (vgl. Arndt & Werning, 2013), vielfach belegt (vgl. u. a. Arndt & Werning, 2013; Scruggs et al., 2007; Friend et al., 2010). In diesem Zusammenhang wird zugleich deutlich, dass „eine einfache Kritik, Lehrkräfte seien eben kooperationsresistent, zu kurz greift“ (Heinrich & Werning, 2013, S. 27). Vielmehr rücken förderliche und hinderliche Bedingungen auf verschiedenen Ebenen in den Blick (vgl. u. a. Arndt & Werning, 2013). Als charakteristisch für das gemeinsame Unterrichten wird – auch im Unterschied zu einem Team-Teaching zweier Regelschullehrkräfte – die unterschiedliche Expertise betrachtet (vgl. Friend et al., 2010). In diesem Zusammenhang wird eine Differenz der Sichtweisen und Referenzrahmen in Folge der unterschiedlichen Ausbildungen der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog/innen betont: Regelschullehrkräfte lernen „to see the forest“, Sonderpädagog/innen „to see the trees“ (Murawski, 2009, S. 41). Eine Differenz der Sichtweisen wird einerseits als Konfliktpotential (vgl. Conderman, 2011), andererseits als Motor für die Schulentwicklung (vgl. Skidmore, 1999) thematisiert.

### 3. Differenzkonstruktionen zu Schülergruppen und Professionen in ihrer Wechselwirkung

Das Forschungsprojekt „Gute inklusive Schule“ (2013–2014)<sup>1</sup>, eine wissenschaftliche Evaluation von Jakob-Muth-Preisträgerschulen, verfolgte im Rahmen eines qualitativen, multiperspektivischen Forschungsdesigns die Zielsetzung, Kriterien und Bedingungen guter inklusiver Schule sowie damit verbundene Schulentwicklungsprozesse ausgehend von den Erfahrungen an zehn Jakob-Muth-Preisträgerschulen herauszuarbeiten (vgl. Arndt & Werning, 2014). Hierbei wurden ausgehend von den Sichtweisen der Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern folgende übergeordnete Fragestellungen verfolgt: Was kennzeichnet den inklusiven Schulentwicklungsprozess und die Praxis an ihrer Schule? Welche Kriterien und Bedingungen sind für eine gute inklusive Schule wesentlich?

Das Sampling im Sommer 2013 berücksichtigte u. a. Unterschiede hinsichtlich der Lage der Schule (Stadt/Land) und soziokulturellen Hintergründe der Schüler/innen. Zudem wurden unterschiedliche Zeiträume<sup>2</sup> und Ausgangspunkte der integrativen/inkluisiven Schulentwicklung einbezogen: Das Sample umfasst neben Schulen, an denen die Zielsetzung des gemeinsamen Lernens von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen als Gründungsmerkmal beschrieben wird, eher konventionelle Schulen, an denen z. T. die Zielsetzung Integration/Inklusion als Reaktion auf die Heterogenität der Schülerschaft erscheint. Insgesamt fanden Erhebungen an fünf Schulen im Primarbereich, vier Schulen im Sekundarbereich (Gesamtschulen) und einer Schule mit Primar- und Sekundarbereich statt.

An jeder Schule wurden Gruppendiskussionen mit Regelschullehrkräften, Sonderpädagog/innen und Eltern sowie Interviews mit der (erweiterten) Schulleitung bzw. Gruppendiskussionen mit Schulleitungs- und Steuergruppenmitgliedern durchgeführt (n = 42).<sup>3</sup> Die Auswertung erfolgte mittels Strategien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008; Kuckartz, 2014), ergänzt durch Strategien des offenen Kodierens (vgl. Strauss & Corbin, 1990). Das Kategoriensystem bezog sich auf der übergeordneten Ebene auf die verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung, wie z. B. Schulkultur, Unterricht oder externe Unterstützungssysteme. Die Perspektiven der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog/innen, Schulleitung und Eltern wurden im Rahmen eines wissenschaftlichen Quellentextes zu den einzelnen Schulen (vgl. Behnken & Zinnecker 2013) zusammengeführt, diese stellten die Basis für die schulübergreifende Analyse dar. Ausgehend von einer vertiefenden Auswertung für den Themenbereich Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen basiert der vorliegende Bei-

- 
- 1 Das Forschungsprojekt wurde in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover durchgeführt. An dieser Stelle sei allen Beteiligten herzlich für die Mitarbeit an der Studie gedankt.
  - 2 So hat beispielhaft eine Schule 1988 mit der Integration begonnen, eine andere 2003.
  - 3 Die anonymisierten Zitate aus den Gruppendiskussionen bzw. Interviews sind wie folgt gekennzeichnet: Regelschullehrkräfte: RL, Sonderpädagog/innen: Sop, Schulleitungs- bzw. Steuerungsmitglieder: SL.

trag auf einer theoretisierenden, verdichtenden Beschreibung. Im Rahmen eines explorativen Zugangs wird die unterrichtsbezogene Kooperation von Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräften im Kontext inklusiver Schulentwicklung ausgehend von den Sichtweisen der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog/innen und Schulleitungen fokussiert.

Hierbei ergeben sich, auch angesichts der begrenzten Projektlaufzeit, verschiedene Limitationen des Forschungszugangs: So wurden z. B. vor dem Hintergrund der Breite der übergeordneten Zielsetzung des Projektes die Aufgaben und Rollen der Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräfte in den spezifischen schulischen Kontexten nicht umfassend erfasst. Zudem wurde nicht die Kooperationspraxis untersucht (vgl. u. a. Idel, Baum & Bondorf, 2012). Vielmehr rücken nachfolgend die Reflexion dieser durch die Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog/innen und Schulleitungen und damit verbundene Relevanzsetzungen in den Blick.

#### **4. Ergebnisse zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung**

Schulübergreifend wird deutlich, dass die in diesem Beitrag fokussierte Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext der Kooperation der Lehrkräfte allgemein und damit verbundener Strukturen der Teamarbeit an den Schulen zu sehen ist. An allen Schulen sind die Sonderpädagog/innen in die Kooperationsstrukturen eingebunden. Die Kooperation der Lehrkräfte mit unterschiedlicher Qualifikation bzw. weiter gefasst die multiprofessionelle Teamarbeit<sup>4</sup> erscheint an allen Schulen als *ein* wesentliches Qualitätskriterium inklusiver Schule. Die Kooperation der Lehrkräfte erscheint zusammenfassend sowohl für die verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung, die Professionalisierung der Lehrkräfte als auch die gegenseitige Unterstützung und Entlastung sowie die Motivation und Arbeitszufriedenheit der einzelnen Lehrkräfte bedeutsam. Die „tragfähige[n] Strukturen“ (Schule 8\_SL, 6) für die Zusammenarbeit sind nicht nur auf einzelne Lehrkräfte bezogen, sondern auf die ganze Schule. Grundlegend erscheint neben der Zusammensetzung der Teams und der gezielten Entwicklung und (externen) Unterstützung der Teamarbeit das Etablieren fester, verbindlicher Teamzeiten (vgl. hierzu ausführlich: Arndt, im Druck).

Der vorliegende Beitrag zielt auf eine Auseinandersetzung mit der Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Kontext inklusiver Schulentwicklung und den sich hieraus ergebenden Implikationen für die Professiona-

4 In unterschiedlichem Maße sind u. a. vor dem Hintergrund verschiedener bundeslandspezifischer bzw. lokaler Konzeptionen des Ganztags weitere pädagogische sowie z. T. therapeutische Fachkräfte insbesondere in die Klassenteams einbezogen. Die Schwerpunktsetzung des Beitrages geht in dieser Hinsicht mit einer gewissen Vereinfachung der Entwicklung multiprofessioneller Teamarbeit einher, die zugleich die Zielsetzung einer schulübergreifenden Perspektive erleichtert.

lisierung. Ausgehend von dieser Zielsetzung sowie den Relevanzsetzungen der Lehrkräfte und Schulleitungen in den Gruppendiskussionen und Interviews werden folgende Fragestellungen beleuchtet:

- An neun der zehn untersuchten Schulen sind die Sonderpädagog/innen fest an der allgemeinen Schule – inwiefern ist dies im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung bedeutsam? (4.1)
- Was ist für die Gestaltung und Entwicklung der unterrichtsbezogenen Kooperation an den untersuchten Schulen besonders charakteristisch? (4.2)
- Wie wird die Übernahme von Fachunterricht durch die Sonderpädagog/innen an den Schulen diskutiert? (4.3)
- Welche unterschiedlichen Positionierungen zur Differenz der ‚Blicke‘ und Rollen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen lassen sich herausarbeiten? (4.4).

#### 4.1 Sonderpädagog/innen als „Teil des Systems“?

An neun der zehn untersuchten Schulen erscheint es wesentlich für die Qualität, dass die Sonderpädagog/innen „Teil des Systems“ (Schule 10\_SL, 15) und „im Haus“ (Schule 2\_SL, 63) sind. Dies beruht z. T. auf schulspezifischen (Ausnahme-)Regelungen, welche rückblickend als wesentlicher Schritt in der inklusiven Schulentwicklung beschrieben werden. Die Möglichkeit einer „Beratung direkt vor Ort [...] im Alltag jederzeit“ (Schule 10\_SL, 15) und die damit verbundenen kurzen Wege werden als „energiesparend“ (Schule 2\_SL, 64) wahrgenommen. Zudem ist bedeutend, dass die Sonderpädagog/innen die Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern sowie übergeordnet die Strukturen an der jeweiligen Schule kennen und auch die „kleinen Dinge, die da nebenher laufen“ (Schule 5\_Sop, 62), mitbekommen. Die kontinuierliche Begleitung der Schüler/innen wird als wesentlich für die „Beziehungsarbeit“ (Schule 4\_Sop, 123) erachtet. Ein ausschließliches „Ambulanztzlehrer“-System bzw. ein „Einfliegen“ der Sonderpädagog/innen wird auf Basis der vergangenen Erfahrungen oder eines Vergleichs zu anderen Schulen negativ bewertet. Die Relevanz einer gemeinsamen Verantwortung wird davon abgegrenzt, als Lehrkraft für Sonderpädagogik zu „sagen, jetzt macht mal das ... und dann marschiere ich ab und übernehme keine Verantwortung“ (Schule 10\_Sop, 23).

#### 4.2 Gestaltung und Entwicklung der unterrichtsbezogenen Kooperation

Die gemeinsame Verantwortung und Zuständigkeit für alle Schüler/innen der Lerngruppe wird an allen Schulen hervorgehoben, so z.B. dahingehend, dass man „nicht Kindern einfach irgendwelchen Lehrern zuordnet, sondern dass man sagt: Das ist unsere Klasse. Wir sind für alle zuständig“ (Schule 6\_Sop, 13). Während v.a. an einer

Schule „von Anfang an klar“ war (Schule 1\_Sop, 105), dass die Sonderpädagog/innen nicht „betreuungsmäßig neben dem Kind“ sitzen (Schule 1\_Sop, 105), wird an verschiedenen Schulen beschrieben, dass zu Beginn der integrativen/inkluisiven Schulentwicklung die Lehrkraft für Sonderpädagogik in einer assistierenden Rolle bzw. an einer Schule in „pull-out“-Situationen für die Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig war. Die Veränderung wird an einem Teil dieser Schulen auf ein konkretes Intervenieren der Sonderpädagog/innen in Folge einer Unzufriedenheit bezogen, indem z. B. die Sonderpädagog/innen die Regelschullehrkräfte zu einem Rollenwechsel aufgefordert haben oder Fachunterricht übernommen haben (siehe 4.3). Demgegenüber erscheint die Veränderung an anderen Schulen stärker als Ausdruck eines „Zusammenwachsen[s]“ (Schule 4\_RL\_Soz, 160) bzw. wachsenden Vertrauens.

Die gemeinsame Verantwortung wird auch als „Basis“ für die „Organisation“ – wer übernimmt welche Aufgaben – beschrieben (Schule 9\_Sop, 16). An zwei Grundschulen werden – bei einer übergeordnet positiven Bewertung der Kooperation an allen Schulen – z. T. unklare Aufgaben u. a. angesichts der Gehaltsunterschiede problematisiert. Zugleich verweist das Klären von Aufgaben schulübergreifend stärker auf einen fortwährenden Prozess. An verschiedenen Schulen wurden im Laufe der Schulentwicklung, z. T. durch externe Unterstützung, „Techniken des gemeinsamen Unterrichtens ... entwickelt“ (Schule 1\_Sop, 105), die sich u. a. auf die Kooperationsformen nach Friend et al. (2010) beziehen lassen. Auch innerhalb der einzelnen Schule zeigen sich hierbei Unterschiede:

Das ist bei mir ... teamunterschiedlich. In meinem eigenen Team, da wechselt der unterrichtsführende Lehrer, ... da führ ich den Unterricht ... und die Grundschullehrerin zieht sich zurück und umgekehrt oder wir nehmen uns einzelne Schüler auch mal raus oder kleine Gruppe, um Einführungen zu machen. In der anderen Lerngruppe ist es eher so, dass ich dann den passiven Teil übernehme und mich dann um einzelne Kinder, also schon um ... alle kümmer, aber jetzt nicht den Unterricht jetzt so führe und oder mit plane (Schule 8\_Sop, 83).

Mit Blick auf die Kooperation in der Unterrichtsplanung ist zudem, in unterschiedlichem Maße, die Kooperation der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog/innen in den Fachkonferenzen wesentlich.

An allen Schulen wird beschrieben, dass eine Förderung außerhalb des Klassenverbands bzw. äußere Differenzierung nicht überwiegt. Vielmehr wird grundlegend die Relevanz eines „gute[n] binnendifferenzierten Unterricht[s]“ (Schule 1\_RL, 76) hervorgehoben. Das „Rausnehmen“ bzw. „Rausgehen“ von (einzelnen) Schüler/innen verweist u. a. angesichts der Öffnung des Unterrichts nicht nur auf die Zielsetzung, leistungshomogenere Gruppen zu bilden, sondern erfüllt ganz unterschiedliche Funktionen, wie z. B. die Reduktion der Lautstärke. Zugleich zeigt sich sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich ein unterschiedlicher Stellenwert einer äußeren Differenzierung bzw. Förderung außerhalb des Klassenverbandes. So verzichtet z. B. eine Gesamtschule auf eine äußere Fachleistungsdifferenzierung, während an einer anderen Schule diese im

Verlauf der Schulentwicklung einen höheren Stellenwert bekommen hat: „Wir machen nicht immer alles gemeinsam“ (Schule 7\_Sop, 59 f). An dieser Schule wird deutlich, dass die jeweilige Vorstellung von individueller Förderung – in diesem Fall eine zeitweise Förderung in einer homogenen Gruppe z. B. für Schüler/innen mit einem bestimmten Förderbedarf zu ermöglichen – die Gestaltung der Kooperation beeinflusst (vgl. auch Arndt, Stenger & Werning, 2014).

Schulübergreifend werden für die (situative) Gestaltung der Kooperation die (individuellen) Bedürfnisse der Schüler/innen bzw. Lerngruppe als grundlegend hervorgehoben. Dass die jeweilige Gestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation durch den Umfang der personellen Ressourcen bedingt wird, wird u. a. dahingehend beschrieben, dass ein höherer Anteil eine größere Flexibilität und Rollenwechsel erleichtert. Zugleich wird ebenso deutlich, dass auch bei einem vergleichsweise geringen Anteil an doppelbesetzten Stunden, z. B. eine intensivere gemeinsame Vorbereitung (für einzelne Stunden) stattfindet. Ebenso zeigt sich, dass ein vergleichsweise geringerer Anteil nicht mit einer höheren Relevanz der äußeren Differenzierung gleichzusetzen ist. Für die Gestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation ist zudem neben individuellen Präferenzen der kooperierenden Lehrkräfte die fachliche Sicherheit seitens der Sonderpädagog/innen bedeutend. So werden z. T. die Sonderpädagog/innen v. a. in ihren studierten Unterrichtsfächern eingesetzt, um hierüber eine „fachliche Unterstützung“ (Schule 2\_Sop, 12) und einen Rollenwechsel zu gewährleisten. Demgegenüber wird in einem alternativen Modell des Personaleinsatzes die Komplexität reduziert, indem eine Kontinuität mit Blick auf die Teams und/oder Lerngruppe angestrebt wird.

### 4.3 Unterrichten als Aufgabe der Sonderpädagog/innen

Das Unterrichten der Sonderpädagog/innen bezieht sich neben der Verantwortung für bestimmte Unterrichtssequenzen bzw. -einheiten im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts an einem Teil der Schulen auf die Übernahme von „Fachunterricht“ (Schule 4\_Sop, 59) durch die Sonderpädagog/innen. Seitens der Sonderpädagog/innen gewährleistet das Unterrichten, dass die „Lehrerrolle nicht verloren“ geht (Schule 2\_Sop, 12). Dies erscheint bedeutsam für das „Standing“ (Schule 1\_Sop, 105) bezogen auf die Schüler/innen und die Verantwortung für die gesamte Lerngruppe (vgl. hierzu auch Heinrich et al., 2014). Zudem wird das Auftreten als Lehrkraft gegenüber den Eltern angesprochen. Die Übernahme von Unterricht wird im Sinne abwechslungsreicher Aufgaben seitens der Sonderpädagog/innen positiv bewertet. Demgegenüber werden – nicht nur bezogen auf das eigene Unterrichten – die mit einer permanenten „Arbeit“ am eigenen „Berufsbild“ verbundenen „Wechselbäder“ auch als anstrengend erlebt (Schule 8\_Sop, 84). Als Schwierigkeit mit Blick auf die Übernahme von eigenem Fachunterricht wird z. T. beschrieben, dass die Sonderpädagog/innen bei einem höheren Stundenanteil im Fachunterricht für diese Stunden „nicht mehr doppelbesetzt“ (Schule 4\_Sop, 67) eingesetzt werden können, weniger flexibel in der individuellen Unterstützung sind und damit „kaum Zeit“ für die „sonderpädagogischen Aufgaben“ bleibt (Schule 8\_Sop, 42).

Situationen, in denen die Doppelbesetzung längerfristig bzw. häufig aufgrund von Vertretungsunterricht wegfällt, werden schulübergreifend negativ bewertet. Als weitere Schwierigkeit wird formuliert: „man verliert den Blick auch, wenn man ganz alleine das ... macht“ (Schule 8\_Sop, 42; s. u.).

#### 4.4 *Zwischen fließenden Grenzen und Abgrenzung: Differenz der ‚Blicke‘ und Rollen von Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräften*

Dass sich die ‚Blicke‘ von Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräften unterscheiden, wird an verschiedenen Schulen thematisiert, so z. B. seitens einer Lehrkraft für Sonderpädagogik:

Und ich denke schon auch, dass unsere Sichtweise so ein bisschen anders ist, wir gucken eher von unten und die gucken so als Fachlehrer, wo man weiß ... das und das muss man machen, weil die ja Abschlüsse machen, die gucken eher von oben (Schule 10\_Sop, 28).

Damit verbunden erscheint es bedeutend, „den Leuten manchmal auch zeigen: Mensch, guckt mal, da geht doch was“ und hierüber „Sicherheit“ zu geben (Schule 10\_Sop, 28). So hebt auch eine Regelschullehrkraft die Bedeutung eines „interdisziplinäre[n] Austausch[s]“ dahingehend hervor, dass sie von der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft für Sonderpädagogik „unendlich profitiere, weil die ganz häufig einen ganz anderen Blick auf Kinder hat und weil sie zugegebener Maßen auch eine bessere Ausbildung erfahren hat als ich“ (Schule 1\_RL, 28). Zugleich wird seitens der Regelschullehrkräfte auch darauf verwiesen: „Auf der anderen Seite sind auch die Grenzen sehr fließend“ (Schule 1\_RL, 32). Die fließenden Grenzen, die an verschiedenen Schulen beschrieben werden, sind einerseits auf Lernprozesse im Kontext der Zusammenarbeit, andererseits auf die Rollenwechsel und die Übernahme von Unterricht durch die Sonderpädagog/innen bezogen.

Hinsichtlich der Lernprozesse thematisieren die Regelschullehrkräfte einen „Zuwachs ... über das, was wir gelernt haben von den Sonderpädagogen“ (Schule 1\_RL, 32). Dieser „Kompetenztransfer“ (Schule 5\_SL, 37) ist z. B. bedeutsam für einen „neuen Blick ... auf die Entwicklung von Kindern“ (Schule 9\_RL, 24). Auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Qualifikationen der Sonderpädagog/innen werden u. a. in Bezug auf das Unterrichten seitens der Sonderpädagog/innen Lernprozesse beschrieben: „ich musste mir ja auch den Grundschullehrer aneignen“ (Schule 7\_Sop, 46). Übergeordnet ist die Möglichkeit bedeutend, voneinander z. B. im Kontext gegenseitiger Hospitationen zu lernen.

Die Grenzen erscheinen zudem angesichts der dargestellten Relevanz der Rollenwechsel sowie der Übernahme von Fachunterricht und Klassenleitungsfunktionen durch die Sonderpädagog/in fließend. So verweist eine Regelschullehrkraft darauf, dass sie z. T. als „Teilungslehrer“ in die Klasse kommt, in der die Lehrkraft für Sonderpädagogik

Klassenlehrkraft ist und den Unterricht übernimmt (Schule 1\_RL, 32). Dass der Unterschied Regelschullehrkräfte – Sonderpädagog/innen nicht mehr als solcher empfunden wird, bezieht eine Lehrkraft für Sonderpädagogik darauf, dass sie zwar „zu diesen Kindern“ und „Rechtlichkeiten befragt“ werden, wenn z. B. die Regelschullehrkräfte einen „LRS-Antrag“ stellen wollen, die Kooperation bezogen auf „das konkrete Unterrichten“ jedoch auf „Fachkollegen-Niveau“ erfolgt (Schule 2\_Sop, 37).

Zugleich zeigen sich unterschiedliche Positionierungen zu fließenden Grenzen und damit verbunden der Frage der Differenz der ‚Blicke‘ und Rollen von Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräften. So erscheint es v. a. an einer Gesamtschule als „programmatisch, dass wir nicht diese Trennung haben“ (Schule 5\_RL, 119). Hier verweist eine Lehrkraft für Sonderpädagogik ausgehend von der Frage nach der „sonderpädagogischen Dimension“ ihrer Arbeit auf das „Unterrichten“ (Schule 5\_Sop, 25–26). Auch seitens einer Regelschullehrkraft wird hervorgehoben, „dass man sich in seiner Rolle nicht festschreibt, sondern sagt: ich bin nicht nur Sekundarstufenlehrer, sondern ich bin sowohl Förderlehrer als auch Sekundarstufenlehrer und wechsele auch ständig in diesen Positionen. [...] ich bin da, wo ich gebraucht werde“ (Schule 5\_RL, 34). Ausgehend von der Differenz der ‚Blicke‘ – die Regelschullehrkräfte haben eher das „Gemeinsame“ und die „Großorganisation“, die Sonderpädagog/innen das „Detail im Blick“ – wird auch seitens der Schulleitung einer Grundschule beschrieben, dass „die jeweilige Sichtweise des anderen mit assimiliert“ wird (Schule 6\_SL, 59). Eine solche Angleichung der Sichtweisen sehen die Sonderpädagog/innen, die an dieser Schule von verschiedenen Förderzentren abgeordnet sind, eher kritisch:

Mir ist der Austausch mit meinen Kolleginnen am Förderzentrum super wichtig. Wir haben einmal die Woche eine Konferenz, und [...] wenn ich da nicht meine Kollegen hätte [...] dann würde man irgendwann – [...] es gibt ja auch Untersuchungen, wo man dann sagt Sonderschullehrkräfte, die nur in Grundschulen sind, die ähneln irgendwann den Grundschullehrkräften sehr [...] und ich glaube immer wieder ... dieses Zurückfinden auf die Profession durch den Kontext von Konferenzen [...] und da auch Sonderpädagogen sind total wichtig (Schule 6\_Sop, 43).

Der Austausch unter den Sonderpädagog/innen, auch in der „Sonderpädagogikkonferenz“ an der Grundschule, wird angesichts der Relevanz, „den Einzelnen weiter im Blick [zu] haben“ (Schule 6\_Sop, 44), hervorgehoben. Hierbei wird eine stärkere Betonung der professionellen Identität als Sonderpädagog/innen in Abgrenzung zur Regelschule deutlich: „Dass es wichtig ist, dass wir uns absondern zwischendurch und uns wieder finden als Sonderpädagogen und sagen auch mal ‚Nein‘ zur Grundschule.“ (Schule 4\_Sop, 45).

Auch an Schulen, die stärker die fließenden Grenzen betonen, wird thematisiert, dass der ‚sonderpädagogische‘ Blick verloren gehen kann, jedoch nicht als Frage der Angleichung oder Abgrenzung. So beschreibt eine Regelschullehrkraft an der Gesamtschule, an der das Aufheben der „Trennung“ programmatisch gesehen wird: „wenn ... mein Auftrag der ist, den Sekundarstufenteil abzudecken, dann verlier ich oft den Blick

des sonderpädagogischen Teils“ (Schule 5\_RL, 177). Hier erscheint entscheidend, was – situativ und in Abhängigkeit von der eingenommenen Rolle und Aufgabe – in den Vordergrund rückt. Zudem wird, wie bereits dargestellt, seitens der Sonderpädagog/innen in Bezug auf die Übernahme von Fachunterricht (ohne Doppelbesetzung) der Verlust der sonderpädagogischen Sichtweise thematisiert: „Man hat dann auch mehr den Blick von oben“ (Schule 10\_Sop, 57). Der Unterschied zwischen einem Unterricht mit und ohne Doppelbesetzung wird auch seitens der Regelschullehrkräfte beschrieben. Entsprechend wird die Relevanz der personellen Ressourcen u. a. mit Blick auf die Möglichkeiten der Kooperation im Unterricht insgesamt hervorgehoben (vgl. Arndt & Werning, 2014).

Um die einzelnen Schüler/innen im Blick zu haben, erscheint schulübergreifend ein intensiver Austausch unter den Professionellen bedeutend. In diesem Kontext ist, wie beispielhaft eine Schulleitung formuliert, ein „interdisziplinäres Team ... zumindest zum derzeitigen Lehrerausbildungsstand“ wesentlich (Schule 3\_SL, 51). Zugleich ist auch im Falle einer veränderten Ausbildung der Lehrkräfte eine Mehrperspektivität – „dass man aus verschiedenen Blickwinkeln auf ein Kind guckt“ (Schule 3\_SL, 51) – bedeutend. Veränderungen der Lehrerbildung werden an verschiedenen Schulen gewünscht, u. a. in Bezug auf eine stärkere Berücksichtigung der Kooperationskompetenzen: „Ich glaube schon, dass das insgesamt in der Lehrerfort- und -weiterbildung zu kurz kommt, weil man muss ein Teamteaching lernen, sonst heißt es: Mach du mal deinen Unterricht, ich gehe mal schnell kopieren“ (Schule 1\_Sop, 113).

## 5. Diskussion und Ausblick

Die hier deutlich werdende Relevanz der Qualifizierung verweist darauf, dass die unterrichtsbezogene Kooperation im Kontext inklusiver Schulentwicklung mit Fragen der Professionalisierung verbunden ist. Diese werden nachfolgend in Verbindung mit offenen Forschungsfragen auf Basis der dargestellten Ergebnisse diskutiert. Die gemeinsame Verantwortung erscheint an den untersuchten Schulen als Basis für die unterrichtsbezogene Kooperation der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog/innen. Wie sich diese im Kontext der konkreten Schulentwicklung entwickelt, erscheint ebenso wie die damit verbundenen Fragen der gezielten Unterstützung dieser Entwicklung als Desiderat sowohl für die Forschung als auch damit verbunden für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Lehrer/innenbildung.

Die Förderung außerhalb des Klassenverbandes überwiegt an keiner Schule, nimmt jedoch einen unterschiedlichen Stellenwert ein. Diese Unterschiede erscheinen nicht vorrangig abhängig von einem unterschiedlichen Anteil an Doppelbesetzung. Zudem wurde deutlich, dass nicht nur die professionellen Selbstverständnisse und damit verbundene Gestaltung der Kooperation die individuelle Förderung bedingen kann (vgl. Widmer-Wolf, 2014), sondern auch die Vorstellung von individueller Förderung die Gestaltung der Kooperation. Auch davon ausgehend, dass nicht *das* eine beste Modell für alle Schüler/innen identifiziert werden kann (vgl. u. a. Dyson, 2010), ist es in die-

sem Zusammenhang bedeutend, Lehrkräfte zu qualifizieren, im Einzelfall entsprechend der individuellen Bedürfnisse kompetent Entscheidungen zu fällen (vgl. Heinrich et al., 2013). Zugleich bedarf es weiterer Forschung, wie in der konkreten Kooperationspraxis Entscheidungen mit Blick auf die Differenzierung getroffen werden.

Gegenüber der Hervorhebung der fließenden Grenzen verweist die Perspektive der Sonderpädagog/innen an einer Schule stärker auf eine Abgrenzung verbunden mit einer Betonung der professionellen Identität als Sonderpädagog/innen. Zugleich ist auch eine stärkere Abgrenzung nicht mit einer alleinigen Zuständigkeit der Sonderpädagog/innen für die Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf gleichzusetzen. Für die unterrichtsbezogene Kooperation ist aufgrund der Rollenförmigkeit pädagogischen Handelns von zumindest partiell relevanten Rollengrenzen ebenso wie – v. a. für das gemeinsame Unterrichten – von einer grundlegenden Interdependenz der Aufgaben auszugehen (vgl. hierzu Heinrich et al., 2014). In dieser Hinsicht erscheint es im Hinblick auf stärker fließende ebenso wie abgrenzende Rollenkonstruktionen bedeutsam, zukünftig zu untersuchen, wie und mit welchen Konsequenzen diese im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung hergestellt werden. Hierbei ist auch die Frage nach den Möglichkeiten einer Kooperation auf ‚Fachkollegen-Niveau‘ angesichts unterschiedlicher Qualifikationen der Sonderpädagog/innen relevant.

Ein drohender Verlust des individualisierenden ‚Blickes‘, der in der bisherigen Diskussion typischerweise Sonderpädagog/innen zugeordnet wird, wird an verschiedenen Schulen thematisiert, jedoch in unterschiedlicher Hinsicht: als Grund für eine notwendige Abgrenzung, als situative bzw. aufgabenbezogene Fokussierung oder im Kontext der Relevanz doppelbesetzter Stunden. Die Differenz der Sichtweisen von Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräften ist nicht nur in Folge unterschiedlicher Lehramtsausbildungen (vgl. Murawski, 2009) zu sehen, sondern vielmehr – ebenso wie unterschiedlichen Rollenkonstruktionen – grundlegend als situiert im spezifischen schulischen Kontext zu betrachten (vgl. auch Naraian, 2010). Insbesondere das dargestellte Verständnis der Differenz – die Regelschullehrkräfte blicken „von oben“, die Sonderpädagog/innen „von unten“ – lässt sich auf die Herausforderungen einer Rekontextualisierung (Fend, 2008) als Adaption der curricularen Vorgaben vor dem Hintergrund der konkreten Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe beziehen. Wie diese verschiedenen Perspektiven in der Unterrichtsplanung in der konkreten Kooperationspraxis ‚zusammengeführt‘ werden (können), erscheint als Aufgabe für die Professionalisierung der Lehrkräfte und als Forschungsdesiderat. Die im Kontext des drohenden Verlustes der ‚sonderpädagogischen‘ Sichtweise thematisierte Herausforderung, die einzelnen Schüler/innen „im Blick“ zu behalten, verweist zudem darauf, dass inklusive Schulentwicklung im Spannungsfeld von Individualisierung und einer Fokussierung auf das Leistungsprinzip und damit verbundener Selektionsprozesse zu sehen ist. Für die Professionalisierung der Lehrkräfte ist es vor diesem Hintergrund u. a. bedeutsam, Studierende für dieses Spannungsfeld zu sensibilisieren (vgl. Heinrich et al., 2013).

Zusammenfassend ist die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen nicht als „quick fix“ (Nichols, Dowdy & Nichols, 2010) in der inklusiven Schulentwicklung zu verstehen, sondern mit verschiedenen Heraus-

forderungen für die Professionalisierung der Lehrkräfte verbunden. Die Lernprozesse im Rahmen der Teamarbeit verdeutlichen zudem, dass die unterrichtsbezogene Kooperation selbst einen Kontext der Professionalisierung darstellen kann.

## Literatur

- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Arndt, A. (im Druck). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Arndt, A., Stenger, S., & Werning, R. (2014). Gestaltung und Entwicklung inklusiven Unterrichts. *Schulmanagement Handbuch*, 152, 6–24.
- Arndt, A., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A., & Werning, R. (2014). *Gute inklusive Schule. Wissenschaftliche Evaluation von Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Bericht zu den schulübergreifenden Ergebnissen*. Hannover: Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Behnken, I., & Zinnecker, J. (2013). Narrative Landkarten. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl., S. 547–562). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [12.05.2015].
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177.
- Conderman, G. (2011). Methods for Addressing Conflict in Cotaught Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 221–229.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die deutsche Schule*, 102(2), 115–126.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule*. (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Heinrich, M., Arndt, A., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“ – Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 58–71.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Werning, R. (2013). „It's Team-Time“? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/innen und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung*, 17(4), 26–32.
- Idel, T.-S., Baum, E., & Bondorf, N. (2012). Wie Lehrkräfte kollegiale Kooperation gestalten. Potenziale einer fallorientierten Prozessforschung in Lehrergruppen. In S. G. Huber & F. Ahl-

- grimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Jacobs, S. (2005). *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht. Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 333–349.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 101–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (2), 112–123.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R., & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56(3), 82–94.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausg. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Melzer, C., & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(5), 230–242.
- Moser, V., & Kropp, A. (2015). Kooperation in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Murawski, W. (2009). *Collaborative Teaching in Secondary Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Naraian, S. (2010). General, Special and ... Inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1677–1686.
- Nichols, J., Dowdy, A., & Nichols, C. (2010). Co-Teaching: An educational promise for children with disabilities or a quick fix to meet the mandates of No Child Left Behind? *Education*, 130(4), 647–651.
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-Teaching as a Context for Teachers' Professional Learning and Joint Knowledge Construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–415.
- Seitz, S., & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> [12. 05. 2015].
- Skidmore, D. (1999). Divergent Discourses of Learning Difficulty. *British Educational Research Journal*, 25(5), 651–663.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Trumpa, S. (2015). Bewältigungsstrategien von Grundschullehrerinnen bei der Übernahme von gemeinsamem Unterricht – Zwei Fallrekonstruktionen. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Unesco (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [03.09.2015].
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Werning, R., & Löser, J. M. (2010). Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. *Die deutsche Schule*, 102(2), 103–114.
- Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich.

**Abstract:** In the context of the current debate on inclusive school development, the collaboration between general education teachers and special education teachers has (again) shifted into closer focus. The present contribution presents results of a qualitative study on cooperation from the perspective of general education teachers, special educational needs teachers, and school management carried out at schools that have been awarded the Jakob Muth Prize. In connection with central features of cooperation, issues of the affiliation of the special education teachers with the mainstream school as well as issues of classes being taken over by the special education teachers are discussed. Furthermore, distinctive positions regarding the difference in 'perspective' and in the role of general education teachers and special education teachers are revealed. The results are discussed in view of consequences for professionalization and for follow-up research questions.

**Keywords:** Inclusive Education, Collaboration between General and Special Education Teachers, School Development, Professionalization, Qualitative Research

#### **Anschrift der Autor\_innen**

Ann-Kathrin Arndt, Leibniz Universität Hannover,  
Philosophische Fakultät, Institut für Sonderpädagogik,  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen,  
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover, Deutschland  
E-Mail: [ann-kathrin.arndt@ifs.uni-hannover.de](mailto:ann-kathrin.arndt@ifs.uni-hannover.de)

Prof. Dr. Rolf Werning, Leibniz Universität Hannover,  
Philosophische Fakultät, Institut für Sonderpädagogik,  
Professur für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen,  
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover, Deutschland  
E-Mail: [rolf.werning@ifs.uni-hannover.de](mailto:rolf.werning@ifs.uni-hannover.de)

*Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein*

## Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung

**Zusammenfassung:** Insbesondere Lehrkräfte stehen in den aktuellen Reformen zur Umsetzung schulischer Inklusion unter Druck. Sie sehen sich neuen Anforderungen gegenüber, auf die sie im Rahmen ihrer Erstausbildung nicht vorbereitet wurden. Im Kontext dieser Entwicklungen fragt dieser Artikel kritisch, inwieweit eine Nachqualifizierung im Bereich sonderpädagogischer Kompetenzen einen Beitrag zur Entwicklung einer an Inklusion ausgerichteten Lehrer/-innenbildung leisten kann. Empirische Grundlage bilden ausgewählte Ergebnisse einer umfangreichen Evaluationsstudie zu einer vom Land Nordrhein-Westfalen durchgeführten, berufsbegleitenden Nachqualifizierungsmaßnahme (VOBASOF). Sie zeigen, dass die Weiterentwicklung schulischer Inklusion eher nicht über eine rein quantitative Erhöhung sonderpädagogischer Kompetenz im System gelingen kann, sondern Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf die Anforderungen schulischer Inklusion grundlegend überarbeitet und neu gestaltet werden müssen.

**Schlagnote:** Inklusion, Sonderpädagogik, Lehrer/-innen, Lehrer/-innenbildung, Evaluation

### 1. Einleitung

Ich behaupte auch nicht, „ich bin jetzt Sonderpädagogin“, sondern ich sage, „ja, ich bin Lehrerin, Grundschullehrerin, und Sonderpädagogin“ (Teilnehmerin)

Spätestens mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist deutlich geworden, dass die faktische Ausgestaltung inklusiver Konzepte nicht nur wünschenswerte, sondern verpflichtende Aufgabe aller Schulen in Deutschland ist (vgl. Amrhein & Badstieber, 2013). Im Artikel 24 wird das Recht auf diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler/-innen in einem „inkluisiven Schulsystem auf allen Ebenen“ (UN-BRK, 2006, Art. 24, Abs. 1) als Menschenrecht unwiderruflich festgeschrieben.

Die Verwirklichung dieser Menschenrechte ist nachgewiesenermaßen nicht mit kurzfristigen, additiven Maßnahmen zu realisieren. Vielmehr macht Inklusion tiefgreifende Reformen notwendig, in denen etablierte schulische Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2003) grundsätzlich in Frage gestellt werden (vgl. Wernstedt, 2010). Vor allem Lehrkräfte stehen in diesen Reformen besonders unter Druck. Sie sehen sich massiven Veränderungen in ihrem beruflichen Umfeld und neuen Anforderungen gegenüber, auf die sie im Rahmen ihrer Erstausbildung nicht vorbereitet wurden. Im Kontext dieser Entwicklungen fragt dieser Beitrag kritisch, inwieweit eine berufsbegleitende, qualifizierende Maßnahme zur Erlangung sonderpädagogischer Kompeten-

zen einen Beitrag zur Entwicklung einer an Inklusion ausgerichteten Lehrer/-innenbildung leisten kann.

Dieser Frage geht der Artikel nach, indem er (1) Inklusion in seinem weiten Verständnis als umfassenden Reformauftrag zu beschreiben versucht; (2) davon ausgehend neue Anforderungen an Lehrkräfte und (3) an die Lehrer/-innenbildung beschreibt und (4) auf der Grundlage ausgewählter Ergebnisse einer umfangreichen Evaluationsstudie beispielhaft analysiert, inwieweit eine vom Land NRW durchgeführte, berufs begleitende Nachqualifizierung zur Erlangung sonderpädagogischer Kompetenzen einen Beitrag zur Entwicklung einer an Inklusion ausgerichteten Lehrer/-innenbildung leisten kann. In einem Fazit und Ausblick werden die Ergebnisse abschließend vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes bewertet.

## **2. Inklusion als (schulischer) Reformauftrag – terminologische Orientierungen**

Obwohl der Begriff Inklusion sowohl in Wissenschaft als auch Praxis inzwischen umfassend Gebrauch findet und die seiner Zeit hauptsächlich in der Behinderten-, Heil- und Sonderpädagogik geführte fachwissenschaftliche Diskussion um die begriffliche Abgrenzung zum Terminus Integration abgelöst hat, besteht bis heute keine Klarheit über seine Bedeutung. Feuser (2010, 2013a) verweist in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Diskursebenen und eine zunehmend in Vergessenheit geratene Kontingenz und Historizität der Begrifflichkeit. In dieser wird Inklusion national wie international mit einem unterschiedlichen begrifflichen Verständnis belegt (Hinz, 2002, 2003; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Wocken, 2011a). In Anlehnung an Arbeiten aus dem englischsprachigen Raum (Ainscow et. al., 2006; Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007; Booth, 2008) wird wiederholt auf den inflationären Gebrauch des Begriffes Inklusion (Amrhein, 2011a; Hinz, 2013; Wocken, 2011a, 2011b) hingewiesen und vor einer Verflachung und Verengung der mit ihm einhergehenden Forderungen in Deutschland gewarnt (Feuser, 2013a; Hinz, 2002, 2013).

Besonders wird betont, dass sich schulische Inklusion mit dem Ziel eines wertschätzenden und kompetenten Umgangs mit menschlicher Vielfalt im Hinblick auf alle sozial bedeutsamen Differenzlinien nicht in den in allen Bundesländern erkennbaren Bemühungen um eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb bestehender Strukturen und Praktiken erschöpfen könne:

Was wir heute fachlich, gesellschaftlich, politisch und ökonomisch zu bewältigen haben, ist, das in seiner hierarchisch-vertikalen und ständischen Orientierung gegliederte und dem in unserer Verfassung grundgelegten Demokratieverständnis widersprechende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) in ein inklusives zu überführen, was ich mit dem Weg von der Segregation durch Integration zur Inklusion beschreibe. (Feuser, 2013a, S. 1)

Ein solch ‚weites‘ Verständnis des Begriffes Inklusion kann sich insofern auch auf die nun menschenrechtlich verankerten Forderungen berufen, als dass diese ausdrücklich keine Sonderrechte für Menschen mit Behinderung beschreiben, sondern vielmehr die allgemeingültigen und globalen Menschenrechte erneut aus der Perspektive der Menschen mit Behinderung zu bekräftigen und konkretisieren suchen (Aichele, 2010). Sie sind damit als neues menschenrechtliches Übereinkommen vor dem Hintergrund bereits bestehender Menschenrechtsverordnungen (Aichele, 2010), internationaler Erklärungen (UNESCO, 1994) und Expertisen (Vereinte Nationen, 2011) zu betrachten, die einen umfassenden Wandel schulischer Kulturen, Strukturen und Praktiken im Sinne einer Überwindung benachteiligender und ausgrenzender Barrieren schulischer Erziehung und Bildung für alle Schüler/-innen – auch aller derer mit einer Behinderung – in Deutschland fordern (vgl. Booth & Ainscow, 2003).

Die Ausführungen in diesem Beitrag orientieren sich an dem hier beschriebenen, ‚weiten‘ und international anschlussfähigen Begriffsverständnis (schulischer) Inklusion.

### **3. Neue Anforderungen an Lehrkräfte (für Sonderpädagogik) an allgemeinbildenden Schulen**

Ausgehend von diesem ‚weiten‘ Inklusionsverständnis verweisen Studien auf entsprechenden Handlungsbedarf auf allen Ebenen des Bildungssystems (Amrhein, 2011a; Amrhein & Badstieber, 2013; Klemm & Preuss-Lausitz, 2011).

Auf der Ebene des Unterrichts geht es für Lehrkräfte (für Sonderpädagogik) insbesondere um eine Überwindung getrennter Zuständigkeiten und vermeintlich abgrenzbarer Verantwortungsbereiche für Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Ziel ist es, Formen der Exklusion – ob nun äußere Differenzierung im Gemeinsamen Unterricht oder Sonderbeschulung – zu minimieren (Löser & Werning, 2013) und zugunsten einer didaktischen sowie methodisch-organisatorischen Gestaltung pädagogischer Angebote weiterzuentwickeln, die ihren Ausgang in der Heterogenität der individuellen Entwicklungsniveaus aller Lernenden nehmen und ausgerichtet auf deren „Erkenntnisbildung und der Persönlichkeitsentwicklung“ (Feuser, 2013a, S. 5) gemeinsame und kooperative Angebote schaffen (Amrhein & Reich, 2014).

Mit diesem Anspruch sehen sich Lehrkräfte (für Sonderpädagogik) einer grundlegenden Neuausrichtung ihres Aufgabenfeldes gegenüber (Hinz, 2009; Wocken, 2011a), die eine Zusammenführung bzw. Transformation der Expertisen beider Berufsgruppen notwendig erscheinen lässt.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung werden unterschiedliche Möglichkeiten einer solchen Zusammenführung bzw. Transformation diskutiert. Neben anderen werden zwei zentrale Vorstellungen beschrieben:

- a) die Idee der Beibehaltung bestehender, unterschiedlicher Professionen von Lehrkräften für Sonderpädagogik und solcher mit einer allgemeinen Lehramtsbefähigung

gung und deren Zusammenführung durch neue Formen der (multiprofessionellen) Kooperation (Heimlich, 2011).

- b) eine vollständige Überwindung getrennter Verantwortungsbereiche unterschiedlicher Lehrämter zugunsten der Entwicklung einer allgemeinen (inklusive) Lehrer/-innenprofession (Feuser, 2013a, 2013b).

Etwas einfach formuliert bewegt sich die Debatte mit Blick auf die Sonderpädagogik in diesem Spannungsverhältnis zwischen der Befürchtung einer De-Professionalisierung dringend erforderlicher spezifischer, pädagogischer Hilfeleistungen für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf der einen Seite und der Gefahr einer zunehmenden „Sonderpädagogisierung“ der Schule und den damit einhergehenden Beharrungstendenzen exkludierender Strukturen und Praktiken (Feuser, 2013b; Hinz, 2013; Moser, 2012) auf der anderen Seite.

#### 4. Neue Anforderungen an die Lehrer/-innenbildung

Mit Blick auf die neuen Anforderungen an die Lehrkräfte (für Sonderpädagogik) bei der Umsetzung schulischer Inklusion gewinnt die Lehrer/-innenaus-, fort- und -weiterbildung zunehmend an Bedeutung.

Je nach Vorstellung werden unterschiedliche Konsequenzen für die Lehrer/-innenbildung gefordert.

Konzepte, die eine Überwindung getrennter Verantwortungsbereiche unterschiedlicher Lehrämter vorsehen, fordern eine grundsätzliche Neuausrichtung der Lehrer/-innenbildung (Feuser, 2013b). Diese sehen mitunter weitreichende Umstrukturierungen der Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen und -inhalte in Deutschland vor (Amrhein & Badstieber, 2013; Feuser, 2013b) mit dem Ziel, Inklusion als Querschnittsanliegen in der Ausbildung aller Lehrkräfte zu verankern: „Inklusion ist keine Spezialisierung in der Lehrerbildung, sondern deren notwendige Grundlage in Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen“ (Feuser, 2013a, S. 7).

Demgegenüber gibt es eine Reihe von pragmatischen Umsetzungsszenarien einer inklusionskompetenten Lehrer/-innenbildung. Diese sehen eher eine Anreicherung bestehender Konzepte der Lehrer/-innenbildung vor. Studien konnten herausarbeiten, dass in der Praxis tatsächlich eine Neuausrichtung der Lehrer/-innenbildung im erstgenannten Sinne noch nicht stattgefunden hat (Amrhein, 2011b; Amrhein & Badstieber, 2013). Sie verweisen darauf, dass Angebote mit sonderpädagogischen Fachinhalten innerhalb einer sonst unveränderten Lehrer/-innenbildung angereichert werden. Inklusion wird als ‚Add-on‘ betrachtet und zumeist in der Verantwortung sonderpädagogischer Professioneller als zusätzlicher Schwerpunkt dem Angebot hinzugefügt, ohne eine tatsächliche inhaltliche Neuausrichtung zu erfahren. Tendenziell erzeugt das Fortbestehen der Trennung der aktuellen Lehramtsaus-, fort- und -weiterbildung innerhalb der engen Berufsgruppen und Lehramts Grenzen einen starken Widerspruch zur Entwicklung schulischer Inklusion (Merz-Atalik, 2014).

Eine Expertise zum Stand der Lehrer/-innenfortbildung für Inklusion in den Bundesländern (vgl. Amrhein & Badstieber, 2013) kommt zu dem Ergebnis, dass der massive Beratungs-, Moderations- und Unterstützungsbedarf im Bereich schulischer Inklusion insgesamt zurzeit in keinem Bundesland gedeckt werden kann.

## 5. Zwischenresümee

Empirische Erkenntnisse verweisen auf eine erhebliche Diskrepanz zwischen den neuen, hier nur ansatzweise beschriebenen Anforderungen an die Lehrkräfte und vorhandenen unterstützenden Professionalisierungsangeboten. Es zeigt sich ein besonders hoher Bedarf an empirischer Auseinandersetzung im Hinblick auf die Gestaltung einer inklusionskompetenten Lehrer/-innenbildung. Dabei ist die Neugestaltung des Verhältnisses von allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik von zentralem Interesse.

## 6. Evaluationsstudie

Zur Untersuchung der oben gestellten Forschungsfrage wird im Folgenden über einen kleinen Ausschnitt einer vom Land Nordrhein-Westfalen (NRW) in Auftrag gegebenen Evaluationsstudie zu einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme zum Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (VOBASOF) berichtet. Dieser ist als Teil einer umfangreichen quantitativen sowie qualitativen Evaluationsstudie entnommen.<sup>1</sup>

### 6.1 *Berufsbegleitende Ausbildung zum Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (VOBASOF)*

Mit der Verordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung zum Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (VOBASOF) haben Inhaber/-innen einer Lehramtsbefähigung des allgemeinen Lehramtes in NRW seit 2013 die Möglichkeit, durch eine eineinhalbjährige berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahme nachträglich die Befähigung für das Lehramt für Sonderpädagogische Förderung zu erwerben (MSW NRW, 2013a). Die Lehrkräfte, die sich in der VOBASOF-Maßnahme befinden, sind bereits als Lehrkräfte an unterschiedlichen Schulen tätig, entweder an Grundschulen bzw. Schulen der Sekundarstufe mit Gemeinsamem Lernen oder an Förderschulen.

---

1 Quantitative Evaluation VOBASOF durchgeführt von Florian Müller, Heike Demarle-Meusel (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) und Birgit Nieskens (Leuphana Universität Lüneburg). Qualitative Evaluation VOBASOF durchgeführt von Bettina Amrhein (Stiftung Universität Hildesheim) und Benjamin Badstieber (Universität zu Köln).

Auf der Basis ihrer bisherigen Ausbildung sollen diese Lehrkräfte in der Maßnahme durch die Erlangung spezifisch sonderpädagogischer Kompetenzen ein Selbstverständnis zum pädagogisch-didaktischen Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit entwickeln. Genannt werden im Rahmenkonzept zur Qualifikation folgende inhaltliche Aspekte:

- „multiprofessionelle Teamarbeit in inklusiven Lernsettings,
- Konzeption und Umsetzung der individuellen Entwicklungsbegleitung und des individualisierten Lernens auf erweiterter diagnostischer Grundlage,
- Anleitung von Kindern und Jugendlichen beim Erwerb von Kompetenzen, den eigenen Lernprozess unter Berücksichtigung ihrer sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe in inklusiven Systemen mitzugestalten,
- Anpassung von Lernanforderungen im Zusammenhang mit den Vorgaben der Lehrpläne sowie zieldifferenter individueller Bildungsgänge,
- Aufbereitung und Auswahl von Lernsituationen sowie von Lehr- und Lernmitteln unter spezifisch sonderpädagogischen Gesichtspunkten,
- Unterrichtsentwicklung unter Einbeziehung der Besonderheiten der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte sowie in der Gestaltung von inklusiven Lernprozessen – auch mit außerschulischen Partnern“ (MSW NRW, 2013b, S. 5).

Die Maßnahme liegt ähnlich der grundständigen Ausbildung der Lehramtsanwärter/-innen für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung in der Verantwortung der Zentren für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung (ZfsL). Weiterer Ausbildungsort ist die jeweilige Schule der Teilnehmer/-innen. Die Ausbildung wird dort durch Ausbildungslehrkräfte durchgeführt und durch die Schulleitung verantwortet. Die Ausbildung wird mit einer entsprechenden Prüfung zur Lehramtsbefähigung für Sonderpädagogische Förderung abgeschlossen.

Zweck der Maßnahme ist es laut Ministerium (1), einen Beitrag zur „Sicherung des fachlich qualifizierten Lehrkräftebedarfs für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung in den allgemeinen Schulen und in den Förderschulen zu leisten“ (MSW NRW, 2013a, S. 3). Es geht (2) darum, im Kontext inklusiver Bildung auch den Aufbau ‚inkluisiver Haltungen‘ und den „Kompetenzerwerb für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in ‚inkluisiven Systemen““ (MSW NRW, 2013a, S. 3) zu fördern und damit Lehrkräfte für die Zusammenarbeit in „multiprofessionellen Teams an unterschiedlichen Lernorten in einer sich zunehmend inklusiv entwickelnden Bildungslandschaft“ (MSW NRW, 2013a, S. 3) zu befähigen.

Die Maßnahme eröffnet damit ein einmaliges Forschungsfeld, in der die Frage nach einem möglichen Beitrag einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme zur Erlangung sonderpädagogischer Kompetenzen für die Entwicklung einer an Inklusion ausgerichteten Lehrer/-innenbildung beispielhaft nachvollzogen werden kann.

## 6.2 Anlage der Untersuchung

Die hier nur in wenigen Ausschnitten vorgelegte qualitative Studie ist als Ergänzung und vertiefender Schritt einer umfassenden quantitativen Evaluation der Ausbildung VOBASOF konzipiert worden. Sie war auf die Einstellungen, Erwartungen und Bewertungen der Befragten ausgerichtet. Ziel war es, über die Analyse der individuellen Beurteilung der unterschiedlichen Akteure (Teilnehmer/-innen, Ausbildungslehrkräfte und Schulleitungen der Ausbildungsschulen) zu einem tiefergehenden Verständnis über die Qualität und Effekte der Maßnahme zu gelangen. Die Studie fokussierte dabei entsprechend der oben beschriebenen Zielsetzung des Landes NRW die Ausbildung VOBASOF als einen Teilbeitrag auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen.

Die qualitative Datenerhebung erfolgte bereits im Zeitraum Mai bis Juli 2014. Handlungsleitend bei der Erhebung und Auswertung der qualitativen Vertiefungsstudie war das Modell der qualitativen Evaluation in sieben Schritten nach Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2007). Die Forscher/-innen verbrachten jeweils einen kompletten Schultag an acht Fallschulen unterschiedlicher Schulformen (drei Grund- und zwei Hauptschulen mit „Gemeinsamem Lernen“ sowie drei Förderschulen). Zunächst wurden Einzelinterviews mit der Schulleitung, der Lehrkraft und der Mentorin/dem Mentor geführt. Die übergeordneten Fragestellungen wurden dazu in einem Interviewleitfaden konkretisiert und in Fragestellungen zu verschiedenen Themenbereichen operationalisiert.

Der Interviewleitfaden diente während der Befragung zur losen Orientierung. Damit ergab sich auch die Möglichkeit, auf individuelle Äußerungen einzugehen, die von den Forscher/-innen vorher nicht bedacht wurden (Kuckartz et al., 2007).

Diesen Einzel- bzw. Gruppeninterviews schloss sich eine Gruppendiskussion zwischen allen drei Akteurguppen an. Die Gruppen- und Einzelinterviews wurden als Audiodateien aufgezeichnet, von einem externen Transkriptionsservice verschriftet und

<b>Themenbereiche der Evaluation von VOBASOF</b>
● Motive der Teilnehmer/-innen
● Vorerfahrungen im Bereich Sonderpädagogik
● Kompetenzen, Interessen, Relevanz
● Inhalte (VOBASOF Curriculum)
● Zufriedenheit mit der Ausbildung
● Lernumgebungen Schule und ZfsL
● Rolle und Offenheit der Lehrkräfte für Gemeinsames Lernen
● Synergieeffekte auf die Entwicklung der Schule

Abb. 1: Themenbereiche der Evaluation von VOBASOF

Fallschule	Schulform	Schulleitung (SL)	Lehrkräfte (L)	Mentoren (M)	Gruppendiskussion
1	GS	1	1	1	3 (SL, L, M)
2	GS	1	1	1	3 (SL, L, M)
3	GS	1	1	1	3 (SL, L, M)
4	HS	1	2	1	4 (SL, 2 L, M)
5	HS	1	1	2	4 (SL, L, 2 M)
6	FS	2	1	1	4 (4 SL, L, M)
7	FS	1	1	1	5 (SL, 3 L, M)
8	FS	1	0	1	–

Abb. 2: Stichprobe der Qualitativen Evaluationsstudie

danach in eine Software für qualitative Datenanalyse (MAXQDA) eingelesen und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2003).

Dieser Artikel liefert, wie bereits erwähnt, einen Einblick über ausgewählte, für die hier aufgeworfene Fragestellung relevante Ergebnisse dieser umfassenden Untersuchung. Sie werden mit Hilfe von Zitaten als Ankerbeispiele veranschaulicht.

### 6.3 Darstellung ausgewählter Untersuchungsergebnisse

Die Akteure aller befragten Schulen schätzen auf die direkte Nachfrage den Beitrag der Qualifizierungsmaßnahme für die Umsetzung schulischer Inklusion an ihrer Schule eher gering ein. Übereinstimmend wird die Maßnahme von den an den Förderschulen und den Schulen der Sekundarstufe tätigen Lehrkräften als ein Gewinn für den persönlichen Kompetenzerwerb betrachtet. Die Perspektive, somit auch einen Beitrag zur Umsetzung schulischer Inklusion im Land leisten zu können, wird eher nicht formuliert. Somit wird eher keine direkte Verbindung zwischen VOBASOF und Gestaltungsprozessen zur Umsetzung schulischer Inklusion an der jeweiligen Einzelschule gesehen:

Also ich für mich habe ich die so betrachtet, dass ich quasi eine Ausbildung bekomme, um Sonderpädagogin zu werden. (...) Also für mich war kein Zusammenhang in dem Sinne da, was das mit Inklusion zu tun hat. Also schon, also dass dann halt noch mehr Kräfte da sind, die halt im GU eingesetzt werden können, ja. (Teilnehmer/-in)

Die an den Schulen verantwortlichen Schulleitungen und Mentor/-innen kommen zu ähnlichen Einschätzungen. Die Implementation der Ausbildung bedeutet nach Ansicht nahezu aller Schulleitungen keinen besonderen organisatorischen Aufwand. Die Aus-

bildung VOBASOF wird in den Schulen angelehnt an die bestehenden Strukturen zur Ausbildung von Referendar/-innen. Es werden insgesamt nur geringe, eher punktuelle Effekte für die Gestaltung des Unterrichts erwartet. Gezielte Personal- und Schulentwicklungsmaßnahmen werden durch die Schulleitungen im Rahmen der Maßnahme innerhalb der Einzelschulen nicht initiiert:

Also, dass es insgesamt sich in der Schule bemerkbar macht, also in der Schule insgesamt, kann ich nicht sagen. Dass es aber so ist, dass die Kollegen zumindest das mit in ihre Arbeit reinnehmen, über privat hinaus, also schon in ihre Arbeit mit reinnehmen, auch in ihre Klasse. Dass es Diskussionen mal mit den Methoden und so gibt, das glaube ich SCHON. (Schulleiter/-in)

### **Bewertung der Ausbildungssituation durch die Lehrkräfte an Förderschulen**

Die inhaltsanalytische Auswertung der Daten zeigt darüber hinaus ein deutlich unterschiedliches Antwortverhalten zwischen den Lehrkräften, die an Förderschulen tätig sind, und den Lehrkräften, die an Grundschulen bzw. den Schulen der Sekundarstufe mit Gemeinsamem Lernen unterrichten. Beide Gruppen zeigen eine hohe Identifikation mit der eigenen Schulform und argumentieren hauptsächlich auf der Grundlage der eigenen Berufssituation an der jeweiligen, unterschiedlichen Schulform:

Teilnehmer/-innen an Förderschulen berichten über ein weitestgehend zufriedenes und eher unproblematisches Erleben. Das Ausbildungskonzept erweist sich als passend im Hinblick auf die Rahmenbedingungen vor Ort. Die Ausbildung eröffnet nach ihren Aussagen offensichtlich die Möglichkeit, sich im Hinblick auf die aktuellen Anforderungen im Umgang mit Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu qualifizieren.

Weil hier ist es überhaupt kein Problem, das ist wie ein normaler Unterrichtsbesuch von den anderen Lehramtsanwärtern, es findet die normale Beratung statt, im Bezug vor allen Dingen halt eben auf diesen sonderpädagogischen Aspekt, da wird auch das Fachliche in dem Sinn dann halt ausgeblendet, weil das ist ja auch nicht Gegenstand eigentlich der Ausbildung. (Mentor/-in)

Sie heben in ihren Ausführungen das originär „Sonderpädagogische“ der Ausbildung und der schulischen Arbeit hervor. Als Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Durchführung der Ausbildung am eigenen Schulstandort werden entsprechend der (1) gemeinsame Austausch mit erfahrenen Sonderpädagog/-innen und die (2) Arbeit mit Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor Ort wiederholt hervorgehoben.

Da hat sie hier natürlich den Vorteil, weil sie halt viele Sonderpädagogen, also originär ausgebildete Sonderpädagogen als Kollegen hat, das ist natürlich ein Vorteil. Sie hat hier das Klientel, wo sie quasi Learning by Doing, sage ich jetzt mal, das auch lernen kann. Das, finde ich, ist auf jeden Fall ein Vorteil, (Mentor/-in)

Entsprechend zeigen sich alle Lehrkräfte an den Förderschulen mit der aktuellen Ausgestaltung ihrer Rolle zufrieden und äußern den Wunsch, am Erhalt der Schulform mitzuwirken. Die Ausbildung schafft es hier offensichtlich nicht, die Bereitschaft zu fördern, bei der Entwicklung des Gemeinsamen Lernens bzw. der schulischen Inklusion als einer möglichen Zukunftsperspektive mitzuarbeiten:

Ja, GU ist für mich nichts, denn ich sehe es von einem Kollegen, der zum GU-Unterricht gegangen ist, (...) Zurzeit würde ich sagen, nein, ich will definitiv an der Förderschule bleiben, ich mag es hier Bezugsperson zu sein. (Teilnehmer/-in)

Vielmehr sehen sich die Lehrkräfte in ihrer Arbeit an Förderschulen bestätigt. Nachfolgendes Beispiel zeigt hier eindrücklich, dass die Umsetzung schulischer Inklusion nicht unbedingt als Widerspruch zur eigenen Schulform (Förderschule) gesehen werden muss, sondern entsprechend umgeformt wird:

Also irgendwie finde ich, ist es schon eine gewisse Inklusion, weil wir haben viele verschiedene Kinder. Und wir versuchen ja auch mit dieser Vielfalt dann umzugehen und auch jedes Kind individuell zu fördern und drauf einzugehen. (Teilnehmer/-in)

### **Bewertung der Ausbildungssituation durch die Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen**

Eine andere Argumentation wird in den Interviews mit den Teilnehmer/-innen im Gemeinsamen Lernen deutlich. Hier ergeben sich viele offene Fragen bzgl. des Gemeinsamen Lernens und der Rolle des Sonderpädagogen bzw. der Sonderpädagogin an den allgemeinbildenden Schulen. Die Qualifizierung im Bereich der Sonderpädagogik löst bei den Teilnehmer/-innen im Gemeinsamen Lernen grundlegende Fragen zur eigenen Rollenidentität aus:

Also, wie ich mich fühle, das ist eine sehr interessante Frage, die ich mir auch sehr, sehr oft stelle. Oftmals erwische ich mich auch, dass ich im Gespräch mit Kolleginnen sage: „Ja, aber ich bin ja auch noch gar keine, oder ich bin ja gar keine richtige Sonderpädagogin“. Also immer dieses Wort richtig oder falsch. (Teilnehmer/-in)

Während die Teilnehmer/-innen an Förderschulen hauptsächlich versuchen entlang einer klaren Grenzziehung zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik zu argumentieren, entwerfen die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ein Bild einer gemeinsamen, umfassenden Profession als Zukunftsperspektive. Hier wird bereits der Versuch unternommen, eine beide Professionen verschmelzende Perspektive auf eine ganz neue Lehrer/-innenprofession zu entwickeln.

Ja, schwierig. Also für mich fühlt sich das gut an und ich bin ja beinahe der Meinung, dass jeder Grundschullehrer auch eine Förderschullehrerausbildung noch dazu machen sollte, ja, weil beide Sichtweisen, glaube ich, viel umfassender, viel besser

so für das einzelne Kind sind, als die beiden Sichtweisen getrennt. Und gerade in so einem System wie unserem macht es im Grund keinen Sinn, dass es Grundschullehrer und Förderschullehrer so getrennt gibt. Viel besser wären lauter Hybriden (lacht), ja. (Teilnehmer/-in)

In diesem Zusammenhang wird auf eine fehlende Passung zwischen Ausbildungskonzept und den Lehr- und Lernbedingungen in der allgemeinbildenden Schule verwiesen. Hier kommt es zu Schilderungen hochkomplexer, auch paradoxer Situationen bei der Umsetzung des Gemeinsamen Lernens im Rahmen der Ausbildung. Dies äußert sich insbesondere im Rahmen der Abschlussprüfungen und Unterrichtsbesuche:

Also, ich glaube, im Vergleich zu einer Förderschule ist es halt schwieriger im gemeinsamen Unterricht, also schwieriger mit den VOBASOF-Richtlinien in Einklang zu bringen. (...) bei uns ist es halt oft so, dass (...) der Grundschullehrer die Klassenführung hat und der Förderschullehrer halt in Kleingruppen arbeitet oder halt während des Unterrichts Kinder fördert. Das Seminar oder die Fachleiter wollten aber immer gerne mich in der Klassenlehrerrolle sehen. (Teilnehmer/-in)

Die Aufgaben der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht stellen hier offensichtlich andere, neuartige Anforderungen an die Lehrkräfte, die im Rahmen der Maßnahme nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Entsprechend wird im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Fachleitern der ZfsLs nachdrücklich auf fehlende Erfahrung in Bezug auf das Gemeinsame Lernen als Problem hingewiesen:

Also, ich denke grundsätzlich, wenn mehr im GU ausgebildet werden soll, dann müssten auch die Fachleiter mehr Erfahrung im GU haben. (...) Und dadurch kommt ja auch dieses Problem, ob ist man jetzt in der Rolle des Klassenlehrers oder des Förderschullehrers? (Teilnehmer/-in)

Die Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen zeigen sich insgesamt offen für eine weiterführende Entwicklung in Richtung Inklusion und beschreiben ihre Situation weitestgehend unter den aktuellen Bedingungen als zufriedenstellend. Vorbehalte bzgl. eines in Zukunft notwendig werdenden Rollenwandels werden durch die Gefahr einer Verschlechterung der pädagogischen Arbeit und einer unzureichenden Ressourcenlage begründet. Insbesondere der Verlust der Klassenleitung bzw. des Kontakts mit Schüler/-innen wird als Argument angeführt.

Also der Wunsch wäre schon, auch weiterhin auch mit Schülern direkt auch so im TEAM in einer Klasse zu arbeiten. Also das fände ich schon eigentlich sehr schön. Also dann später vielleicht nur zu beraten und so in einer Schule zu sein und von hier nach da zu hüpfen, um nochmal gerade auszuhelfen oder zu beraten, ist vielleicht ein Teil. (Teilnehmer/-in)

## 7. Zusammenfassung und Fazit

Die hier nur in Auszügen dargestellten Evaluationsergebnisse verweisen auf die Komplexität in der aktuellen Entwicklung schulischer Inklusion und flankierender Professionalisierungsmaßnahmen. Die vom Land NRW durchgeführte Maßnahme VOBASOF und ihre Evaluation können dabei hilfreiche Anregungen bieten.

Die Aussagen der Akteure geben Grund zu der Annahme, dass die Weiterentwicklung schulischer Inklusion nicht über eine rein quantitative Erhöhung sonderpädagogischer Kompetenz im System gelingen kann. Im Antwortverhalten aller Akteure wird deutlich, dass die Maßnahme ausdrücklich in den Kontext der individuellen Qualifizierung im Bereich der Sonderpädagogik gestellt und nicht vorrangig mit der Entwicklung schulischer Inklusion in Verbindung gebracht wird. Sie zeigen in Übereinstimmung mit bestehenden Forschungsergebnissen auf (Amrhein & Badstieber, 2013), dass die Qualifizierung einzelner Akteure nicht automatisch zu einem Anstoß eingeforderter Entwicklungsprozesse in Richtung Inklusion auf der Ebene der Einzelschule führt.

Der Beitrag der qualifizierenden Maßnahme zur Entwicklung schulischer Inklusion im Land muss daher entsprechend vorsichtig eingeschätzt werden. Ein ähnlicher Versuch im Land NRW, inklusive Schule durch die Etablierung sogenannter Sonderpädagogischer Kompetenzzentren zu erreichen, wurde durch das Gutachten von Werning (2011) bereits in Frage gestellt.

Eine Möglichkeit von Lehrkräften, an Förderschulen mit dem inklusiven Reformauftrag umzugehen, scheint im Rahmen dieser qualitativen Ergebnisse auch zu sein, diesen entsprechend ihrer erlebten institutionellen Zugehörigkeit umzudeuten. Demnach darf das Zuständigkeitsempfinden der Lehrkräfte zur eigenen Schulform bei der zukünftigen Ausgestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen nicht unterschätzt werden.

Ansätze zur Entwicklung eines neuen Professionsverständnisses in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt konnten im Besonderen in den Aussagen der Akteure im Gemeinsamen Lernen entdeckt werden. Hier eröffnen sich Möglichkeiten der Irritation und Reflexion des bestehenden Professionsverständnisses, die auch die aktuell bedeutsame Frage nach der Spezifik und Rolle sonderpädagogischer Kompetenz im Rahmen schulischer Inklusion berühren. Entsprechend ist für zukünftige Qualifizierungsmaßnahmen zu beachten, dass bestehende Konzeptionen eher nicht einfach übernommen bzw. additiv implementiert werden, sondern im Hinblick auf die neuen Anforderungen überarbeitet, neu gestaltet und mit den Prozessen der Entwicklung einer inklusiven Schule verzahnt werden sollten (Amrhein, 2011a, 2011b, 2014; Amrhein & Badstieber, 2013; Feuser, 2013a, 2013b; Hinz, 2009; Wocken, 2011a).

Als eine eventuelle ‚Lösung‘ verweisen die Akteure im Gemeinsamen Lernen auf Möglichkeiten der Entwicklung eines neuen beruflichen Selbstverständnisses aller Lehrkräfte mit dem Ziel einer mehrperspektivischen Orientierung an Lehr- und Lernprozessen, wie sie in unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen im Hinblick auf einen inklusiven Unterricht bereits entwickelt wurden (Feuser, 2013a, 2013b). So entwirft eine Akteurin im Gemeinsamen Lernen das Bild eines „Hybriden“ im Sinne

einer gemeinsamen, umfassenden Profession als Zukunftsperspektive. Ob die Vorstellung der oben zitierten Lehrkraft hier zukünftig tragfähig ist, müssen weitere Studien zeigen.

## Literatur

- Aichele, V. (2010). Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 11–25). Marburg: Lebenshilfe.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295–308.
- Amrhein, B. (2011a). Inklusion in der Sekundarstufe – Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2011b). Lehrkräfte im Paradox zwischen Integration und Segregation – Konsequenzen für die zukünftige Aus- und Fortbildung von LehrerInnen für Inklusion. In K. Ziemmen, A. Langner, A. Köpfer & S. Erbring (Hrsg.), *Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (S. 125–138). Hamburg: Dr. Kovač.
- Amrhein, B. (2014). Am und im Widerspruch arbeiten – Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. *Friedrich Jahresheft*, XXXII, 17–20.
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Lehrerfortbildungen\\_zu\\_Inklusion\\_2013.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf) [27.05.2015].
- Amrhein, B., & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv* (S. 11–14). Münster: Waxmann.
- Black-Hawkins, K., Florian, K., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Booth, T. (2008). Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 53–73). Marburg: Lebenshilfe.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz). <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf> [12.11.2015].
- Feuser, G. (2010). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In A. Stein, S. Krach & I. Niedick (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, G. (2013a). *Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon*. [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_G\\_-\\_Inklusive\\_Bildung\\_-\\_ein\\_p\\_dagogisches\\_Paradoxon\\_17\\_07\\_2013.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G_-_Inklusive_Bildung_-_ein_p_dagogisches_Paradoxon_17_07_2013.pdf) [27.05.2015].
- Feuser, G. (2013b). Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In S. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule?* (S. 11–66). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik – Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(2), 44–54.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion: terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.

- Hinz, A. (2003). Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? *Sonderpädagogische Förderung*, 48(4), 330–347.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(5), 171–179.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [27.05.2015].
- Klemm, K., & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten\\_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen\\_NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011\\_-\\_neue\\_Version\\_08\\_07\\_11.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen_NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf) [27.05.2015].
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löser, J. M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Merz-Atalik, K. (2014). Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und (Sonder)pädagogik* (S. 24–46). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013a). *Berufsbegleitende Ausbildung zum besonderen Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (VOBASOF)*. Beilage Schule NRW. August 2013. [http://www.zfsl-paderborn.nrw.de/Seminar\\_SF/Berufsbegleitende\\_Ausbildung/Beilage\\_Abl\\_08\\_13\\_02\\_VOBASOF.pdf](http://www.zfsl-paderborn.nrw.de/Seminar_SF/Berufsbegleitende_Ausbildung/Beilage_Abl_08_13_02_VOBASOF.pdf) [22.09.2015].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013b). *Ausbildung zum besonderen Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung 2013 bis 2018. Rahmenkonzept*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/Rahmenkonzept.pdf> [22.09.2015].
- Moser, V. (2012): Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40> [27.05.2015]
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_b\\_de.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf) [25.06.2012].
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) [27.05.2015].
- Vereinte Nationen (2011): *Umsetzung der Resolution 60/251 der Generalversammlung vom 15. März 2006 mit dem Titel „Menschenrechtsrat“. Das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Bericht des Sonderberichterstatters über das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz*. New York: Deutscher Übersetzungsdienst, Vereinte Nationen. <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/a-hrc-4-29.pdf> [11.11.2015].
- Werning, R. (2011). *Gutachten. Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen*. <https://www.schulminis>

terium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten\_Kompetenzzentren-fuer-sonderpaedagogische-Foerderung-im-Bereich-der-Lern---und-Entwicklungsstoerungen-in-Nordrhein--Westfalen\_.pdf [05.09.2015].

Wernstedt, R. (2010). Einführung. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen* (S. 5–8). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf> [11.11.2015].

Wocken, H. (2011a). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

Wocken, H. (2011b). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80/80> [05.09.2015].

**Abstract:** Teachers, in particular, feel the pressure of the current reforms aiming at the implementation of inclusive education. They find themselves faced with new demands for which they were not prepared within the framework of their initial training. Within the context of these developments, the present contribution critically enquires whether post-qualification in the field of special educational needs competences could contribute to the development of a form of teacher training oriented by inclusion. The empirical basis is provided by selected results of a comprehensive evaluation study on a measure of continuous post-qualification carried out in North Rhine-Westphalia (VOBASOF). These results show that the further development of inclusive education will not succeed through a purely quantitative increase of special educational needs competence within the system, but rather qualification measures need to be revised and redesigned in view of the challenges of inclusive education.

**Keywords:** Inclusion, Special Education, Teachers, Teacher Education, Evaluation

### **Anschrift der Autor\_innen**

Benjamin Badstieber, Universität zu Köln,  
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation,  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Professur für Pädagogik und Didaktik  
bei Menschen mit geistiger Behinderung,  
Klosterstraße 79 b, 50931 Köln, Deutschland  
E-Mail: [benjamin.badstieber@uni-koeln.de](mailto:benjamin.badstieber@uni-koeln.de)

Prof.ʼin Dr. Bettina Amrhein, Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 5 Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik,  
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion  
im internationalen Kontext unter besonderer Berücksichtigung von Diagnose und Förderung,  
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, Deutschland  
E-Mail: [bettina.amrhein@uni-bielefeld.de](mailto:bettina.amrhein@uni-bielefeld.de)

# Messung inklusiver Entwicklungen in Schulen

Anne Piezunka/Cornelia Gresch/Christine Sälzer/Anna Kroth

## Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung?

**Zusammenfassung:** Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, wie Schülerinnen und Schüler, die unter den Schutz der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) fallen, im Rahmen von bundesweiten Studien identifiziert werden können. Die Identifikation ist notwendig, um einerseits die Umsetzung der UN-BRK überprüfen zu können und andererseits vertiefte Analysen dieser Schülergruppe vorzunehmen. Wir arbeiten mit drei Konzepten: ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘, ‚sonderpädagogische Förderung‘ sowie ‚besondere Unterstützung‘. Auf der Grundlage von bundesländerspezifischen Regelungen, Erfahrungsberichten aus der Praxis sowie Definitionen aus der Theorie grenzen wir diese Konzepte voneinander ab. Anschließend beschreiben wir, wie diese Schülergruppe derzeit in bundesweiten Studien erfasst wird und welche Schwierigkeiten sich aus diesen Erhebungsweisen ergeben. Der Beitrag schließt mit einer konkreten Empfehlung für die Erfassung, welche in ähnlicher Fassung bereits bei TIMSS, IQB-LV und NEPS umgesetzt wird.

**Schlagnworte:** Inklusion, sonderpädagogische Förderung, Itementwicklung, Datenerhebung, UN-Behindertenrechtskonvention

### 1. Einleitung<sup>1</sup>

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (im Folgenden UN-BRK; Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2010) hat der Inklusionsforschung in Deutschland einen großen Schub gegeben. Daher wird diese Schülergruppe auch zunehmend in bundesweiten und internationalen Schulleistungstudien wie PISA („Programme for International Student Assessment“), IQB-LV („In-

---

1 Wir danken Michael Wrase, den Reviewer/-innen und Herausgeberinnen für hilfreiche Hinweise.

stitut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – Ländervergleich“) oder im NEPS („National Educational Panel Study“) in den Blick genommen (vgl. Kuhl et al., 2015). Gerade bundesweite Studien stehen dabei vor einer besonderen Herausforderung, da die Umsetzung von gemeinsamem Unterricht in den jeweiligen Ländern teilweise sehr unterschiedlich erfolgt. Systematische Unterschiede finden sich bereits bei den Kriterien, nach denen diese Schülergruppe offiziell in der amtlichen Statistik erfasst wird (z. B. Malecki, 2013). Beispielsweise erfassen manche Länder nur, ob Schülerinnen und Schüler einen ‚diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf‘ haben, während andere Länder alternativ oder ergänzend erfassen, ob sie sonderpädagogisch gefördert werden.

Idealerweise werden diese Unterschiede zwischen den Ländern in bundesweiten Studien berücksichtigt (vgl. Gresch & Piezunka, 2015). Um diese Schülergruppe in Erhebungen einbeziehen zu können, ist bislang jedoch noch nicht ausreichend erschlossen, wie sich die Länder in Bezug auf ihre rechtlichen Vorgaben voneinander unterscheiden. Beispielsweise gibt es Länder, in denen der Förderbedarf in der Schuleingangsphase nicht mehr diagnostiziert wird, weil die Schülerinnen und Schüler ohne Diagnose sonderpädagogisch gefördert werden.

Um vertiefende Analysen über die Situation von Schülerinnen und Schülern, die unter den Schutz der UN-BRK fallen, durchführen zu können, ist eine valide Identifikation dieser Gruppe eine grundlegende Voraussetzung. Eine verlässliche Erfassung ist auch aus bildungspolitischer Perspektive relevant, da Deutschland sich mit der Ratifizierung der UN-BRK nicht nur zu der Umsetzung von inklusivem Unterricht, sondern auch zum Monitoring der Umsetzung verpflichtet hat (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2010, Art. 24 und 33).

Die Möglichkeiten einer übergreifenden Identifikation von Schülerinnen und Schülern, die unter den Anwendungsbereich der UN-BRK fallen (im Folgenden ‚UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler‘), stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. Dieser setzt sich mit der Frage auseinander, wie UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler unter Berücksichtigung der länderspezifischen Regelungen in bundesweiten Studien erfasst werden können.

Hierfür definieren wir zunächst den Begriff UN-BRK-Schülerinnen bzw. -Schüler und arbeiten drei Konzepte heraus, die bei der Identifikation dieser Schülergruppe bedeutsam sind. Diese sind: (1) ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘, (2) ‚sonderpädagogische Förderung‘ und (3) ‚besondere Unterstützung‘. Darauf aufbauend analysieren wir die rechtlichen Grundlagen zu diesen Konzepten in den Ländern und nehmen auf der Basis von Erfahrungsberichten die Umsetzungspraxis in den Blick. Wir zeigen, inwiefern sich die Länder in Bezug auf ihre Konzepte von sonderpädagogischem Förderbedarf und sonderpädagogischer Förderung unterscheiden und inwiefern diese Unterschiede für die Identifizierung von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern bedeutsam sind. Anschließend beschreiben wir, wie UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler derzeit in bundesweiten Studien erfasst werden und welche Schwierigkeiten sich jeweils aus diesen Erhebungsweisen ergeben (Abschnitt 3). Der Beitrag schließt mit einer konkreten Empfehlung für die Erfassung dieser Schülergruppe (Abschnitt 4), welche in ähnlicher

Fassung in aktuellen bzw. in zukünftigen Erhebungen von TIMSS, IQB-LV und NEPS umgesetzt wird.

## **2. Schülerinnen und Schüler, die unter den Schutz der UN-BRK fallen: Definitionen und Konzepte in Theorie und Praxis**

Um die Umsetzung der UN-BRK überprüfen zu können, muss definiert werden, wann Schülerinnen und Schüler unter den Geltungsbereich der UN-BRK fallen. Nach Artikel 1 Satz 2 bezieht sich der Begriff „Menschen mit Behinderungen“ auf Menschen, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ Die Präambel der UN-BRK verwendet dabei ein soziales Modell von Behinderung, welches davon ausgeht, dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und vorhandenen Barrieren in der Gesellschaft entsteht. Erste Hinweise darauf, wer in Deutschland im schulischen Kontext unter den Anwendungsbereich der UN-BRK fällt, geben die landesrechtlichen Definitionen der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte sowie § 2 Abs. 1 Sozialgesetzbuch (SGB) IX. Danach sind Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, die aufgrund einer Beeinträchtigung über einen längeren Zeitraum (mind. 6 Monate) sonderpädagogische Förderung benötigen (= UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler).

Im öffentlichen Diskurs zu schulischer Inklusion werden unterschiedliche Konzepte zur Beschreibung dieser Schülergruppe verwendet. Hierzu gehören insbesondere ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ und ‚sonderpädagogische Förderung‘. Darüber hinaus gibt es Kinder, die zwar keine gezielt ‚sonderpädagogische‘ Unterstützung benötigen, allerdings aufgrund einer zugeschriebenen Behinderung nach den Sozialgesetzbüchern zusätzliche Hilfestellung im Schulkontext benötigen und somit ebenfalls in den Geltungsbereich der UN-BRK fallen. Wirft man einen Blick auf die rechtlichen Definitionen, die bildungswissenschaftliche Literatur und die Umsetzungspraxis wird deutlich, dass aktuell keine einheitlichen und klaren Abgrenzungen zwischen den Begriffen vorliegen. Im Folgenden stellen wir die Konzepte vor und spezifizieren sie.

### *2.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf*

Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert sonderpädagogischen Förderbedarf folgendermaßen:

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht ausreichend gefördert werden können. (KMK, 1994, S. 5)

Die KMK (1994) nennt folgende acht Förderbereiche: (1) Lernen; (2) Sprache; (3) emotionale und soziale Entwicklung; (4) geistige Entwicklung; (5) körperlich-motorische Entwicklung; (6) Hören; (7) Sehen und (8) lang andauernde Erkrankungen. Dabei ist es möglich, dass Kinder mehreren Förderbereichen zugeordnet werden. Diese KMK-Definition zu sonderpädagogischem Förderbedarf ist sehr offen gehalten und führt daher nur wenig weiter in der Frage, welche Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Kurz zusammengefasst besagt die KMK-Definition, dass ein Kind Förderbedarf hat, wenn es Förderung benötigt. Diese Definition ist aufgrund ihrer tautologischen Formulierung seit Langem in der Kritik (Bleidick, Rath & Schuck, 1995, S. 254). Es bleibt unklar, wodurch sich ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung ergibt. Auch deshalb verstehen manche Eltern und Lehrkräfte in ihrem Alltag unter ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ auch Teilleistungsstörungen, wie Lese-Rechtschreib-Schwächen, oder Hochbegabung. Diese fallen jedoch nicht unter die KMK-Definition von sonderpädagogischem Förderbedarf.

In der Praxis wird sonderpädagogischer Förderbedarf im Rahmen eines amtlichen Feststellungsverfahrens diagnostiziert. Die Feststellungsverfahren unterscheiden sich zwischen den Ländern (siehe Sälzer, Gebhard, Müller & Pauly, 2015), es sind jedoch stets eine sonderpädagogische Fachkraft und eine Lehrkraft der Schülerin oder des Schülers beteiligt. Bei der Diagnostik werden der Förderort des Kindes (Regel- oder Förderschule), der Förderbereich sowie Art und Umfang der sonderpädagogischen Förderung ermittelt. Neben der Bestimmung von Förderzielen dient das Feststellungsverfahren auch als Grundlage, um der Einzelschule schülerbezogene Ressourcen zur Verfügung zu stellen. ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ wird deshalb im Folgenden als Label verstanden, das Schülerinnen und Schüler nach der Durchführung eines amtlichen Diagnoseverfahrens erhalten.

## 2.2 *Sonderpädagogische Förderung*

Schülerinnen und Schüler, bei denen in einem amtlichen Verfahren ein ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ festgestellt wurde, haben Anspruch auf ‚sonderpädagogische Förderung‘. Jedoch besteht bei dem Konzept ‚sonderpädagogische Förderung‘ kein Konsens darüber, was unter dieser Art der Förderung zu verstehen ist (und was nicht). Auch gibt es in der Literatur aktuell keine einheitliche Definition von ‚sonderpädagogischer Förderung‘. Traditionell wird ‚sonderpädagogische Förderung‘ an dem Kriterium festgemacht, durch wen die Förderung erfolgt. Demnach wird ‚sonderpädagogische Förderung‘ stets durch eine sonderpädagogische Fachkraft realisiert (vgl. Boban & Hinz, 2008, S. 410). Gespräche mit pädagogischen Fachkräften haben jedoch gezeigt, dass in der Praxis auch die Unterstützung durch Schulassistenten oder therapeutische Fachkräfte sowie bestimmte Formen der individuellen Förderung durch Regellehrkräfte als ‚sonderpädagogische Förderung‘ verstanden werden können (vgl. Gresch & Piezunka, 2015). Im Folgenden grenzen wir den diagnostizierten ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ als Label von der konkreten Fördermaßnahme ‚sonderpädagogische För-

derung‘ ab. Des Weiteren verstehen wir unter der Maßnahme ‚sonderpädagogische Förderung‘ eine Förderung im direkten Kontakt mit dem Kind, z. B. in Einzelgruppenarbeit oder Kleingruppensettings, die über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten<sup>2</sup> erfolgt. Diese muss von einer sonderpädagogischen Fachkraft geleistet werden. Wir legen hier den Fokus auf diese Art von Maßnahmen, da es uns darum geht, einzelne Schülerinnen und Schüler zu identifizieren. Nichtsdestotrotz ist ‚sonderpädagogische Förderung‘ ein breites Konzept, das auch Maßnahmen umfasst, die nicht (nur) im direkten Kontakt mit dem Kind stattfinden, wie z. B. Beratung von Eltern oder Lehrkräften (vgl. Heimlich, 2013).

### 2.3 Besondere Unterstützung

Neben der Förderung durch eine sonderpädagogische Fachkraft gibt es noch andere Formen der Unterstützung im schulischen Alltag, die anderweitig realisiert werden. Dies können Assistenz Tätigkeiten im schulischen Alltag sein, wie z. B. Unterstützung beim Essen oder Toilettengang, aber auch Förderung durch Pädagoginnen und Pädagogen, die nicht sonderpädagogische Qualifikationen aufweisen. Maßnahmen wie diese werden im Folgenden unter dem Begriff der besonderen Unterstützung erfasst. Innerhalb dieses Konzepts sind zwei Formen zu unterscheiden: a) besondere Unterstützung (mind. 6 Monate) durch Pädagoginnen und Pädagogen in Einzel- oder Kleingruppensettings und b) besondere Unterstützung aufgrund einer Behinderung nach SGB VIII oder XII, z. B. Assistenz Tätigkeiten im schulischen Alltag.

Die erste Form bezieht sich auf Unterstützung in Einzelgruppen- oder Kleingruppensettings durch diverse Akteure, z. B. durch Erzieherinnen und Erzieher. Diese Form der Förderung ähnelt in der Praxis oft Formen von ‚sonderpädagogischer Förderung‘, jedoch wird sie nicht durch eine sonderpädagogische Fachkraft durchgeführt. Für diese Unterstützungsform gibt es keine rechtlichen Regelungen auf Länder- und Bundesebene. Erfahrungsberichte aus der Praxis zeigen jedoch, dass diese Art der Förderung häufig realisiert wird, wenn zu wenig Ressourcen vorhanden sind, um ‚sonderpädagogische Förderung‘ durchzuführen. Im Folgenden wird sie als ‚besondere Unterstützung durch pädagogisches Personal‘ bezeichnet.

Die zweite Unterstützungsform bezieht sich auf lebenspraktische Bereiche. Sie wird nicht über die Ressourcen für ‚sonderpädagogische Förderung‘ finanziert, sondern ist über die Eingliederungshilfe nach § 53 SGB XII oder über die Jugendhilfe nach § 35 SGB VIII geregelt und somit rechtlich auf Bundesebene verankert. Hierbei kann es sich um therapeutische Maßnahmen handeln, z. B. in Logopädie, aber auch um Assistenz Tätigkeiten, z. B. durch Integrationshelferinnen oder -helfer. Die Unterstützung ist direkt an den *Behinderungsbegriff gekoppelt*, der in den beiden Gesetzen zu Grunde gelegt

2 Die Angabe 6 Monate wurde in Anlehnung an die Behinderungsdefinition nach § 2 SGB IX gewählt.

wird.<sup>3</sup> Deshalb definieren wir diese zweite Unterstützungsform im Folgenden als ‚besondere Formen der Unterstützung aufgrund einer Behinderung‘ – also als eine Form der Unterstützung, die über SGB VIII oder SGB XII geregelt ist.

#### 2.4 Zur Umsetzungspraxis in den Ländern

Während das Konzept der ‚besonderen Unterstützung‘ auf Bundesebene bzw. auf Bundesländerebene gar nicht geregelt ist, werden die beiden Konzepte ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ sowie ‚sonderpädagogische Förderung‘ auf Bundesländerebene geregelt. In der wissenschaftlichen Literatur und in der Praxis werden die Konzepte ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ und ‚sonderpädagogische Förderung‘ häufig synonym verwendet (vgl. KMK, 2011). Eine synonyme Verwendung impliziert, dass alle Kinder, die sonderpädagogisch gefördert werden, einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Die Auseinandersetzung mit den rechtlichen Regelungen und der Umsetzungspraxis in den Ländern zeigt jedoch, dass die beiden Konzepte voneinander zu unterscheiden sind. In diesem Abschnitt zeigen wir, welche Konsequenzen sich aus der Analyse der rechtlichen Regelungen für die Identifikation der Schülergruppe ergeben. Dazu haben wir in einem ersten Schritt für alle Länder die relevanten Gesetzesvorlagen zu ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ und ‚sonderpädagogischer Förderung‘, wie z. B. Schulgesetze der Länder sowie Verordnungen zu ‚sonderpädagogischer Förderung‘, gesichtet und systematisiert. Der Fokus der Systematisierung lag auf zwei Fragestellungen: Erstens, inwiefern Schülerinnen und Schüler auch ohne ein amtlich durchgeführtes Feststellungsverfahren ‚sonderpädagogische Förderung‘ erhalten können und zweitens, ab welcher Klassenstufe ein amtliches Feststellungsverfahren in den Förderbereichen Lernen, emotionale-soziale Entwicklung und Sprache (LES) durchgeführt werden kann. Der Fokus lag auf diesen Förderbereichen, da die Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ einen dieser drei Förderbereiche aufweist (ca. 65 %) und es hier in den letzten Jahren viele rechtliche Veränderungen gab. Auf Grundlage dieser Informationen haben wir geprüft, ob die Schülergruppe mit ‚diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf‘ die gleiche Gruppe ist wie diejenige, die sonderpädagogisch gefördert wird, und inwiefern sich die Länder in Bezug auf den Zeitpunkt der Erfassung unterscheiden. Die Ergebnisse dieser Ausarbeitung wurden in einem zweiten Schritt von den Ministerien der jeweiligen Länder verifiziert und ggf. ergänzt.

Die Ergebnisse sind unter Einbeziehung der jeweiligen Quellen in Tabelle 1 dargestellt. Grundsätzlich ist bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen, dass die Praxis in den Ländern von den rechtlichen Vorgaben abweichen kann, z. B. in Modell-

3 Die Eingliederungshilfe nach § 53 SGB XII orientiert sich an der Definition von Behinderung nach § 2 Abs. 1 des SGB IX. Die Jugendhilfe nach § 35 SGB VIII basiert auf der dort in § 35a SGB VIII formulierten Definition von seelischer Behinderung.

Bundesland*	Ist sonderpädagogische Förderung abhängig vom Feststellungsverfahren?		Gibt es eine Feststellung der Förderbereiche LES ab Klasse 1?	
	ja/nein	Indikator	ja/nein	Indikator
<b>Baden-Württemberg*</b>	nein	Die allgemeine Schule wird von sonderpädagogischen Diensten unterstützt, wenn bei Schülerinnen bzw. Schülern aufgrund einer Behinderung oder aufgrund besonderer Entwicklungsprobleme ein sonderpädagogischer Förderbedarf oder jedenfalls deutliche Anhaltspunkte eines solchen Bedarfes vorliegen. Ein vom Staatlichen Schulamt verantwortetes förmliches Verfahren ist hierfür nicht erforderlich.	ja	Förderschulen existieren ab Klasse 1 (I.1 Verwaltungsvorschrift Organisatorischer Aufbau der Förderschule).
<b>Bayern</b>	nein	Prävention wird nicht als Aufgabenbereich der mobilen sonderpädagogischen Dienste genannt (Art. 21 BayEug). Es gibt jedoch unterschiedliche Formen des gemeinsamen Unterrichts in Bayern, z. B. Kooperationsklassen oder Schulen mit dem Profil Inklusion. Bei manchen Formen der Umsetzung erhalten Schülern eine pauschale Ressourcenausstattung, die sie auch für präventive Förderung nutzen können.	ja	Förderschulen existieren ab Klasse 1 (§ 31 Abs. 2 SopädVO).
<b>Berlin</b>	nein	Nach der „Verwaltungsvorschrift für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen“ gibt es in Klasse 1 und 2 pauschale Ressourcen für sonderpädagogische Förderung im Umfang von 4 Stunden pro Klasse. Diese Ressourcen sind unabhängig vom diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf.	nein	Förderbereich Lernen und Emotionale-Soziale Entwicklung wird ab Klasse 3 diagnostiziert (§ 31 Abs. 2 SopädVO). Nach Angaben der Senatsverwaltung kann ein Förderbedarf im Bereich Sprache bereits vor dem Schuleintritt gestellt werden.
<b>Brandenburg</b>	nein	Wenn Schulen eine flexible Eingangsphase haben (§ 29 Abs. 4 BbgSchulG) oder am Modellprojekt „inklusive Grundschule“ teilnehmen, erhalten sie eine pauschale Ressourcenausstattung (Angaben des Ministeriums). Für die flexible Eingangsstufe (FLEX) gilt dies für Klasse 1 und 2. Diese Ressourcen ermöglichen auch sonderpädagogische Förderung im Bereich LES ohne Feststellungsverfahren.	ja	Feststellungsverfahren können ab einem Jahr vor Beginn der Schulzeit durchgeführt werden (Angaben des Ministeriums). Des Weiteren existieren auch die Förderschulen im Bereich LES ab Klasse 1 (§ 13 SopV). In Bezug auf LES werden in Grundschulen mit flexibler Eingangsphase (Klasse 1 und 2) in der Regel keine Feststellungsverfahren durchgeführt, um schülerbezogene Ressourcen zu ermitteln (§ 3 Abs. 5 SopV), da eine pauschale Ressourcenausstattung vorhanden ist.
<b>Bremen</b>	nein	„Behinderte und von Behinderung bedrohte Schülerinnen und Schüler haben einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung“ (§ 35 Abs. 1 BremSchulG).	nein	Feststellungsverfahren für LES finden (aktuell) in der Klasse 4 statt (§ 11 Abs. 1–4 UPaedVO). In den nächsten Jahren ist es geplant, dass Anträge für den vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen erst ab Jahrgangsstufe 8 gestellt werden können (Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik § 11 Abs. 4).

Bundesland*	Ist sonderpädagogische Förderung abhängig vom Feststellungsverfahren?		Gibt es eine Feststellung der Förderbereiche LES ab Klasse 1?	
	ja/nein	Indikator	ja/nein	Indikator
<b>Hamburg</b>	nein	Präventive Förderung auf der Grundlage pauschaler Ressourcenzuweisung (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012: 12).	nein	In den Bereichen LES gibt kein Feststellungsverfahren, um schülerbezogenen Ressourcen zu erhalten. Jedoch besteht die Möglichkeit ein Feststellungsverfahren durchzuführen, um auf Grundlage von pauschalen Ressourcen sonderpädagogische Fördermaßnahmen zu erhalten (Vgl. Handreichung inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung 2014).
<b>Hessen</b>	nein	Die sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren übernehmen auch präventive Maßnahmen (§ 50 HSchG).	ja	Anspruch auf Feststellungsverfahren kann schon vor Schulbeginn formuliert werden (§ 54 Abs. 1 HSchG).
<b>Mecklenburg-Vorpommern</b>	ja	Nach § 34 Abs. 1 (Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern) haben Jugendliche Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, wenn sie aufgrund ihrer Entwicklung sonderpädagogische Hilfen benötigen.	nein	Feststellungsverfahren in LES nur zum Teil ab Klasse 1, weil die Förderschulen noch nicht ab Klasse 1 existieren (§§ 11 – 13 Abs. 3 FöSoVo). <u>Lernen</u> : Feststellungsverfahren am Ende der Klasse 2; <u>Sprache</u> : Feststellungsverfahren ab Klasse 1. und Em-Soz: Feststellungsverfahren bereits vor Einschulung möglich (Angaben des Ministeriums).
<b>Niedersachsen</b>	nein	Präventive Förderungen können zur Vorbeugung realisiert werden (§ 4 Abs. 2 Niedersächsisches Schulgesetz; Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 52). Dies findet im Rahmen der „sonderpädagogischen Grundversorgung“ (2 Lehrerstunden pro Grundschulklasse) statt.	ja	Förderbedarf kann vor Schulbesuch diagnostiziert werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2012: 2). In der Grundschule ist der Förderbedarf (in Niedersachsen: „Unterstützungsbedarf“) jedoch nicht mehr die Grundlage für eine schülerbezogene Ressourcenzuweisung, da eine systembezogene Ressourcenzuweisung erfolgt. Jedoch im Fall von Schulen mit überproportional vielen Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kann durch das Feststellungsverfahren ein Zusatzbedarf an Ressourcen angemeldet werden.
<b>Nordrhein-Westfalen</b>	nein	Präventive Förderung für den Bereich LES ist möglich (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013: 27).	nein	Förderbereich im Bereich Lernen kann zwischen Klasse 3 und 6 diagnostiziert werden (§ 19 Abs. 7 NRW-SchulG).
<b>Rheinland-Pfalz</b>	nein	Präventive Förderung für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten ist möglich (§ 28 Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen; § 1 Abs. 1 und 9 Sonderschulordnung).	ja	Sonderpädagogischer Förderbedarf kann bereits vor Eintritt in die Grundschule diagnostiziert werden (§§ 10 Abs. 4 und 15 Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen; § 9 Sonderschulordnung).

Bundesland*	Ist sonderpädagogische Förderung abhängig vom Feststellungsverfahren?		Gibt es eine Feststellung der Förderbereiche LES ab Klasse 1?	
	ja/nein	Indikator	ja/nein	Indikator
<b>Saarland</b>	<b>ja</b>	Im Zusammenhang mit sonderpädagogischer Förderung wird immer nur von von Behinderung betroffenen Personen gesprochen (§ 3 Schulpflichtgesetz).	<b>ja</b>	Feststellungsverfahren kann ab Beginn des Einschulungsverfahrens eingeleitet werden (§ 3 Schulpflichtgesetz).
<b>Sachsen</b>	<b>ja</b>	Um sonderpädagogische Förderung erhalten zu können, muss im Rahmen des „Verfahrens zur Beratung und Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werden (§ 13 SOfS).	<b>ja</b>	Bei der Einschulung kann „das Verfahren zur Beratung und Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ beantragt werden (§ 4 Abs. 4 SOfS). Förderschulen existieren bereits ab Klasse 1 (§§ 7–9 SOfS, siehe auch § 14a SOfS).
<b>Sachsen-Anhalt</b>	<b>nein</b>	An der Grundschule finden präventive sonderpädagogische Maßnahmen statt (1,4 Unterrichtsorganisation an den Grundschulen; 2,3 Hinweise zur Organisation des gemeinsamen Unterrichts).	<b>nein</b>	Förderschulen für Lernen und Sprache starten ab Klasse 3 und emotionale-soziale Entwicklung ab Klasse 1. Daher können zwei der drei Förderbedarfe wahrscheinlich erst ab Klasse 3 diagnostiziert werden (§ 10 Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf).
<b>Schleswig-Holstein</b>	<b>nein</b>	Präventive Förderung durch Förderzentren findet statt (§ 1 Abs. 2 SOfVO).	<b>ja</b>	Feststellungsverfahren kann ab der Anmeldung an der Schule beantragt werden (vgl. § 4 Abs. 1 SOfVO). Jedoch gibt es nach Angaben des Ministeriums für Schule und Berufsbildung die Jahrgänge 1 und 2 nicht mehr in Förderzentren Lernen, in Sprachheilgrundschulen sowie in Förderzentren für emotionale und soziale Entwicklung. Des Weiteren werden Kinder mit vermeintem Förderbedarf in Klasse 1 und 2 vorrangig präventiv gefördert.
<b>Thüringen</b>	<b>nein</b>	Es ist Aufgabe der mobilen sonderpädagogischen Dienste durch präventive Förderung sonderpädagogischem Förderbedarf vorzubeugen. (§ 3 ThürFSG)	<b>nein</b>	Förderschulen im Bereich Sprache und emotionale und soziale Entwicklung starten ab Klasse 1, jedoch der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich Lernen kann erst gegen Ende der Schulleistungsphase (ab Klasse 3) diagnostiziert werden (§ 10 ThürFSG).

\* Die Angaben wurden von allen Bundesländern verifiziert.

Tab. 1: Bundesländerspezifische Regelungen in Bezug auf ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ und ‚sonderpädagogische Förderung‘

projekten. Falls hierzu Informationen vorhanden waren, wurden diese in der Tabelle als Zusatzinformationen ergänzt.

Die Analyse der länderspezifischen Regelungen zeigt, dass ‚sonderpädagogische Förderung‘ in einigen Ländern auch ohne das Label ‚diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf‘ möglich ist: In 13 Ländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen) ist dies – ausgehend von der rein rechtlichen Grundlage – theoretisch umsetzbar. In den anderen drei Ländern (Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen) kann hingegen ‚sonderpädagogische Förderung‘ nur auf Grundlage eines Feststellungsverfahrens erfolgen.

‚Sonderpädagogische Förderung‘ ist aus zwei Gründen in manchen Ländern ohne Feststellungsverfahren möglich: Erstens gibt es Länder, die es für sinnvoll erachten, im Einzelfall präventiv tätig zu werden, um einen späteren Förderbedarf zu vermeiden. Des Weiteren findet ‚sonderpädagogische Förderung‘ ohne Feststellungsverfahren statt, weil manche Länder das Feststellungsverfahren in bestimmten Förderbereichen, insbesondere in den Förderbereichen LES, nicht ab der ersten Jahrgangsstufe, sondern erst später durchführen (Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Demnach können schülerbezogene Ressourcen erst später beantragt werden, und die Förderung von bestimmten Förderbereichen wird ab der ersten Jahrgangsstufe über pauschale Ressourcen, die kein Feststellungsverfahren benötigen, finanziert. Darüber hinaus zeigen Erfahrungsberichte aus der Praxis, dass ein Kind auch das Label ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ aufweisen kann, ohne entsprechende sonderpädagogische Förderung zu erhalten. Praktisch ist dies beispielsweise der Fall, wenn die Diagnose erst nach der Ressourcenzuweisung für ein Schuljahr erfolgt und das Kind entsprechend für einige Monate keine ergänzende Förderung erhält.

Zwischen den drei Konzepten ‚diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf‘, ‚sonderpädagogische Förderung‘ sowie ‚besondere Unterstützung aufgrund einer Be-

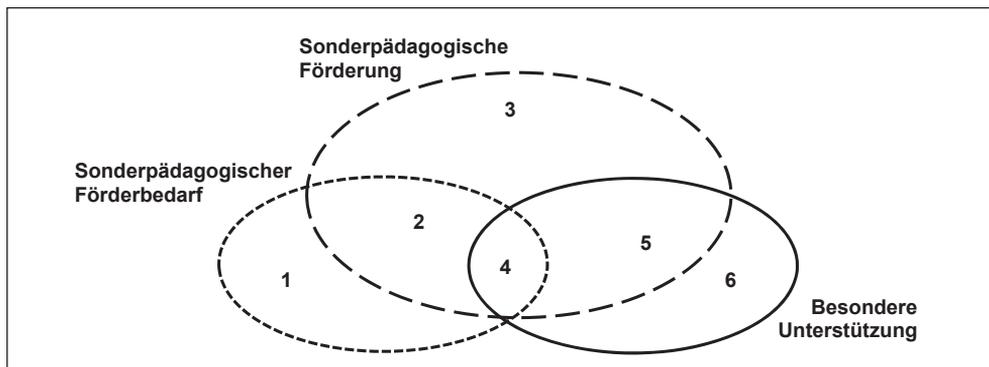


Abb. 1.: ‚Diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf‘, ‚sonderpädagogische Förderung‘ und ‚besondere Unterstützung aufgrund einer Behinderung‘

hinderung‘ gibt es in der Praxis diverse Überschneidungen<sup>4</sup>, wie modellhaft in Abbildung 1 skizziert: (1) Es gibt Kinder, bei denen zwar ein ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ diagnostiziert wurde, die aber aufgrund fehlender Ressourcen an der jeweiligen Schule keine ‚sonderpädagogische Förderung‘ erhalten. (2) Kinder mit der Diagnose ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ erhalten die im Rahmen des Verfahrens festgelegte Förderung, sie können (3) aber auch ohne entsprechendes Label sonderpädagogisch gefördert werden. Diese Gruppe gibt es aufgrund der länderspezifischen Regelungen nicht in allen Ländern. Darüber hinaus können (4) Kinder weitere über SGB VIII oder SGB XII geregelte Unterstützung und aufgrund einer Diagnose ‚sonderpädagogische Förderung‘ erhalten. Andere Kinder erhalten (5) die Unterstützung aufgrund der SGB-Regelungen und werden ohne das Label ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ sonderpädagogisch gefördert oder sie erhalten (6) ‚nur‘ besondere (und nicht sonderpädagogische) Unterstützung aufgrund einer Behinderung.

Weitere Unterschiede zwischen den Ländern gibt es in Bezug auf Kinder mit autistischem Verhalten. In manchen Ländern ist dies ein eigener Förderbereich, der mit anderen Förderbereichen kombiniert werden kann (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2013), in anderen Ländern ist autistisches Verhalten jedoch anderen Förderbereichen zugeordnet (vgl. Gresch, Piezunka & Solga, 2014, S. 13). Im folgenden Abschnitt stellen wir dar, wie Kinder und Jugendliche, die unter den Schutz der UN-BRK fallen, in verschiedenen Schulleistungsstudien identifiziert werden.

### 3. Die Erfassung von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern in bundesweiten Studien

In Deutschland werden regelmäßig vergleichende Schulleistungsstudien, wie PISA, NEPS und der IQB-LV, durchgeführt. Im Folgenden beschreiben wir exemplarisch, wie Schülerinnen und Schüler, die unter dem Schutz der UN-BRK stehen, in den Studien PISA, NEPS sowie dem IQB-LV erfasst werden. Allen diesen Studien gemeinsam ist jedoch, dass Schulen aus allen 16 Bundesländern beteiligt sind. PISA wurde als Beispiel für eine international vergleichende Studie ausgewählt, die ebenso wie der IQB-LV unter bundesweiter Beteiligung durchgeführt wird. Bis einschließlich PISA 2006 waren beide Studien als PISA-I (PISA-International) und PISA-E (PISA-Erweiterung für einen Vergleich der deutschen Bundesländer) gekoppelt; seit 2009 werden PISA und der IQB-LV als separate Studien koordiniert. Das NEPS steht exemplarisch für ein large-scale assessment mit Längsschnittdesign, das zudem mit Anpassungen der Testsituation und -instrumente arbeitet, die in PISA und dem IQB-LV fehlen. Die Auswahl der Studien ergibt sich daraus, dass die Autorinnen bei der Itementwicklung der Studien maßgeblich beteiligt sind bzw. waren.

4 Da es keine Daten zu den jeweiligen Konzepten gibt, können keine Aussagen darüber gemacht werden, wie die zahlenmäßige Verteilung zwischen den Gruppen ist.

In allen erwähnten Studien wird (inzwischen) vor der Testung der Schülerinnen und Schüler eine sogenannte Schülerteilnahmeliste als tabellarisches Erhebungsinstrument eingesetzt. Auf der Liste macht eine Lehrkraft bzw. der sogenannte Schulkoordinator Angaben über den demographischen Hintergrund der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Die Schülerteilnahmeliste bietet die Möglichkeit, UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler zu identifizieren.

### 3.1 PISA

Im Rahmen der PISA-Studie wird in jedem teilnehmenden Bildungssystem eine repräsentative Stichprobe von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern gezogen. Die internationale Vergleichbarkeit setzt also voraus, dass Deutschland sich bundesweit an PISA beteiligt und Schülerinnen und Schüler aus allen 16 Bundesländern die Tests und Fragebögen bearbeiten. Die PISA-Studie basiert damit auf einer Zufallsstichprobe von Schulen, welche die Sekundarschullandschaft im jeweiligen Staat abbildet. Innerhalb der an PISA teilnehmenden Schulen werden die Schülerinnen und Schüler zufällig für die Teilnahme ausgewählt (Heine, Sälzer, Borchert, Sibbems & Mang, 2013). In einigen der gezogenen Regelschulen gehören auch Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf zur Schülerschaft. Die Erfassung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs geschieht im Rahmen von PISA ausschließlich über die Schülerteilnahmeliste, die vom Schulkoordinator ausgefüllt wird.

Konkret wird der Schulkoordinator in einem Manual angewiesen, auf der Schülerteilnahmeliste einen Code für „beeinträchtigte Testfähigkeit“ einzutragen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf hat oder aus anderen Gründen den PISA-Test nicht ohne fremde Hilfe bearbeiten kann. Insofern sind die Begriffe „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und „beeinträchtigte Testfähigkeit“ in PISA konzeptuell nicht vollständig abzugrenzen, wie im nächsten Abschnitt detailliert erläutert wird.

Die Berücksichtigung unterschiedlicher Förderschwerpunkte ist in PISA grundsätzlich vorgesehen, allerdings ist die Unterscheidung zwischen den Schwerpunkten mit der Gliederung in (1) „körperliche Beeinträchtigungen“, (2) „geistige Beeinträchtigungen“ (dazu gehören kognitive, verhaltensbasierte oder emotionale Beeinträchtigungen) sowie (3) „unzureichende Kenntnis der Testsprache“ sehr grob gehalten. Neben diesen Förderschwerpunkten gelten für die Teilnahme an der PISA-Studie mehrere Kriterien der Testfähigkeit: (1) Der PISA-Test muss selbstständig ohne fremde Hilfe bearbeitet werden können, (2) es müssen ausreichende Kenntnisse der Testsprache vorliegen und (3) die Schülerin bzw. der Schüler muss mindestens ein Jahr in der Testsprache unterrichtet worden sein. Zwischen der Definition des sonderpädagogischen Förderbedarfs und den Kriterien für eine Teilnahme an PISA besteht also eine inhaltliche Überlapung: Die unzureichende Kenntnis der Testsprache wird als Förderbedarf und zugleich als Ausschlussgrund („beeinträchtigte Testfähigkeit“) eingeordnet, und sobald eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung eine Schülerin oder einen Schüler daran hin-

dert, die PISA-Unterlagen ohne fremde Hilfe zu bearbeiten, wird von einer Teilnahme an PISA abgesehen.

Die Schulkoordinatorin bzw. der Schulkoordinator trägt auf der Schülerteilnahmeliste für jeden Schüler einen Code ein, anhand dessen gegebenenfalls ein sonderpädagogischer Förderbedarf und ein mögliches Ausschlusskriterium vermerkt werden. Beispielsweise erhält ein Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen, die jedoch seine Testfähigkeit nicht einschränken, den Code 1 in der Spalte *Sonderpädagogischer Förderbedarf* sowie keinen Code in der Spalte *Nichtteilnahme*, da der Teilnahme an PISA nichts im Wege steht. Auf diese Weise können in PISA Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf identifiziert werden, die in einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet werden.

### 3.2 NEPS

Beim NEPS (vgl. Blossfeld, Roßbach & Maurice, 2011) handelt es sich um ein Projekt, welches anhand verschiedener inhaltlich verknüpfter Längsschnittstudien die Bildungsverläufe und Kompetenzentwicklung von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter in Deutschland untersucht. Es gibt verschiedene bundesweit repräsentative Startkohorten (Neugeborene, Kindergarten, Klasse 5, Klasse 9, Studierende und Erwachsene), bei denen in regelmäßigen Abständen Befragungen und Kompetenzmessungen durchgeführt werden. Die Erhebungen an Schulen erfolgten für die unterschiedlichen Startkohorten zu unterschiedlichen Zeitpunkten (die ursprüngliche Kindergartenkohorte befindet sich beispielsweise inzwischen in der Grundschule), die Erhebungsinstrumente wurden somit vielfach und für unterschiedliche Klassenstufen eingesetzt und teilweise grundlegend überarbeitet (für eine detaillierte Übersicht vgl. Gresch et al., 2014, im Anhang B). In den ersten Erhebungen wurden die Informationen rund um den ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ über die Eltern der jeweiligen Schülerinnen und Schüler erhoben. Gefragt wurde insbesondere, ob ein sonderpädagogisches Gutachten zum Förderbedarf vorliegt. Im Falle eines Gutachtens wurde erfasst, ob eine Förderung durch eine/n Sonderpädagog/-in stattfindet und welcher Förderschwerpunkt festgestellt wurde. Die Informationen liegen allerdings aufgrund der geringen Teilnahme der Eltern nur für knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler vor. In neueren Erhebungen (seit 2012) wird deshalb ebenfalls die Schülerteilnahmeliste zur Erfassung des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ eingesetzt. Hier wird erfasst, ob ein Schüler bzw. eine Schülerin *diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf* aufweist. Unterschieden werden fünf Förderschwerpunkte: „Lernen“, „Sprache“, „Emotionale und soziale Entwicklung“, „Autismus“ sowie „Sonstiger Schwerpunkt“. 2015 wurde die Schülerteilnahmeliste überarbeitet.<sup>5</sup>

5 Da die Autorinnen dieses Artikels an der Itementwicklung beteiligt waren, wurden die Empfehlungen (s. Abschnitt 4) berücksichtigt.

### 3.3 IQB-Ländervergleich

Der IQB-LV basiert auf einer repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der 3. und 9. Jahrgangsstufe an Regelschulen in Deutschland. Die Identifikation von Schülerinnen und Schülern, die unter den Schutz der UN-BRK fallen, erfolgt über die Schülerteilnahmeliste. Wir beschreiben nun die Fragebogenitems zu UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern aus den Ländervergleichsstudien 2011 und 2012. In diesen Jahren wurde erhoben, ob die getesteten Schülerinnen und Schüler einen ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ haben. Es wurde nicht spezifisch gefragt, ob der Förderbedarf in einem amtlichen Feststellungsverfahren diagnostiziert wurde oder ob die Schülerinnen und Schüler eine entsprechende Förderung erhalten. Aufgrund dieser Offenheit der Itemformulierung umfasst die Schülergruppe, für welche der IQB-Ländervergleich einen ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ identifiziert, sowohl Schüler, bei denen ein ‚diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf‘ besteht, als auch Schüler, die keine entsprechende Diagnose haben, bei denen jedoch in den Augen der Lehrkräfte ein ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ besteht. Es wurden sieben sonderpädagogische Förderschwerpunkte erfasst: ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘, ‚Geistige Entwicklung‘, ‚Körperliche und motorische Entwicklung‘, ‚Hören‘, ‚Sehen‘, ‚Lernen‘ und ‚Sprache‘. Darüber hinaus gab es die Antwortkategorien ‚förderschwerpunktübergreifend‘ und ‚Förderbedarf ist keinem Schwerpunkt zugeordnet‘. Zusätzlich wurde erhoben, ob Schülerinnen und Schüler, die einen ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ haben, in Bezug auf die Rahmenlehrpläne zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden. Für den Ländervergleich 2015 wurde das Erhebungsinstrument, mit dem auch UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler identifiziert werden, grundlegend überarbeitet.<sup>6</sup>

### 3.4 Zwischenfazit

Diese Übersicht an ausgewählten Erhebungsinstrumenten zeigt, wie vielfältig die Formate sind, anhand derer UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler in bundesweiten Studien identifiziert werden. Zwar liegt der Schwerpunkt bei allen Studien auf ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘, bei PISA kommen allerdings zusätzlich Kinder mit sonstigen Beeinträchtigungen hinzu, bei NEPS ist es nur der ‚diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarf‘ und bei IQB-LV bleibt offen, auf welcher Grundlage der angegebene Förderbedarf basiert. In allen drei Studien wird die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Feststellungsverfahren, die jedoch trotzdem sonderpädagogisch gefördert werden, systematisch ausgeschlossen (vgl. Abb. 1, ‚Gruppe 3‘). Darüber hinaus müssten in Bezug auf die UN-BRK auch Kinder berücksichtigt werden, die keine explizit ‚sonderpädagogische Förderung‘ benötigen, aber andere Formen der ‚besonderen Unterstützung

<sup>6</sup> Da die Autorinnen dieses Artikels an der Itementwicklung beteiligt waren, wurden die Empfehlungen (s. Abschnitt 4) berücksichtigt.

aufgrund einer Behinderung‘ nach SGB VIII oder SGB XII erhalten. Diese werden bislang in der Regel nicht erfasst.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Abschnitt 2 ist durch die bislang verwendeten Erhebungsinstrumente die Gruppe der UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler unzureichend repräsentiert.

## **4. Empfehlungen für zukünftige Erhebungsinstrumente**

### *4.1 Vorgaben aus Theorie und Praxis*

#### **Sonderpädagogischer Förderbedarf**

Der ‚sonderpädagogische Förderbedarf‘ ist als Ergebnis eines amtlichen Feststellungsverfahrens nicht zu verwechseln mit einer subjektiven Einschätzung durch Lehrkräfte. Zudem bedarf es hier einer Eingrenzung auf die von der KMK formulierten Förderbereiche und somit einer Abgrenzung von Teilleistungsstörungen oder Hochbegabung. Neben den allgemein anerkannten Förderbereichen der KMK (1994) ist aufgrund der bundesländerspezifischen Regelungen auch „autistisches Verhalten“ als spezifischer Förderbedarf zu erfassen. Die Feststellung eines Förderbedarfs kann mit der Abfrage des Förderbereichs verknüpft werden, da bei der Durchführung eines Feststellungsverfahrens in der Regel festgelegt wird, in welchem Bereich Förderbedarf besteht. Da manche Kinder mehrere Förderbedarfe aufweisen, sollten in einem Erhebungsinstrument Mehrfachantworten ausdrücklich möglich sein.

#### **Sonderpädagogische Förderung**

Da in der Praxis keine einheitliche Trennung zwischen ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ und ‚sonderpädagogischer Förderung‘ vorliegt, sollte sich die Unterscheidung zwischen dem Label und der konkreten Fördermaßnahme auch in der Formulierung wiederfinden. Dies kann berücksichtigt werden mittels eines Hinweises, dass ‚sonderpädagogische Förderung‘ auch ohne den Status des ‚diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ möglich ist.

Explizit sollte erwähnt werden, dass beim Format der Schülerteilnahmeliste der Fokus auf der Identifikation einzelner Schülerinnen und Schüler liegt und dementsprechend Fördermaßnahmen wie Beratung von Eltern usw. nicht erhoben werden, sondern nur Maßnahmen unmittelbar am Kind, also in Einzel- oder Kleingruppensettings. Des Weiteren empfehlen wir nur die Erfassung langfristiger Fördermaßnahmen, z. B. über sechs Monate, da beispielsweise Fördermaßnahmen über ein bis zwei Wochen in Bezug auf die UN-BRK nicht relevant sind.

#### **Besondere Unterstützung**

Abschließend empfiehlt es sich weitere Fördermaßnahmen zu erfassen, die entweder durch Assistenz (auch Schulbegleitung oder Integrationshelferinnen und Integrationshelfer genannt) oder durch therapeutische Fachkräfte durchgeführt werden und über

SGB VIII oder SGB XII geregelt sind. Auch diese fallen in den Anwendungsbereich der UN-BRK und sind daher Teil des hier empfohlenen Erhebungsinstruments. Hierfür wird das Konzept der ‚besonderen Unterstützung aufgrund einer Behinderung‘ verwendet. Neben dieser ist als weitere Maßnahme noch ‚besondere Unterstützung durch pädagogisches Personal‘ zu nennen: Im Rahmen von Schulhospitanzen wurde deutlich, dass auch immer mehr Pädagogen, die nicht speziell sonderpädagogisch ausgebildet wurden, Kinder in Einzel- oder Kleingruppensettings regelmäßig individuell fördern. Dies können sowohl weitere Lehrkräfte als auch anderes pädagogisches Personal sein, wie beispielsweise Erzieherinnen oder Erzieher. Die Erfassung jener Informationen, wie die über das SGB geregelte Unterstützung sowie Unterstützung durch Fachkräfte ohne eine sonderpädagogische Qualifikation, stellt eine wertvolle Grundlage für weiterführende Forschung zu Art und Umfang jener Fördermaßnahmen dar. Sie sollte aus Gründen der Vollständigkeit ebenfalls berücksichtigt werden, wenngleich ‚besondere Unterstützung durch pädagogisches Personal‘ nicht explizit für die Identifikation von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern notwendig ist.

Zwar sind die beiden Konzepte der ‚sonderpädagogischen Förderung‘ und ‚besonderen Unterstützung‘ inhaltlich voneinander abzugrenzen, da sie sich in Bezug auf verantwortliche Träger, rechtliche Verankerung, Finanzierung und durchführende Akteure unterscheiden; aus forschungspragmatischen Gründen (möglichst wenig Fragen aus Rücksicht gegenüber den Befragten) bietet es sich allerdings an, ‚sonderpädagogische Förderung‘ als eine Form der ‚besonderen Unterstützung‘ aufzuführen.

#### 4.2 Empfehlungen für ein Erhebungsinstrument

Unsere konkrete Empfehlung für ein Erhebungsinstrument ist dargestellt in Abbildung 2. Im Mittelpunkt stehen zwei Fragen, die möglichst durch die Klassenlehrkraft für alle Schülerinnen und Schüler beantwortet werden sollten: (1) Die Frage, ob ein Schüler/eine Schülerin einen ‚diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf‘ aufweist und (2) ob dieser Schüler bzw. diese Schülerin eine ‚besondere Form der Unterstützung‘ erhält. Bei der zweiten Frage wird über die Antwortkategorien zudem differenziert zwischen ‚sonderpädagogischer Förderung‘ (s. Item zu ‚besonderer Unterstützung‘, Antwortkategorie 1), ‚besonderer Unterstützung durch pädagogisches Personal‘ (s. ebd., Antwortkategorie 2) und ‚besonderer Unterstützung aufgrund einer Behinderung‘ (s. ebd., Antwortkategorie 3 und 4).

Dieses Instrument ermöglicht die bundesweite Identifikation von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern unter Einbeziehung der jeweiligen länderspezifischen (rechtlichen) Gegebenheiten. Gerade durch die separate Erhebung von beiden Konzepten – dem ‚diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf‘ und der ‚sonderpädagogischen Förderung‘ – können auch Fördermaßnahmen erfasst werden, die *nicht* auf einem Feststellungsverfahren beruhen. Zudem kann auch analysiert werden, inwiefern es in Bezug auf die empirische Verteilung praktische Unterschiede zwischen den Konzepten gibt, die theoretisch vorab nicht vermutet wurden.

**Item zu „diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf“**

**Frage:** Hat der oder die Schüler\_in einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf?

**Legende:** „Ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, wenn in einem amtlichen Feststellungsverfahren ein Gutachten erstellt wurde. Schüler\_innen, die ausschließlich eine Teilleistungsstörung (z. B. Lese-Rechtschreib-Schwäche, Legasthenie) haben oder hochbegabt sind, haben keinen sonderpädagogischen Förderbedarf.“

**Antwortskala:**

*Mehrfachantworten sind möglich*

(0) kein Förderbedarf

Förderbedarf im Bereich

(1) Lernen; (2) Emotionale und soziale Entwicklung; (3) Sprache; (4) Körperliche und motorische Entwicklung; (5) Geistige Entwicklung; (6) Hören; (7) Sehen; (8) Krank (lang andauernde Krankheiten); (9) Kind mit autistischem Verhalten; (10) Förderschwerpunkt unbekannt

---

**Item zu „besonderer Unterstützung“ (inkl. „sonderpädagogischer Förderung“)**

**Frage:** Erhält der oder die Schüler\_in eine besondere Form der Unterstützung?

**Legende:**

Besondere Unterstützung können Schüler\_innen mit und ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf erhalten.

**Antwortskala:**

*Mehrfachantworten sind möglich.*

(0) erhält keine besondere Unterstützung über einen längeren Zeitraum

(1) erhält längerfristig (mind. 6 Monate) sonderpädagogische Förderung im Rahmen von Einzel- oder Kleingruppensettings durch Sonderpädagog\_innen

(2) erhält längerfristig (mind. 6 Monate) besondere Unterstützung im Rahmen von Einzel- oder Kleingruppensettings durch Pädagog\_innen (ohne sonderpädagogische Qualifikation), z. B. Lehrkraft und Erzieher\_in

(3) erhält mehrere Stunden die Woche Unterstützung im Schulalltag durch eine Assistenz, z. B. Integrationshelfer\_in oder Schulbegleitung

(4) erhält therapeutische Maßnahmen, z. B. durch Logopäd\_innen oder Ergotherapeut\_innen

*Abb. 2: Empfehlung eines Erhebungsinstruments zur Identifikation von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern*

Allerdings gibt es auch verschiedene Einschränkungen: Die Analyse der rechtlichen Regelungen hat gezeigt, dass sich die Bundesländer darin unterscheiden, wer sonderpädagogisch gefördert wird. Hierbei ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass die rechtlichen Regelungen teilweise von der Praxis abweichen. Schließlich lässt sich durch dieses Instrument auch nicht das Ausmaß der ‚sonderpädagogischen Förderung‘ bzw. der ‚besonderen Unterstützung‘, z. B. in Form von wöchentlicher Stundenzahl, erfassen und es liefert keine Informationen zu der Art der Unterstützung. Erste Hinweise gibt es durch die Information, von welchem Akteur die Unterstützungsleistung durchgeführt wird. So darf eine Schulbegleitung keine pädagogische Förderung leisten. Jedoch zeigen Gespräche mit Akteuren aus der schulischen Praxis, dass die rechtlichen Vorgaben, z. B. zum Aufgabenbereich von Schulbegleitung, in der Praxis nicht immer eingehalten werden.

## 5. Ausblick und Fazit

Im Rahmen des Beitrags wurde unter Berücksichtigung forschungspraktischer Erfahrungen und bundeslandspezifischer Regelungen ein Instrument zur Identifikation und Erfassung von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern entwickelt.

Um die Schülerinnen und Schüler identifizieren zu können, die unter den Anwendungsbereich der UN-BRK fallen, wurden drei Konzepte abgeleitet: das Label ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘, die konkrete Fördermaßnahme ‚sonderpädagogische Förderung‘, die über einen längeren Zeitraum stattfindet, sowie ‚besondere Unterstützung‘. In Bezug auf besondere Unterstützung ist zwischen ‚besonderer Unterstützung durch pädagogisches Personal‘ und ‚besonderer Unterstützung aufgrund einer Behinderung‘ zu unterscheiden. Die Auseinandersetzung mit vorhandenen Definitionen und der Umsetzungspraxis hat deutlich gemacht, dass die Konzepte uneinheitlich verwendet werden und es an klaren Abgrenzungen fehlt.

Des Weiteren wurde gezeigt, dass die vorhandenen bundesweiten Studien unterschiedliche Definitionen und Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Behinderung und ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ nutzen. PISA erhebt beispielsweise die Testfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, während die IQB-Ländervergleichsstudien 2011 und 2012 den Förderbedarf unabhängig von der Diagnose erheben. Ein belastbarer Vergleich der Ergebnisse verschiedener Studien ist anhand der vorhandenen Datengrundlage aktuell nicht möglich.

Die Erkenntnisse aus Theorie und Praxis spiegeln sich in unseren Empfehlungen wider, wie man Schülerinnen und Schüler, die unter den Schutz der UN-BRK fallen, erfassen kann. Hierbei sind jedoch drei Einschränkungen zu nennen: Erstens lag bei dem Vergleich der Länder der Fokus auf den rechtlichen Regelungen. Diese können von der Praxis abweichen (s. Tabelle 1). Hierzu gibt es bislang keine verlässlichen Daten, sondern nur subjektive Einschätzungen. Zweitens greift der Beitrag auf aktuell vorhandene Kategorisierungen wie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ oder ‚Erhalt von sonderpädagogischer Förderung‘ zurück. Solche Kategorisierungen bringen allerdings mit sich, dass dadurch zumindest implizit stigmatisierende Praktiken der Etikettierung

und die Vergabe von Ressourcen auf der Basis solcher Etikettierungen ein Stück weit legitimiert werden (vgl. Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma nach Füssel, Kretschmann & Scholz, 1993; vgl. auch Hillenbrand, 2013 zur Verwendung des Behinderungsbegriffs im Bildungsbericht; Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007, S. 36–37). Kritisch ist dies insbesondere deswegen zu sehen, weil die Praxis der Etikettierung mit vielen Verständnissen von Inklusion (vgl. Booth & Ainscow, 2003; Biewer, 2009) nicht vereinbar ist. Wenn Inklusion als die Ausrichtung auf individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler definiert und damit die Zwei-Gruppen-Theorie überwunden wird, ist eine Etikettierung damit nicht vereinbar. Dieser Beitrag muss jedoch die Zuweisung zu Kategorien und damit auch eine Etikettierung in Kauf nehmen, um sich der Überprüfung der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention nähern zu können. Schülerinnen und Schüler, die gemäß der UN-BRK Anspruch auf Förderung haben, müssen für eine Überprüfung dieser Umsetzung identifizierbar sein und dafür sind Kategorien und Etikettierungen unerlässlich. Um jedoch den anderen Verständnissen von Inklusion zumindest teilweise gerecht zu werden und um die Umsetzung von Inklusion ganzheitlich untersuchen zu können, sollten weitere Indikatoren zur Umsetzung von Inklusion erfasst werden (vgl. Dyson, Farrell, Polat & Hutcheson, 2004, S. 19). Wichtig sind beispielsweise Informationen darüber, wie gemeinsamer Unterricht realisiert wird. Hierzu bedarf es weiterer Informationen auf Schul- und Klassenebene, wie beispielsweise zum Umfang der gemeinsamen Beschulung oder zur Lehrkraftausstattung, die sich auch nicht immer als Maßnahme an einem konkreten Kind beschreiben lässt (vgl. Gresch & Piezunka, 2015). Drittens ermöglichen die obigen Empfehlungen eine vertiefte Analyse der Situation in einzelnen Ländern. Es impliziert jedoch nicht, dass Ländervergleiche möglich sind. Hierfür variieren die länderspezifischen Regelungen zu stark.

Abschließend lässt sich festhalten, dass durch unsere Empfehlungen für die Erfassung der Schülergruppe Folgendes umsetzbar ist: Die ausführliche Legende ermöglicht es, drei klar voneinander abgegrenzte Konzepte zu erfassen. Des Weiteren werden im Fall von Deutschland zum ersten Mal Formen der ‚besonderen Unterstützung aufgrund einer Behinderung‘ zusätzlich erhoben.

Grundsätzlich gibt es bereits erste Schritte, um die Identifikation von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern zu vereinheitlichen. So werden sowohl bei TIMSS, beim IQB-LV (2015) als auch bei NEPS bei aktuellen Erhebungen Instrumente verwendet, die auf den hier vorgestellten Instrumenten basieren. Voraussichtlich werden auch hier noch weitere Änderungen und Anpassungen an die Gegebenheiten vorgenommen. Allerdings ist dies ein erster und großer Schritt zu einem bundesweiten studienübergreifenden, harmonisierten Erhebungsinstrument zur Identifikation der Schülergruppe, die unter den Schutz der UN-BRK fällt. Hiermit ist eine erste Grundlage geschaffen, um diese Schülergruppe sowie die Umsetzung von Inklusion in bundesweiten Studien tiefergehend zu untersuchen.

## Literatur

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2010). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Convention of the United Nations on the Rights of Persons With Disabilities – deutsch, deutsch Schattenübersetzung, englisch. Bonn 2010*. [http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile) [31. 10. 2014].
- Biewer, G. (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London/New York: Routledge.
- Bleidick, U., Rath, W., & Schuck, K. D. (1995). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(2), 247–264.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & Maurice, J. (Eds.) (2011). *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boban, I., & Hinz, A. (2008). Sonderpädagogische Förderung in der Allgemeinen Schule (Integration) und in Sonderschulen. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rahkockkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 410–419). Weinheim: Beltz.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz). <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf> [12. 11. 2015].
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., & Hutcheson, G. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. University of Newcastle. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR578.pdf> [10. 07. 2014].
- Füssel, H.-P., Kretschmann, R., & Scholz, H. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick/Bonn: M. Wehle.
- Gresch, C., & Piezunka, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich „Lernen“) an Regelschulen: Eine Bestandsaufnahme und Anforderungen an die bundesweite Forschung. 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. 181–219). Wiesbaden: Springer VS.
- Gresch, C., Piezunka, A., & Solga, H. (2014). *Eine Ergänzungsstichprobe von Integrationsschülerinnen und -schülern im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Möglichkeiten und Perspektiven*. Unter Mitarbeit von Jonna Blanck. [https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_XXXVII.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XXXVII.pdf) [26. 05. 2015].
- Heimlich, U. (2013). Inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung – eine lebenslaufbegleitende Perspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9, 336–341.
- Heine, J. H., Sälzer, C., Borchert, L., Sibbems, H., & Mang, J. (2013). Technische Grundlagen des fünften internationalen Vergleichs. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 309–346). Münster: Waxmann.
- Hillenbrand, C. (2013). *Stellungnahme für die Autorengruppe Bildungsbericht*. <http://www.bildungsbericht.de/daten/hillenbrand1112.pdf> [16. 09. 2015].
- Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H.A., & Prenzel, M. (2015). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf) [01.08.2015].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 20. 10. 2011*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [13.07.2015].
- 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 Sozialpsychologie*, 66(2), 165–191.
- Malecki, A. (2013). Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik. *Wirtschaft und Statistik*, 5, 356–365.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2013). *Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens: Förderschwerpunkte „körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“, „geistige Entwicklung“ und sonderpädagogischer Förderbedarf im autistischen Verhalten (KSHGA)*. [http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Handreichung\\_Diagnostik\\_KSHGA\\_Publikation.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Handreichung_Diagnostik_KSHGA_Publikation.pdf) [31.03.2015].
- Sälzer, C., Gebhard, M., Müller, K., & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs 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. 129–152). Wiesbaden: Springer VS.
- Südkamp, A., Pohl, S., Hardt, K., Jordan, A.-K., & Durchhardt, C. (2015). Kompetenzmessung in den Bereichen Lesen und Mathematik bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. 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. 243–272). Wiesbaden: Springer VS.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyoying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann P., Serke B., & Kurnitzky, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des Bilief-Projekts zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Zeitschrift für Lernforschung*, 42(1), 7–21.

**Abstract:** This article addresses how students protected by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN-CRPD) can be identified in nation-wide studies. The identification is necessary for monitoring the implementation of the UN-CRPD and for carrying out in-depth analyses about this group of students. We work with three concepts: 'special educational needs', 'special needs education', and 'special support'. We differentiate the concepts based on regulations from the German states, reports from practitioners and definitions used in theoretical approaches. In a second step, we describe how this group of students is currently identified in nation-wide studies and discuss the difficulties resulting from these survey methods. We conclude by recommending specific survey items for the identification of this group. Some of these items have recently been implemented by TIMSS, IQB-LV, and NEPS studies.

**Keywords:** Inclusion, Special Educational Needs, Item Development, Data Collection, UN Disability Rights Convention

### **Anschrift der Autor\_innen**

M. A. Anne Piezunka, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB),  
Reichpietschufer 50, 10785 Berlin, Deutschland  
E-Mail: anne.piezunka@wzb.eu

Dr. Cornelia Gresch, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB),  
Hannoversche Str. 19, 10117 Berlin, Deutschland  
E-Mail: cornelia.gresch@iqb.hu-berlin.de

Dr. Christine Sälzer, TUM School of Education,  
Zentrum für Internationale Vergleichsstudien,  
Arcisstr. 21, 80333 München, Deutschland  
E-Mail: christine.saelzer@tum.de

Dr. Anna Kroth, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB),  
Reichpietschufer 50, 10785 Berlin, Deutschland  
E-Mail: anna.kroth@wzb.eu

*Aleksander Kocaj/Nicole Haag/Sebastian Weirich/Poldi Kuhl/  
Hans Anand Pant/Petra Stanat*

# Aspekte der Testgüte bei der Erfassung schulischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

**Zusammenfassung:** Im vorliegenden Beitrag wurde geprüft, inwieweit die im IQB-Ländervergleich 2011 in der Primarstufe eingesetzten Kompetenztests in Deutsch und Mathematik dazu geeignet sind, auch die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) adäquat zu erfassen. Dazu wurden der Anteil fehlender Werte, die Passung des Raschmodells, differenzielle Itemfunktionalität und Korrelationen der Testwerte zwischen den Schülergruppen mit SPF in Förder- und Grundschulen und Kindern ohne SPF analysiert. Die eingesetzten Tests scheinen die schulischen Kompetenzen von Kindern mit SPF reliabel und valide zu erfassen. Allerdings zeigten sich Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Messungen für Kinder in Förderschulen in Mathematik.

**Schlagnote:** Sonderpädagogischer Förderbedarf, Vergleichbarkeit, Schulische Kompetenzen, Primarstufe, Beschulungsart

## 1. Einleitung

Large-scale assessments (LSAs) im Rahmen des Bildungsmonitorings zielen darauf ab, schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu messen und Unterschiede in den Erträgen von Bildungssystemen insgesamt sowie für verschiedene Gruppen von Lernenden sichtbar zu machen. Damit sollen die Studien Stärken und Schwächen auf der Systemebene identifizieren und Impulse für eine Verbesserung der Bedingungen schulischen Lernens geben (Chudowsky & Pellegrino, 2003). Diese Konzeptualisierung von LSAs setzt voraus, dass ihre Ergebnisse die jeweilige Zielpopulation und relevante Teilpopulationen adäquat repräsentieren (Olson & Goldstein, 1997).

Eine Schülergruppe, die in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der empirischen Bildungsforschung gerückt ist, ist die der Schülerinnen und Schüler, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) diagnostiziert wurde. Diese Gruppe wird im Rahmen von nationalen und internationalen LSAs (z. B. Ländervergleich des IQB, PISA, IGLU) soweit wie möglich als Teil der Zielpopulation definiert<sup>1</sup> und in die Stichproben-

---

1 Vorab aus der Zielpopulation ausgeschlossen werden Schülerinnen und Schüler, die aufgrund sehr geringer Sprachkenntnisse (Beschuldungsdauer in der Testsprache von weniger als einem Jahr) oder einer Beeinträchtigung nicht in der Lage wären, die Tests zu bearbeiten.

ziehung eingeschlossen. Damit soll gewährleistet werden, dass die Schülerschaft, auf die sich das Monitoring bezieht, möglichst breit erfasst wird.

Die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit SPF im Bildungsmonitoring ist aber vor allem auch aufgrund des steigenden Anteils von Schülerinnen und Schülern mit SPF an Regelschulen des allgemeinbildenden Schulsystems relevant (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) weist darauf hin, dass empirische Daten bereitgestellt werden müssen, um die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems evaluieren zu können und der Bildungspolitik Anhaltspunkte für eine effektive Steuerung der Umsetzung dieser Reform zu liefern (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2010, Artikel 31). Zur Umsetzung der auf Inklusion bezogenen rechtlichen Vorgaben ist es also wichtig, Schülerinnen und Schüler mit SPF in Schulleistungsstudien einzubeziehen (Thurlow, 2002). LSAs können als wichtiges Instrument zur Evaluation inklusiver Bemühungen im deutschen Bildungssystem genutzt werden (Wrase, 2015), um die schulische Entwicklung von Kindern mit SPF zu verfolgen (Abedi et al., 2011).

Aufgrund dieser Zielperspektiven wird zunehmend versucht, die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit SPF in nationalen und internationalen Schulleistungsstudien zu optimieren (Thurlow, 2010). Im Fokus nationaler Schulleistungsstudien stehen dabei vor allem Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten *Lernen, Sprache* sowie *emotionale und soziale Entwicklung*. Dabei handelt es sich – neben *geistiger Entwicklung* – um die drei größten Förderschwerpunkte in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014), wobei die Differenzierung zwischen den Förderschwerpunkten aufgrund von substanziellen Überschneidungen in Einzelfällen schwierig ist (Opp, Budnik & Fingerle, 2008; Ricking, 2005). Auch ist die Abgrenzung dieser drei Schülergruppen mit SPF von Schülerinnen und Schülern ohne SPF nur graduell möglich und scheint zum Teil durch soziale Bezugsnormen beeinflusst zu werden (Bos, Müller & Stubbe, 2010; Kornmann, 2006). Für diese Schülergruppen wird daher zunehmend diskutiert, auf eine separate Beschulung in Förderschulen vollständig zu verzichten und sie stattdessen in Regelschulen des allgemeinbildenden Schulsystems zu unterrichten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

Die Kompetenztestung von Schülerinnen und Schülern mit SPF in LSAs wird kontrovers diskutiert (Smith & Douglas, 2014; Thurlow, 2002). Die primäre Funktion von LSAs besteht in der Evaluation von schulischen Outcomes auf der Systemebene. Impulse für die Unterrichtsentwicklung und die konkrete Ausgestaltung von Inklusion sind somit nicht Ziel von LSAs. Allerdings befürchten Kritiker, dass die für LSAs konzipierten Tests auch für diese Zwecke verwendet werden könnten (Smith & Douglas, 2014). Dies würde zu einer zu starken Betonung schulischer Leistungen bei der Evaluation inklusiver Bemühungen führen (Smith & Douglas, 2014). Darüber hinaus ermöglicht die überwiegend querschnittliche Ausrichtung von LSAs nicht, Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern mit SPF abzubilden. Im Rahmen eines inklusiven Ansatzes wird argumentiert, dass weitere schulische Outcomes (z. B. soziale Kompetenzen, Motivation, Wohlbefinden) und Entwicklungsverläufe von Schülerinnen und Schülern mit SPF betrachtet werden sollten (Smith & Douglas, 2014). Auf der anderen

Seite stellen LSAs eine wichtige Grundlage dar, um den Bildungserfolg der Schülergruppe mit SPF im Hinblick auf die weitere schulische und berufliche Ausbildung zu evaluieren. Zudem könnten hohe Leistungserwartungen an alle Schülerinnen und Schüler die Erwartungshaltung und Verantwortungsbereitschaft der Lehrkräfte erhöhen, wodurch auch die Schülergruppe mit SPF in ihrer Leistungsentwicklung profitieren könnte (Thurlow, 2002). Schließlich besteht ein hoher gesellschaftlicher Konsens darüber, dass Schülerinnen und Schülern mit SPF Zugang zu den gleichen schulischen Erfahrungen ermöglicht werden sollte, die auch Kinder ohne SPF erfahren (Pitoniak & Royer, 2001). LSAs ersetzen somit nicht die Erfassung individueller Lernfortschritte in akademischen, motivationalen und sozialen Bereichen, sie können aber ein nützliches Instrument zur Evaluation des schulischen Abschneidens von Kindern mit SPF darstellen.

Um aus dem Abschneiden von Schülerinnen und Schülern mit SPF in LSAs Schlussfolgerungen für inklusive Bemühungen im deutschen Bildungssystem ableiten zu können, muss zunächst geprüft werden, inwieweit die derzeit eingesetzten Kompetenztests für diese Schülergruppe geeignet sind. Die Tests wurden ursprünglich für Schülerinnen und Schüler ohne SPF entwickelt und erprobt, sie werden jedoch auch zur Erfassung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf in den Bereichen *Lernen*, *Sprache* oder *emotionale und soziale Entwicklung* eingesetzt. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Kompetenztests dafür geeignet sind, wobei die Prüfung sowohl für Kinder mit SPF an Förderschulen als auch für Kinder mit SPF an Grundschulen vorgenommen wird.

## **2. Methodische Überlegungen**

Die zentrale Herausforderung bei der gemeinsamen Testung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF besteht darin, die schulischen Leistungen der gesamten Schülerschaft auf einer gemeinsamen Skala abzubilden und gleichzeitig für jede Schülergruppe eine reliable und valide Testung zu gewährleisten (Heydrich, Weinert, Nusser, Artelt & Carstensen, 2013). Damit verbunden ist die Frage der Äquivalenz der Testergebnisse von Heranwachsenden mit SPF und Heranwachsenden ohne SPF (Lane & Leventhal, 2015). Eine eingeschränkte Vergleichbarkeit der Testergebnisse könnte dazu führen, dass Unterschiede zwischen diesen beiden Schülergruppen im interessierenden Kompetenzkonstrukt (z. B. mathematische Kompetenz) durch die Testwertunterschiede nicht oder nur verzerrt abgebildet werden.

Um die Testgüte bzw. Validität schulischer Leistungstests zu beurteilen, muss geprüft werden, ob die Testwerte die zugrundeliegenden Fähigkeiten adäquat erfassen und ob die Interpretation der Testwerte für verschiedene Schülergruppen vergleichbar ist (Messick, 1995). In der Literatur werden verschiedene Aspekte der Validität diskutiert (Messick, 1995). In der vorliegenden Untersuchung wird die *Generalisierbarkeit* der Interpretation von Testwerten aus Schulleistungserhebungen auf die Teilpopulation der Schülerinnen und Schüler mit SPF in den Bereichen *Lernen*, *Sprache* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* in den Blick genommen. Es wird geprüft, ob die

Gütekriterien der Kompetenztests für Kinder mit SPF in Förder- und Grundschulen in vergleichbarer Weise wie für Kinder ohne SPF erfüllt sind und inwieweit sich die Interpretation der Testwerte bei Kindern ohne SPF auf die Schülergruppe mit SPF übertragen lässt. Zur Beurteilung der Generalisierbarkeit werden strukturelle und externe Aspekte der Validität betrachtet. Die Vergleichbarkeit der Aussagekraft von Testwerten für verschiedene Schülergruppen als ein Merkmal der Testgüte bzw. Validität wird auch unter dem Stichwort der „Testfairness“ diskutiert (Cole & Zieky, 2001). Bleiben Aspekte der Testfairness ungeprüft, könnten beobachtete Gruppenunterschiede nicht allein auf Unterschiede zwischen Schülergruppen im zugrundeliegenden Konstrukt, sondern auch auf Merkmale der Testinstrumente zurückzuführen sein (Cole & Zieky, 2001). Die Validität der Ergebnisse bzw. deren Interpretation wäre also eingeschränkt.

Die angemessene Interpretation von Gruppenunterschieden in Testergebnissen setzt voraus, dass strukturelle Aspekte der Testverfahren zwischen Schülergruppen vergleichbar sind (Messick, 1995). Insbesondere sollten die interne Struktur der Leistungstests und die psychometrischen Eigenschaften der Testitems zwischen den Schülergruppen hinreichend ähnlich sein. Strukturelle Aspekte und psychometrische Eigenschaften der im Folgenden analysierten Kompetenztests wurden für Schülerinnen und Schüler ohne SPF bereits bestimmt und validiert (Böhme & Robitzsch, 2009; Winkelmann & Robitzsch, 2009). Diese Kennwerte dienen in der vorliegenden Untersuchung als Referenz zur Überprüfung der Testgüte für Kinder mit SPF in Förder- und Grundschulen. Anhand der bereits vorliegenden Auswertungsmodelle wird geprüft, ob die Kompetenztests in vergleichbarer Weise geeignet sind, die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit SPF an Förder- und Grundschulen zu erfassen wie für Schülerinnen und Schüler ohne SPF. Nur wenn gesichert ist, dass die Kompetenztests bei Kindern mit und bei Kindern ohne SPF eine ähnliche Struktur aufweisen, kann vorausgesetzt werden, dass die in LSAs eingesetzten Testverfahren die schulischen Kompetenzen beider Schülergruppen gleichermaßen reliabel und valide messen.

Neben der internen Struktur des Tests sollten die Zusammenhangsmuster der Kompetenztestwerte mit relevanten anderen Konstrukten für die betrachteten Schülergruppen ähnlich ausfallen. Die theoriegeleitete Überprüfung von Zusammenhängen der Testergebnisse mit externen Kriterien, wie z. B. den Ergebnissen anderer Leistungstests, ist ein wichtiger Aspekt der Validierung eines Testverfahrens (Messick, 1995). Zeigen sich ähnliche Zusammenhänge für die untersuchten Schülergruppen, können deren Leistungen auf einer gemeinsamen Skala abgebildet und sinnvoll vergleichend interpretiert werden.

### *2.1 Methodische Herausforderungen bei der Interpretation der Testwerte von Schülerinnen und Schülern mit SPF in LSAs*

Die Übertragbarkeit der Interpretation von Testwerten auf Schülerinnen und Schüler mit SPF kann durch mehrere Aspekte eingeschränkt sein. Ein Aspekt ist die Reliabilität der Leistungstests, die bei dieser Schülergruppe möglicherweise geringer ist. Allge-

mein fällt die Messgenauigkeit von Leistungstests, die auf Modellen der *Item Response Theory* basieren, im mittleren Bereich der Fähigkeitsverteilung am höchsten aus und nimmt zu den Rändern der Fähigkeitsverteilung hin ab (Embretson & Reise, 2000). Für Schülerinnen und Schüler mit SPF ist im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne SPF eine deutlich geringere mittlere Fähigkeit (Abedi et al., 2011) sowie eine eingeschränkte Varianz in der Testleistung (Lane & Leventhal, 2015) zu erwarten. Dies kann die Messgenauigkeit der Leistungstests für Schülerinnen und Schüler mit SPF reduzieren.

Als weiterer Aspekt sind mögliche Einschränkungen der Testfairness in Betracht zu ziehen, die sich auf die Interpretierbarkeit der Testleistungen von Schülerinnen und Schülern mit SPF auswirken können. Die eingesetzten Testverfahren sollten es allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre schulischen Kompetenzen zu zeigen. Treten unter Berücksichtigung von Fähigkeitsunterschieden noch differenzielle Schwierigkeiten der Items zwischen Schülergruppen auf, kann die vergleichende Interpretierbarkeit der Testwerte eingeschränkt sein (Abedi et al., 2011). Analysen zur sogenannten „differenziellen Itemfunktionalität“ (DIF) (Differential Item Functioning; Holland & Thayer, 1988, Übers. d. Verf.) können Hinweise darauf geben, inwieweit die Lösungswahrscheinlichkeit der einzelnen Items nicht nur durch die schulischen Kompetenzen beeinflusst wird, die erfasst werden sollen, sondern auch durch konstrukt-ferne Merkmale. DIF liegt vor, wenn Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Gruppen trotz gleichem Fähigkeitsniveau in der betrachteten Kompetenz ein spezifisches Item mit unterschiedlich hoher Wahrscheinlichkeit lösen. Bei den konstrukt-fernen Merkmalen, die zu systematischen Unterschieden in der Testbearbeitung und somit zu DIF führen können, kann es sich z. B. um sprachliche Anforderungen, Kontextualisierungen oder Antwortformate der Aufgaben handeln (Abedi et al., 2011; Heydrich et al., 2013).

## 2.2 Anpassung von Testverfahren für Schülerinnen und Schüler mit SPF in LSAs

Um die Eignung von in LSAs eingesetzten Leistungstests für Schülerinnen und Schüler mit SPF zu verbessern und den Einfluss konstrukt-irrelevanter Merkmale auf die Leistung bei einzelnen Items bzw. im Test insgesamt zu verringern, können sogenannte Akkommodationen vorgenommen werden (Pitoniak & Royer, 2001). Akkommodationen sind Anpassungen in der Testgestaltung, die dazu dienen sollen, diejenige konstrukt-irrelevante Varianz in den Testwerten zu reduzieren, die mit den Beeinträchtigungen der Kinder mit SPF zusammenhängt, ohne die Definition und Operationalisierung des zugrundeliegenden Konstrukts zu verändern (Elliott, Beddow, Kurz & Kettler, 2011).

Eine häufig eingesetzte Akkommodation betrifft die Testlänge. Die Teilnahme an Leistungstests in LSAs erfordert ein ausreichendes Maß an Konzentration und Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum. Durch kürzere Tests für Schülerinnen und Schüler mit SPF können mögliche Nachteile dieser Schülergruppe in der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit berücksichtigt werden (Heydrich et al., 2013). Als In-

dikator dafür, ob die Bearbeitungszeit für Kinder mit SPF angemessen ist, kann die Anzahl fehlender Werte herangezogen werden. Insbesondere die Analyse fehlender Werte, die am Ende des Tests auftreten (*Missing not Reached*), kann Hinweise darauf geben, ob Schülerinnen und Schüler mit SPF durch die Länge des Tests in besonderem Maße überfordert waren.

Eine weitere Akkommodation, die in LSAs zum Einsatz kommt, besteht darin, besonders schwierige Items bzw. Testblöcke aus den Testheften für Schülerinnen und Schülern mit SPF zu entfernen (Südkamp, Pohl, Hardt, Jordan & Duchhardt, 2015). Durch den Einsatz leichterer Aufgaben kann eine höhere Passung der Itemschwierigkeiten und Personenfähigkeiten erreicht werden, wodurch sich die Reliabilität der Kompetenztests für Schülerinnen und Schüler mit SPF erhöht (Lane & Leventhal, 2015).

### 2.3 Forschungsstand zur Interpretation der Testwerte von Schülerinnen und Schülern mit SPF in LSAs

Im Rahmen nationaler Erhebungen wurde nur selten überprüft, ob die Abbildung der Testwerte auf einer gemeinsamen Skala gerechtfertigt ist, da die Testscores von Heranwachsenden mit SPF und Heranwachsenden ohne SPF in vergleichbarer Weise interpretiert werden können. Eine Ausnahme ist die im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Südkamp, Pohl, Hardt et al., 2015; Südkamp, Pohl & Weinert, 2015) durchgeführte Zusatzerhebung an Förderschulen.

Südkamp, Pohl und Weinert (2015) untersuchten, inwieweit Leseverständnistests in NEPS für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* eine reliable und vergleichbare Messung ermöglichen. Als Vergleichsgruppe wurden Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen betrachtet. Beide Schülergruppen besuchten die fünfte Klasse. Außerdem wurde geprüft, inwieweit Testakkommodationen zu einer verbesserten Messung der Schülergruppe mit SPF führen. Die Testgüte wurde anhand des Anteils fehlender Werte, des Itemfits, der Reliabilität und anhand von DIF-Analysen evaluiert. Im Standardtest ohne Akkommodationen zeigten sich höhere Anteile fehlender Werte für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* als bei Schülerinnen und Schülern ohne SPF. Im Hinblick auf den Itemfit wies ein bedeutsamer Anteil der Items für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* eine schlechte Passung auf. Außerdem war die Reliabilität des Leseverständnistests deutlich geringer als für Hauptschülerinnen und -schüler. Im Hinblick auf die Testfairness zeigte sich bei einem bedeutsamen Anteil der eingesetzten Aufgaben ein starker DIF. Insgesamt war die Vergleichbarkeit der Testwerte zwischen den betrachteten Schülergruppen somit stark eingeschränkt. Der Einsatz von Akkommodationen (reduzierte Testzeit bzw. einfachere Aufgaben) führte zu einer verbesserten Abbildung der schulischen Kompetenzen (s. a. Südkamp, Pohl, Hardt et al., 2015).

Die beschriebene Studie zur Frage der äquivalenten Interpretierbarkeit der Testwerte bezog sich auf Schülerinnen und Schüler mit SPF in Förderschulen. Im Rahmen von LSA werden jedoch auch die Leistungen von Schülerinnen und Schüler mit SPF

in sonstigen allgemeinbildenden Schulen erfasst. Zudem besteht erhebliches wissenschaftliches und bildungspolitisches Interesse an der Frage, inwieweit die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit SPF durch die Art der Beschulung beeinflusst wird (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014). Daher ist es wichtig zu prüfen, ob die eingesetzten Testverfahren Fähigkeitsunterschiede bei Kindern mit SPF in beiden Beschulungsarten gleichermaßen valide und reliabel abbilden können. Außerdem untersuchte die Mehrzahl der Studien Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe, wohingegen sich die vorliegende Studie auf Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe bezieht.

### 3. Fragestellungen

In der vorliegenden Studie soll geprüft werden, inwieweit die im Rahmen des nationalen Bildungsmonitoring in der Primarstufe eingesetzten Schulleistungstests in den Fächern Deutsch und Mathematik dazu geeignet sind, die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit SPF in Förder- und Grundschulen zu erfassen (vgl. IQB-Ländervergleich 2011, Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012). In der 2011 durchgeführten Studie unterschieden sich die Testbedingungen zwischen den beiden Schularten: In Förderschulen kamen Testhefte mit einer reduzierten Anzahl von Aufgabenblöcken und einer entsprechend verkürzten Bearbeitungszeit zum Einsatz. Zudem enthielten die Testhefte eine Auswahl leichterer Aufgaben (s. Abschnitt 4.2). Auf der Grundlage dieser Daten werden vier Forschungsfragen untersucht.

- 1) *Anteil fehlender Werte: Ist die Bearbeitungszeit für Kinder mit SPF angemessen?* Anhand eines Vergleichs des Anteils fehlender Werte wird zunächst untersucht, ob die für die Kompetenztests zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit für die drei Schülergruppen gleichermaßen ausreichend ist. Es wird angenommen, dass der Anteil fehlender Werte für Kinder mit SPF deutlich höher ist als für Kinder ohne SPF. Aufgrund der Anpassungen der in Förderschulen eingesetzten Tests sollte jedoch der Anteil nicht bearbeiteter Aufgaben bei Kindern mit SPF in Förderschulen geringer sein als bei Kindern mit SPF in Grundschulen.
- 2) *Passung des Raschmodells: Treffen die Annahmen eines eindimensionalen Konstrukts für Kinder mit SPF in vergleichbarer Weise zu wie für Kinder ohne SPF?* Im Hinblick auf die strukturelle Validität der Kompetenztests wird für die einzelnen Kompetenzdomänen geprüft, inwiefern sich die Annahme eines eindimensionalen Konstrukts in allen drei Schülergruppen bestätigen lässt. Wir nehmen an, dass sich auch die schulischen Kompetenzen der Kinder mit SPF in Förder- und Grundschulen mit dem Raschmodell in vergleichbarer Weise abbilden lassen.
- 3) *Differenzielle Itemfunktionalität: Sind die eingesetzten Aufgaben für Kinder mit SPF differenziell schwieriger als für Kinder ohne SPF?* Um Aspekte der Testfairness zu untersuchen, wird in einem nächsten Schritt geprüft, ob einzelne Items in den drei Gruppen nach Berücksichtigung von Fähigkeitsunterschieden differenzielle Schwierig-

rigkeiten aufweisen. Wir gehen davon aus, dass die Aufgaben für Kinder mit SPF – insbesondere in Förderschulen – zwar deutlich schwieriger sind als für Kinder ohne SPF, dass nach Kontrolle von Fähigkeitsunterschieden zwischen den Schülergruppen darüber hinaus aber keine bedeutsamen Differenzen in den Itemschwierigkeiten bestehen.

- 4) *Vergleich der Korrelationsmuster zwischen den Schülergruppen: Lässt sich die Interpretation der Testwerte im Hinblick auf Zusammenhänge mit externen Kriterien bei Kindern ohne SPF auf die Schülergruppe mit einem SPF übertragen?* Abschließend wird ein Aspekt der externen Validität der Testverfahren geprüft, indem korrelative Zusammenhänge der Testwerte untereinander und mit den kognitiven Grundfähigkeiten zwischen den drei Schülergruppen verglichen werden. Für diese Variablen wird eine empirisch bewährte Korrelationsstruktur angenommen, die sich zwischen den drei Schülergruppen nicht bedeutsam unterscheiden sollte. So sollten die Kompetenzen im Lesen und Zuhören höher miteinander korrelieren als mit den mathematischen Kompetenzen.

## 4. Methoden

### 4.1 Stichprobe

Die in den folgenden Analysen verwendeten Daten wurden im Rahmen der 2011 durchgeführten Ländervergleichsstudie des IQB erhoben. Diese Querschnittstudie diente der Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Die gezogene Stichprobe der Viertklässlerinnen und Viertklässler ( $N = 27081$ ) war bundesweit und für jedes einzelne Bundesland repräsentativ.

Insgesamt umfasste die Stichprobe auch 1195 Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten SPF im Bereich *Lernen, Sprache* oder *emotionale und soziale Entwicklung* (durchschnittliches Alter: 10.90 Jahre;  $SD = 0.64$ ; 66.3% Jungen). Die Mehrheit dieser Gruppe ( $n = 762$ ; 63.8%) besuchte eine Grundschule, während 433 Kinder mit SPF in Förderschulen unterrichtet wurden (36.2%). In die hier berichteten Analysen wurden nur Schülerinnen und Schüler einbezogen, die an den Kompetenztestungen teilgenommen hatten. Im Fach Deutsch bearbeiteten  $N = 1071$  und im Fach Mathematik  $N = 1053$  Schülerinnen und Schüler mit SPF die Kompetenztests (s. für eine differenzierte Darstellung nach Schulart und Förderschwerpunkt Tab. 1). Die Schülergruppe ohne SPF umfasste 25706 Schülerinnen und Schüler (durchschnittliches Alter: 10.43 Jahre;  $SD = 0.49$ ; 50% Jungen).

Schülergruppe	Fach	$N_{\text{insgesamt}}$	$N_{\text{Grundschule}}$	$N_{\text{Förderschule}}$
Schülerinnen und Schüler ohne SPF <sup>1</sup>	Deutsch	25 283	25 283	–
	Mathematik	25 266	25 266	–
Schülerinnen und Schüler mit SPF insgesamt	Deutsch	1 071	658	413
	Mathematik	1 053	659	394
Schülerinnen und Schüler mit FS <sup>2</sup> <i>Lernen</i>	Deutsch	536	278	258
	Mathematik	523	282	241
Schülerinnen und Schüler mit FS <i>Sprache</i>	Deutsch	301	166	135
	Mathematik	301	167	134
Schülerinnen und Schüler mit FS <i>emotionale und soziale Entwicklung</i>	Deutsch	234	214	20
	Mathematik	229	210	19

<sup>1</sup> sonderpädagogischer Förderbedarf, <sup>2</sup> Förderschwerpunkt

Tab. 1: Stichprobenumfänge in den drei untersuchten Schülergruppen

## 4.2 Instrumente

*Schulische Kompetenzen.* Die schulischen Kompetenzen der Kinder wurden mit standardisierten Leistungstests in den Fächern Deutsch und Mathematik erfasst, wobei ein Multi-Matrix-Design zur Anwendung kam, d.h. jeder Schüler bekam ein Testheft mit einer Teilmenge aller Aufgaben. Die Testhefte sind so erstellt, dass innerhalb einer Klasse das Gesamt der Testaufgaben durch eine hinreichend große Teilmenge von Schülerinnen und Schülern bearbeitet wird, um gesicherte Aussagen über Leistungen auf Individual- und Klassenebene zu ermöglichen. Im Fach Deutsch wurden Kompetenzen in den Bereichen Lesen und Zuhören getestet. Der Kompetenztest im Fach Mathematik erfasste fünf inhaltsbezogene Teilkompetenzen, die zu einem Globalwert mathematischer Kompetenz zusammengefasst wurden.

Bei der Testdurchführung in Förderschulen kamen verschiedene Akkommodationen in den Testbedingungen zum Einsatz. Die Testhefte unterschieden sich in der Bearbeitungszeit sowie in der Anzahl und dem Schwierigkeitsgrad der eingesetzten Aufgaben. Die Testzeit betrug in Grundschulen 80, in Förderschulen 40 Minuten pro Fach. Damit einhergehend bearbeiteten Schülerinnen und Schüler in Förderschulen eine entsprechend geringere Anzahl von Aufgaben (s. Tab. 3). Die durchschnittliche Zeit, die den Kindern pro Item zur Verfügung stand, war in Förder- und Grundschulen vergleichbar. Außerdem wurde in Förderschulen eine Auswahl der leichteren Aufgaben aus dem gemeinsamen Aufgabenpool verwendet. Es wurden also keine neuen Testaufgaben für Förderschulen entwickelt, sondern Aufgaben eingesetzt, die in Voruntersuchungen mit Kindern ohne SPF hohe Lösungswahrscheinlichkeiten aufwiesen. Somit waren die Testbedingungen für Kinder mit SPF je nach Beschulungsart unterschiedlich. Schüle-

rinnen und Schüler mit SPF in Grundschulen erhielten die gleichen Testhefte wie Kinder ohne SPF und wurden unter denselben Bedingungen getestet, erfuhren also keine Akkommodationen.

*Kognitive Grundfähigkeiten.* Die kognitiven Grundfähigkeiten wurden mit zwei Untertests des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT 4-12+R, Heller & Perleth, 2000) erhoben. Dabei diente die Subskala *Wortschatz* (Cronbachs  $\alpha = .72$  für Kinder ohne SPF,  $\alpha = .79$  für Kinder mit SPF in Grundschulen,  $\alpha = .78$  für Kinder mit SPF in Förderschulen) als Indikator für die verbalen kognitiven Fähigkeiten und die Subskala *Figurenanalogien* ( $\alpha = .92$  für Kinder ohne SPF,  $\alpha = .92$  für Kinder mit SPF in Grundschulen,  $\alpha = .88$  für Kinder mit SPF in Förderschulen) als Indikator für die nonverbalen kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

### 4.3 Datenanalyse

Im Folgenden werden die Analysemethoden für jede der vier Forschungsfragen erläutert.

(1) *Anteil fehlender Werte.* Zur Analyse fehlender Werte in den Kompetenztests wurden drei Kategorien unterschieden: *Missing by Intention*, *Missing Invalid Response* und *Missing not Reached*. Wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler bei einem Item keine Antwort gegeben hatte, wurde die Kategorie *Missing by Intention* vergeben. Lag eine Antwort vor, war aber nicht interpretierbar, wurde diese Antwort als *Missing Invalid Response* kodiert. Die Kategorie *Missing not Reached* wurde für fehlende Itemantworten am Ende jedes Testblocks vergeben, wenn die letzten Items des Blocks durchgängig nicht beantwortet wurden und daher vermutet werden konnte, dass das Kind keine Möglichkeit hatte, die letzten Items zu bearbeiten.

(2) *Passung des Raschmodells.* Zur separaten Analyse der Itemantworten in den drei betrachteten Schülergruppen wurde ein eindimensionales Modell der *Item Response Theory* (IRT) (Raschmodell, vgl. Embretson & Reise, 2000) verwendet. Dabei wurden in einem ersten Schritt unter Verwendung der *Marginal Maximum Likelihood*-Schätzmethode die Itemschwierigkeiten bestimmt. In einem zweiten Schritt wurde unter Fixierung der Itemparameter auf die im ersten Schritt geschätzten Werte die Verteilung der latenten Personenfähigkeiten geschätzt. Fehlende Werte (*Missing by Intention*) in den Kompetenztests wurden sowohl bei der Schätzung der Itemparameter als auch bei der Schätzung der Personenfähigkeit als falsche Antworten kodiert.

Die Testitems wurden für jede betrachtete Schülergruppe separat skaliert; anschließend wurde die Passung des Modells für jede Schülergruppe geprüft. Zur Beurteilung der Passung wurde der standardisierte *Weighted Mean Square* (WMNSQ, Wright & Masters, 1982) für jedes Item herangezogen. Dieser Kennwert beschreibt die Abweichung der beobachteten Lösungswahrscheinlichkeit eines Items von der durch das Modell implizierten Wahrscheinlichkeit für ein bestimmtes Fähigkeitsniveau. Ein „Infit“

von 1 indiziert eine ideale Passung. In Anlehnung an das Vorgehen in PISA (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2012) wird ein WMNSQ von unter 0.80 bzw. von über 1.20 als starker Misfit gewertet. Ein WMNSQ von über 1.15 indiziert einen leichten Misfit (vgl. Pohl & Carstensen, 2012). Mit dieser Analyse wurde geprüft, ob die modellimplizierten Annahmen für jede der drei Schülergruppen zutreffen.

(3) *Differenzielle Itemfunktionalität.* Im dritten Schritt wurden DIF-Analysen (Holland & Thayer, 1988) durchgeführt. Dabei wurden die geschätzten Itemparameter für die drei Schülergruppen paarweise miteinander verglichen, wobei für mittlere Fähigkeitsunterschiede zwischen den jeweiligen Gruppen kontrolliert wurde. Es wurde geprüft, ob sich die Itemschwierigkeiten zwischen den betrachteten Schülergruppen unter Berücksichtigung von Fähigkeitsunterschieden bedeutsam voneinander unterscheiden. Das Ausmaß des DIF pro Item wurde wie folgt kategorisiert (vgl. Penfield & Camilli, 2007): geringer DIF wenn  $|DIF| < 0.43$  oder nicht signifikant  $> 0$ ; moderater DIF wenn  $|DIF| \geq 0.43$  und  $|DIF|$  signifikant  $> 0$ , sowie entweder  $|DIF| < 0.64$  oder  $|DIF|$  nicht signifikant  $> 0.43$ ; starker DIF wenn  $|DIF| \geq 0.64$  und signifikant  $> 0.43$ .

(4) *Vergleich der Korrelationsmuster zwischen Schülergruppen.* Um Hinweise auf die externe Validität der Testverfahren zu gewinnen, wurden im vierten Schritt korrelative Zusammenhänge der Testwerte in den Bereichen Lesen, Zuhören und Mathematik untereinander sowie mit verbalen und nonverbalen kognitiven Grundfähigkeiten zwischen den Schülergruppen verglichen. Um manifeste Indikatoren für die latente Personenfähigkeit zu gewinnen, wurden für jede Schülerin und jeden Schüler jeweils 15 *Plausible Values* pro Kompetenzbereich gezogen (von Davier, Gonzales & Mislevy, 2009). Zur leichteren Interpretierbarkeit wurden die Kompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler auf die in LSAs übliche Berichtsmetrik ( $M = 500$ ,  $SD = 100$ ) transformiert. Die Analysen wurden für jeden der 15 *Plausible Values* pro Kompetenzbereich separat durchgeführt und anschließend nach Rubin (1987) zusammengefasst.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Forschungsfrage 1 – Anteil fehlender Werte

In Tabelle 2 sind die durchschnittlichen Anteile fehlender Werte an allen vorgelegten Testitems für die drei Schülergruppen in den Kompetenzbereichen Lesen, Zuhören und Mathematik abgebildet. Insgesamt unterscheidet sich der Anteil fehlender Werte zwischen den Gruppen erheblich. Bei Kindern ohne SPF war in allen untersuchten Bereichen der Anteil fehlender Werte durchgängig am kleinsten; bei Kindern mit SPF in Grundschulen war der Anteil jeweils ungefähr doppelt so hoch (Tab. 2). Schülerinnen und Schüler in Förderschulen hatten nahezu doppelt so viele fehlende Werte wie Kinder mit SPF in Grundschulen (Tab. 2). Insbesondere die Anteile fehlender Werte, die durch

	Deutsch Lesen			Deutsch Zuhören			Mathematik		
	Missing by Intention	Missing Invalid Response	Missing not Reached insgesamt	Missing by Intention	Missing Invalid Response	Missing not Reached insgesamt	Missing by Intention	Missing Invalid Response	Missing not Reached insgesamt
Kinder ohne SPF <sup>1</sup>	4.25%	0.79%	0.98%	4.99%	0.99%	0.66%	6.85%	1.09%	2.06%
Kinder mit SPF in Grundschulen	9.05%	1.49%	2.28%	8.47%	1.77%	1.97%	11.84%	1.71%	4.58%
Kinder mit SPF in Förderschulen	15.15%	2.32%	10.86%	15.39%	2.19%	2.64%	19.17%	1.74%	12.27%

<sup>1</sup> sonderpädagogischer Förderbedarf

Tab. 2: Relativer Anteil fehlender Werte pro Fach und Kompetenzbereich in den drei untersuchten Schülergruppen

Auslassen (*Missing by Intention*) und durch Nichterreichen des Endes eines Testblocks (*Missing not Reached*) zustande kamen, waren in Mathematik und im Lesen bei Kindern mit SPF in Förderschulen deutlich höher als in den beiden anderen Schülergruppen (Tab. 2). Somit schienen insbesondere Schülerinnen und Schüler mit SPF in Förderschulen durch die Länge der Kompetenztests im Lesen und in Mathematik überfordert zu sein.

## 5.2 Forschungsfrage 2 – Passung des Raschmodells

Die Ergebnisse der Analyse zur Passung des Raschmodells sind in Tabelle 3 dargestellt. Für Kinder ohne SPF ergab sich für nahezu alle Items eine zufriedenstellende Passung (Tab. 3). Lediglich im Kompetenzbereich Mathematik wiesen einige Items (2%) einen leichten Misfit auf. In der Gruppe der Kinder mit SPF in Grundschulen war der Anteil der Items mit einem Misfit vor allem in Mathematik höher (insgesamt 14%). In der Schülergruppe mit SPF in Förderschulen schließlich waren anteilig noch einmal deutlich mehr Mathematikitems mit einem Misfit zu verzeichnen als in den anderen Schülergruppen (insgesamt 25%). In den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören waren die Anteile der Items mit Misfit bei Kindern mit SPF in Förder- und Grundschulen etwas höher als bei Kindern ohne SPF (Tab. 3). Im Vergleich zum Kompetenztest in Mathematik lagen diese Anteile jedoch in einem akzeptablen Bereich (Tab. 3).

Außerdem wurde geprüft, ob die eingesetzten Testverfahren in allen Schülergruppen vergleichbar reliabel messen. Dies scheint der Fall zu sein: Die *Expected a posteriori*-Reliabilitäten (EAP-Reliabilitäten) als Maß für die durch das Raschmodell erklärte Varianz der Personenfähigkeiten im Verhältnis zur Gesamtvarianz der Personenfähigkeiten unterschieden sich in keinem der drei Kompetenzbereiche bedeutsam zwischen den Schülergruppen (Tab. 3).

## 5.3 Forschungsfrage 3 – Differenzielle Itemfunktionalität

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur differenziellen Itemfunktionalität getrennt für die paarweisen Gruppenvergleiche zwischen Kindern mit SPF in Grundschulen, Kindern mit SPF in Förderschulen und Kindern ohne SPF dargestellt (Tab. 4).

### **Kinder mit SPF in Grundschulen vs. Kinder ohne SPF**

Schülerinnen und Schüler mit SPF in Grundschulen erhielten dieselben Testhefte wie Schülerinnen und Schüler ohne SPF. Daher konnte in allen Kompetenzbereichen der gesamte Itempool auf DIF überprüft werden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 zusammengefasst. Für alle drei Kompetenzbereiche zeigte sich erwartungsgemäß, dass die Items von Kindern mit SPF deutlich weniger häufig gelöst wurden als von Kindern ohne SPF (s. Linking-Konstante in Tab. 4). Im Lesetest wies keines der 80 Items einen starken DIF auf; bei 18 Items (23%) wurde ein moderater DIF festgestellt. Im Kompetenzbe-

	Deutsch Lesen			Deutsch Zuhören			Mathematik		
	Kinder ohne SPF <sup>1</sup>	Kinder mit SPF in GS <sup>2</sup>	Kinder mit SPF in FS <sup>3</sup>	Kinder ohne SPF	Kinder mit SPF in GS	Kinder mit SPF in FS	Kinder ohne SPF	Kinder mit SPF in GS	Kinder mit SPF in FS
N Items: WMNSQ <sup>4</sup> < 0.80	1	0	0	0	0	0	0	10	4
N Items: WMNSQ > 1.15	0	1	1	0	1	1	6	9	3
N Items: WMNSQ > 1.20	0	4	1	0	0	0	0	19	4
N Items insgesamt	80	80	26	51	51	21	275	275	44
EAP-Reliabilität	.71	.73	.75	.65	.68	.70	.91	.92	.89

<sup>1</sup> sonderpädagogischer Förderbedarf, <sup>2</sup> Grundschulen, <sup>3</sup> Förderschulen, <sup>4</sup> standardisierter Weighted Mean Square (Wright & Masters, 1982); Kriterien zur Beurteilung des Itemfits: starker Misfit: WMNSQ < 0.80 oder WMNSQ > 1.20, leichter Misfit: WMNSQ > 1.15 und WMNSQ < 1.20 (OECD, 2012; Pohl & Carstensen, 2012)

Tab. 3: Itemfit pro Fach und Kompetenzbereich in den drei untersuchten Schülergruppen

	Deutsch Lesen				Deutsch Zuhören				Mathematik			
	Kinder mit SPF <sup>1</sup> in GS <sup>2</sup> vs. Kinder ohne SPF	Kinder in FS <sup>3</sup> vs. Kinder ohne SPF	Kinder mit SPF in GS mit SPF in GS	Kinder in FS vs. Kinder ohne SPF	Kinder mit SPF in GS ohne SPF	Kinder in FS vs. Kinder ohne SPF	Kinder mit SPF in GS mit SPF in GS	Kinder in FS vs. Kinder ohne SPF	Kinder mit SPF in GS ohne SPF	Kinder in FS vs. Kinder ohne SPF	Kinder mit SPF in GS	Kinder in FS vs. Kinder ohne SPF
Linking-Konstante (Logit)	1.03	2.14	1.14	1.92	0.76	1.92	1.10	2.19	1.05	2.19	1.08	
Linking-Konstante (BISTA <sup>4</sup> )	95.84	199.61	106.31	213.63	84.19	213.63	122.51	199.77	96.11	199.77	98.78	
N Items mit sign. DIF <sup>5</sup>	19 (23.75%)	8 (30.77%)	5 (19.23%)	8 (38.10%)	16 (31.37%)	8 (38.10%)	5 (23.81%)	26 (59.09%)	60 (21.82%)	26 (59.09%)	10 (22.73%)	
N Items mit geringem DIF	62 (77.50%)	20 (76.92%)	19 (73.08%)	14 (66.67%)	41 (80.39%)	14 (66.67%)	13 (61.90%)	25 (56.82%)	220 (80.00%)	25 (56.82%)	33 (75%)	
N Items mit moderatem DIF	18 (22.50%)	5 (19.23%)	7 (26.92%)	6 (28.57%)	10 (19.61%)	6 (28.57%)	8 (38.10%)	17 (38.64%)	54 (19.63%)	17 (38.64%)	10 (22.73%)	
N Items mit starkem DIF	0 (0%)	1 (3.85%)	0 (0%)	1 (4.76%)	0 (0%)	1 (4.76%)	0 (0%)	2 (4.54%)	1 (0.36%)	2 (4.54%)	1 (2.27%)	
N Items insgesamt	80	26	26	21	51	21	21	44	275	44	44	

<sup>1</sup> sonderpädagogischer Förderbedarf, <sup>2</sup> Grundschulen, <sup>3</sup> Förderschulen, <sup>4</sup> Bildungsstandards-Metrik, <sup>5</sup> Differential Item Functioning mit folgenden Kriterien zur Beurteilung des Ausmaßs an DIF: geringer DIF: |DIF| < 0.43 oder nicht signifikant > 0, moderater DIF: |DIF| ≥ 0.43 und |DIF| signifikant > 0, sowie entweder |DIF| < 0.64 oder |DIF| nicht signifikant > 0.43; starker DIF: |DIF| ≥ 0.64 und signifikant > 0.43 (Penfield & Camilli, 2007)

Tab. 4: Differenzielle Itemfunktionalität pro Fach und Kompetenzbereich in den drei untersuchten Schülergruppen

reich Zuhören wies keines der 51 Items einen starken DIF auf; bei 10 Items (20%) lag ein moderater DIF vor. Ein ähnliches Muster ergab sich für den Kompetenzbereich Mathematik, in dem nur ein Item mit starkem und 54 Items (20%) mit moderatem DIF zu verzeichnen waren.

### **Kinder mit SPF in Förderschulen vs. Kinder ohne SPF**

Im Gegensatz zu Kindern mit SPF in Grundschulen erhielten Schülerinnen und Schüler in Förderschulen verkürzte Testhefte. Eine vergleichende Analyse der Itemschwierigkeiten kann somit nur für diejenigen Items vorgenommen werden, die beiden Schülergruppen vorgelegt wurden. Im Vergleich zu Kindern ohne SPF waren die Items für Kinder in Förderschulen über alle Kompetenzbereiche hin deutlich schwieriger (Tab. 4). Der Anteil an Items mit einem starken DIF war zwar höher als im Vergleich zwischen Kindern mit SPF in Grundschulen und Kindern ohne SPF, die Anzahl der Testaufgaben, die dies betraf, war aber ebenfalls gering.

### **Kinder mit SPF in Förderschulen vs. Kinder mit SPF in Grundschulen**

Auch bei den DIF-Analysen zum Vergleich von Kindern mit SPF in Förder- vs. Grundschulen konnte nur auf die Teilmenge des Itempools zurückgegriffen werden, die beide Schülergruppen bearbeitet hatten. Für Kinder mit SPF in Grundschulen waren die Aufgaben in allen Kompetenzbereichen leichter zu lösen als für Kinder in Förderschulen (Tab. 4). Die Differenzen in den Itemschwierigkeiten waren im Vergleich dieser Gruppen ähnlich groß wie die Unterschiede zwischen Kindern ohne SPF und Kindern mit SPF in Grundschulen (Tab. 4). Über alle Kompetenzbereiche hinweg wies jedoch lediglich ein Mathematikitem einen starken DIF auf. Der Anteil an Items mit moderatem DIF war dagegen etwas höher. Im Lesen zeigten sieben von 26 Items (27%), im Zuhören acht von 21 Items (38%) und in Mathematik 10 von 44 Items (23%) einen moderaten DIF. Der geringe Anteil von Items mit einem starken DIF weist darauf hin, dass in den drei Kompetenzbereichen für Kinder mit SPF in Förder- und Grundschulen nach Kontrolle der Personenfähigkeiten keine substantiellen Unterschiede in den Itemschwierigkeiten auftraten, die Items demnach keine Gruppe systematisch „benachteiligten“.

## **5.4 Forschungsfrage 4 – Vergleich der Korrelationsmuster zwischen den Schülergruppen**

Im Hinblick auf die externe Validität der Testverfahren wurde geprüft, ob die Zusammenhänge der Leistungen im Lesen, Zuhören und in Mathematik untereinander sowie zu den verbalen und nonverbalen kognitiven Grundfähigkeiten zwischen den Schülergruppen ähnlich ausgeprägt sind. Tabelle 5 stellt die Ergebnisse der Korrelationsanalysen dar. In allen drei Gruppen korrelierten die Testwerte im Lesen, Zuhören und in Mathematik stark positiv miteinander. Allerdings waren die Korrelationen zwischen den sprachlichen Kompetenzbereichen und Mathematik bei Kindern in Förderschulen höher als in den anderen Schülergruppen (Tab. 5). Die Testwerte im Lesen und Zuhören

	1. Lesen <sup>1</sup>			2. Zuhören			3. Mathematik		
	Kinder ohne SPF <sup>2</sup>	Kinder mit SPF in GS <sup>3</sup>	Kinder mit SPF in FS <sup>4</sup>	Kinder ohne SPF	Kinder mit SPF in GS	Kinder mit SPF in FS	Kinder ohne SPF	Kinder mit SPF in GS	Kinder mit SPF in FS
1. Lesen									
2. Zuhören	.72	.71	.69						
3. Mathematik	.66 <sup>a</sup>	.65 <sup>b</sup>	.72 <sup>a, b</sup>	.62 <sup>a</sup>	.61 <sup>b</sup>	.68 <sup>a, b</sup>			
4. KFT <sup>5</sup> Verbal	.68	.71	.68	.68 <sup>a</sup>	.70	.74 <sup>a</sup>	.61 <sup>a</sup>	.63	.69 <sup>a</sup>
5. KFT Nonverbal	.46	.41	.41	.45	.41	.47	.53	.49	.54

<sup>1</sup> Testleistungen (erfasst mit je 15 Plausible Values), <sup>2</sup> sonderpädagogischer Förderbedarf, <sup>3</sup> Grundschulen, <sup>4</sup> Förderschulen, <sup>5</sup> Kognitiver Fähigkeitstest

<sup>a</sup> signifikanter Unterschied ( $p < .05$ , zweiseitige Testung) der Korrelation zwischen Kindern ohne SPF und Kindern mit SPF in Förderschulen

<sup>b</sup> signifikanter Unterschied ( $p < .05$ , zweiseitige Testung) in der Korrelation zwischen Kindern mit SPF in Förderschulen und Kindern mit SPF in Grundschulen

Tab. 5: Korrelationen zwischen schulischen Kompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten in den drei untersuchten Schülergruppen

hingen in den drei Schülergruppen stärker mit den verbalen kognitiven Grundfähigkeiten zusammen als mit den nonverbalen kognitiven Grundfähigkeiten (Tab. 5). Auch in Mathematik korrelierten die Testwerte stärker mit den verbalen als mit den nonverbalen kognitiven Grundfähigkeiten, jedoch waren die Zusammenhänge mit den nonverbalen kognitiven Grundfähigkeiten in Mathematik enger als mit den beiden Kompetenzbereichen im Fach Deutsch.

Mit paarweisen Vergleichen wurde geprüft, ob sich die Korrelationen zwischen den Gruppen signifikant voneinander unterscheiden (Tab. 5). Bei sechs von 27 Vergleichen fanden sich statistisch bedeutsame Unterschiede auf einem Signifikanzniveau von  $\alpha = .05$ . Diese betreffen in allen Fällen die Schülergruppe mit SPF in Förderschulen: Bei vier Vergleichen zeigten sich höhere Korrelationen für Kinder mit SPF in Förderschulen als für Kinder ohne SPF; bei zwei Vergleichen waren die Korrelationen für diese Schülergruppe höher als für Kinder mit SPF in Grundschulen (Tab. 5).

## 6. Diskussion

### 6.1 Zusammenfassung und Interpretation

Die Ergebnisse der vorliegenden Analysen weisen darauf hin, dass eine reliable und valide Testung von Schülerinnen und Schülern mit SPF in LSAs im Prinzip möglich ist. Einzelne Unterschiede in der Testgüte waren in der untersuchten Studie in erster Linie zwischen Kindern an Förderschulen und Kindern ohne SPF an Grundschulen zu verzeichnen.

### **Kinder mit SPF in Grundschulen**

Für die Schülergruppe mit SPF in Grundschulen deuten die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass sich die schulischen Kompetenzen auf einer gemeinsamen Skala mit den Testwerten der Schülergruppe ohne SPF abbilden lassen. Diese Kinder erhielten dieselben Aufgaben wie Schülerinnen und Schüler ohne SPF und bearbeiteten die Kompetenztests ohne Akkommodationen. Bei Anwendung des Raschmodells konnte eine akzeptable Passung der eingesetzten Aufgaben für Schülerinnen und Schüler mit SPF an Grundschulen in allen drei Kompetenzbereichen festgestellt werden.

Allerdings war der Anteil fehlender Werte in den drei Kompetenzbereichen deutlich höher als für Kinder ohne SPF. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die eingesetzten Tests für Schülerinnen und Schüler mit SPF zu umfangreich sind, um sie in der vorgegebenen Zeit vollständig beantworten zu können. Die Vergleichbarkeit der Testwerte durch differenzielle Anteile fehlender Werte wäre vor allem dann eingeschränkt, wenn diese mit konstrukt-irrelevanten Merkmalen zusammenhängen.

Die Ergebnisse der DIF-Analysen zeigen, dass Kinder mit SPF in Grundschulen durch die eingesetzten Aufgaben kaum eine Messbenachteiligung erfahren haben. Zudem ergaben Korrelationsanalysen für diese Gruppe ähnliche Zusammenhangsmuster der Testwerte im Leseverständnis, Zuhören und in Mathematik wie für Schülerinnen und Schüler ohne SPF. Ebenso korrelierten die kognitiven Grundfähigkeiten in vergleichbarer Stärke mit den Leistungen in den Kompetenztests. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass Testwerte von Schülerinnen und Schülern mit SPF in Grundschulen und Kindern ohne SPF in gleicher Weise das Kompetenzniveau reflektieren, das den Tests zugrunde liegt.

### **Kinder mit SPF in Förderschulen**

Für die Schülerinnen und Schüler mit SPF in Förderschulen, die die Testverfahren mit den eingesetzten Akkommodationen bearbeiteten, scheint die Vergleichbarkeit der Messungen deutlich stärker eingeschränkt zu sein. Für die Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören lässt sich anhand der Ergebnisse aus den Itemfit-Analysen schlussfolgern, dass das Raschmodell geeignet ist, auch die Antworten der Kinder mit SPF in Förderschulen auf die Items angemessen abzubilden. Im Kompetenzbereich Mathematik wies hingegen ein beträchtlicher Anteil der Items in dieser Gruppe einen Misfit auf. Die Abbildung der mathematischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen auf einer gemeinsamen Skala mit Schülerinnen und Schülern ohne SPF ist daher nur eingeschränkt möglich.

Erwartungsgemäß zeigte sich in allen betrachteten Kompetenzbereichen, dass die Aufgaben für Schülerinnen und Schüler mit SPF in Förderschulen deutlich schwieriger waren als für Kinder ohne SPF. Die Schwierigkeitsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit SPF in Förder- und Grundschulen waren dagegen geringer ausgeprägt. Werden Fähigkeitsunterschiede zwischen den Schülergruppen berücksichtigt, legen die Ergebnisse der DIF-Analysen nahe, dass die Gütekriterien für die Population der Kinder mit SPF in Förderschulen durch die eingesetzten Aufgaben nicht systematisch eingeschränkt sind. Insbesondere im Vergleich der schulischen Kompetenzen von

Kindern mit SPF in Förder- und Grundschulen war der Anteil an Items mit einem starken DIF vernachlässigbar. Im Hinblick auf Aspekte der externen Validität der eingesetzten Kompetenztests zeigten sich für Kinder mit SPF in Förderschulen leicht abweichende Zusammenhänge der Testwerte im Leseverständnis, Zuhören und Mathematik im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit SPF in Grundschulen bzw. der Schülergruppe ohne SPF. Die Testwerte in Mathematik korrelierten in dieser Schülergruppe stärker mit den Kompetenzen im Lesen und Zuhören als in den anderen Gruppen. Diese Ergebnisse schränken die Interpretation der Testwerte von Kindern in Förderschulen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit SPF in Grundschulen und Kindern ohne SPF möglicherweise ein.

## 6.2 Ausblick

Die von Schülerinnen und Schülern mit SPF in LSAs erreichten Leistungen werden durch deren Kompetenzen und individuelle Lernvoraussetzungen, aber auch durch Merkmale der Testaufgaben beeinflusst (Lane & Leventhal, 2015). Dieses Zusammenspiel zwischen Schüler- und Testmerkmalen sollte in zukünftigen Studien stärker berücksichtigt werden. Zum einen ist die Heterogenität der Schülerschaft mit SPF auch innerhalb der Schularten in Betracht zu ziehen. In den vorliegenden Analysen konnte beispielsweise keine differenzierte Betrachtung nach den verschiedenen Förderschwerpunkten vorgenommen werden, da die Teilstichproben zu klein waren. Eine entsprechende Analyse könnte Hinweise darauf geben, ob für Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt unterschiedliche Akkommodationen bereitgestellt werden sollten (Elliott et al., 2011). Außerdem dürften zwischen den Förderschwerpunkten Unterschiede dahingehend bestehen, ob die Schülerinnen und Schüler zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit SPF haben spezielle Lehrpläne und werden daher mit den Anforderungen der an den Bildungsstandards ausgerichteten Kompetenztests weniger vertraut sein. Dies könnte die Vergleichbarkeit der Testwerte zwischen zielgleich und zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern einschränken (Elliott et al., 2011).

Zum anderen sollte in weiterführenden Analysen geprüft werden, welche Aufgabenmerkmale (z. B. sprachliche Komplexität, Antwortformat) mit differenzieller Itemfunktionalität für Heranwachsende mit SPF zusammenhängen (vgl. Haag, Heppt, Stanat, Kuhl & Pant, 2013). Damit könnten potenzielle konstrukt-fremde Merkmale der Testaufgaben identifiziert werden, die bei der Aufgabenentwicklung berücksichtigt werden sollten.

Die vorliegende Untersuchung deutet darauf hin, dass der Einbezug von Schülerinnen und Schülern mit SPF in LSAs im Bildungsbereich prinzipiell möglich, teilweise jedoch mit Herausforderungen für die Testgestaltung verbunden ist. Die schulischen Kompetenztests müssen auf der einen Seite die Fähigkeiten der gesamten Schülerpopulation reliabel und vergleichbar abbilden. Auf der anderen Seite sollten die Leis-

tungsstände auch von Schülerinnen und Schülern mit SPF so akkurat und differenziert gemessen werden, dass die Ergebnisse auch für die Evaluation von Inklusionsbemühungen herangezogen werden können.

Die Generalisierbarkeit der Interpretation der Testwerte wird in der vorliegenden Untersuchung dadurch eingeschränkt, dass die eingesetzten Aufgaben für Kinder mit SPF im Durchschnitt deutlich schwieriger waren als für Kinder ohne SPF. Dadurch können Fähigkeitsunterschiede innerhalb der Schülergruppe mit SPF in Förderschulen im unteren Fähigkeitsbereich nicht mehr ausreichend differenziert werden (Südkamp, Pohl, Hardt, et al., 2015). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass Testverfahren, die nicht gezielt für diese Schülergruppe entwickelt und erprobt wurden, insbesondere im Fach Mathematik in Förderschulen zu schwer sind, um auch innerhalb dieser Gruppe eine reliable Interpretation der Testwerte zu ermöglichen. Dieser Herausforderung könnte durch die gezielte Entwicklung und Erprobung besonders leichter, auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit SPF abgestimmter, Testaufgaben begegnet werden.

## Literatur

- Abedi, J., Leon, S., Kao, J., Bayley, R., Ewers, N., Herman, J., & Mundhenk, K. (2011). *Accessible Reading Assessments for Students With Disabilities: The role of cognitive, grammatical, lexical, and textual/visual features. CRESST Report 785*. Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bbeauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2010). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities – deutsch, deutsch Schattenübersetzung, englisch. Bonn 2010*. [http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile) [31. 10. 2014].
- Böhme, K., & Robitzsch, A. (2009). Methodische Aspekte der Erfassung der Lesekompetenz. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 250–289). Weinheim: Beltz.
- Bos, W., Müller, S., & Stubbe, T.C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375–397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chudowsky, N., & Pellegrino, J.W. (2003). Large-Scale Assessments That Support Learning: What will it take? *Theory into Practice*, 42(1), 75–83.
- Cole, N.S., & Zieky, M.J. (2001). The New Faces of Fairness. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 369–382.
- Elliott, S.N., Beddow, P.A., Kurz, A., & Kettler, R.J. (2011). Creating Access to Instruction and Tests of Achievement: Challenges and solutions. In S.N. Elliott, R.J. Kettler, P.A. Beddow & A. Kurz (Eds.), *Handbook of Accessible Achievement Tests for All Students* (pp. 1–16). New York: Springer.
- Embretson, S.E., & Reise, S.P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. New York: Erlbaum.

- Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P., & Pant, H.A. (2013). Second Language Learners' Performance in Mathematics: Disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction, 28*, 24–34.
- Heller, K.A., & Perleth, C. (2000). *KFT 4-12+R: Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision*. Göttingen: Beltz.
- Heydrich, J., Weinert, S., Nusser, L., Artelt, C., & Carstensen, C.H. (2013). Including Students With Special Educational Needs Into Large-Scale Assessments of Competencies: Challenges and approaches within the German National Educational Panel Study (NEPS). *Journal for Educational Research Online, 5*(2), 217–240.
- Holland, P.W., & Thayer, D.T. (1988). Differential Item Performance and the Mantel-Haenszel Procedure. In H. Wainer & H.I. Braun (Eds.), *Test Validity* (pp. 129–145). New York: Erlbaum.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., 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 Sozialpsychologie, 66*(2), 165–191.
- Kornmann, R. (2006). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 71–85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lane, S., & Leventhal, B. (2015). Psychometric Challenges in Assessing English Language Learners and Students with Disabilities. *Review of Research in Education, 39*(1), 165–214.
- Messick, S. (1995). Standards of Validity and the Validity of Standards in Performance Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 14*(4), 5–8.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2012). *PISA 2009 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- Olson, J.F., & Goldstein, A.A. (1997). *The Inclusion of Students With Disabilities and Limited English Proficient Students in Large-Scale Assessments: A summary of recent progress*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Opp, G., Budnik, I., & Fingerle, M. (2008). Sonderschulen – integrative Beschulung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 341–361). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Penfield, R.D., & Camilli, G. (2007). Differential Item Functioning and Item Bias. In C.R. Rao & S. Sinharay (Eds.), *Handbook of Statistics. Psychometrics* (vol. 26, pp. 125–167). Amsterdam: Elsevier/North Holland.
- Pitoniak, M. J., & Royer, J.M. (2001). Testing Accommodations for Examinees With Disabilities: A review of psychometric, legal, and social policy issues. *Review of Educational Research, 71*(1), 53–104.
- Pohl, S., & Carstensen, C.H. (2012). *NEPS Technical Report – Scaling the data of the competence tests*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Ricking, H. (2005). Der „Overlap“ von Lern- und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik, 35*(4), 235–248.
- Rubin, D.B. (1987). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York: John Wiley & Sons.
- Smith, E., & Douglas, G. (2014). Special Educational Needs, Disability and School Accountability: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education, 18*(5), 443–458.
- Stanat, P., Pant, H.A., Böhme, K., & Richter, D. (Hrsg.) (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.

- Südkamp, A., Pohl, S., Hardt, K., Jordan, A.-K., & Duchhardt, C. (2015). Kompetenzmessung in den Bereichen Lesen und Mathematik bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. 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. 243–272). Wiesbaden: Springer VS.
- Südkamp, A., Pohl, S., & Weinert, S. (2015). Competence Assessment of Students With Special Educational Needs – Identification of appropriate testing accommodations. *Frontline Learning Research*, 3(2), 1–25.
- Thurlow, M. L. (2002). Positive Educational Results For All Students: The promise of standards-based reform. *Remedial and Special Education*, 23(4), 195–202.
- Thurlow, M. L. (2010). Steps Toward Creating Fully Accessible Reading Assessments. *Applied Measurement in Education*, 23(2), 121–131.
- von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. J. (2009). What Are Plausible Values and Why Are They Useful? *IERI Monograph Series Volume*, 2, 9–36.
- Winkelmann, H., & Robitzsch, A. (2009). Modelle mathematischer Kompetenzen: Empirische Befunde zur Dimensionalität. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. van den Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 169–196). Weinheim: Beltz.
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. 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. 41–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Wright, B. D., & Masters, G. N. (1982). *Rating Scale Analysis. Rasch measurement*. Chicago, IL: MESA Press.

**Abstract:** In 2011, students with special educational needs (SEN) were part of the sample of the National Assessment Study (IQB-Ländervergleich 2011) in primary schools. The present study examines if the achievement tests in German and Mathematics are also suited to assess SEN students' proficiencies. To evaluate the structural validity of the achievement tests for SEN students in special education and regular schools, missing patterns, the fit of the Rasch model, differential item functioning, and correlations of the test scores were analyzed. Results show that the achievement tests captured the same proficiencies in similar ways for SEN students compared to students without SEN. However, comparability of the achievement tests in Mathematics was reduced for students in special education schools.

**Keywords:** Special Educational Needs, Comparability, School Achievement, Primary School, Educational Placement

**Anschrift der Autor\_innen**

Dipl.-Psych. Aleksander Kocaj, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen,  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter und externer Fellow  
der International Max Planck Research School on the Life Course (LIFE),  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: a.kocaj@iqb.hu-berlin.de

Dr. Nicole Haag, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen,  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: nicole.haag@iqb.hu-berlin.de

Dr. Sebastian Weirich, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen,  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: sebastian.weirich@iqb.hu-berlin.de

Dr. Poldi Kuhl, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen,  
Leiterin des Forschungsdatenzentrums,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: poldi.kuhl@iqb.hu-berlin.de

Prof. Dr. Hans Anand Pant, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Erziehungswissenschaften,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: hansanand.pant@hu-berlin.de

Prof. Dr. Petra Stanat, Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen,  
Direktorin und wissenschaftlicher Vorstand,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: iqboffice@iqb.hu-berlin.de



## Gemeinsam leben

Jetzt  
Probe-Abo  
bestellen!  
2 Hefte: 18,70 €

**Gemeinsam leben** ist die Zeitschrift für Theorie und Praxis der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindertagesstätten, Regelschulen, Heimen und offenen Jugendeinrichtungen.

**Gemeinsam leben** ist fachliches Diskussionsforum, Werkstattblatt, bildungs- und sozialpolitisches Fachbulletin und Ratgeber in der Integrationslandschaft. „Gemeinsam Leben“ enthält das „BAG INFO“ der Bundesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen, Eltern gegen Aussonderung“

### Vorzugsangebot

zum Kennenlernen:  
2 Hefte für € 18,70 frei Haus

### Gemeinsam leben

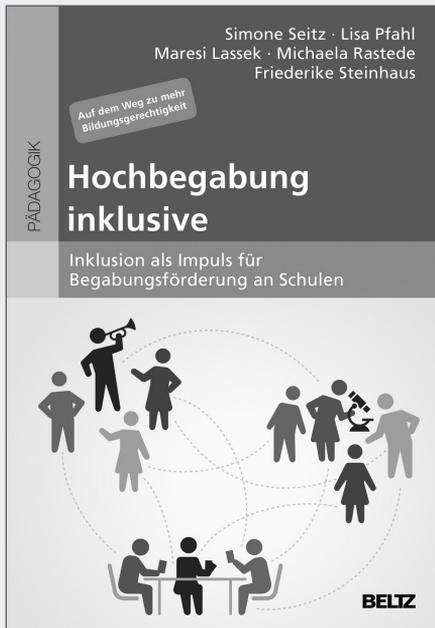
erscheint 4 x jährlich

Bestellen Sie ihr Kennenlernabo hier  
Telefon 06201/6007-330  
Fax 06201/6007-9331  
E-Mail: [medienservice@beltz.de](mailto:medienservice@beltz.de)  
Internet: [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

[www.juventa.de](http://www.juventa.de)

**BELTZ JUVENTA**

# Ein Schlüssel zur inklusiven Schulentwicklung



Simone Seitz / Lisa Pfahl  
Maresi Lassek / Michaela Rastede  
Friederike Steinhaus  
**Hochbegabung inklusive**  
Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen  
2016. 168 Seiten. Broschiert.  
ISBN 978-3-407-25742-0

Viele Schulen betrachten Inklusion als Herausforderung und fokussieren dabei auf Defizite von Kindern. Was geschieht aber, wenn Schulen nicht die Erwartung von Defiziten, sondern von Begabungen mit inklusiver Schulentwicklung verbinden?

Dieses Buch zeigt beispielhaft, wie Begabungsförderung im Rahmen inklusiver Schulentwicklung umgesetzt werden kann. Es liefert Lehrer/innen die fachlichen Grundlagen, dokumentiert die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung im Projekt »Hochbegabung inklusive« sowie die daraus entstandenen Praxisentwicklungen an der Grundschule Pfälzer Weg und der Oberschule Koblenzer Straße in Bremen.

Es bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für die fachliche Diskussion und für andere Schulen und macht klar: Begabungsförderung ist ein Schlüssel zum Gelingen inklusiver Schulentwicklung.

**BELTZ**

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inklusive Didaktik in der Praxis



Kersten Reich

## **Inklusive Didaktik**

Bausteine für eine inklusive Schule

2014. 392 Seiten. Broschiert.

ISBN 978-3-407-25710-9

Wie müssen inklusive Lernräume beschaffen sein? Wie wird der Lernstand diagnostiziert? Welche Methoden der inklusiven Didaktik gibt es, und was folgt aus der Inklusion für die Unterrichtsplanung und -qualität? Seitdem die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft getreten ist, wächst der Informationsbedarf, wie Inklusion an Schulen umgesetzt werden soll.

Das Buch von Kersten Reich entwickelt die Leitlinien einer inklusiven Schulentwicklung und eines gemeinsamen Unterrichts, der sich gemäß den Inklusionsstandards an alle Lernenden und Lehrenden richtet:

- Beziehungen und Teams
- Lernende mit Förderbedarf
- Demokratische und chancengerechte Schule
- Differenzierte Beurteilung
- Qualifizierende Schule
- Eine geeignete Schularchitektur
- Ganztag mit Rhythmisierung
- Eine Schule in der Lebenswelt
- Förderliche Lernumgebung
- Beratung, Supervision, Evaluation

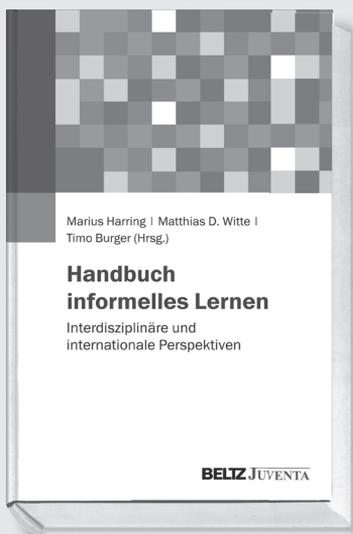
Die inklusive Didaktik reicht in ihren Grundlagen vom Kindergarten über die Primarstufe bis in die Sekundarstufen I und II. Sie kann auch hochschuldidaktische Konzepte anregen. Ergänzt wird das Buch durch Materialien, Anregungen und Links, die Sie bei der Umsetzung einer inklusiven Schule und eines inklusiven Unterrichts unterstützen.

»Ein Standardwerk inklusiver Schulentwicklung!« [www.socialnet.de](http://www.socialnet.de)

# **BELTZ**

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Das Lebensprojekt Lernen



Marius Harring / Matthias D. Witte /  
Timo Burger (Hrsg.)

## **Handbuch informelles Lernen**

Interdisziplinäre und  
internationale Perspektiven

2016, 830 Seiten,

Hardcover

ISBN 978-3-7799-3295-6

Auch als **E-Book** erhältlich

Lernen in einer individualisierten und zunehmend globalisierten Gesellschaft ist sowohl zeitlich als auch räumlich entgrenzt und lässt sich weder auf einzelne Lebensphasen noch auf institutionalisierte oder organisierte Settings reduzieren. Das Handbuch informelles Lernen greift diese Diskussion auf und beschäftigt sich aus einer interdisziplinären und internationalen Blickrichtung mit unterschiedlichen Facetten der Thematik. Dabei wird ein systematischer Überblick zu Geschichte, zentralen Begriffen, Theorie, Empirie, internationalen Diskurslinien und Forschungsmethoden gegeben.

### **Aus dem Inhalt:**

- Definitivische Zugänge
- Theoretische Zugänge
- Internationale Zugänge
- Altersphasen
- Akteure – Kontexte – Dimensionen
- Forschungsmethodische Zugänge

[www.juventa.de](http://www.juventa.de)

**BELTZ JUVENTA**



Friederike Schmidt / Marc Schulz /  
Gunther Graßhoff (Hrsg.)

### **Pädagogische Blicke**

268 Seiten  
broschiert

ISBN 978-3-7799-3279-6

Auch als  erhältlich

Der Blick von pädagogischen Fach- und Lehrkräften rückt vermehrt ins Zentrum erziehungswissenschaftlicher Debatten. Geprägt von professionalisierungstheoretischen Perspektiven wird die Wahrnehmungsfähigkeit dabei als ein zentrales Moment pädagogischer Professionalität diskutiert und deren Optimierung angestrebt. Mit grundlagentheoretischen und empirischen Beiträgen zur pädagogischen Praxis des Sehens und Wahrnehmens erweitert der Band diese Debatte, indem er die Konstituierung und die Verfasstheit pädagogischer Perzeption untersucht.

### **Aus dem Inhalt:**

- Pädagogische Blicke: erste Annäherungen
- Blicke in der Kindheitspädagogik
- Pädagogische Blicke im Kontext Schule
- Sozialpädagogische Blicke

[www.juventa.de](http://www.juventa.de)

**BELTZ JUVENTA**

# So gelingt Inklusion



Holger Lindemann (Hrsg.)  
**Teilhabe ist das Ziel –  
der Weg heißt: Inklusion**  
Beiträge zur Umsetzung der  
Inklusion in Oldenburg

2016, 212 Seiten  
broschiert  
ISBN 978-3-7799-3367-0  
Auch als **E-Book** erhältlich

Mit der Neufassung des niedersächsischen Schulgesetzes im März 2012 hat der Rat der Stadt Oldenburg einen Grundsatzbeschluss gefasst: Oldenburg will Inklusion. Inklusion bezieht sich hierbei nicht nur auf den Personenkreis der Menschen mit Beeinträchtigung und auf ihre Teilhabe in der Schule, sondern auf alle Menschen und ihre Teilhabe in allen Lebensbereichen. Einen zentralen Aspekt der Bemühungen um Inklusion in Oldenburg bildet die Idee, die relevanten Interessengruppen an der Planung und Entwicklung zu beteiligen. Inklusion soll von vornherein ein Teil gelebter Praxis sein und nicht nur als mögliches Ziel am Ende eines langen Entwicklungsprozesses stehen. In diesem Band, der Ergebnisse und Berichte des Oldenburger Inklusionsprozesses dokumentiert, finden sich Beiträge von Lehrern, Eltern, Stadtverordneten, Studierenden und Dozenten der Universität.

[www.juventa.de](http://www.juventa.de)

**BELTZ JUVENTA**

## **Zeitschrift für Pädagogik**

### *Begründet durch:*

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

### *Fortgeführt von:*

Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

### *Herausgeberinnen und Herausgeber:*

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Zürich), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)