

Gliederung

- 1 Zur Evaluation inklusiver Schulbildung
- 2 Erläuterung des Vorgehens und Grenzen dieser Untersuchung
- 3 Wissenschaftliche Begleitungen zur Inklusion in den Bundesländern
- 4 Thematische Schwerpunkte der Wissenschaftlichen Begleitungen und Forschungslücken
- 5 Erste Ergebnisse
- 6 Vorsichtige Einschätzung

1 Zur Evaluation inklusiver Schulbildung

Die Wissenschaftlichen Begleitungen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen (bzw. mit sonderpädagogischen Förderbedarf) gab es in der Bundesrepublik seit ihren Anfängen in den 1970er Jahren, nach 1990 auch in einzelnen neuen Bundesländern. Auftraggeber waren in der Regel die Bildungsministerien, Auftragnehmer Professoren (und ihre Mitarbeiter und Doktoranden)¹ an Universitäten und Hochschulen. Da gemeinsamer Unterricht bis weit in die 1980er Jahre in der Regel im Rahmen von Schulversuchen durchgeführt wurde, war Wissenschaftliche Begleitung rechtlich und politisch geboten. Zumeist hatte sie komplexe, prozessbegleitende Aufgaben, die über die empirische Klärung offener Fragen weit hinausging und oft verknüpft war mit der Beratung unterschiedlicher Akteure, mit der Vermittlung in Konflikten, mit der Fortbildung der Lehrkräfte, mit der Neukonzipierung schulinterner Steuerungsformen bis hin zur Erarbeitung von Differenzierungsmaterialien und Handreichungen. Solche Formen der Evaluation beziehen die Sichtweisen und Reaktionen aller Akteure im Veränderungsprozess mit ein und spiegeln sie in Form von Handlungsanregungen zurück. Wissenschaftliche Begleitung kann so dazu beitragen, „die Schule forschend zu verändern“ (Hollenbach/Tillmann 2009). Nicht zuletzt hatte und hat die frühzeitige und regelmäßige Rückkoppelung ihrer (Zwischen-)Ergebnisse an Auftraggeber und Öffentlichkeit eine wichtige Rolle bei der wachsenden Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts.

Inhaltlich war die Integrationsforschung gerichtet auf den ‚guten‘ gemeinsamen Unterricht unter Bedingungen vielfältiger Heterogenität, auf die Lernentwicklung aller Schüler, auf deren soziale Integration, auf Einstellungen von Kindern, Eltern und Lehrkräften unterschiedlicher Ausbildung, auf (Förder)Diagnostik und Förderpläne, auf Teamarbeit und auf die Vernetzung mit anderen Hilfesystemen, aber auch damals schon auf Fragen der Finanzierung. Auch in der internationalen Integrationsforschung sind diese Themen untersucht worden (vgl. Preuss-Lausitz 2009; Salend 1999; Hegarty 1995 zur Finanzierung). Integrationsforschung war und ist damit anschlussfähig an Bemühungen, ein Schulsystem zu schaffen, in dem Heranwachsende trotz unterschiedlicher familiärer, sozialer und physischer Voraussetzungen gemeinsam lernend ihre Potenziale entfalten können. Damit wird die gemeinsame

¹In diesem Beitrag wird im Plural das Genus, nicht der Sexus verwendet.

Schule ein lernwirksamer und zugleich sozialer Ort der Erfahrung von Vielfalt und von Respekt.

Die Wissenschaftliche Begleitung der früheren Schulversuche durch die Bildungsverwaltungen lief, parallel zur rechtlichen Verankerung des gemeinsamen Unterrichts, in den alten Bundesländern in den 1990er Jahren aus, in den neuen Bundesländern wurde sie nur in Brandenburg eingesetzt (vgl. Heyer u.a. 1997). Die Forschung zum gemeinsamen Lernen entfiel damit nicht: An universitären Standorten wurden und werden einzelne Untersuchungen realisiert, durch Qualifikationsarbeiten, aber auch aufgrund der Forschungsinteressen einzelner Institute und Hochschullehrkräfte. Nicht zuletzt die seit 1987 stattfindenden Integrationsforschertagungen und die damit verbundenen Dokumentationen belegen dies.²

Dennoch ist auffällig, dass in den 2000er Jahren, trotz aller Aufregung über das mittelmäßige Abschneiden bei PISA 2000 und der dabei ermittelten 20%-,Risikogruppe' mit geringem Kompetenzstatus in den Domänen Deutsch, Naturwissenschaft und Mathematik, Schüler mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf kein Gegenstand der allgemeinen Bildungsforschung und des öffentlichen Interesses waren.³ Und dies, obwohl sie mehrheitlich ihre Schulzeit ohne Abschluss verlassen und nur wenige einen mittleren oder gar höheren Schulabschluss erreichen, auch wenn sie ‚zielgleich‘ nach den normalen Rahmenlehrplänen unterrichtet werden.⁴ Zwar nahmen die Zahl und der Anteil der Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf mit unterschiedlicher Dynamik in den Bundesländern kontinuierlich zu. Aber erst die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und das mit ihr verbundene individuelle Recht auf gemeinsames Lernen, unabhängig von Art und Schwere einer Behinderung, zwingt die Bildungspolitik der Länder, *systemisch-strukturelle* Konsequenzen zu planen und umzusetzen, u.a. zu (schul)gesetzlichen Änderungen, zur Umsteuerung der personellen Ressourcenplanung, zu innerschulischen Unterstützungseinrichtungen, zu zusätzlichen Beratungssystemen, zur Qualifikationserweiterung des pädagogischen Personals, zur Vernetzung mit außerschulischen Leistungsträgern der Behindertenhilfe und nicht zuletzt zur Gewinnung öffentlicher Akzeptanz. Hinzu kommt: Der vor allem im ländlichen Bereich mittelfristig teilweise dramatische Geburten- und damit Schülerückgang führt, zusammen mit dem Optionsrecht auf gemeinsamen Unterricht, dazu, dass die Bundesländer das achtfach gegliederte Förderschulsystem insgesamt und die Schulträger die Standorte einzelner Förderschulen in Frage stellen müssen.

All dies verlangt neue Antworten und damit auch einen kritischen, praxisnahen Blick auf die jeweils eingeschlagenen Schritte zur Umsetzung inklusiver Bildung: So entsteht in der zweiten Dekade des Jahrhunderts eine neue Welle von Evaluationen der unterschiedlichen Wege zur inklusiven Schule. Am klügsten ist es, sie nicht selbst vorzunehmen, sondern durch

² In den letzten Jahren sind die Beiträge der Jahrestagungen bei Klinkhardt erschienen, u.a. Demmer-Dieckmann/Textor 2007 oder Dorrance/Dannenbeck 2013.

³ In den jeweiligen PISA-Untersuchungen werden in Deutschland wenige Schüler aus *Förderschulen* einbezogen, um eine Gesamtrepräsentation der 15jährigen abzubilden, 2012 waren es 139, nur aus den Förderschulen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (Prenzel u.a. 2013, 31f., 313ff.). Die geringe Stichprobe erlaubt keine schulformspezifische oder gar behinderungsspezifische Auswertung. *Inklusiv* unterrichtete Schüler mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in den methodischen Darlegungen der PISA-Studien nicht genannt. Die Einzelschulen entscheiden selbstständig, wer „testfähig“ (Prenzel u.a. 2013, 32) ist.- Der faktische Ausschluss von Schülern mit Behinderungen aus large scale studies wird schon länger – ohne jegliche Wirkung – kritisiert (vgl. Stechow/Hofmann 2006).

⁴ 2011/12 erhielten von den Absolventen aller deutschen Förderschulen 74,5% keinen (Hauptschul)Abschluss, 22,7% einen Hauptschulabschluss, 2,6% einen Mittleren Schulabschluss, nur 0,2% eine (Fach)Hochschulreife (vgl. Klemm 2013, 23).

verwaltungsexterne Wissenschaftliche Begleitungen durchführen zu lassen. Darauf ist der Blick in diesem Beitrag gerichtet.

2 Erläuterung des Vorgehens und Grenzen dieser Untersuchung

Anlass für diese Studie waren Anfragen von Schulberatern und Schulleitern, die den Weg zur inklusiven Schulentwicklung vorantreiben wollen, ob es denn eine Übersicht der Evaluationen zur Einführung der Inklusion gebe. Dieser Weg solle ja wissenschaftlich, dem state of art der Inklusionsforschung entsprechend erfolgen. Der Verf. musste beschämt bekennen, dass ihm zwar die klassische Integrationsforschung und manches heutige Einzelprojekt, aber keine neue Gesamtübersicht bekannt war. Recherchen bei der erziehungswissenschaftlichen Datenbank fis-bildung und anderen relevanten Portalen war ergebnislos. Die Nachfrage bei der für Bildungscoordination zuständigen Kultusministerkonferenz ergab, dass auch bei ihr solches nicht vorliegt und auch nicht beabsichtigt ist, es zu erarbeiten – die KMK verweist auf die Länder.⁵

Daher wurden alle Bildungsministerien zwischen September und Dezember 2013 angefragt, ob sie Aufträge einer Wissenschaftlichen Begleitung zur Umsetzung der UN-BRK im Bereich Schule vergeben haben oder dies unmittelbar planen, und wenn ja, welche Auftragnehmer welche Fragestellungen untersuchen sollen und für welchen Zeitraum diese Untersuchungen angelegt sind. Alle Bundesländer antworteten, teilweise verwiesen sie auf die in der Regel universitären Auftragnehmer. Dabei wird der Begriff „Wissenschaftliche Begleitung“ unterschiedlich interpretiert; so wird eine von einem Bildungsministerium finanzierte umfangreiche Fortbildung von Moderatoren für Inklusion durch Hochschullehrkräfte dazu gezählt, auch wenn die Fortbildung selbst nicht von anderen evaluiert wird.

Die meisten Begleitprojekte sind – häufig in Kurzform – auf deren Webseiten zu finden. In vielen Fällen konnten im Kontakt mit deren Leitern weitere Informationen gewonnen werden. Soweit (Zwischen)Berichte zu den Vorhaben schon im Netz vorliegen oder zugänglich sind, werden ihre Quellen im Folgenden genannt.

Da ein erheblicher Teil der Projekte noch nicht abgeschlossen ist und / oder die Verwaltungen die vorliegenden (Zwischen)Berichte der Forschergruppen (noch) nicht freigegeben haben, ist es sinnvoll, diese Berichterstattung jährlich fortzuschreiben.

Ziel dieser Darstellung ist es, eine Art regelmäßige und inhaltlich systematisch geordnete Berichterstattung über Forschung im Bereich inklusiver Bildung, auch über Schule hinaus, also auch im Vorschul- und Frühförderungsbereich, im Hortbereich, bei der beruflichen Bildung, an den Schnittstellen zu Jugendhilfe und Therapie und im Grundsatz auch beim lebenslangen Lernen anzuregen. Sie könnte bei der KMK angesiedelt sein, als Teil einer dringend erforderlichen dortigen Arbeitsgruppe Inklusionsentwicklung. Sie würde die KMK, die Bundesländer, die Bundesregierung, die Schulträger und weitere Interessenten und Akteure zum eigenen Nutzen in die Lage versetzen zu wissen, wo Wissenschaftliche Begleitungen und andere Evaluationen mit welchen Fragestellungen, Methoden und Ergebnissen zur inklusiven Bildung stattfinden.

⁵ Mitteilung per Mail v. 26. 9. 2013.- Als jüngste eigene Aktivität der KMK ist der KMK-Beschluss zur inklusiven Bildung vom 20. 10. 2011 (!) zu finden. Die Übersicht der KMK zur Umsetzung inklusiver Bildung in den Ländern v. 13. 3. 2013 (KMK 2013) ist nicht auf der Homepage veröffentlicht und wird nur auf direkte Nachfrage weitergegeben. Gründe sind nicht bekannt.

Diese Studie hat enge Grenzen: Sie bezieht sich im Wesentlichen auf die von den Bildungsministerien beauftragten oder mitfinanzierten Wissenschaftlichen Begleitungen.⁶ Die darüber hinaus gehende Inklusionsforschung, die gerade in den letzten Jahren an den Hochschulen und Universitäten neuen Aufschwung genommen hat, kann hier nicht abgebildet werden.⁷ Allerdings werden Hinweise auf größere, dem Verfasser bekannte Forschergruppen aufgenommen, die derzeit nicht an ausdrücklichen Aufträgen für die Bildungsministerien arbeiten, aber mit Eigen- oder Fremdmitteln Inklusions-Forschungsschwerpunkte eingerichtet haben, wie die Hochschule Osnabrück, die PH Heidelberg oder die Universität Landau. Auch von einzelnen Kreisen in Auftrag gegebene Wissenschaftliche Begleitung auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung *im gesamten Kreis* wird einbezogen (Kreis Offenbach, Kreis Mettmann). Eine für den NRW-Landschaftsverband Rheinland durchgeführte Untersuchung zu den Gelingensbedingungen der Inklusion von Schülern mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen wird wegen ihrer überregionalen Bedeutung ebenfalls berücksichtigt.

Begrenzt ist auch die inhaltliche ‚Ernte‘: Da die meisten hier dargestellten Begleitungen noch nicht abgeschlossen sind und fast nur Zwischenergebnisse vorliegen, konzentriert sich die Darstellung auf die Fragestellungen und in aller Vorsicht auf Tendenzen der ersten Ergebnisse, soweit sie auch für die Leser dieses Berichts öffentlich zugänglich sind. Es wird dabei Bezug zur ‚früheren‘ Integrationsforschung genommen und auf Forschungslücken hingewiesen.⁸

3 Wissenschaftlichen Begleitungen zur Inklusion in den Bundesländern

Die Bundesländer haben einen sehr unterschiedlichen Stand bei der Umsetzung der inklusiven Bildung, sowohl was die quantitative Entwicklung, die schulgesetzliche Verankerung, die Qualifizierung des pädagogischen Personals, die Entwicklung von Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen, die Umorientierung der Lehramtsausbildung oder die Umsteuerung der Ressourcenplanung und -vergabe betrifft, um nur einiges zu nennen (vgl. KMK 2013).

Diese Unterschiedlichkeit beeinflusst die Frage, ob überhaupt eine Notwendigkeit einer (erneuten) Wissenschaftlichen Begleitung gesehen wird, und wenn ja, welche – neuen – Strukturen und Entscheidungen einer externen Evaluation bedürfen. Ein Beispiel: Ein Bundesland, das seit Jahrzehnten den gemeinsamen Unterricht ausbaut und durch Fort- und Ausbildung die pädagogische Kompetenz des pädagogischen Personals entwickelt hat, muss nicht noch einmal untersuchen lassen, was ‚guter‘ inklusiver Unterricht ist. Möglicherweise sind aber die von diesem Land neu eingerichteten Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen in Zusammensetzung, Arbeitsweise und Akzeptanz zu evaluieren. Ein anderes Bundesland hat (für die Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache, LES) eine sonderpädagogische Grundausrüstung nach Maßgabe der allgemeinen Schülerzahl plus Sozialfaktor eingeführt, weiß aber nicht, wie dieses Personal tatsächlich eingesetzt wird, welche Probleme auftauchen und wie sie an einzelnen Standorten gelöst werden: Wissenschaftliche Begleitung kann hier Klarheit schaffen. Mit anderen Worten: Die Gründe dafür,

⁶ Zusätzlich aufgenommen wurde der interne Evaluationsbericht zu fünf Modellregionen in Baden-Württemberg.

⁷ Eine entsprechende systematische Übersicht würde eine vollständige Abfrage bei allen sonder- und erziehungswissenschaftlichen Instituten erfordern.

⁸ Eine Vorfassung dieses Textes wurde den Bildungsministerien und Begleitgruppen mit der Möglichkeit zugesandt, Korrekturen und Ergänzungen anzumerken, die eingearbeitet wurden.- Frau Dr. Irene Demmer-Dieckmann, TU Berlin, danke ich für zahlreiche Hinweise und Anregungen im Prozess der Erarbeitung dieses Textes.

ob überhaupt, und wenn ja, welche Inklusionsthemen ein Land untersuchen lässt, können höchst unterschiedlich sein.

Im Folgenden wird eine länderbezogene Übersicht über die Projekte, die Auftragnehmer und den jeweiligen Zeitrahmen dargestellt.

Tab. 1: Wissenschaftliche Begleitprojekte in den Bundesländern

Bundesland	Projekte ⁹	Durchführung	Zeiträumen	Quellen
Baden-Württemberg, BW	(SV ¹⁰ zur Inklusion in 5 Modellregionen); (,FINK': Forschungsinitiative Inklusion)	(MKJS/Staatl. Schulämter u.a.) (,FINK': PH Heidelberg)	SV: Schj. 2011/12-2013/14; FINK seit 2008	MKJS/Schulämter: Zwischenbericht zum SV, März 2012; www.ph-heidelberg.de/fink/projekte.html
Bayern, BY	,BIS': Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung	Uni München (Prof. Heimlich, Kahlert u. Team), Uni Würzburg (Prof. Lelgemann, Fischer u. Team)	2/2013 bis 2/2016	www.edu.lmu.de/bis
Berlin, BE	,BASIS' : Berliner Anfangsstudie inklusive Schule (SV sonderpäd. Grundaussstattung)	HU Berlin (Prof. Ahrbeck, Lehmann u. Team)	2010-2016	Mitteilung SenBJW; Zwischenbericht 2012 (unveröff.)
Brandenburg, BB	,PiNG': Pilotprojekt Inklusive Grundschule	Uni Potsdam (Prof. Spörer, Maaz, Vock, Schröder-Lenzen u. Team) in Kooperation mit LISUM ¹¹	2012-2015	Zwischenbericht 2013: www.inklusion-brandenburg.de/

⁹ Verwaltungsinterne Auswertungen inklusiver Schulentwicklungen in Modellregionen, Vorhaben im Auftrag einzelner Kreise und größere universitäre Forschungsverbände zur Inklusion außerhalb der Wissenschaftlichen Begleitung sind in Klammern gesetzt.

¹⁰ SV: Schulversuch.- Eine Wiss. Begleitung durch das MKJS findet nicht statt. Die fünf Modellregionen werden intern ausgewertet (vgl. Quelle). Das MKJS verweist aber auf das Inklusionsforschungsprojekt FINK der PH Heidelberg, die zugleich auch für Hessen tätig ist (vgl. dort).

¹¹ LISUM: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

Bremen, HB	In Planung ¹²			Mitteilung SBW
Hamburg HH	Evaluation der Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen.- Analyse der Gründe des Anstiegs von sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich LSE ¹³	Uni Hamburg (Prof. Schuck, Rauer, Prinz u. Team) und IfBQ	2013-2017 2012-2013	Schuck/Rauer/Prinz 2013; Schuck 2013; Schuck/Rauer 2013
Hessen, HE	(SV ‚Begabungsgerechte Schule‘, Kreis Offenbach) Evaluation der Arbeit der Beratungs- und Förderzentren	Uni Frankfurt/M. (Prof. Katzenbach u. Team) und PH Heidelberg (Prof. Kornmann u. Team) Uni Oldenburg (Dr. Melzer in Koop. mit HKM)	1/2009-7/2013 8/2013-7/2014	Modellversuch im Kreis Offenbach Begabungsgerechte Schule 2009-2012; Endbericht (unveröff.); www.kreis-offenbach.de/ ; d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de ; www.reimerkornmann.de/ Mitteilung HKM
Mecklenburg-Vorpommern, MV	‚PISaR‘: Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und integrative Schule auf Rügen	Uni Rostock (Prof. Hartke u. Team)	2010-2014	Zwischenergebnisse 2012 und 2013: www.rim.uni-rostock.de/publikationen-literatur/ ; Voß u.a. 2012, 2013
Niedersachsen, NI	Wiss. Begleitung der Fortbildung für Inklusion (Binnenforschungsschwerpunkt ‚Inklusive Bildung‘)	Uni Oldenburg (Prof. Hillenbrand u. Team) (HS Osnabrück, Prof. Maykus u. Team)	2011-2014 2012-2017	Mitteilung MWK und Prof. Hillenbrand www.wiso.hs-osnabrueck.de/inklusive-bildung.html

¹² Die SBW Bremen teilt mit: „Bremen hat eine lange Tradition in der gemeinsamen Unterrichtung von beeinträchtigten und nichtbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Die Inklusion ist nicht projektförmig, sondern flächendeckend verbindlich eingeführt, deshalb wird ein Evaluationsdesign entwickelt, a) das formativ die zentralen, qualitativen Aspekte von Diagnostik und Förderung, insbesondere mit Blick auf die neu errichteten Beratungsinstitutionen, wie die Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) und die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) und b) das summativ die im Konzept formulierten Ziele (Zielerreichung) und die erwarteten Wirkungen fokussiert.“ (Mitteilung SBW v. 26.01.14)

¹³ LSE: Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung. In anderen Bundesländern: LES.

Nordrhein-Westfalen, NRW	MSW: Geplant; (LSV Rheinland: Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung);	offen; (Uni Würzburg: Prof. Lelgemann u. Team)	6/2010-7/2012	Mitteilung MSW; (www.sonderpaedagogik-wuerzburg.de/forschung/ermittlung_von_qualitaetsbedingungen_fuer_den_ausbau_gemeinsamer/(6/2012)
	(Kreis Mettmann: Kreis Mettmann auf dem Weg in die Inklusion);	(Uni Köln: Prof. Hennemann u. Team)	2011-2014	Urton u.a. 2014; Krull u.a. 2014;
	Entwicklung und Evaluation der Moderatorenausbildung	Uni Köln (Prof. Hennemann u. Team)	2011-2015	Mitteilung Prof. Hennemann
Rheinland-Pfalz, RP	(,GeSchwind': Gelin-gensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz) ¹⁴	(Uni Koblenz-Landau: Prof. Laubenstein, Lindmeier u. Team)	9/2011 bis 9/2014	www.uni-koblenz-landau.de/fb5/institfson/forschungsprojek-t-geschwind/
Saarland, Saar	Wiss. Begleitung des Pilotprojekts zur Inklusion an 11 Schulen	Uni Saarland (Prof. Stark u. Team)	2/2012 bis 12/2014	www.uni-saarland.de/lehrstuhl/stark/forschung/33616.html;www.saarland.de/84817.html
Sachsen, SN	,ERINA': SV Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen	Uni Leipzig (Prof. Liebers u. Team)	10/2012 bis 12/2014	www.erzwiss.uniwww.schule.sachsen.de/15591.htm; www.erzwiss.uni-leipzig.de/forschung/forschungsprojekte; www.schule.sachsen.de/15591.htm;
Sachsen-Anhalt, ST	keine			Mitteilung MK

¹⁴ Das MBWWK unterstützt das Projekt GeSchwind mit zwei teilabgeordneten Lehrkräften und steht mit der Projektleitung in einem kooperativen Austausch. Das Forscherteam ist im Hinblick auf die Forscherfragestellungen, des Designs und der Methoden aber autonom. Einbezogen in die Begleitung werden alle zum Erhebungszeitpunkt 229 Schwerpunktschulen. Schwerpunktschulen sind in Rheinland-Pfalz allg. Schulen des Primar- und Sekundar-I-Bereichs mit einem erweiterten pädagogischen Auftrag, um gemeinsamen Unterricht (alle Förderschwerpunkte) zu realisieren und dafür von abgeordneten Förderschullehrkräften unterstützt werden.

Schleswig-Holstein SH	MBW+IQSH: ‚In-Prax‘: Inklusion in der Praxis	Uni Halle (Prof. Hinz u. Team)	8/2011-2014	Hinz/Kruschel 2013, 2014
Thüringen TH	Laufende Gesamtauswertung der Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts (Arbeitsstelle); SV GULP: ‚Voraussetzungen und Rahmenbedingungen f.d. Gelingen des GU an den allg. Schulen in Thüringen‘, SV Unterrichtung von Schülern mit Lernförderbedarf nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule‘ (Arbeitsstelle); Entwicklung eines-Diagnostikkonzepts	HU Berlin und Forschungs- u. Arbeitsstelle für den gemeinsamen Unterricht Uni Erfurt (Prof. Sasse u. Team); Uni Würzburg (Prof. Vernooij)	Seit 2006; SV: 2009-2015;	www.gu-thue.de/. Beitrag_Sasse_Schulzeck_Thillm_Jahr2014.pdf Mitteilung TMBWK

4 Thematische Schwerpunkte der Wissenschaftlichen Begleitungen und Forschungslücken

Die folgende Übersicht der zentralen Fragestellungen in den dargestellten Begleitprojekten beruht auf den Darstellungen, soweit sie im Netz, in weitergehenden und zugänglichen Konzeptpapieren oder in schon vorliegenden (Zwischen)Ergebnissen ablesbar sind. Das bedeutet, dass eine Vielzahl spezifischer Einzelfragen, wie sie in jedem Forschungsprojekt außerdem – in der Regel erst nach Vorliegen sämtlicher Daten und weiterer Informationen, üblicherweise im öffentlichen Endbericht – aufgegriffen und geklärt werden, hier nicht abgebildet werden (können). Die thematischen Schwerpunkte sind im Sinne einer Mehr-Ebenen-Umsetzung von Fragen des Unterrichts und der Förderung bis hin zu strukturellen Rahmenbedingungen sortiert.

Tab. 2: Thematische Schwerpunkte der Wissenschaftlichen Begleitprojekte zur inklusiven Schulentwicklung

Thematischer Schwerpunkt	Bundesland und Projekt
Inklusiver Unterricht	BY (BiS); BW (FINK); BB (PiNG); BY (BiS); RP (GeSchwind); HE (Begabungsgerechte Schule); TH (GULP/Arbeitsstelle);
Inklusive Schulentwicklung / inklusive Schulprogramme / Steuerungsfragen	BY (BiS); BB (PiNG); HH (Uni HH); HE (Uni Frankfurt/M.); NI (BFSP Inklusive Bildung); RP (GeSchwind); SH (InPrax); SN (ERINA);

Diagnostik/-verfahren	BW (Modellregionen); TH (Vernooij; für LES);
Einzelfallanalysen	BW (FINK);
Lernentwicklung der Schüler	BE (BASiS); BB (PInG); HH (Uni HH); HE (Uni Frankfurt/M.); MV (RIM/PISaR); SN (ERINA); TH (GULP); HB (in Planung);
Sozialentwicklung der Schüler	BB (PInG); HH (Uni HH); MV (RIM/PISaR); SN (ERINA);
Erfahrungen/Einstellungen der Schüler	BE (BASiS); BB (PInG); HH (Uni HH); NI (BFSP Inklusive Bildung); NRW (LSV/Lelgemann);
Erfahrungen/Einstellungen der Lehrkräfte	BY (B!S); BE (BASiS); BB (PInG); HH (Uni HH); NI (BFSP Inklusive Bildung); RP (GeSchwind); SN (ERINA);
Erfahrungen/Einstellungen der Schulleitungen	BY (B!S); BB (PInG); HH (Uni HH); NI (BFSP Inklusive Bildung);
Erfahrungen/Einstellungen der Eltern	BE (BASiS); BB (PInG); NI (BFSP Inklusive Bildung); SN (ERINA);
Erfahrungen/ Einstellungen von Moderatoren/Beratern	RP (GeSchwind); SH (InPrax);
Kooperation von Sonderpädagogen und allg. Pädagogen / Teamarbeit	BY (B!S); BB (PInG); NI (BFSP Inklusive Bildung); RP (GeSchwind); TH (GULP/Arbeitsstelle);
Evaluation der Fortbildung der Lehrkräfte, Moderatoren, Schulleitungen	BB (PInG); HH (Uni HH); HE (Begabungsgerechte Schule); NRW (Hennemann); SH (InPrax); TH (Vernooij);
Außerschulische Unterstützungssysteme / Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen	BY (BiS); HB (ZuP, ReBUZ, in Planung); HH (Uni HH);
Inklusion bei speziellen Behinderungen	NRW: bei körperlich-motorischen Behinderungen (Uni Würzburg); RP (GeSchwind: alle); SN (ERINA: gE, L, em-soz)
Entwicklung von Handreichungen, Unterrichtsmaterialien, Visuelle Toolbox, didaktische Hilfen u.a.	BY (B!S); TH (Uni Erfurt/Arbeitsstelle, TMBWK);
Entwicklung von Förderschülerzahlen, Dokumentation, Rechenschaftslegung	HH (Uni HH); BY (B!S);
Evaluation Sonderpäd. Grundausrüstung LES; innerschulische Ressourcensteuerung; Evaluation der Implementation inklusiver Bildung als Gesamtsystem	HH (Uni HH); RP (GeSchwind); TH (Uni Erfurt/Arbeitsstelle u. Vernooij);

Betrachtet man die thematischen Schwerpunkte nach ihrer Häufigkeit, so wird aus der Tab. 2 deutlich, dass – wie in der früheren Integrationsforschung – die *Lern- und Sozialentwicklung* (Schulleistungen; soziale Integration; Selbstbild, Einstellungen) der Schüler im gemeinsamen Unterricht ein zentrales Thema darstellt. Dabei wird entweder von einer zwei-Gruppen-Theorie (Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) ausgegangen oder eine

andere Gruppierung vorgenommen (z.B. geringe/mittlere/höhere Kompetenz oder Risikolage). Es ist nicht immer erkennbar, ob *innerhalb* dieser Gruppen behinderungsspezifisch ausgewertet wird, also etwa die Untergruppe ‚Schüler mit höheren Risikolagen‘ nach Förderungsschwerpunkten differenziert wird (falls dies statistisch noch möglich ist). Unverzichtbar ist in jedem Fall, die Lernausgangslage in den untersuchten Domänen zu ermitteln, um Lernzuwächse darstellen zu können.

Eine weitere zentrale Fragestellung der Wissenschaftlichen Begleitprojekte ist die *Akzeptanz* gemeinsamen Lernens bei Lehrkräften, Schülern und ihren Eltern, zugleich verbunden mit deren *Erfahrungen* und den Einschätzungen der *Rahmenbedingungen*. Auch dies steht in der Tradition der früheren Integrationsforschung

Ein dritter Schwerpunkt bezieht sich auf die *Zusammenarbeit, die Qualifizierung und die – neuen bzw. veränderten – Rollenerwartungen und Rollenkonflikte* des *pädagogischen Personals* (Sonderpädagogen, allg. Lehrkräfte, Moderatoren und weitere Berater). Auch dieser Themenschwerpunkt spielt in der ‚alten‘ Integrationsforschung eine erhebliche Rolle. Da es im Unterschied zu den früheren Schulversuchen und Modellversuchen aber nicht mehr nur um die (meist freiwillige) Abordnung oder Ambulanztätigkeit von Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht geht, sondern im Wesentlichen um die dauerhafte Verankerung von Sonderpädagogik-Stellen und letztlich ggf. auch um nichtfreiwillige Versetzungen in allgemeine Schulen, gewinnt dieser Fragekomplex eine erhöhte Bedeutung.

Das gilt auch für den vierten Komplex, der für mehrere Bundesländer von Bedeutung ist: die *inklusive Schulentwicklung* (Leitbild, Schulprogrammentwicklung, Rolle der Schulleiter, inklusionsförderliche Einrichtungen in der Schule, Ausstattung der Schule). Das ist ein in der früheren Integrationsforschung eher vernachlässigtes Thema. Die damalige Aufmerksamkeit konzentrierte sich meist auf die Lerngruppe und den Unterricht, möglicherweise, weil in den damaligen Schulversuchen in der Regel nur einzelne Klassen oder Züge integrativ eingerichtet wurden¹⁵ und die Rolle von Schulleitung für schulische Innovationen, Schulkultur und Qualitätssicherung noch nicht so bewusst war wie heute (vgl. Harzad u.a. 2008). Es geht zudem nicht mehr nur um gemeinsamen Unterricht in einzelnen Klassen, sondern um die Entwicklung der Einzelschule zu einer inklusiven Schule auf allen Ebenen, auch im außerunterrichtlichen Bereich, in der Kommunikation mit allen Akteuren innerhalb und außerhalb der Schule, in der Schulorganisation, in der Selbstdarstellung der Schule und nicht zuletzt in der Rechenschaftslegung.

Die Evaluation der Implementation *inklusive Bildung als landesweites Gesamtsystem unterschiedlicher Handlungsebenen* ist erkennbar nur in Hamburg Gegenstand der Wissenschaftlichen Begleitung¹⁶. Aber aufgrund der begrenzt zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel für Begleitforschung zwischen 2013 bis 2017 konzentriert sie sich auch dort nur auf zwei Kernprojekte: Erstens auf die Evaluation der Entwicklung der Kinder in zwei Kohorten (ab 1. und ab 5. Schuljahr)(Lernentwicklung, sozial-emotionale Schulerfahrung) und zweitens auf systemische Gelingensbedingungen, insbesondere auf die spezifischen Sichtweisen unterschiedlicher Akteure. Schwerpunkte der Wissenschaftlichen Begleitung liegen dabei auf

¹⁵ Ausnahme: Die Berliner Uckermark-Grundschule, die in allen drei Zügen und allen sechs Jahrgängen integrativ arbeitete (vgl. Heyer u.a. 1990).

¹⁶ In Bremen in Planung.- In Rheinland-Pfalz (GeSchwind) werden alle inklusiv arbeitenden Schulen (sog. Schwerpunktschulen) in die Forschung einbezogen, jedoch nicht die weiteren Handlungsebenen wie Landeseinrichtungen, Beratungseinrichtungen, Schulträger, Ausgabenentwicklung usw.

Fragen der Steuerung und des Managements bei Einzelschule, ReBBZ, LI und BSB¹⁷ einerseits, der Kooperation und konkreten Umsetzung auf der Ebene der allgemeinen Lehrkräfte und Sonder- bzw. Sozialpädagogen andererseits (vgl. Schuck/Rauer/Prinz 2013).

In mehreren Begleitprojekten wird als Zielsetzung angegeben, die ‚Gelingensbedingungen‘ von Inklusion untersuchen zu wollen. Dieser Begriff ist so offen, dass er im Forschungsdesign auf Vieles bezogen werden kann: auf die Ausstattung, die Einstellungen von Lehrkräften, Eltern und Schülern, auf Lernzuwächse, auf Aspekte der sozialen Integration, auf Zustimmung oder Kritik an Handreichungen, Verordnungen und Gesetzesänderungen usw. Eine Einschätzung des ‚Gelingens‘ setzt m.E. eine Verständigung der Forschergruppe mit den Auftraggebern über Kriterien des ‚Gelingens‘, zumindest jedoch die Formulierung (und damit Kritisierbarkeit) von Gelingenskriterien in der Projektkonzeption voraus.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Wissenschaftlichen Begleitungen zu beschreiben, schließt ein, dass es zugleich Themen gibt, die nicht untersucht werden. Aus Sicht des Verf. scheinen folgende Fragestellungen keine oder nachgeordnete Gegenstände derzeitiger Wissenschaftlicher Begleitungen zu sein:

- *Wenige behinderungsspezifische Fragestellungen* (Ausnahmen: Projekt des LSV Rheinland zur Inklusion von Schülern mit körperlich-motorischen Behinderungen und Projekt GeSchwind in RP¹⁸; ERINA in SN). Das ist umso irritierender, als das durch die UN-BRK verankerte individuelle Recht auf gemeinsamen Unterricht in allgemeine Schulen *alle Behinderungsarten unabhängig von Schwere und Art* einschließt. Erstaunlich ist auch, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zwar diejenigen sind, die relativ am häufigsten integriert werden, zugleich aber auch diejenigen, vor der (allgemeine) Lehrkräfte die meisten Sorgen vor Überforderung haben. Dennoch werden keine neueren, Unterricht *und* neue außerunterrichtliche Unterstützungsmaßnahmen einschließende Begleitforschungen beauftragt.¹⁹
- *Keine inhaltlichen Untersuchungen unter Genderaspekten*, obwohl bekannt ist, dass zwei Drittel aller Schüler mit Förderbedarf Jungen sind, in bestimmten Förderschwerpunkten bis zu über 80%, und viele Fragen von Bildung und Identitätsbildung von männlichen und weiblichen Heranwachsenden, besonders mit sichtbaren Behinderungen oder chronischen Erkrankungen in inklusiven (und in separaten) Kontexten ungeklärt sind. Teilweise wird nicht einmal nach Geschlecht differenziert gerechnet – ein sozialwissenschaftlich unakzeptables Vorgehen.
- Keine Begleituntersuchungen zu behinderten Schülern (und ihren Eltern) mit *Migrationsherkunft*, schon gar nicht ethnisch und behinderungsspezifisch differenziert, wie es nötig wäre.²⁰ Solche Inklusionsforschung wäre vor allem in den alten Bundesländern geboten.

¹⁷ ReBBZ: Regionale Bildungs- und Beratungszentrum (Zusammenschluss aus ehemals Förderschulen Lernen, Sprachheilschulen und Rebus-Dienststellen. LI: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. BSB: Behörde für Schule und Berufsbildung.

¹⁸ Im Projekt GeSchwind wird bei der flächendeckenden online-Befragung der Schwerpunktschulen auch nach Förderschwerpunkten getrennt ausgewertet, bislang besonders geistige Entwicklung und emotionale und soziale Entwicklung.

¹⁹ Das RIM-Projekt in Mecklenburg-Vorpommern konzentriert sich auf unterrichtsbezogene Maßnahmen. Berlin hat in den 2000er Jahren eine empirische Studie beauftragt, vgl. Preuss-Lausitz (2005). Zum inklusiven Umgang mit verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Umsetzung der UN-BRK vgl. Preuss-Lausitz 2013.

²⁰ Der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Herkunft in Förderschulen ist in einer Reihe von ‚alten‘ Bundesländern überdurchschnittlich hoch. Differenziert werden muss nach Region (vgl. Dietze 2011) und nach ethni-

- Keine Begleituntersuchungen von Schülern zur Berufsorientierung und Begleitung in den letzten Schuljahren der Sekundarstufe I und zur Schnittstelle mit Ausbildung, obwohl schon jetzt der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischer oder begleitend-betreuender Unterstützung erheblich ist, der nach inklusiver Schulerfahrung in berufliche Ausbildung, ins Übergangssystem und/oder in Arbeit kommt.
- Kaum *fächerbezogene* Begleitprojekte inklusiver curricularer und methodischer Art.²¹ Dies ist umso bedauerlicher, als ein guter inklusiver Unterricht sich nicht allgemein, sondern im jeweiligen Fach – und mit den jeweiligen Fachlehrkräften – realisiert. Fächerspezifische Forschungsfragen könnten sich sowohl auf die (Mindest)Lernziele und ihre individuelle Passung als auch auf methodische, kommunikative und bewertende Aspekte beziehen. Die Fachdidaktik- und Fachwissenschafts-Lehrstühle der Universitäten und Hochschulen könnten, in Zusammenarbeit mit der allgemeinen Schulpädagogik und der Sonderpädagogik, kompetente Auftragnehmer sein.
- *Die Zusammenarbeit inklusiver Schulen mit außerschulischen Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen* (und deren Neustrukturierung), mit Leistungsträgern (Jugendhilfe, Sozialhilfe) und mit Trägern der Kultur- und Sportarbeit wird in Hamburg und Bayern evaluiert und in Bremen in Planung, scheint sonst aber kein wesentlicher Gegenstand der derzeitigen wissenschaftlichen Begleitungen zu sein. Das könnte der Tatsache geschuldet sein, dass ein Teil dieser Einrichtungen und Kooperationen nicht nur die Bildungsverwaltungen berühren, und *gemeinsam beauftragte* wissenschaftliche Begleitung als zu komplex angesehen wird. Da aber der Weg zur inklusiven Bildung notwendigerweise als ein Mehr-Ebenen-Projekt angelegt werden muss, ist gerade die Neuordnung von inner- und außerschulischer Kooperation, Steuerung und Unterstützung eine zentrale Evaluationsaufgabe.
- Besonders irritierend ist es, dass Diagnostik und Diagnostikverfahren kaum erkennbare Forschungsschwerpunkte darstellen. Die Kritik an den innerhalb der Bundesländer und zwischen ihnen teilweise extrem unterschiedlichen Feststellungsquoten sonderpädagogischen Bedarfs (vgl. Preuss-Lausitz 2010, 161), die sich weder medizinisch noch sozial begründen lassen, hat in einigen Ländern dazu geführt, dass verbindlichere Handreichungen entwickelt wurden. Auch wird in einigen Ländern der Grundsatz: ‚keine (Ressourcen-)Bedarfsfeststellung für die eigene Schule‘ durch Zentralisierung oder durch Pauschalisierung der Zuweisung realisiert. *Ob und wie* diese Handreichungen und Verfahren tatsächlich umgesetzt werden und ihre Ziele erreichen oder unerwünschte Nebenwirkungen mit sich

scher Herkunft. Überdurchschnittlich häufig (bis über 20% aller Schulpflichtigen!) in Förderschulen eingewiesen werden Kinder mit serbischer, albanischer, libanesischer, syrischer, italienischer, marokkanischer, mazedonischer, portugiesischer und türkischer Staatsangehörigkeit; unterdurchschnittlich oft Kinder mit vietnamesischer, ukrainischer, amerikanischer, französischer, russischer und polnischer Staatsangehörigkeit (vgl. Kemper/Weishaupt 2011, 421).

²¹ In der *Fortbildung* innerhalb der Begleitprojekte wurden auch fächerspezifische Aspekte aufgenommen, wie z.B. im Offenbacher Projekt Begabungsgerechte Schule in Mathematik und Schriftsprache (vgl. Kornmann/Röpert 2011). Die Fortbildungsinstitute der Bundesländer führen ebenfalls zunehmend fächerspezifische Fortbildungen unter Aspekten innerer Differenzierung und Inklusion durch. – Das Rügener Begleitprojekt (PISaR / RIM) arbeitet in Förderung und Fortbildung im Mathematik mit dem Zahlenbuch von Müller/Wittmann (2009), das auch zu Förderprogrammen wie Kalkulie, Mengen, Zählen und Zahlen geeignet und unter Mathematik-Didaktikern anerkannt ist.

bringen, wären zentrale Fragestellungen Wissenschaftlicher Begleitprojekte. Möglicherweise sind allerdings verwaltungsinterne, schulaufsichtliche Auswertungen von damit verbundenen Herausforderungen kurzfristiger handlungsrelevant – *falls* sie tatsächlich und systematisch durchgeführt werden.

- Die *Schnittstellen* zwischen Frühförderung, integrativer Kita und Schulanfang einerseits, zwischen inklusiver Grundschule und inklusiv arbeitender Sekundarschule andererseits und zwischen dieser und Ausbildung und Arbeit sind ebenfalls keine erkennbaren Schwerpunkte der Evaluation. Diese Übergänge sind nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, sondern auch beim pädagogischen (und weiterem) Personal mit Belastungen verbunden. Es ist unstrittig, dass neue Wege, etwa bei der Datenweitergabe, bei der curricularen Abstimmung, bei Fallklärungen, bei der Bildung von Lerngruppen oder bei der Suche nach Ausbildungsorten gefunden werden müssen – und neue Wege verlangen ihre begleitende Evaluation.
- Nicht zuletzt fehlen den Implementationsprozess begleitende Evaluationen zu den *Kostenveränderungen* bei der schrittweisen Umstellung vom gegenwärtigen, ungleichgewichtigen und zugleich teuersten Doppelsystem Förderschule/Inklusion hin zu einem überwiegend oder vollständig inklusiven Gesamtsystem. Das erstaunt umso mehr, als die (vermuteten) Kosten immer wieder als ein Grund für Verzögerungen bei der Umsetzung genannt werden. Zwar liegen derzeit *prognostische Szenarien* vor, die sich auf Lehrerstellen (vgl. Klemm 2009) oder auf einzelne Regionen (Schwarz u.a. 2013, Landkreis Potsdam-Mittelmark 2013) beziehen und mit teilweise problematischen Parametern arbeiten²². Diese Szenarien zeigen jedoch nicht die *realen* geringeren und/oder höheren Aufwendungen, sondern *vermutete und nach eigenen Maßstäben als notwendig angesehene* Kosten. Bei einer Wissenschaftlichen Begleitung der Kostenentwicklung müssten Zunahmen und Abnahmen der Ausgaben des Gesamtsystems *aller Förderorte* (Förderschulen, allgemeine Schulen), *aller Kostenträger* (Land; Schulträger; Träger von Leistungen nach SGB VIII und XII; Träger der Beförderungskosten; Krankenkassen) und *aller Ausgabenarten* (Pädagogisches Personal; nichtpädagogische Schulbeschäftigte; Schulbegleiter/-assistenten; Betriebsausgaben; ggf. Umbaukosten; Schülerbeförderung, Therapiekosten im Kontext von Schule) einbezogen werden. Die verbreitete öffentliche ‚Kostendiskussion‘, die sich weitgehend auf Ausgaben bei inklusiver Bildung (ohne Blick auf die jetzigen Ausgaben in Förderschulen) bezieht und teilweise extrem fragwürdige Wunsch-Parameter zur Grundlage hat, könnte durch eine, die *reale* Umsetzung in einzelnen Bundesländern oder Kreisen/Städten begleitende Wissenschaftliche Begleitung auf eine realistische, Sachlichkeit fördernde und für politische Entscheidungen Klarheit schaffende Grundlage gestellt werden.

Die Herausarbeitung *inhaltlicher Schwerpunkte* wie die aus Sicht des Verf. erkennbaren *Lücken* in den Begleitprojekten können die Länder wie die Forschung zu neuen Studien anregen. Empirische Forschung – quantitativ wie qualitativ – hat die Integrations- wie die Inklusionsentwicklung immer gestärkt, nicht nur durch den Beleg des ‚Gelingens‘, sondern auch

²² Im Gutachten Schwarz u.a. (2013) für den Städte- und Gemeindetag NRW werden u.a. Klassengrößensenkungen, die Ganztagschule samt ihrem zusätzlichen Personal in den Schulen, je ein Differenzierungsraum pro zwei Klassen, die Barrierefreiheit an *allen* Sekundarschulen, pro Schule eine halbe Psychologin ab 4 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als notwendige Voraussetzungen für Inklusion angesehen und entsprechende (exorbitante) Kosten gerechnet, die das Land aus Gründen der Konnexität zu erbringen habe.

dann, wenn dabei einzelne Wege der Realisierung unerwünschte Nebenfolgen hatten. Die Evaluation macht sie sichtbar, um wissenschaftsbasiert einen anderen und besseren Weg einzuschlagen.

5 Erste Ergebnisse

Wie aus Tab. 1 sichtbar wird, sind die meisten Begleitprojekte noch nicht abgeschlossen. Dennoch liegen zu Beginn des Jahres 2014 erste Zwischenergebnisse vor, auf die zusammenfassend hingewiesen werden kann. Dabei werden nur solche Berichte ausgewertet, die derzeit öffentlich zugänglich sind. Insofern ist das Folgende ein nicht systematischer Werkstattbericht.

Brandenburg, PiNG: Pilotprojekt Inklusive Grundschule

In Brandenburg erhalten 84 sog. Pilotschulen eine sonderpädagogische Grundausstattung für die Förderbereiche LES nach Maßgabe von 5% aller Schüler der jeweiligen Grundschule à 3,5 Lehrerstunden, also ohne Vorab-Feststellungsdiagnostik. Voraussetzung für die Antragsgenehmigung sind Beschlüsse der Schulgremien, ein inklusives Konzept und die Zustimmung zur Wissenschaftlichen Begleitung zwischen 2012 und 2014/15. Insgesamt ist Brandenburg mit rd. 40% in seiner Inklusionsentwicklung im Bundesvergleich relativ weit (vgl. MBS 2013). Die Wissenschaftliche Begleitung bezieht sich auf die Lern- und Sozialentwicklung der Schüler, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrkräften, Schulleitern, Eltern und Schülern und auf die Evaluation der inklusionsbezogenen Fortbildung. In einer geschichteten Zufallsstichprobe wurden 35 Schulen (mit 41 Klassen Jg. 2, 31 Klassen Jg. 3, zusammen 1.361 Schüler) ausgewählt. Neben Befragungen und Lernstandsermittlungen werden umfangreiche Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt.

In einem ersten Zwischenbericht (vgl. Spörer 2013) werden *Lernzuwächse* zwischen Herbst 2012 und Sommer 2013 in den beiden Kohorten 2. und 3. Klasse in *Mathematik und Lesen* dargestellt. Die Schüler werden gruppiert nach leistungsstark, leistungsmittel, leistungsschwach. Alle Gruppen haben erwartungsgemäß Lernzuwächse. Die Lernzuwächse im Lesen *und* in Mathematik sind bei der Gruppe der Leistungsschwachen in beiden Jahrgängen am größten, sie profitieren also am stärksten vom gemeinsamen Unterricht. Anders ausgedrückt: Die Leistungsspanne in den Klassen wird geringer (wenngleich sie erheblich bleibt). Ob dieser Trend sich in den folgenden Klassenstufen fortsetzt, ist eine spannende Projektfrage.

Das Wohlfühlen in der Klasse und das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkräfte ist in allen Untergruppen beider Kohorten hoch und nimmt zwischen den beiden Zeitpunkten zu. Allerdings sind die Werte bei den Leistungsschwachen geringer ausgeprägt, insbesondere in der Kohorte des 3. Jahrgangs. Von allen Schülern werden viele Freunde in der Klasse genannt, von den Leistungsstarken etwa mehr als von den Leistungsschwachen.

Die systematischen *Unterrichtsbeobachtungen* in Deutsch und Mathematik in 288 Stunden zeigen, dass das aufgabenbezogene Verhalten der beobachteten Schüler aller drei Untergruppen in beiden Fächern bei über 90% liegt – eine im Vergleich zu anderen Studienergebnissen, insbesondere bei risikobelasteten Schülern (vgl. Textor 2007, 219), hoher Anteil.

Bei der ersten von vier *Lehrer-Onlinebefragungen* wurde hohe Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Kollegium, in den Klassenteams und mit den Schulleitungen geäußert.

Als Hauptbelastungen werden das Verhalten schwieriger Schüler, Vertretungsstunden und die Klassenstärke²³ genannt (vgl. Spörer 2013).

Das LISUM Brandenburg-Berlin hat zusätzlich untersucht, wie sich die Verankerung der Inklusionsziele in den *Schulprogrammen* der PInG-Schulen entwickelt. Als Mindestkriterium wurden Aufnahme und Unterrichtsangebote für *alle* Schüler und die Einbeziehung des lokalen Umfeldes in das Schulleben definiert. Dabei wurde festgestellt, dass seit Beginn der Modellversuchsphase ein deutlicher Zuwachs an inklusiven Schulprogrammen zu beobachten ist (vgl. LISUM 2013).

Ein weiterer Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung ist im Herbst 2014 zu erwarten, der Endbericht 2015.

Hamburg: Anstieg von Kindern mit LES-Förderbedarf

Nach der vorbehaltstfreien Verankerung des Rechts auf gemeinsamen Unterricht im Hamburger Schulgesetz und der Einführung einer pauschalen sonderpädagogischen Grundausstattung für die Förderbedarfe LES (in Hamburg: LSE) (vgl. BSB 2012) stiegen die schulstatistisch dokumentierten LES-Förderfälle zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 um mehr als ein Drittel an. Die Universität Hamburg wurde beauftragt, die Ursachen zu klären. Das Projekt wurde zwischen 4/2013 und 12/2013 durchgeführt. Ein Zwischenbericht (vgl. Schuck/Rauer 2013) stellt fest, dass ein Teil des Zuwachses den Unsicherheiten bei der Umstellungssituation geschuldet ist und teilweise weitere Förderbedarfe wie Sprachförderbedarfe (z. B. von Schülern mit Migrationshintergrund) oder Teilleistungsstörungen dazu gerechnet wurden. Vor allem aber steigt die statistische Fallzahl dadurch, dass Förderbedarf LES in Hamburg schulintern ohne Gutachten, aber mit Förderplan für eine größere Schülerzahl definiert wird. Dadurch ist es leichter, Förderbedarf festzustellen, als nach dem altem Verfahren eines Vorab-Feststellungsverfahrens. Da dadurch die sonderpädagogische Grundausstattung *nicht* steigt, kann dies auch als eine Öffnung der besonderen Förderung für die größere Gruppe der ‚Risikokinder‘ angesehen werden, die es im allgemeinen Schulwesen, nicht nur in Brennpunktschulen, gibt. Schuck/Rauer leiten daraus eine Reihe von Empfehlungen ab, u.a. die Bündelung aller Förderressourcen einer Schule und eine Standardisierung der Rechenschaftslegung.

Für die Wissenschaftliche Begleitung der *gesamten* inklusiven Schulentwicklung im Land Hamburg (Schuck/Rauer/Prinz 2013) wird von der Forschergruppe ein Zwischenbericht für Mitte 2015, ein Endbericht für Mitte 2017 angekündigt.

Mecklenburg-Vorpommern: Das Rügener Inklusionsmodell (RIM; PISaR)

Mecklenburg-Vorpommern hat 2011/12 mit 25,7% einen durchschnittlichen Inklusionsanteil, aber mit 10,9% die höchste allgemeine Förderquote und mit 7,6% auch die höchste Ausgrenzungsquote aller Bundesländer (vgl. Klemm 2013, 11, 16, 20). Das Land bat daher eine Expertengruppe, ein inklusives Gesamtkonzept zu erarbeiten, das Ende 2012 vorgelegt wurde und 2014 Grundlage der landespolitischen Entscheidungsprozesse ist (vgl. Expertenkommission 2012; Brodkorb/Koch 2013).

Zuvor ist ein Modellversuch auf der Insel Rügen eingerichtet worden. Dort werden seit Schuljahr 2010/11 Kinder mit den Förderbedarfen LES gemeinsam mit allen anderen Kindern in 12 Grundschulen eingeschult, die Schulen erhalten eine für diese Förderbedarfe entsprechende sonderpädagogische Grundausstattung. Auf Klassenwiederholung wird in den Modellschulen weitgehend verzichtet. In den übrigen Regionen Mecklenburg-

²³Die durchschnittliche Klassengröße in den untersuchten PInG-Grundschulen beträgt 22 Schüler.

Vorpommerns ist der Anteil derjenigen, die in diesen Förderbereichen in sog. Diagnose-Förderklassen (DFK) und in sog. Sprachheilgrundschulklassen eingeschult werden, relativ hoch. Schüler mit sinnes-, körperlich-motorischen und geistigen Behinderungen werden zu mehr als 90% in Förderschulen beschult (mit oft sehr großen Einzugsgebieten und damit Schulwegen). Deren Inklusion ist nicht Teil der im Folgenden knapp zusammengefassten (Zwischen)Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung in Rügen.

Die Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs Rügen durch die Universität Rostock (FG Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Prof. Hartke u. Team) orientiert sich am amerikanischen Response-to-Intervention-Ansatz (RTI). Dieser Ansatz wird in der sonderpädagogischen Zunft gegenwärtig popularisiert, ist aber auch fachlich umstritten (vgl. Mahlau u.a. 2011, Huber/Grosche 2012, Liebers/Seifert 2012, Hinz 2013). Er ist geprägt von frühen präventiven Hilfen, regelmäßigen Lernfortschrittsdokumentationen und gestuften Förderinterventionen. Für den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung ist das Konzept an schülerzentrierten Interventionen und kognitiver Verhaltensmodifikation orientiert (vgl. Hartke/Vrban 2009).

Das theoretische Konzept wird von der Wissenschaftlichen Begleitung durch intensive Fortbildung und Materialien an die allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte (und Schulleitungen) vermittelt.

Die Wissenschaftliche Begleitung legt als Experimentalgruppe die im Schuljahr 2010/11 eingeschulten Kinder in Rügen, als Kontrollgruppe Schüler²⁴ an 16 Grundschulen, an drei DFK und an einer Sprachheilklasse aus Stralsund zugrunde (Parallelisierung beim Gruppenvergleich, sog. Zwillingsgruppen). Die Klassengrößen liegen in Rügen bei 18, in Stralsund bei 20 Schülern (Voß u.a. 2013, 59). In Rügen werden im Vergleich zu Stralsunder Grundschulen im ersten Schuljahr (entsprechend dem RIM-Konzept) mehr Förderstunden eingesetzt, in beiden Regionen nehmen bis zum 3. Schuljahr die Förderstunden ab (ebda, 58).

Im September 2010 wird die Lernausgangslage und der Anteil der ‚Risikokinder‘ identifiziert, in den folgenden Jahren bis 2014 werden jährlich Leistungen in Mathematik, Lesen, Rechtschreibung, Sprachentwicklung und die sozial-emotionalen Entwicklungen (Einschätzungen der Lehrkräfte und der Schüler) untersucht.

Der 2012 vorgelegte Zwischenbericht (vgl. Voß u.a. 2012) enthält das Forschungsdesign, die Lernausgangslagen von Experimental- und Kontrollgruppen, die Lernleistungen am Ende der Klassen 1 und 2 und die bis dahin erfolgte emotionale und soziale Entwicklung. Im Zwischenbericht von 2013 (Voß u.a. 2013) werden neben den bis Ende Kl. 3 erreichten Lernständen und sozial-emotionalen Entwicklungen außerdem Vergleiche mit den VERA-Daten und Zwillingsvergleiche mit den Lernständen der Schüler der DFK berichtet. Außerdem liegt eine Elternbefragung (RIM 2012) vor. Theorie, Anlage und Zwischenberichte der Wissenschaftlichen Begleitung sind ausführlich unter www.rim.uni-rostock.de/ dokumentiert.

Diese Zusammenfassung konzentriert sich auf wesentliche Ergebnisse am Ende des 2. und 3. Schuljahres:

- Lernschwache Rügener Kinder zeigen nach zwei Schuljahren vergleichbare Leistungen in Mathematik und Lesen wie in DFK eingeschulte Kinder nach drei Schuljahren, auch nach Kontrolle des Vorwissens. Diagnose-Förder-Klassen erweisen sich einmal mehr als ineffektive, ja lernbehindernde Einrichtungen.

²⁴ Eine geschlechtsspezifische Auswertung der Fördereffekte erfolgt in den Zwischenberichten nicht.

- Die Mathematik- und Rechtschreib-Leistungen in Rügen sind geringer als in Stralsund, entsprechen aber der Normerwartung²⁵. Stralsunder Schüler sind offenkundig leistungsstärker als die Schüler in Rügen und im übrigen M-V, wie die VERA-Datenauswertung zwischen 2009 (also vor Einführung des RIM-Konzepts) und 2013 zwischen Rügen, Stralsund und dem übrigen M-V zeigt. Für die Modellregion Rügen umso erfreulicher, dass es bei VERA 2013 in Rügen einen Angleichungsprozess an den Landesdurchschnitt gab.
- Die Forscher unterscheiden zwischen Kindern mit und ohne Risiken, gemessen an der Lernausgangslage zu Beginn der Schulzeit. Im Vergleich zu Stralsund gibt es danach in Rügen bei den Schülern mit Risiko bessere Fördereffekte. Bei denen ohne Risiko ist dieser Unterschied nicht beobachtbar.
- Die Rügener Kinder schätzen das soziale Klima in ihrer Klasse positiver ein als die Stralsunder, das gilt auch für Kinder mit Risiken. Die von den Lehrkräften (per SDQ²⁶) abgegebene Einschätzung der sozialen Entwicklung zeigt geringere Werte in beiden Regionen bei Schülern mit Risiko, insgesamt liegen aber keine sign. Unterschiede vor.
- Die Eltern der 12 beteiligten Rügener Grundschulen sind hochzufrieden mit dem Klassenklima, den Lehrkräften, der individuellen Förderung, der Information über das RIM-Konzept und mit dem Wohlfühlen ihrer Kinder in der Schule. Die zustimmenden Werte liegen fast durchweg über drei Viertel (vgl. RIM 2012).

Zusammenfassend stellt das Forscherteam fest: „Die Förderung von Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache gelingt zumindest so gut wie in den bisherigen Förderstrukturen, und dies obwohl auf Rügen hohe Inklusionsquoten²⁷ realisiert werden konnten...Das allgemeine Schulleistungsniveau (hat) sich auf Rügen unter dem Einfluss des RIM verbessert“ (Voß u.a. 2013, 88). Die Autoren stellen aber zugleich fest, dass „die in der einschlägigen Fachliteratur beschriebenen Effekte im Schulleistungsbereich (des RTI/RIM-Konzepts, der Verf.) noch nicht erreicht werden konnten“ und wollen diese durch „Steigerung des Implementationsgrades“ (Voß u.a. 2012, 99) erreichen.

Nachhaltig wäre das RTI/RIM-Konzept wie jedes andere nur, wenn die Schulen ohne externe (wissenschaftliche) Hilfen die häufigen Lernstandserhebungen und die damit verbundenen Förderinterventionen durchführen könnten, einschließlich einer transparenten Rechenschaftslegung. Das setzt neben intensiven Fortbildungen auch die dauerhafte Akzeptanz unter den Lehrkräften – Sonderpädagogen wie Grundschullehrkräften – voraus.

Zu diskutieren wäre, ob die berichteten und die künftigen Lern- und Entwicklungsergebnisse dem spezifischen Förderkonzept RTI/RIM, der festen sonderpädagogischen Grundausstattung, der personalintensiven Beratung und Fortbildung für die beteiligten Schulleitungen, Lehrkräfte und Schulaufsichtsbeamten oder anderen Faktoren geschuldet ist.

Der Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung wird für 2015 angekündigt.

²⁵ Die Effektstärken sind in fast allen untersuchten Einzelfragen gering und liegen zwischen 0.15 und 0.30, nur selten über 0.40. Selbst wenn also Signifikanzen vorliegen – in beide Richtungen –, ist der Treatment-Einfluss kaum zu interpretieren.

²⁶ SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire.

²⁷ In den untersuchten 3 Schuljahren kommen in Stralsund 11% in Sonderklassen oder in Förderschulen, in Rügen 2%.

Nordrhein-Westfalen: Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

NRW hat sein Schulgesetz in Bezug auf Inklusion im Herbst 2013 novelliert.²⁸ Der Landtag hat die Regierung aufgefordert, bis spätestens 2017 einen Bericht über die Umsetzung vorzulegen. Eine Evaluation des Implementationsprozesses ist vorgesehen, aber Anfang 2014 noch nicht entschieden. Vorgezogen ist eine Evaluation der Moderatoren-Fortbildung (vgl. Tab. 1).

Wegen seiner Bedeutung für NRW und andere Bundesländer wird hier über ein inzwischen abgeschlossenes Projekt zu Gelingensbedingungen schulischer Inklusion bei Kindern und Jugendlichen mit körperlich-motorische Beeinträchtigungen berichtet, das der Landschaftsverband (LSV) Rheinland beauftragt hat. Der LSV ist Schulträger von 41 Förderschulen, besonders im Förderbereich körperlich-motorischer Entwicklung. Beauftragt wurde das FG Körperbehindertenpädagogik der Uni Würzburg (Prof. Lelgemann u. Team) (vgl. Lelgemann u.a. 2012). Eine systematische Auswertung der Inklusion von Schülern mit physischen Handicaps vor allem der englischsprachigen Forschung in Verbindung mit zahlreichen praktischen Empfehlungen ist von Walter-Klose (2012) aus dem Team vorgelegt worden.

Die NRW-Studie untersucht Erfahrungen und Einstellungen von Schülern, Eltern, Lehrkräften und weiteren Mitarbeitern in Förderschulen körperlich-motorische Entwicklung (kmE) und in integrativ arbeitenden allgemeinen Schulen zwischen 2010 und 2012. Diese Erfahrungen sind also vor der jetzt gültigen gesetzlichen Neuordnung in NRW gemacht worden, die u.a. die Schulaufsicht verpflichtet, Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mindestens einen Schulplatz an einer allgemeinen Schule in (relativer) Wohnortnähe anzubieten.

Die Befragungen – Unterrichtsbeobachtungen war nicht vorgesehen – beziehen sich sowohl auf Personen in (8) Förderschulen kmE als auch in (23) allgemeinen Schulen (Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung, Koordinatoren). Neben eine kleineren Stichprobe mit qualitativen Interviews (darunter 22 Schüler in Förderschulen²⁹, 8 im gemeinsamen Unterricht) sind per Fragebogen 2.066 Eltern, 992 Schüler, 831 Lehrkräfte und 22 Mitarbeiter befragt worden. In den allgemeinen Schulen wurde je eine Klasse mit und ohne gemeinsamen Unterricht ausgewählt.

Die Studie beschreibt *Schüler* mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen besonders in allgemeinen Schulen als selbstbewusst, durchsetzungsfähig, offen-kommunizierend und leistungsstark. Schulwechsler aus allgemeinen Schulen in Förderschulen kmE werden als zurückgezogen, still, weniger belastbar und mit geringerem Selbstvertrauen (S. 18) eingeschätzt. Deutliche Verhaltensauffälligkeiten waren meist ein Grund des Schulwechsels. Wie zuvor in allgemeinen Schulen mit solchen Verhaltens- und Persönlichkeitsproblemen umgegangen wurde, wird nicht untersucht.

In beiden Lernorten sind den Schülern die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen gleichermaßen sehr wichtig.

Ein zentrales Ergebnis aus der *Elternbefragung* ist die Feststellung, dass Eltern mit geringerem sozial-kulturellem Kapital und weniger guten sozialen Netzwerken „kaum Möglichkeiten haben, die schulische Integration/Inklusion ihres Kindes durchzusetzen“ (S. 21). Sie beklagen die zum Befragungszeitpunkt zu seltenen integrativen Plätze und das Rennen der

²⁸ In Kombination mit einer Mindestschulgrößenverordnung, die dazu führen wird, dass bis 2020 ein erheblicher Teil der Förderschulen aufgrund Elternoptionen für Inklusion *und* demografischer Entwicklung auslaufen muss.

²⁹ Zwei Drittel aller Schüler mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen sind Jungen; 80% der Lehrkräfte sind Frauen (Lelgemann u.a. 2012, S. 8). Dennoch sind in diesem Projekt keine geschlechtsspezifischen Fragen untersucht worden.

Eltern von Schule zu Schule, insbesondere beim Übergang in die Sekundarstufe. Alle Eltern wünschen sich daher den Ausbau einer wohnortnahen, neutralen und unabhängigen Beratung und mehr Schulplatzangebote.

Die Zufriedenheit der Eltern ist in beiden Lernorten groß; fast alle, deren Kinder in allgemeinen Schulen lernen, würden ihre Kinder wieder dort einschulen. Von den Förderschuleltern kann sich immerhin mehr als ein Drittel ihr Kind ebenfalls im gemeinsamen Unterricht vorstellen. Ein Ganztagsangebot, eine behindertengerechte Architektur und soziale Kontakte zu Mitschülern sind dabei für Eltern von hoher Bedeutung (S. 33).

Erfahrung fördert Akzeptanz. Das gilt auch für *Lehrkräfte*. Lehrkräfte mit integrativer Erfahrung würden Kinder mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen (aller Schweregrade) in ihrem Unterricht deutlich eher akzeptieren als Lehrkräfte ohne Erfahrung (S. 49). Sie fordern dafür regelmäßige Beratungsmöglichkeiten, Sonderpädagogen mit ihrer Stelle an der allgemeinen Schule und eine mittlere Klassengröße (Sek I: 20-24). Sonderpädagogen an Förderschulen ohne integrative Erfahrung sind inklusionsskeptischer und fordern für Inklusion „Klassengrößen, wie sie derzeit an Förderschulen üblich sind (zwischen 10-12), wenn alle Schülerinnen und Schüler inklusiv unterrichtet werden sollen“ (S. 31).

Die abgeschlossene Untersuchung enthält Empfehlungen zum Unterricht, zum Nachteilsausgleich, zum Schulklima und zur Schulkultur, zu schulorganisatorischen Strukturen, zur Beratung, zur Lehrerbildung und zur Personalentwicklung durch Fortbildung, auch bei Schulbegleitern, und zu regionalen Netzwerken. Diese sinnvollen Empfehlungen sind weitgehend unabhängig von NRW und sollten bei der Implementation inklusiver Bildung für Kinder und Jugendliche mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen überall beachtet werden.

Sachsen: Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen (ERINA)

Das seit 1990 konservativ regierte Sachsen hat den gemeinsamen Unterricht lange Zeit kaum unterstützt, zugleich aber einen hohen Schüleranteil in Förderschulen exkludiert.³⁰ Auf Druck der Opposition kam Ende 2011 eine gemeinsame Landtagsentschließung zustande, die den Weg zur inklusiven Schulentwicklung öffnete. Statt einer rechtlichen Verankerung inklusiver Bildung findet seit Schuljahr 2012/13 ein Schulversuch (SV) in drei, ab Schuljahr 2013/14 in vier ausgewählten Modellregionen statt. Der SV soll die Möglichkeiten der lernzieldifferenzierten Integration in der Sekundarstufe I (außerhalb des SV ist schulgesetzlich kein lernzieldifferenzierter Unterricht in der Sek I möglich!), die interdisziplinäre Zusammenarbeit, die Akzeptanz von Eltern und Lehrkräften und den Aufbau regionaler Kooperationsstrukturen klären (vgl. SSK 2013; zur sächsischen Situation vgl. Bündnis90/Die Grünen 2013; Heitkamp 2014).

Dieser SV wird wissenschaftlich begleitet durch die Uni Leipzig (Prof. Liebers und Team) und läuft von Herbst 2012 bis Ende 2014. Schwerpunkte sind die Untersuchung der Kompetenz- und Sozialentwicklung der Schüler; der Professionsentwicklung des pädagogischen u.a. Personals; der Unterrichts- und Schulentwicklung und der Steuerungs- und Netzwerkstrukturen. Steuergruppe und Projektleitung des SV werden von der Wissenschaftlichen Begleitung beraten.

Nach einem halben Jahr SV wurden Eltern (N=973; rd. die Hälfte aller Angeschriebenen) von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und Lehrkräfte (N= 104; nur ein Viertel aller Angeschriebenen und damit nicht repräsentativ) zu Einstellungen und

³⁰ Zwischen 2008/09 und 2012/13 ist in Sachsen die absolute Zahl der Schüler in Förderschulen sogar noch gestiegen; die *Förderschulquote* liegt 2012/13 bei 6,1%, der Anteil von Einzelintegration in allg. Schulen bei 2,1%. Die allg. Förderquote beträgt also 8,2%, davon 26% im gemeinsamen Unterricht (vgl. Scheibe 2013).

ersten Erfahrungen befragt, über die hier berichtet werden kann (Liebers/Seifert 2013). Die Zufriedenheit der *Eltern* mit den Lehrkräften, der Schule – auch ihrer Ausstattung –, den Lernerfolgen ihrer Kinder und dem gemeinsamem Unterricht ist außerordentlich hoch; negative Einschätzungen liegen fast durchweg unter 10-15%. Bei den *Lehrkräften* zeigen sich einerseits große Zustimmungen zum gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Förderbedarf, andererseits auch Skepsis über die angemessene Ausstattung. Der Selbstbericht über die Unterrichtsmethoden verweist auf eine unterschiedlich breite Verankerung individueller Förderansätze und Methoden wie Wochenplanarbeit oder Projektarbeit. Es wird berichtet, dass Lehrkräfte *mit Integrationserfahrungen* sich kompetent im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft fühlen, ein individuelles Verständnis von Lernwegen haben und differenzierte Sozialformen und diagnostische Strategien einsetzen, die einen adaptiven Unterricht unterstützen (S. 1).

Die Untersuchung der *Lernausgangskompetenzen und sozialen Entwicklung* in den 5. Klassen (SV-Klassen, Vergleichsklassen allg. Schulen und Förderschulklassen Lernen und geistige Entwicklung) in Deutsch und Mathematik ist 2013 abgeschlossen. Dabei zeigen sich keine stat. sign. Unterschiede. Das gilt auch für die inklusiv zielfähig unterrichteten Schüler mit Förderbedarf Lernen im Vergleich zur Kontrollgruppe aus den Förderschulen Lernen (Liebers u.a. 2013). Für die Inklusiven Klassen werden sign. bessere ‚Einflusswerte‘ (Potenzial, die Gruppendynamik zu steuern) und gleiche Sympathiewerte im Vergleich zu den allg. nichtinklusiven Klassen berichtet. Betrachtet man nur die Sympathiewerte in den Inklusionsklassen, haben Kinder mit Förderbedarf geistige Entwicklung eine günstige Position („gelungene soziale Integration“), Schüler mit Förderbedarf Lernen und emotionale und soziale Entwicklung eine ungünstige Stellung, zählen jedoch nicht zu den unbeliebtesten (Kolke u.a. 2013).

Drei weitere Erhebungen werden bis 2016 durchgeführt. Die Zwischenergebnisse werden regelmäßig dokumentiert (www.schule.sachsen.de/15591.html).

Schleswig-Holstein: Inklusion in der Praxis (InPrax)

Schleswig-Holstein hat im Schj. 2011/12 mit rd. 54% den zusammen mit Bremen und Berlin bundesweit höchsten Inklusionsanteil und mit 2,7% zugleich den geringsten Anteil von Schülern in Förderschulen, bezogen auf alle Schüler in Klasse 1-10 (vgl. Klemm 2013, 11). Es setzt auf die kontinuierliche Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts; inklusive Beschulung hat schulgesetzlich seit 2011 Vorrang, ohne allerdings den Haushaltsvorbehalt zu ändern (vgl. auch KMK 2013). Seit 2011 soll das Projekt ‚Inklusion in der Praxis‘ ein landesweites Unterstützungssystem und die Weiterentwicklung inklusiver Schulentwicklung vorantreiben. Dafür werden 39 Lehrkräfte und Berater mit überwiegend langjährigen Berufserfahrungen (darunter 84% Frauen) sechs Monate zu Prozessbegleitern/Moderatoren qualifiziert (durch die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft). Sie begleiten anschließend im Tandem interessierte Schulen auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung und zu regionalen Netzwerken. Die Wissenschaftliche Begleitung führt die Universität Halle (FG Allg. Rehabilitations- und Integrationspädagogik, Prof. Hinz u. Team) zwischen 2012 und 2014 durch. Sie konzentriert sich auf die Ausgangssituation in den beteiligten Schulen, auf deren inklusive Erfahrungen und Schulentwicklung, auch die der Moderatoren und der zuständigen Schulräte.

In Zwischenberichten (vgl. Hinz/Kruschel 2013, 2014) wird dargestellt, dass im ersten Jahr der Schulbegleitungsangebote diese vorwiegend von Grund- und Gemeinschaftsschulen wahrgenommen werden, stärker im ‚Speckgürtel‘ um Hamburg als im Norden des Landes. Es zeigt sich, dass die Moderatoren auf der Grundlage eines breiten Verständnisses von Inklusion – über Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinaus – hohe Erwartungen an

Schulen und Schulentwicklung haben. Zugleich scheint die Rolle von Moderatoren innerhalb der Einzelschulentwicklung unklar; für welche Herausforderungen sie konkret angefragt werden, ob die Steuerungsgruppen und Schulleitungen diese nicht selbst lösen könnten und ob Moderatoren auch Kritik äußern können/sollen, scheint je nach Schule ausgehandelt werden zu müssen. Über die Bedeutung des InPrax-Projekts für die *regionale Vernetzung* und die *Kommunikation mit den Kommunen* kann erst in der Endauswertung berichtet werden, da die Aufgabenöffnung der Moderatoren über die Einzelschule hinaus in die Kommune/Region erst im Prozessverlauf geschaffen wurde.

Der Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung wird für Ende 2014 angekündigt. Eine auf andere Fragen bezogene Evaluation der Implementation eines inklusiven Bildungssystems in Schleswig-Holstein durch das MBW ist nicht vorgesehen.

6 Vorsichtige Einschätzung

Dieser Versuch, einen Überblick über die gegenwärtigen, von den Bildungsministerien beauftragten Wissenschaftlichen Begleitungen (und einigen weiteren Evaluationen) bei der Umsetzung der UN-BRK auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem zu gewinnen, lässt folgende erste Schlüsse zu:

- Wissenschaftliche Begleitungen auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung haben tatsächlich für die zweite Dekade des 21. Jahrhunderts Fahrt aufgenommen. Inwiefern sie dabei an die frühere Integrationsforschung (und an die internationale Inklusionsforschung) anknüpfen, muss den jeweiligen Schlussberichten entnommen werden.
- Den in den Bundesländern sehr unterschiedlichen Entwicklungen auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem entsprechend ist auch deren Wissenschaftliche Begleitung höchst disparat. Teilweise wird sie von den Bildungsministerien als überflüssig angesehen, teilweise ist sie nur auf spezifische Fragen bezogen. Eine weitgehend den Gesamtprozess eines Landes begleitende Wissenschaftliche Begleitung, die alle unterschiedlichen Handlungsebenen einbezieht, scheint ansatzweise nur in Hamburg etabliert.
- Methodisch gehen die Begleitforschungsgruppen überwiegend sowohl formativ als auch summativ vor und berichten i.d.R. ihre Zwischenergebnisse nicht nur verwaltungsintern. Das entspricht den Wünschen nicht nur der Auftraggeber, sondern auch den beteiligten Schulen und anderen Akteuren und dient dem wissenschaftsöffentlichen Diskurs.
- Ein Schwerpunkt fast aller Wissenschaftlichen Begleitprojekte sind Befragungen von Schülern, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen nach ihren Erfahrungen, Einstellungen und Wünschen. Die Bedeutung der subjektiv wahrgenommenen Realität ist unbestritten. Bei der *Interpretation* dieser Äußerungen durch die Forscherteams ist zu prüfen, ob manche Wahrnehmungen die tatsächliche Wirklichkeit wiedergeben oder empirisch widerlegte Überzeugungen enthalten.³¹ In den vorliegenden (Zwischen-)Berichten ist diese Prüfung für den Verf. (noch) nicht erkennbar geworden.

³¹ Jahrzehntlang wurde beispielsweise die Klassenwiederholung von Eltern, Lehrern und Schülern als lerneffektive Maßnahme angesehen; heute widerlegt die Schulforschung dieser Annahme. Ein Widerspruch zwischen Empirie und subjektiver Wahrnehmung gilt auch für die Klassengrößen: Die Lerneffektivität und das soziale Klima einer Lerngruppe hängen innerhalb unserer derzeitigen Klassengrößen nicht von deren Senkung, sondern von anderen Faktoren ab. Vgl. dazu u.a. Hattie 2013, 101ff.

- Die ersten inhaltlichen Ergebnisse weisen auf eine hohe Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts bei unterschiedlichen Akteuren (Eltern, Schülern, Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulaufsicht, Moderatoren) hin. Auch die Akzeptanz der jeweiligen Wissenschaftlichen Begleitung ist hoch, was nicht selbstverständlich ist. Offenkundig wird sie im Prozess der inklusiven Schulentwicklung als hilfreich erlebt, insbesondere wenn sie neben summativen auch formative Aktivitäten entfaltet.
- Erste Daten zeigen moderate positive Lernentwicklungen leistungsschwacher wie leistungsstarker Schüler und deren hohe Zufriedenheit mit den Lehrkräften, dem Schulklima und der sozialen Verankerung in den Klassen. Zugleich wird deutlich, dass auch in inklusiven Klassen unbeliebte Schüler sind und Bemühungen um deren bessere Sozialentwicklung nötig sind. Lernentwicklungen von hör-, seh-, körperlich und geistig beeinträchtigten Schülern werden in der Regel nicht untersucht. Schüler mit Förderbedarf LES stehen im Vordergrund.
- Vor allem von Lehrkräften werden günstigere Rahmenbedingungen eingefordert. Lehrkräfte mit mehrjähriger inklusiver Erfahrung äußern insgesamt moderatere Forderungen als solche ohne Erfahrungen.
- Ob die durchgeführten Fördermaßnahmen bei Jungen und Mädchen unterschiedlich wirksam sind, ist aus den Zwischenberichten nicht erkennbar.
- Zahlreiche weitere wichtige Fragen werden, soweit erkennbar, in den vorliegenden Begleitstudien (noch) nicht aufgegriffen. Das ist umso bedauerlicher, als viele dieser Fragen zu zentralen Elementen eines mehrstufigen Umsetzungsprozesses inklusiver Bildungsentwicklung gehören. Die Bundesländer wie die Forschungsgruppen könnten diese Lücken zum Anlass neuer Begleitforschungsvorhaben nehmen.

Wenn die Länder und alle anderen am Inklusionsprozess Beteiligten und Interessierten von den teilweise unterschiedlichen Wegen zur inklusiven Bildungs- und Schulentwicklung lernen wollen, müssen sie wissen, was sich durch die wissenschaftlich dokumentierte Begleitforschung als wirksam und akzeptiert erweist. Dazu braucht es eine kontinuierlich arbeitende, dauerhafte Dokumentationsstelle. Sie müsste gegenüber bestimmten forschungstheoretischen Festlegungen neutral und an größtmöglicher Transparenz orientiert sein und ausschließlich für die Umsetzung der UN-BRK arbeiten, „to ensure an inclusive education system at all levels“ (UN-BRK Art. 24).

Literatur

- Brodkorb, M. / Koch, K.: Mit 200 Sachen am Meer – M-V auf dem Weg in Richtung Inklusion. 3. Inklusionskongress M-V. MBWK/IQMV: Schwerin 2013.
- BSB (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg): Handreichung Inklusion und sonderpädagogische Förderung. Stand 31. 10. 2012.
- Bündnis90/Die Grünen im Sächsischen Landtag: All inclusive! Politik und Pädagogik schulischer Inklusion in Sachsen. Fraktion Bündnis90/Die Grünen im Sächsischen Landtag: Dresden 2013.
- Demmer-Dieckmann, I. / Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2007.
- Dietze, T: Sonderpädagogische Förderung in Zahlen. Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: Z. f. Inklusion, H. 2/2011. www.inklusion-online.net/
- Dorrance, C. / Dannenbeck, C. (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2013.

- Expertenkommission: Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020. Bericht der Expertenkommission Inklusive Bildung. MBWK Mecklenburg-Vorpommern, November 2012.
- Harazd, B. / Gieske, M. / Rolff, H.-G.: Herausforderungen an Schulleitung: Verteilung von Verantwortung und Aufgaben. In: Bos, W. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 15, Juventa: Weinheim und München 2008, 225-256.
- Hartke, B. / Vrban, R.: Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Persen: Horneburg 2009.
- Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2013.
- Hegarty, S.: Resources. In: OECD (Ed.): Integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools. OECD: Paris 1995, 77-81.
- Heitkamp, S.: Mehr Augenmaß. Länderserie Inklusion der GEW, Sachsen. In: Erziehung und Wissenschaft 1/2014, 24f.
- Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Zielke, G.: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Schule in Berlin. Juventa: Weinheim und München 1990.
- Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. (Hrsg.): ‚Behinderte sind doch Kinder wie wir!‘ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Wissenschaft und Technik Verlag: Berlin 1997.
- Hinz, A.: Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Z. f. Inklusion 1/2013. www.inklusion-online.net/.
- Hinz, A. / Kruschel, R.: InPrax – ein weiterer Schritt zur Inklusion in Schleswig-Holstein? In: Dorrance, C. / Dannenbach, C. (Hrsg.): Doing Inklusion. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2013, 119-127.
- Hinz, A. / Kruschel, R.: Unterstützungssysteme für inklusive Schulentwicklung – ein Beispiel aus Schleswig-Holstein. In: Huber, St. G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung. Carl Link: Köln 2014, 350-364.
- Hollenbach, N. / Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2009.
- Huber, Chr./ Grosche, M.: Das Response-to-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Z. f. Heilpädagogik, H. 8/2012, 312-322.
- Kemper, Th. / Weishaupt, H.: Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. In: Z.f. Heilpädagogik H. 10/2011, 419-431.
- Klemm, K.: Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh 2009.
- Klemm, K.: Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatische Analyse. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh 2013.
- Kolke, St. / Hofsäss, Th. / Liebers, K.: Zur sozialen Integration im Schulversuch ERINA. Poster 2014. www.schule.sachsen.de/15591.html
- Kornmann, R. / Röpert, G. : Aufgaben bei der Entwicklung inklusiv orientierter Unterrichtskonzepte. In: Gemeinsam leben, H. 3/2011, 158-161.
- KMK (Kultusministerkonferenz): Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. Stand 13. 3. 2013, 75 S. (unveröffentlicht, wird auf Anfrage zugesandt).

- Krull, J. / Wilbert, J. / Hennemann, T.: Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 2014 (im Druck).
- Landkreis Potsdam-Mittelmark, Fachbereich 5 Soziales, Jugend, Schule und Gesundheit: Modell- und Hochrechnung zur Ermittlung der Kosten inklusiver Beschulung am Beispiel der Grundschule Brück. August 2013.
- Legemann, R. / Lübbecke, J. / Singer, Ph. / Walter-Klose, Chr.: Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Zusammenfassung und Empfehlungen. Köln/Würzburg, Juni 2012. [www.Legemann](http://www.Legemann.de) Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion (1). pdf. Dort auch als Langfassung und in Leichter Sprache.
- Liebers, K. / Seifert, Chr.: Assessmentkonzepte für die inklusive Schule – eine Bestandsaufnahme. In: Z. f. Inklusion, 3/2012. www.inklusion-online.net/
- Liebers, K. / Seifert, Chr.: Ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung der Lehrkräfte und Eltern im Schulversuch ERINA im Schj. 2012/13. Uni Leipzig, August 2013. www.schule.sachsen.de/15591.html.
- Liebers, K. / Kolke, St. / Seifert, Chr.: Schulleistungstests 2013 im Schulversuch ERINA. Poster 2014. www.schule.sachsen.de/15591.html.
- LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg): Wissenschaftliche Begleitung des Pilotprojekts ‚Inklusive Grundschule‘ (PiNG). Dokumentation des LISUM, Herbst 2013, ppt-Präsentation (Autor M. Ricken).
- Mahlau, K. / Diehl, K. / Voß, St. / Hartke, B.: Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Konzeption einer inklusiven Grundschule. In: Z. f. Heilpädagogik 11/2011, 464-472.
- MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg): ‚Schule für alle‘. Entwicklung und Umsetzung der inklusiven Bildung im Land Brandenburg. Erste Bilanz und Ausblick. Potsdam, Oktober 2013.
- Müller, G. / Wittmann, E. Chr.: Das Zahlenbuch. Handbuch zum Frühförderprogramm. Klett: Stuttgart und Leipzig 2009.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Mit einem Vorwort des Senators für Bildung, Jugend und Sport Klaus Böger. Beltz: Weinheim und Basel 2005.
- Preuss-Lausitz, U.: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H. / Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik, 7. Auflage. Beltz: Weinheim und Basel 2009, 459-470.
- Preuss-Lausitz, U.: Separation oder Inklusion. Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In: Berkemeyer, N. / Bos, W. / Holtappels, H.G. / McElvany, N. / Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 16. Juventa: Weinheim und München 2010, 153-180.
- Preuss-Lausitz, U.: Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Inklusion ‚schwieriger‘ Kinder. In: Ders. (Hrsg.): Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Beltz: Weinheim und Basel 2013, 204-220.
- Prenzel, M. / Sälzer, Chr. / Klieme, E. / Köller, O. (Hrsg.): PISA 2012. Münster u.a.: Waxmann 2013.
- RIM (Rügener Inklusionsmodell): Ergebnisse der Elternbefragung zur Zufriedenheit mit der Unterrichtssituation in den präventiv und integrativ unterrichteten Klassen. Universität Rostock, 11/2012. www.rim.uni-rostock.de/publikationen-literatur/.

- Salend, S.J.: The consequences on inclusion for students with and without handicaps and their teachers. In: Remedial and Special Education (20), 1999, 114-126.
- Scheibe, B.: Sonderpädagogischer Förderbedarf – Einzelintegration und Förderschulen. In: Statistik in Sachsen 2/2013, 45-51. www.statistik.sachsen.de/html/463.htm.
- Schwarz, A. / Weishaupt, H. / Schneider, K. Makles, A. / Tarazona, M.: Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in NRW am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken. Gutachten im Auftrag des Städtetages NRW, des Landkreistages NRW und des Städte- und Gemeindebundes NRW. Städtetag NRW: Köln 2013.
- SSK (Sächsisches Staatsministerium für Kultus): Schulversuch ERINA. 2013. www.schule.sachsen.de/15591.htm.
- Schuck, K.D.: Inklusion: Achtung Baustelle. Interview mit K.D. Schuck. In: hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg, 8-9/2013, 26-36.
- Schuck, K. D. / Rauer, W.: Untersuchungen des Anstiegs der Zahl der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Lernen, Sprache und der emotional-sozialen Entwicklung zwischen den Jahrgängen 2011/12 und 2012/13. Erste Arbeitshypothesen und erste vorläufige Schlussfolgerungen. Uni Hamburg. Stand 11. 6. 2013.
- Schuck, K.D. / Rauer, W. / Prinz, D.: Vorhabenbeschreibung zur Evaluation der Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen. Stand 9. 8. 2013.
- Spörer, N.: Pilotprojekt 'Inklusive Grundschule'. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung, 27. 9. 2013, ppt-Präsentation. www.inklusion-brandenburg.de/inklusive_grundschule.html.
- Stechow, E. v. / Hofmann, Chr. (Hrsg.): Sonderpädagogik und PISA. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006.
- Textor, A.: Analyse des Unterrichts mit ‚schwierigen‘ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2007.
- Urton, K. / Wilbert, J. / Hennemann, T.: Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. In: Empirische Sonderpädagogik, 2014 (im Druck).
- Voß, St. / Blumenthal, Y./ Diehl, K. / Ehlers, K. / Mahlau, K. / Hartke, B.: Erste Evaluationsergebnisse des Projekts ‚Rügener Inklusionsmodell (RIM) – präventive und integrative Schule auf Rügen‘ (PISaR). Rostock 2012: www.rim.uni-rostock.de/publikationen-literatur/
- Voß, St. / Blumenthal, Y./ Mahlau, K. / Diehl, K. / Sikora, K. / Hartke, B.: Evaluationsergebnisse des Projekts ‚Rügener Inklusionsmodell‘ (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR) nach drei Schuljahren. Dezember 2013. www.rim.uni-rostock.de/
- Walter-Klose, Chr.: Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen: ATHENA 2012.