

# 04



**Thesis\_PÄDAGOGIK**

**Wiss. Hausarbeiten/Abschlussarbeiten**

auf

**[www.fabrico-verlag.de](http://www.fabrico-verlag.de)**

Herausgeber /Editor:

Michael Meier (michael.meier at uni-flensburg.de)



Auf der Web-Seite [www.fabrico-verlag.com/thesis\\_paedagogik](http://www.fabrico-verlag.com/thesis_paedagogik) erscheinen in unregelmäßigen Zeitabständen für interessierte Leser\*innen kostenfrei wissenschaftliche Hausarbeiten, BA-Thesis, MA-Thesis, Diplomarbeiten und Examensarbeiten aus der Pädagogik, geschrieben an unterschiedlichen europäischen Hochschulen.

Die Vision ist, dass diese Sammlung allmählich wächst, so dass ein großes Spektrum der Vielfalt dessen, was an europäischen Hochschulen geschrieben wird (und leider meist unsichtbar bleibt) anderen als Denkanstöße dienen kann. So kann hier vielleicht allmählich eine Vielfalt des Denkens im Feld der Pädagogik sichtbar werden, das die bestehenden Publikationsformate erweitert.

Die Rechte für die hier erscheinenden Texte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.

Die Klärungen, Kennzeichnungen und ggf. Einholung der Bildrechte liegen bei den Autorinnen und Autoren. Für die Abbildungen und die damit verbundenen Rechte sind ausschließlich die Autorinnen und Autoren verantwortlich. Der Herausgeber der Reihe sowie der Verlag übernehmen dafür keinerlei Haftung. Diese liegt mit der Freigabe der Texte im Einvernehmen zwischen Herausgeber und Autor/innen ausschließlich bei den Autor/innen.

Es gilt darüber hinaus der Disclaimer auf der Seite <http://fabrico-verlag.com/impressum>

Europa-Universität Flensburg

Institut für Erziehungswissenschaften  
Abteilung Psychologie

SoSe 2016

# Schulische Inklusion unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern

Bachelor-Thesis

[Für Veröffentlichung modifizierte Fassung]

vorgelegt von: Moana Ladewig

Erstbetreuerin: Frau Prof. Dr. Andrea Kleeberg-Niepage  
Zweitbetreuer: Herr Dr. Anton Perzy  
Zusätzliche Beratung: Herr Dr. Michael Meier

## **Abstract**

Die Etablierung inklusiver Unterrichtsstrukturen und die Erforschung von deren Wirkung und Gelingen werden gleichermaßen auf Grundlage der UN-BRK von Deutschland erwartet. Diese Arbeit thematisiert schwerpunktmäßig und weitestmöglich die konkreten Erfahrungen von Schülern/innen<sup>1</sup> aller Förderschwerpunkte im gemeinsamen Unterricht. Hierfür werden Ergebnisse qualitativer und quantitativer Forschungsdesigns sowie Informationen ergänzender Fachliteratur verwendet. Die fokussierte Betrachtung der Schüler/innen-Perspektive zeigt dabei, dass der gemeinsame Unterricht trotz einer teilweise leistungsstimulierenden Wirkung bisher häufig nicht ausreichend auf das Ausmaß der Bedürfnisse abgestimmt ist. Zudem zeichnen sich förderschwerpunktübergreifend und mehrheitlich ungünstige soziale Erfahrungen der betroffenen Schüler/innen ab. Unter diesen Aspekten stellt eine separierende Beschulung im Förderzentrum für einige Schüler/innen die günstigere Alternative dar. Die empirische Befundlage zur Schüler/innen-Perspektive sollte grundsätzlich und im Falle einiger Förderschwerpunkte im Besonderen ausgebaut werden, um den gemeinsamen Unterricht im Sinne aller Schüler/innen auf unterschiedlichen Ebenen zu verbessern.

---

<sup>1</sup> Die gemeinsame Form *Schüler/innen* ist grammatikalisch im Dativ nicht korrekt abbildbar. Aus Übersichtsgründen wird daher im Folgenden zur Dativverwendung auf die Form *Schülern/innen* zurückgegriffen.

# Inhaltsverzeichnis<sup>2</sup>

Abkürzungsverzeichnis .....	
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Inklusion im deutschen Bildungswesen und praktischen Unterrichtssetting .....</b>	<b>4</b>
2.1 Erläuterungen zentraler Begrifflichkeiten .....	4
2.1.1 Behinderung .....	4
2.1.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf und Förderschwerpunkte.....	5
2.1.3 Integration .....	6
2.1.4 Inklusion.....	6
2.2 Historischer Überblick über gemeinsamen Unterricht .....	7
2.3 Aktuelle Beschulungssituation sowie finanzielle Rahmenbedingungen integrativer/inklusive Unterrichtssettings in Deutschland .....	9
<b>3 Teilgebiete und Akteure schulischer Inklusion.....</b>	<b>12</b>
3.1 Schulische Rahmenbedingungen .....	12
3.2 Steuerung und Verortung personeller Ressourcen .....	13
3.3 Überzeugungen und Forderungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit integrativem/inklusive Unterricht.....	14
3.4 Erfahrungswerte und Erwartungshaltungen von Eltern.....	15
3.5 Erfahrungswerte von Schülern/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf .....	16
<b>4 Forschungsüberblick und Forschungsstand zur schulischen Integration/Inklusion aus der Perspektive von Schülern/innen .....</b>	<b>17</b>
4.1 Die Berücksichtigung der Schüler/innen-Perspektive.....	18
4.1.1 Historische Aspekte .....	18
4.1.2 Methodische Aspekte empirischer Sozialforschung .....	19
4.1.3 Spezifische Problematiken des Forschungsfeldes .....	20

---

<sup>2</sup> Neben geringfügigen Änderungen im Fließtext weicht der Aufbau dieser modifizierten Fassung an folgenden Stellen von der Originalarbeit ab: Hinweise auf Inhalte eines thematisch zusammenhängenden universitären Forschungsprojektes sowie dessen anteilige Durchführung und Reflexion sind herausgenommen; Kapitel 4.4 ist durch nachträgliche Beratungen (Michael Meier) hinzugefügt.

4.2	Praxisüberblick I: Forschungsstand zu Förderschwerpunkten und Erfahrungen dazugehöriger Schüler/innen .....	21
4.2.1	Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung .....	22
4.2.2	Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.....	24
4.2.3	Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung.....	25
4.2.4	Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen .....	26
4.2.5	Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Sprache .....	27
4.2.6	Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Sehen.....	28
4.2.7	Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Hören .....	30
4.2.8	Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Krankheit .....	31
4.2.9	Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Autismus .....	33
4.2.10	Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.....	34
4.3	Praxisüberblick II: Forschungsstand zu ausgewählten Themenbereichen .....	35
4.3.1	Themenbereich: Soziale Erfahrungen .....	35
4.3.2	Themenbereich: Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung.....	37
4.4	Zusammenfassung bisheriger Ausführungen: Gesamtschau Inklusion.....	39
4.5	Der Anspruch von Inklusion: Erhöhte Bildungsgerechtigkeit für die Schüler/innen? .....	51
<b>5</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>53</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>58</b>

## **Abkürzungsverzeichnis**

ASL	American Sign Language (Amerikanische Gebärdensprache)
ASS	Autismus-Spektrums-Störung
BELLA-Studie	Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen“
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision)
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)
ILK	Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
PING	Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ des Landes Brandenburg
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities)
WHO	World Health Organisation (Weltgesundheitsorganisation)

## **Tabellen- und Abbildungsverzeichnis**

### Tabellen

Tabelle 1	Tabellarischer Überblick über die Studien/Referenzen zu Förderungsschwerpunkten und Themenbereichen	40
Tabelle 2	Zusammenfassung und Kategorisierung der Studienbefunde	46
Tabelle 3	Zusammenhang von Forschungsdesign/theoretischer Ausführung und Befundlage	48

### Abbildungen

Abbildung 1	Quantitative Betrachtung der Studien und Referenzen	45
Abbildung 2	Befundlage Inklusion anhand der behandelten Studien	47
Abbildung 3	Relativer Gesamtwert der Befunde anhand der Forschungsdesigns/theoretischen Ausführungen	49



# 1 Einleitung

Seit der im Jahre 2009 ratifizierten Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (kurz: UN-BRK) hat sich Deutschland rechtlich dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten<sup>3</sup> (United Nations, o. J., o. S.; Übereinkommen, 2008, 1436ff.). Jedem Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen muss prinzipiell eine Beschulung im regulären Schulsystem ermöglicht werden. Dies gilt auch für die Beschulung von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb von Förderzentren<sup>4</sup>. Grundsätzlich besteht die Forderung nach inklusiven Strukturen für alle gesellschaftlichen Bereiche und betrifft die Teilhabe von allen Menschen mit ihren individuellen Bedürfnissen (von Saldern, 2013, 8ff.). Im Kontext der vorliegenden Arbeit werden die formalen und inhaltlichen Aspekte von Inklusion in Bezug auf das deutsche Bildungssystem dargestellt. Die Thematik der gemeinsamen Beschulung wird hierbei auf Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beschränkt. Die Art und der Umfang von Bedürfnissen stehen hierbei im Zusammenhang mit einer Form von Behinderung, ohne zwangsläufig aus dieser zu resultieren.

Ein inklusives Bildungssystem lässt Möglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen entstehen: Durch eine existierende Wahlfreiheit des Beschulungsformates kann für Schüler/innen mit Behinderung eine Beschulung in Regelschulen realisiert werden. Diese kann, bei günstigem Verlauf, dort auch zu einem entsprechenden Bildungsabschluss führen. Ein solcher geht im Vergleich zu einem spezifischen Abschluss eines Förderzentrums mit einer verbesserten (beruflichen) Zukunftsperspektive dieser Schüler/innen einher<sup>5</sup>. Dennoch ist die Aufnahme in eine Regelschule nicht gleichzusetzen mit der Konsequenz, dass eine Beschulung dort auch zu einem Schulabschluss führt. Für den gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung kann ein inklusives Bildungssystem dazu beitragen, dass die Akzeptanz für individuelle Bedürfnisse und Lebenslagen anhand gemeinsamer Aktivitäten steigt (Ahrbeck, 2014, 6) und so zu einer Verringerung von äußeren wie inneren Barrieren führt.

---

<sup>3</sup> Die deutsche Übersetzung der UN-BRK beinhaltet verzerrender Weise an dieser und weiteren Stellen den Terminus *integratives Bildungssystem*, was in der Literatur stark kritisiert wird (vgl. Wocken, 2011, o. S.) und nichts am ursprünglichen inklusiven Anliegen der UN-BRK ändert.

<sup>4</sup> Förderzentren zählen zum allgemeinbildenden Schulsystem und sollen u. a. „[...] auf die Eingliederung der Schülerinnen und Schüler in Schulen anderer Schularten hinwirken [...]“ (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2014, 2).

<sup>5</sup> Inwieweit der Abschluss eines Förderzentrums als allgemeinbildender Schulabschluss oder als spezifischer Schulabschluss des Förderzentrums gilt, kann nicht einheitlich beschrieben werden (vgl. Hasselhorn & Baethge & Füßel & Hetmeier & Maaz & Rauschenbach & Rockmann & Seeber & Weishaupt & Wolter, 2014, 9f.). Für Schleswig-Holstein liegen je nach Förderschwerpunkt unterschiedliche Informationen über den Erwerb von Schulabschlüssen vor (vgl. Der Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein – Staatskanzlei, 2015, o. S.).

Trotz der Idee des gemeinsamen Lernens, den damit verbundenen Chancen für alle Beteiligten und dem Anspruch einer erhöhten Bildungsgerechtigkeit, bringt die Idee der schulischen Inklusion neben großen finanziellen und organisatorischen Herausforderungen auch Risiken auf verschiedenen Ebenen mit sich. So können sich die Erfahrungen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf den Umgang mit ihren Lernbedürfnissen, auf ihre allgemeinen Bedürfnisse sowie auf sie als Person mit einer Behinderung je nach Beschulungsform unterscheiden.

Neben dem in der Literatur häufig zitierten Artikel 24 der UN-BRK bildet Artikel 31 eine notwendige Ergänzung. Hier wird auf die rechtliche Verpflichtung hingewiesen, entsprechende Forschungsprozesse zur Umsetzung durchzuführen, deren Ergebnisse offen zu legen und einen daraus resultierenden Handlungsbedarf im Sinne aller Menschen abzuleiten und zu verwirklichen (vgl. Übereinkommen, 2008, 1443f.).

In der Literatur wird sich der Thematik des gemeinsamen Unterrichtes und dem Vergleich von separierenden und gemeinsamen Unterrichtsettings auf unterschiedliche Weise genähert. Auffällig ist hierbei, dass die Perspektive der betroffenen Schüler/innen im Gegensatz zur Perspektive anderer Akteure oder Außensichten weitaus seltener aufgegriffen wird. Des Weiteren finden sich auch innerhalb der bisher erforschten Perspektive der Schüler/innen unterschiedliche Gewichtungen der einzelnen Förderschwerpunkte. Neben den Perspektiven und Außensichten auf inklusiven Unterricht findet das Problem von Ressourcen, die für gelungene inklusive Unterrichtsstrukturen notwendig aber oftmals nur unzureichend vorhanden sind, allgemein starke Beachtung (vgl. Speck, 2010, 48ff.). Doch die Schüler/innen selbst stellen die „bedeutsamste Ressource inklusiven Unterrichtes“ (Seitz, 2012, 44) dar, weil von ihrer Heterogenität der gesamte Unterrichtsprozess profitieren kann (Seitz, 2012, 44f.).

Aus diesem Anlass widmet sich die vorliegende Arbeit verstärkt der Perspektive von Schülern/innen, ohne dabei jedoch auf die Darstellung notwendiger Rahmenbedingungen zu verzichten. Hierbei verfolgt diese Arbeit folgende Ziele: Einerseits soll durch ihre Struktur ein Beitrag dazu geleistet werden, Erfahrungen von Schülern/innen aller Förderschwerpunkte zu bündeln und damit einen Gesamtüberblick über die derzeitige inklusive Praxis aus ihrer Perspektive darzustellen. Andererseits soll in ausgewählten Aspekten die Ebene der Forschungsmethoden thematisiert werden, die für die Datenerhebung zur Perspektive der Schüler/innen notwendig ist.

Die Fragestellungen, die dieser Arbeit zu Grunde liegen, lauten wie folgt:

1. Inwieweit gelingt schulische Inklusion nach dem derzeitigen Forschungsstand?
2. Inwieweit gelingt schulische Inklusion aus der Perspektive betroffener Schüler/innen?

Diesbezügliche Forschungsergebnisse sollen weiterhin dahingehend diskutiert werden, inwieweit sie mit dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems vereinbart werden können.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wird im zweiten Kapitel zunächst auf grundsätzliche Aspekte des inklusiven Bildungswesens sowie auf Aspekte der dazugehörigen Unterrichtspraxis eingegangen. Neben der Erläuterung von zentralen Begrifflichkeiten erfolgen ein historischer Überblick über die Entwicklung des gemeinsamen Unterrichtes sowie ein aktueller Stand zur Beschulungssituation und den dazugehörigen finanziellen Rahmenbedingungen in Deutschland.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den schwerpunktmäßigen Teilgebieten und Akteuren, die an den Prozessen schulischer Inklusion beteiligt sind und als einzelne Aspekte wie auch in ihrer Gesamtheit den Erfahrungsraum von Schülern/innen definieren. Hierzu werden auszugsweise schulische Rahmenbedingungen, die Bereitstellung personeller Ressourcen, Überzeugungen von Lehrkräften und die Erfahrungswerte von Eltern dargestellt, damit anschließend der Standpunkt von Schülern/innen thematisiert werden kann.

Die Perspektive der Schüler/innen wird im vierten Kapitel anhand eines Überblicks und dem Stand der bisherigen Forschung dargestellt. Die grundsätzliche Berücksichtigung der Schüler/innen-Perspektive wird historisch, methodisch und in Bezug auf Problemstellungen betrachtet, bevor zwei Praxisüberblicke detailliertere Informationen liefern. Hier wird, soweit möglich, die Perspektive von Schülern/innen aller Förderschwerpunkte in Bezug auf gemeinsamen Unterricht dargestellt sowie auf Forschungsergebnisse zu ausgewählten Themenbereichen verwiesen. Auf Grundlage der verwendeten Literatur findet daraufhin eine Gesamtschau zu den Forschungsergebnissen aus dem inklusiven Unterricht statt. In dieser wird die Befundlage zum inklusiven Unterricht sowohl hinsichtlich der Erfahrungen der Schüler/innen als auch in Hinblick auf die dazugehörigen Forschungsdesigns dargestellt. Weiterhin wird der Anspruch von Inklusion grundsätzlich und in Bezug auf erhöhte Bildungsgerechtigkeit der Schüler/innen thematisiert.

Abschließend erfolgen im fünften Kapitel unter Bezugnahme der eingangs gestellten Forschungsfragen ein Fazit sowie ein Ausblick auf weitere mögliche Thematiken und Fragestellungen.

Hinweis: Die frühere Integrationsbewegung ist mittlerweile zwar formal durch die UN-BRK zu Gunsten inklusiver Strukturen abgelöst worden, allerdings entstehen hierdurch große Herausforderungen an unterschiedlichste Ebenen der Gesellschaft, die nicht kurzzeitig bewältigt werden können. Von Saldern spricht für den schulischen Bereich daher auch von einer ge-

genwärtigen Übergangsphase „*IntegrationPlus*“ (von Saldern, 2013, 11 [Hervorhebung im Original]). Zwar bestehen inhaltliche Unterschiede zwischen den Konzepten der Integration und der Inklusion (siehe Kap. 2.1), allerdings ist die Zuordnung von Unterrichtsformen nicht immer eindeutig und es finden sich ebenso Gemeinsamkeiten und Überschneidungen (siehe Kap. 2.3). Daher ist diese Arbeit aufgrund der aktuellen bildungspolitischen Situation zwar mit dem Terminus *Inklusion* betitelt, greift aber ebenso und auch anhand der vorhandenen Forschungsliteratur auf die gemeinsame Bezeichnung *Integration/Inklusion* oder auch auf die Bezeichnung *gemeinsamer Unterricht* zurück (vgl. Speck, 2010, 8).

## **2 Inklusion im deutschen Bildungswesen und praktischen Unterrichtsetting**

Dieses Kapitel beinhaltet zunächst die Erläuterung von zentralen Begrifflichkeiten, die zum thematischen und inhaltlichen Verständnis dieser Arbeit beitragen. Hierzu gehören die Begrifflichkeiten *Behinderung*, *sonderpädagogischer Förderbedarf* und daraus resultierende Förderschwerpunkte sowie die Konzepte *Integration* und *Inklusion*. Aus Kapazitätsgründen werden alle Begrifflichkeiten jeweils nicht in ihrem gesamten Umfang beschrieben, sondern bereits auf die Thematik dieser Arbeit fokussiert dargestellt. Des Weiteren wird ein kurzer historischer Überblick über den gemeinsamen Unterricht gegeben, um den Entwicklungsverlauf integrativer/inklusive Unterrichtsettings darzustellen. Abschließend wird unter Bezug auf die aktuellsten Statistiken der Kultusministerkonferenz auf die Beschulungssituation sowie auf vorliegende Organisationsformen des gemeinsamen Unterrichtes in Deutschland eingegangen. Des Weiteren werden die finanziellen Rahmenbedingungen sowie das damit zusammenhängende *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* beschrieben.

### **2.1 Erläuterungen zentraler Begrifflichkeiten**

Die folgende Übersicht zentraler Begrifflichkeiten orientiert sich an einem der Grundlagenkapitel aus dem Lehrbuch „Einführung in die Inklusionspädagogik“ (Textor, 2015, 17ff.):

#### **2.1.1 Behinderung**

Der Begriff *Behinderung* kann je nach Perspektive und Sichtweise unterschiedlich interpretiert werden (vgl. Textor, 2015, 17ff.). Dies führt dazu, dass die Ursache einer Behinderung sowohl isoliert in der Person selbst wie auch als Folge von ungünstigen Wechselwirkungsprozessen mit der Umwelt angenommen werden kann. Im Falle einer geistigen Behinderung differieren die Sichtweisen erheblich (vgl. Speck, 2005, 53ff.). Die Weltgesundheitsorganisation

(kurz: WHO) stellt in ihrem Komponenten-Modell der *Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (kurz: ICF) ebenfalls dar, dass eine Behinderung aus der Interaktion von gesundheitlicher Lage, jeweiliger Lebenssituation und umweltbezogener Kontextfaktoren entsteht (DIMDI, 2005, 171).

### **2.1.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf und Förderschwerpunkte**

Im Zusammenhang sonderpädagogischer Förderung in schulischen Lernsettings empfiehlt die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (kurz: KMK) die Bezeichnung *sonderpädagogischer Förderbedarf* unabhängig von der Schulart, wo dieser geleistet wird (KMK, 1994, 2). Die Grundlage eines sonderpädagogischen Förderbedarfs besteht in einer Behinderung, umgekehrt ist eine Behinderung aber nicht immer gleichbedeutend mit der Attestierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (Ahrbeck, 2012, 16). Ein sonderpädagogischer Förderbedarf muss diagnostisch nachgewiesen werden. Zwar existieren bundesweit einheitliche Empfehlungen, allerdings kommt es in den einzelnen Bundesländern zu erheblichen Unterschieden im diagnostischen Vorgehen, so dass das Verfahren und die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs variiert (Sälzer & Gebhardt & Müller & Pauly, 2015, 129).

Maßgeblich an der Entscheidung beteiligt, inwiefern ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, ist das Ausmaß der Beeinträchtigung für das Kind in Bezug auf seine Entwicklungs-, Bildungs- und Lernmöglichkeiten (KMK, 1994, 5). Können Schüler/innen im Regelschulunterricht ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden, kann ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert werden (ebd., 5). Ein sonderpädagogischer Förderbedarf kann körperlich oder milieubedingt (Textor, 2015, 85f.) sowohl in einzelnen wie auch in mehreren Bereichen vorliegen und je nach Komplexität der Behinderung des Kindes auch unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Die KMK unterscheidet aktuell folgende Förderschwerpunkte und Bereiche: *Körperliche und Motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Emotionale und Soziale Entwicklung, Lernen, Sprache, Sehen, Hören, Krankheit* (KMK, 2014, XII). Autismus gilt ebenfalls als ein Förderschwerpunkt, ist allerdings aufgrund mangelnder dafür vorgesehenen Förderzentren nicht als solcher ausgezeichnet (ebd., 128). Ergänzend wird die Kategorie eines übergreifenden bzw. nicht zuzuordnenden Förderschwerpunkts sowie die gemeinsame Sammelkategorie LSE der Förderschwerpunkte *Lernen, Sprache* sowie *Emotionale und Soziale Entwicklung* aufgezählt (KMK, 2014, XII).

Nähere Informationen bezüglich der einzelnen Förderschwerpunkte können u. a. den jeweiligen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK, Sonderpädagogische Förderung, 1996-2007) entnommen werden. Im Rahmen der Diskussionen um inklusiven Unterricht wird

ebenfalls über eine Aufhebung der Bezeichnung des sonderpädagogischen Förderbedarfes diskutiert (vgl. Ahrbeck, 2012, 69ff.). Dieser Diskussionspunkt kann in der vorliegenden Arbeit zum einen aus Kapazitätsgründen nicht aufgenommen werden, zum anderen wäre es im Hinblick auf die speziellen Bedürfnisse und Erfahrungen der Schüler/innen unterschiedlicher Förderschwerpunkte nicht sachdienlich.

### **2.1.3 Integration**

Bei Integration kann zwischen zwei Formen des Verständnisses unterschieden werden (Textor, 2015): *Bedingte Integration* ist eine von konkreten Bedingungen abhängige Integration (ebd., 25). So können einzelne Schüler/innen oder Gruppen von Schülern/innen unter bestimmten Voraussetzungen und durch ihnen zur Verfügung stehende Ressourcen im Rahmen von Integrationsversuchen in Regelklassen aufgenommen werden (ebd.). Da Schülern/innen außerhalb dieser Voraussetzungen dieses Angebot verwehrt bleibt, findet bei diesem Verständnis von Integration ebenfalls eine Form von Separation statt (ebd.). Überdies finden keine weiteren Veränderungen des Unterrichts statt, so dass diese Form der Integration auf die räumliche Ebene beschränkt bleibt (ebd.). *Unbedingte Integration* ist eine Integration, die nicht von solchen Bedingungen abhängig ist und jedem Menschen ein individuelles Recht auf Teilhabe zuspricht (ebd.). Bei dieser Form entfallen separatives Verhalten sowie die Differenzierung zwischen dem Status von Behinderung/keiner Behinderung, da ein solcher Status auch nicht als Notwendigkeit für eine integrative Beschulung gilt (ebd., 25f.).

### **2.1.4 Inklusion**

Der Begriff Inklusion ist ebenso wie die *unbedingte Integration* (siehe 2.1.3) nicht an Vorbedingungen gebunden. Inklusion bedeutet für den schulischen Bereich, dass sich die Strukturen der Schule so verändern müssen, dass eine Integration im Sinne der Aufnahme einzelner Schüler/innen in das bestehende Schulsystem überflüssig wird. Durch den Verzicht der konkreten Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs – obgleich er dennoch diagnostiziert sein kann – und damit auch den Verzicht einer entsprechenden Einteilung der Schüler/innen nach diesem Kriterium, soll grundsätzlich die Einzigartigkeit jeden Schülers/jeder Schülerin anerkannt werden (von Saldern, 2013, 9). Die gleichberechtigte Vielfalt innerhalb von Bildungsprozessen wird auch als „egalitäre Differenz“ (Prenzel, 2001, 93) bezeichnet.

Mit der Ratifizierung der UN-BRK, die zu den Menschenrechtsabkommen gehört und ein 50 Artikel umfassendes Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit und ohne Behinderungen darstellt, versichern die Vertragsstaaten in Bezug auf den Bereich *Bildung* u. a., dass

„Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden [...], angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des

Einzelnen getroffen werden [...], Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern [...]“ sowie „[...] mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (Übereinkommen, 2008, 1436f.).

Dieser Auszug aus der UN-BRK verdeutlicht bereits die hohe Komplexität der Beschulung von Schülern/innen mit Behinderungen an Regelschulen und zeigt einen Veränderungsbedarf des allgemeinen Schulsystems an. Notwendigkeiten für einen gelungenen inklusiven Unterricht werden hier in der Art deutlich, dass auch im allgemeinen Bildungssystem zum einen ein individueller und ggf. erhöhter Unterstützungsbedarf für Schüler/innen beachtet werden muss und zum anderen die soziale Entwicklung im Schulkontext möglichst günstig verlaufen soll (vgl. Feyerer, 2012, o. S.). Die Erfüllung dieser Bedingungen können für jeden Schüler/jede Schülerin mit und ohne Behinderung konkret unterschiedliche Maßnahmen bedeuten.

Der derzeitige Diskurs um den gemeinsamen Unterricht von Schülern/innen mit und ohne Behinderungen umfasst sowohl den Begriff der Integration wie auch der Inklusion. Der Begriff der unbedingten Integration entspricht hierbei dem aktuell diskutierten Begriff der Inklusion (vgl. Textor, 2015, 29). Die genaue Zuordnung eines Unterrichtsangebots kann daher nur anhand näherer inhaltlicher und konzeptioneller Informationen stattfinden. Des Weiteren liegen auch Unterrichtsformen vor, die zwar formal einen gemeinsamen Unterricht organisieren, aber dennoch nicht als inklusives Unterrichtsangebot gelten können (siehe Kap. 2.3).

## **2.2 Historischer Überblick über gemeinsamen Unterricht**

Erste offizielle Überlegungen bezüglich der Ausrichtung an einem gemeinsamen Unterricht von Schülern/innen mit und ohne Behinderung liegen mit der 1973 verfassten Empfehlung des Deutschen Bildungsrates *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* vor (Schnell, 2006, o. S.; vgl. Deutscher Bildungsrat/Bildungskommission, 1979).

Darin werden die Beschulungsmöglichkeiten in Sonder- und Regelschulen thematisiert und verstärkt für eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung argumentiert (Schnell, 2006, o. S.; Ahrbeck, 2012, 21). Zudem sollte dem „Zwang zur Lücke“ (Deutscher Bildungsrat/Bildungskommission, 1979, 11), welcher im Bildungswesen zuvor am stärksten das Gebiet der Sonderpädagogik betroffen hatte, entgegengewirkt werden (Deutscher Bildungsrat/Bildungskommission, 1979, 11).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Mit der zitierten Formulierung ist gemeint, dass nicht allen Herausforderungen des Bildungswesens gleichermaßen nachgegangen werden kann und zwangsläufig für oder gegen die Aufnahme einzelner Thematiken argumentiert wird (vgl. Deutscher Bildungsrat/Bildungskommission, 1979, 11).

Daraufhin erfolgten unterschiedliche Modellversuche zur Integration, unter denen 1975 die erste Integrationsklasse in Deutschland eingerichtet wurde (Textor, 2015, 45). Diese dienten als Grundlage für Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland, die vor allem in den 80er Jahren verstärkt durchgeführt wurden (Schnell, 2006, o. S.). Ausführlich dokumentierte Beispiele hierfür finden sich beispielsweise in den Hamburger Schulversuchen zum Konzept der *Integrationsklassen* (vgl. Wocken, 1987, 67f.) oder den *Integrativen Regelklassen* (Ahrbeck, 2012, 35; vgl. Katzenbach & Rauer & Schuck & Wudtke, 1999, 568ff.; vgl. Wocken, 2014, 20f.).

Die Thematik des gemeinsamen Unterrichtes wurde international wie national in den 90er Jahren weiter ausgebaut (Schnell, 2006, o. S.). Die internationale Konferenz der UNESCO verabschiedete 1994 in Salamanca die *Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Diese stellte die Notwendigkeit einer »Schule für alle« (UNESCO, 1994, o. S. [Zitat im Original]) in den Vordergrund und fordert als Leitprinzip, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (UNESCO, 1994, o. S.). Auf europäischer Ebene wurde verschiedentlich angeregt, schulische Integration in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie in deren Arbeit aufzunehmen (Hausotter, 1998 & Oertl, 1998 zitiert nach Schnell, 2006, o. S.).

Durch die Ratifizierung der UN-BRK ist der Begriff der *Inklusion* stärker in den Fokus gerückt. Eine exakte Definition dieses Terminus ist ebenso wenig möglich wie eine einheitliche, konkrete Auslegung (Ahrbeck, 2012, 25; Speck, 2010, 60ff.). Die UN-BRK stellt politisch betrachtet eine Handlungsorientierung dar und ist gleichermaßen eine rechtliche Grundlage (Aichele, 2010 zitiert nach Küstermann & Eikötter, 2014, 238). Der Staat wird u. a. dazu verpflichtet, konkrete Maßnahmen umzusetzen, um einem Schüler/einer Schülerin die Ausübung des Rechts auf inklusive Bildung, zu gewährleisten (Küstermann & Eikötter, 2014, 247f; Kotzur & Richter, 2012, zitiert nach ebd.).

Je stärker sich der Unterricht an Regelschulen in Form von integrativen/inkluisiven Strukturen gegenüber Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf geöffnet hat und zukünftig öffnen wird, desto heterogener wird die Klassenzusammensetzung. Hierbei müssen verstärkt Bedürfnisse unterschiedlichster Art in und um Unterrichtssituationen berücksichtigt werden. Preuss-Lausitz (2012a, 56f.) und von Saldern (2013, 13) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Heterogenität schon vor den Konzepten zum gemeinsamen Unterricht vorgelegen hat. Zwar steige mit der Anzahl von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch das Ausmaß an Heterogenität in einer Schulklasse, dennoch seien Schulklassen



unabhängig von ihrer Schulform stets von einer heterogenen Schülerschaft geprägt gewesen „[...] und die Lehrerschaft hat es auch verstanden, damit umzugehen [...]“ (von Saldern, 2013, 13). Zudem würden Regelschüler/innen durch sehr unterschiedliche soziale und/oder kulturelle Verhältnisse beeinflusst, so dass auch hier für die Lehrkräfte ein täglicher Umgang mit Heterogenität vorliege (Preuss-Lausitz, 2012a, 57). Auch Budde (2015, 119f.) ergänz hierzu, dass der Umgang mit Heterogenität schon lange eine wesentliche schulpädagogische Herausforderung sei. Budde (ebd.) verweist hierbei auf einen Artikel von Arnold (2010, 11), der „[...] das Neue am Altbekanntem [...]“ (Arnold, 2010, 11) des Diskurses hinterfragt (vgl. Budde, 2015, 120; vgl. Arnold, 2010, 11ff.). Ahrbeck (2012, 69) betont im Zusammenhang mit Heterogenität im inklusiven Grundschulunterricht, dass lediglich das Kriterium einer *Behinderung* für die Lehrkräfte eine neue Anforderung darstelle. So würden die Herkunft, die soziale Lage oder der Glaube von Schülern/innen als weitere Kriterien von Heterogenität bereits im gemeinsamen Unterricht berücksichtigt werden (ebd.). Für den Vergleich integrativer und inklusiver Unterrichtskonzepte erwähnt Preuss-Lausitz (2012b, 42), dass die Merkmale von gutem Unterricht, darunter z. B. ein lernförderliches Klassenklima oder ein handlungsorientiertes Lernen, innerhalb und außerhalb beider Konzepte die gleichen bleiben würden (vgl. zus. Hofmann & Koch & von Stechow, 2012, 122ff.).

### **2.3 Aktuelle Beschulungssituation sowie finanzielle Rahmenbedingungen integrativer/inklusive Unterrichtssettings in Deutschland**

Im Schuljahr 2013/14 lag die Förderquote, d. h. die Quote von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemessen an der Anzahl aller Kinder im schulpflichtigen Alter, in Deutschland bei 6,8% (Döttinger & Hollenbach-Biele, 2015, 29). Von der gesamten Gruppe dieser Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden 31,4% inklusiv unterrichtet (ebd., 31). Im Vergleich zu den Daten des Schuljahres 2010/11 lässt sich so ein Anstieg der Förderquote nachweisen, allerdings ebenfalls ein Anstieg der Nutzung von inklusiven Bildungsangeboten (vgl. Funcke & Hollenbach & Klemm, 2012, 36f.; KMK, 2012 zitiert nach Funcke et al., 2012, 36f.). Die Autorengruppe (ebd.) macht darauf aufmerksam, dass die Art der Definition sowie die Ausweisung von inklusiven Bildungsangeboten in den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt werden, weshalb die oben genannten Prozentzahlen auch verschiedene Beschulungsformen beinhalten. Auch die Autorengruppe Döttinger & Hollenbach-Biele (2015, 31) weist auf formal inklusiv bezeichnete Beschulungsformen hin, die allerdings eine innere Separation in der Regelschule beinhalten.

Des Weiteren lassen sich starke Kontraste zwischen den Quoten der einzelnen Bundesländer sowie der separaten Betrachtung einzelner Förderschwerpunkte erkennen. Die Förderquote der einzelnen Bundesländer schwankte laut den Angaben der KMK-Statistik im Schuljahr 2013/14 zwischen 10,8% (Mecklenburg-Vorpommern) und 5,3% (Niedersachsen). Auch die Exklusionsquote, d. h. die Quote an Schülern/innen, die an einem Förderzentrum beschult werden, varrierte stark. Die höchste Quote erreichten hierbei Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt (jeweils 6,8%), in Bremen (1,9%) und Schleswig-Holstein (2,4%) wurde dagegen am häufigsten inklusiv beschult (KMK, 2014 zitiert nach ebd., 32ff.).

Die Statistik bezüglich der Anteile inklusiv beschulter Schüler/innen innerhalb der Förderschwerpunkte sah innerhalb Deutschlands 2013/14 folgendermaßen aus: *Emotionale und Soziale Entwicklung* zu 50,2 %, *Sprache* zu 40,1 %, *Hören* zu 39,9 %, *Sehen* zu 37,9 %, *Lernen* zu 35,2 %, *Körperliche und Motorische Entwicklung* zu 28,5 %. Weitere Förderschwerpunkte waren im gemeinsamen Unterricht so gut wie nicht vertreten (Döttinger & Hollenbach-Biele, 2015, 31).

Nach Textor (2015, 95ff.) konnten sich in der Vergangenheit verschiedene Organisationsmodelle zum gemeinsamen Unterricht herausbilden, wobei nicht alle Modelle gleichbedeutend mit inklusivem Unterricht sind. Sie können folgendermaßen gruppiert werden (ebd.):

*Gemeinsamer Unterricht in Integrationsklassen:* Dieses Modell umfasst die Beschulung von mehreren Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Jahrgangsklasse. Individuumsbezogen wird über die Attestierung von sonderpädagogischem Förderbedarf eine stundenweise sonderpädagogische Betreuung festgelegt. Dieses führt innerhalb der Klasse zu einer (temporären) Doppelbesetzung durch Regelschullehrkraft und Sonderschullehrkraft. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind Umsetzung und Erforschung dieses Modells in Deutschland am stärksten vertreten (u. a. Heimlich, 2003 zitiert nach Textor, 2015, 99f.).

*Sonderpädagogische Grundversorgung:* Bei diesem Modell wird den Schulen systembezogen eine Stundenanzahl sonderpädagogischer Versorgung zugeschrieben, die nicht an einzelne Schüler/innen gebunden ist. Umsetzungen hierfür finden sich in Hamburg (Integrative Regelklassen) und in Niedersachsen (Regionale Integrationskonzepte).

*Pullout-Modelle:* Dieses Modell sieht die teilweise oder vollständige Bündelung sonderpädagogischer Ressourcen in einem »Resource Room« (Textor, 2015, 103 [Zitat im Original]) vor, durch die bei Nutzung eine zeitweilige räumliche Trennung von einzelnen Schülern/innen zum Rest der Lerngruppe erreicht wird (Lütje-Klose, 1997 zitiert nach Textor, 2015, 103). Für

dieses Konzept gibt es Umsetzungen in Berlin, z. B. in Form der Berliner Variante des Entwicklungspädagogischen Unterrichts (u. a. Bönder, 2004 zitiert nach Textor, 2015, 103) sowie der Schulstationen (u. a. Nevermann, 2004 zitiert nach Textor, 2015, 103.).

*Kooperationsklassen:* In diesem Modell werden Förderschulklassen mit ihren sonderpädagogischen Lehrkräften in Regelschulen verortet und einer Regelschulklasse zugeordnet. Die Intensität der erstrebten Kooperation kann stark variieren. Grundsätzlich können Kooperationsklassen aber nicht als inklusiv bezeichnet werden (Textor, 2015, 105f.)

*Einzelintegration:* Bei diesem Modell finden die Beschulung und die sonderpädagogische Förderung einzelner oder mehrerer Schüler/innen in einer Regelklasse unter nicht inklusiven Bedingungen statt. Diese Organisationsform kann daher, kritisch betrachtet, nur gering zu einer sozialen Integration beitragen (Feuser, 1989 zitiert nach Textor, 2015, 106).

Die finanziellen Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht sind auf mehreren Ebenen angelegt. Zum einen müssen sich Schulen auf Mehrkosten zur örtlichen Umstrukturierung einstellen, die die Beschulung einzelner Schüler/innen überhaupt ermöglichen. Zum anderen benötigen die Schulen sonderpädagogisch ausgebildetes Personal, damit eine inklusive Beschulung nicht nur formal im Gebäude der Regelschule stattfinden kann, sondern auch inhaltlich und individuumsbezogen zu den persönlichen Lernfortschritten der Schüler/innen beiträgt. An dieser Stelle zeichnet sich das sogenannte *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* ab (vgl. Kronmann, 1994 zitiert nach Textor, 2015, 96f.; Hofmann & Koch & von Stechow, 2012, 127): Bisher findet die Zuweisung personeller, sonderpädagogischer Ressourcen hauptsächlich über die Attestierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs statt (Klemm, 2013, 15). Je mehr Schüler/innen inklusiv beschult werden, desto höher ist auch der Bedarf an Sonderschullehrkräften zur bestmöglichen Förderung und Unterstützung. Der personelle Mehrbedarf kann daher nur durch eine steigende Zahl von sonderpädagogischen Diagnosen und attestiertem Förderbedarf gedeckt werden. Dies betrifft zumindest die individuumsbezogene Zuweisung von sonderpädagogischen Ressourcen, wie sie hauptsächlich zur Umsetzung von inklusivem Unterricht stattfindet (s. o.). Gleichzeitig sollen im Zeichen der Inklusion Zuschreibungen vermieden werden, um nicht im Sinne einer *Zwei-Gruppen-Theorie* (vgl. Schattemann, 2014, 66; vgl. Wocken, 2014, 20; vgl. Wevelsiep, 2015, 565) zu agieren.

### 3 Teilgebiete und Akteure schulischer Inklusion

In diesem Kapitel soll verdeutlicht werden, welche verschiedenen Teilgebiete und Akteure innerhalb von inklusiven Unterrichtssettings existieren, um die formale Komplexität der Unterrichtsprozesse darzustellen. Schulische Rahmenbedingungen, personelle Ressourcen und Standpunkte von Grund- und Sonderschullehrkräften sowie betroffener Eltern werden jeweils separat voneinander betrachtet und dienen als Gesamtkontext, in welches sich die Erfahrungswerte von und über Schüler/innen integrieren.

#### 3.1 Schulische Rahmenbedingungen

Schulische Inklusion ist derzeit von zwei parallel ablaufenden Prozessen gekennzeichnet (von Saldern, 2013, 13). Hierzu zählt zunächst die Reformierung des bisherigen Schulsystems hin zu einem inklusiven Schulsystem (ebd.). Weiterhin macht von Saldern (ebd.) deutlich, dass für die Schulen aufgrund der Wahlfreiheit der Beschulung Situationen entstehen würden, in denen umgehend die Beschulung eines Einzelfalls gewährleistet werden müsse. Dies könne dann passieren, wenn Eltern von ihrem Recht Gebrauch machen, ihr Kind wohnortnah und inklusiv beschulen zu lassen (vgl. ebd.) anstatt in einem entfernter gelegenen Förderzentrum.

In der Perspektive von Grossrieder & Achermann (2012, 163) stellt sich dar, dass sich bei inklusiver Orientierung sowohl der Auftrag der Schule als auch die Rolle der Lehrkräfte nach und nach verändern müssen und dadurch ein permanentes Beobachten des Selbstverständnisses erfordern. Für den Unterricht müssen die Konzepte *Binnendifferenzierung*, d. h. der Differenzierung von Unterrichtsgegenständen in individuelle Schweregrade bei gleichzeitiger Beibehaltung der Gesamtgruppe, und *zieldifferentes Lernen*, d. h. Lernen im Sinne individueller Lernziele, für inklusive Unterrichtsprozesse vorrangig beachtet werden (von Saldern, 2013, 14f.). Die Didaktik des inklusiven Unterrichtes unterliegt dabei einer beständigen Weiterentwicklung. Neben den individuell angepassten Unterrichtsgegenständen auf aktuellem Leistungsniveau spielt auch die soziale Komponente eine wichtige Rolle, um einen „gleichberechtigten Austausch“ (Seitz, 2012, 44) im Sinne des gemeinsamen Lernens zu schaffen (ebd.).

Neben der Veränderung von strukturellen Rahmenbedingungen und einer veränderten Schwerpunktsetzung bisheriger Organisations- und Unterrichtsformen müssen sich die Schulen mit weiteren Bedingungen auseinandersetzen, die bei der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems notwendig werden. Dieses betrifft z. B. einen räumlichen Mehrbedarf sowie Umbaumaßnahmen, auf Förderschwerpunkte abgestimmte Materialien oder Maßnahmen für den individuellen Lernprozess und personellen Mehrbedarf aus verschiedenen Disziplinen (vgl. Erbring, 2016, 48f.; vgl. Niedermayer, 2009, 234, Abb. 6). In diesem Zusammenhang

kommt der Kooperation zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften, aber auch zwischen Lehrkräften und Personal weiterer Fachbereiche eine große Bedeutung zu (Thoma & Rehle, 2009, 223).

Preuss-Lausitz (2012a, 57) macht im Zusammenhang der Aufnahme von Schülern/innen mit unterschiedlichem sonderpädagogischen Förderbedarf allerdings deutlich, dass nicht jede Schule zwangsläufig gleichermaßen von allen potentiellen Veränderungsmaßnahmen betroffen sei und dass immer auch die Zahlenverhältnisse von Beeinträchtigungen beachtet werden müssten. So sei Inklusion beispielweise nicht gleichbedeutend mit dem Umstand, „dass [...] Kolonnen von Rollstuhlfahrern auf die Schulen zurollen“ (Preuss-Lausitz, 2012a, 57). Folglich stehe eine individuelle Anpassung der schulischen Strukturen an diejenigen Schüler/innen im Vordergrund, die durch das Einzugsgebiet der jeweiligen Schule tatsächlich zuzuordnen sind (ebd.).

### **3.2 Steuerung und Verortung personeller Ressourcen**

An inklusiven Unterrichtssettings sind sowohl Regelschul- als auch Sonderschullehrkräfte in Grund- und weiterführenden Schulen beteiligt und bilden den wesentlichen Teil personeller Ressourcen. Sonderschullehrkräfte spielen als Ressourcen in inklusivem Unterricht eine verstärkte Rolle, da sie die vorhandenen personellen Ressourcen (hier: Regelschullehrkräfte) ergänzen. Ahrbeck (2012, 14) weist, auch unter Berücksichtigung des nationalen Vergleichs, auf die hohe Qualität der sonderpädagogischen Lehrerbildung in Deutschland hin. Zugleich zeichne sich weiterer Optimierungsbedarf ab (ebd.). Da allerdings Modelle existieren, die im Unterricht nur stundenweise eine sonderpädagogische Unterstützung durch eine zweite Lehrkraft zulassen und darüber hinaus Heterogenität und individuelle Bedürfnisse bestehen bleiben, entsteht die Frage nach der fachlichen Rolle der Sonderpädagogik in Ausbildung und Studium der allgemeinen Schulpädagogik. Dies kann aus Kapazitätsgründen an dieser Stelle nicht weiter bearbeitet werden.

Bildungspolitisch betrachtet findet die Steuerung der sonderpädagogischen Ressourcenverteilung derzeit nach *Input-Kriterien* oder *Prozess-Kriterien* statt (Textor, 2015, 96). Input-Kriterien knüpfen am Bildungsprozess an (Textor, 2015, 96) und führen zu einer temporären Doppelbesetzung im Unterricht, um spezielle Förderbedürfnisse zu erfüllen. Prozess-Kriterien knüpfen an dem Anspruch zu erstrebender Prozesse an und können im Fall schulischer Inklusion dafür sorgen, dass genügend fachliches Personal zur grundsätzlichen Umsetzung von inklusiven Unterrichtssettings vorhanden ist und flexibel eingesetzt werden kann (Preuss-

Lausitz, 2013 zitiert nach Textor, 2015, 97.). Zudem verhindert eine derartige Ressourcenzuteilung das *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* (Textor, 2015, 96; siehe Kap. 2.3).

Des Weiteren findet eine Verortung sonderpädagogischer Ressourcen statt. Entweder befinden sich Sonderschullehrkräfte in einer inklusiven Einzelschule oder an sonderpädagogischen Förderzentren. Von letzteren aus können diese einzelne Schüler/innen gezielt in Regelschulen und gebunden an ein bestimmtes Stundenkontingent fördern (Textor, 2015, 97).

### **3.3 Überzeugungen und Forderungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit integrativem/inklusivem Unterricht**

Moser & Kuhl & Schäfer & Redlich (2012, 228) argumentieren, dass das Aufgreifen von sogenannten *Beliefs* (Überzeugungen) der Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht von großer Bedeutung sei, da diese das Wahrnehmen und Handeln der Lehrenden in konkreten Anforderungssituationen beeinflussen würden. Zudem sind Überzeugungen in der Perspektive von Dlugosch (2011, 139) als verhältnismäßig robust anzunehmen. Ebenso konnte eine hohe Korrelation zwischen Überzeugungen von Lehrkräften und der schulischen Leistung von Schülern/innen nachgewiesen werden (u. a. Hartinger et al., 2006 zitiert nach Moser et al., 2012, 228).

Seifried & Heyl (2015, 208) ermittelten in ihrer Studie, dass die grundsätzliche, persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht der 652 befragten Lehrkräfte verstärkt von dem Faktor der Schulart geprägt war. Sonderschullehrkräfte zeigten diesbezüglich eine signifikant stärkere Bereitschaft als Regelschullehrkräfte aus dem Grund- und weiterführenden Schulbereich (ebd.; vgl. Heyl & Seifried, 2014, 58). Als Komponenten und Ursache einer existenten persönlichen Bereitschaft wurden „das Vorhandensein von Erfahrungen mit der Arbeit in integrativen bzw. inklusiven Settings, Fortbildungen zu Inklusion und der Kontakt zu Menschen mit Behinderung“ (Seifried & Heyl, 2015, 208) sowie „die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit als Lehrkraft“ (Seifried & Heyl, 2015, 208) beschrieben. Für die konkrete Umsetzung von inklusivem Unterricht forderten die Lehrkräfte vor allem eine Erweiterung von sächlichen, technischen, räumlichen und personalen Ressourcen sowie eine Reduzierung der Klassengröße (ebd., 209). Diese Forderungen können als hinreichende Bedingungen inklusiver Bildungsprozesse auf der Basis von positiven Einstellungen (s. o.) gesehen werden (ebd., 211).

In einer weiteren, ähnlichen Untersuchung deuten die Autoren anhand der Befragungsergebnisse an, dass der Grad der Befürwortung gegenüber inklusivem Unterricht bei Eltern und

auch Lehrkräften durch günstige Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderungen sowie thematische Fortbildungsangebote positiv beeinflussbar sei (Heyl & Seifried, 2014, 59).

### **3.4 Erfahrungswerte und Erwartungshaltungen von Eltern**

Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung sammelte *infratest dimap* in einer repräsentativen Umfrage im Rahmen computergestützter Onlineinterviews bundesweit Erfahrungen und Sichtweisen von Eltern über den gemeinsamen Unterricht und wertete diese aus (Bertelsmann Stiftung, 2015). Hierbei wurden insgesamt 4321 Eltern sechs bis sechzehnjähriger Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf sowie ohne Förderbedarf befragt. Die Auswertung der Studie zeigte zunächst, dass 36% aller befragten Eltern in der Beschulung ihrer Kinder konkrete Erfahrungen mit einer inklusiv arbeitenden Schule machten und hiervon wiederum 73% diese Erfahrungen positiv bewerteten (ebd., 8). Besonders erwähnenswert war für viele Eltern die Qualität der individuellen Förderangebote, von denen alle Kinder profitierten (ebd., 10). Des Weiteren ließ sich erkennen, dass die grundsätzliche Einstellung gegenüber Inklusion von der Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schüler/innen beeinflusst wurde. Hierbei fiel z. B. eine große Spannweite zwischen der Befürwortung der gemeinsamen Beschulung mit Kindern des Förderschwerpunktes *Körperliche und Motorische Entwicklung* (87-94%) und der gemeinsamen Beschulung von Kindern des Förderschwerpunktes *Geistige Entwicklung* (31-42%) auf (ebd., 19). Die befragten Eltern befürworteten eine inklusive Beschulung zwar größtenteils als gesellschaftlich bedeutsame Entwicklung und waren mehrheitlich vom Konzept des gegenseitigen Lernens überzeugt. Gleichzeitig vertraten sie allerdings auch mehrheitlich die Meinung, dass ein Förderzentrum bestimmten Kindern bessere Lernfortschritte ermöglichen kann (ebd. 21f.).

Die separate Betrachtung der Erfahrungswerte von Eltern, deren Kinder einen bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, kann hingegen auch auf spezielle Schwierigkeiten des inklusiven Unterrichts aufmerksam machen:

Theis-Scholz & Thümmel (2012) befragten in der Pilotierungsphase ihrer Studie 19 Eltern autistischer Schüler/innen zur ihren Erfahrungen und Erwartungen der Zusammenarbeit von Grund- und Förderschullehrkräften. Die Eltern gaben an, dass pädagogische Maßnahmen, wie z. B. zeitlich eingeschränkte Beschulung, von den weiterführenden Schulen vollständiger als von den Grundschulen ausgenutzt wurden (ebd., 195). Des Weiteren äußerten sie die Notwendigkeit, die gemeinsame Beschulung ihrer Kinder in Form von einer strukturierten Lernumgebung, dem Erstellen von Förderplänen, mehr Rückzugsmöglichkeiten sowie der Ver-

ringerung der Klassengrößen zu optimieren (ebd., 195f.). Für ihre Position als Eltern gaben sie zusätzlich eine grundsätzlich hohe Belastungssituation an (ebd., 195).

Aus einem umfangreichen Forschungsprojekt, das sich explizit mit der inklusiven Beschulungssituation von Schülern/innen mit dem Förderschwerpunkt *Körperliche und Motorische Entwicklung* befasste, wurden u. a. ebenfalls die Erfahrungen betroffener Eltern erfasst. Die Autorengruppe Lelgemann & Singer & Walter-Klose & Lübbecke (2012) wertete hierfür 19 qualitative und 2066 quantitative Befragungen aus (ebd., o. S.) und kommt zu folgendem Ergebnis: Neben unzureichenden Beratungsangeboten, diesbezüglich verstärktem Aufbringen eigener Ressourcen oder fehlenden Wahlmöglichkeiten hinsichtlich regionaler Beschulungsangebote – vor allem für den Wechsel in die Sekundarstufe 1 – war vor allem ein *Bedingungsgefüge* (ebd., o. S.) von „unverhältnismäßig hohen Belastungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler“ (Lelgemann et al., 2012, o. S.) der Grund dafür, dass manche Eltern von ihrem ursprünglichen Anliegen einer integrativen Beschulung absahen. Hierzu führten u. a. eine fehlende konzeptionelle Einstellung und fehlende förderschwerpunktgezielte, notwendige Strukturierungsmaßnahmen der Schule wie z. B. Hilfsmittel und Mobiliar, das Ausbleiben von Unterrichtsdifferenzierung, Unkenntnisse im Bereich des Nachteilsausgleiches sowie grundsätzliche soziale Problematiken, die insbesondere außerschulisch in Pausensituationen, Erkundungen oder dem Wechsel von Fachräumen auftraten (ebd.). Dennoch konnte in dieser Studie allgemein die Zufriedenheit der Eltern auch für inklusive Unterrichtssettings als hoch bezeichnet werden (Preuss-Lausitz, 2015, 422).

### **3.5 Erfahrungswerte von Schülern/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf**

Da Schüler/innen die Gruppe der Akteure darstellen, welche in ihren Bildungsprozessen maßgeblich von dem zuvor dargestellten Gesamtkontext betroffen sind, dürfen sie an dieser Stelle trotz eines eigenen thematischen Schwerpunktes der Arbeit nicht unerwähnt bleiben. Die Gruppe der Schüler/innen setzt sich hierbei grundsätzlich sowohl aus Schülern/innen mit als auch aus Schülern/innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen.

Aufgrund des Umfangs und einer bestmöglichen Ausdifferenzierung werden Studienlage und diesbezügliche Erfahrungswerte in Kapitel 4 umfangreich erläutert. Es werden Erfahrungswerte beider Teilgruppen aufgenommen, wobei ein besonderes Interesse und damit zusammenhängend eine höhere Kapazität des Kapitels den Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zukommt.



Zuvor kann länderübergreifend auf zentrale Aspekte der *Erklärung von Lissabon* (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education, 2007) verwiesen werden. Aus der dazugehörigen internationalen Anhörung jugendlicher Schüler/innen mit Behinderung bezüglich ihrer Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht konnten u. a. folgende Aussagen festgehalten werden:

Die Unterstützungsmaßnahmen seien grundsätzlich zufriedenstellend gewesen, allerdings würde sich weiterer Handlungsbedarf abzeichnen (ebd., o. S.). Es liege ein erhöhter Bedarf an zeitlichen, personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen grundsätzlich und speziell je nach Förderschwerpunkt vor (ebd.). Zudem seien Beratungsangebote zur eigenen, individuellen Situation und diesbezüglichen Möglichkeiten schulzeitübergreifend notwendig (ebd.). Auch das behinderungsspezifische Wissen des schulischen Umfelds könne zum Teil nicht als ausreichend für einen positiven Umgang miteinander bezeichnet werden (ebd.). In Bezug auf ein inklusives Bildungssystem betonten die Schüler/innen u. a. die Relevanz der Wahlfreiheit einer bestimmten Schulform (ebd.).

#### **4 Forschungsüberblick und Forschungsstand zur schulischen Integration/Inklusion aus der Perspektive von Schülern/innen**

Dieses Kapitel beschäftigt sich überblickartig mit dem bisherigen Forschungsstand und den Ergebnissen zur schulischen Integration/Inklusion in Deutschland auf der Grundlage von Erfahrungswerten betroffener Schüler/innen. Gelegentlich fließen auch Erfahrungen weiterer Akteure oder Untersuchungen aus anderen Ländern mit ein, um Informationen zu bestimmten Förderschwerpunkten zu ergänzen.

Einleitend werden zunächst ein historischer Rückblick dokumentierter Erfahrungswerte von Schülern/innen aus integrativen/inkluisiven Unterrichtssettings sowie bisherige ausgewählte Thematiken von Forschungsprozessen aufgezählt. Weiterhin erfolgen ein methodischer Einblick in Forschungsdesigns der empirischen Sozialforschung sowie eine Benennung ausgesuchter Problematiken der Integrations- und Inklusionsforschung. Die genannten Elemente liefern in ihrer Kombination Hintergrundinformationen für das folgende Kernstück des Kapitels, das aus zwei Praxisüberblicken besteht. Dort erfolgt einerseits auf der Basis bisheriger Forschungsprozesse eine separate Betrachtung aller Förderschwerpunkte nach den KMK (siehe Kap. 2.1.2), um ein möglichst differenziertes Bild über die Erfahrungen von Schülern/innen mit Behinderung zu erzeugen. Andererseits findet die Darstellung von Forschungsergebnissen und Informationen zu den Themenbereichen *Soziale Erfahrungen* und der *Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung* statt. Die Informationen aus beiden Praxisüberblicken

werden anschließend für eine Gesamtschau genutzt, in der die Befundlage auch im Hinblick auf ihre dazugehörigen Forschungsdesigns betrachtet wird. Abschließend und unter Bezugnahme auf vorherige Kapitel erfolgt die Thematisierung des Anspruchs schulischer Inklusion und des damit zusammenhängenden Terminus der *Bildungsgerechtigkeit*.

## **4.1 Die Berücksichtigung der Schüler/innen-Perspektive**

Dieses Unterkapitel befasst sich zum einen mit den historischen Aspekten und zum anderen mit methodischen Aspekten sowie forschungsspezifischen Problematiken zur Berücksichtigung der Schüler/innen-Perspektive im hier dargestellten Diskurs.

### **4.1.1 Historische Aspekte**

Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen ist seit den 1970er Jahren wissenschaftlich begleitet worden, u. a. als rechtliche und politische Notwendigkeit, da dieser zunächst unter dem Format von Schulversuchen stattfand (Preuss-Lausitz, 2015, 402; Merz-Atalik, 2014, 24). Die wissenschaftliche Begleitung hatte hierbei nicht nur die Aufgabe, offene Fragen empirisch zu diskutieren, sondern auch eine prozessbegleitende und beratende Funktion gegenüber den unterschiedlichen Teilnehmern und Teilgebieten (Preuss-Lausitz, 2015, 402). Hierbei wurden die Perspektiven aller Teilnehmer mit einbezogen, wodurch u. a. eine Berücksichtigung der Lernentwicklung, der sozialen Integration und der Einstellungen der Schüler/innen aufgrund ihrer eigenen Einschätzungen erfolgte (Preuss-Lausitz, 2015, 402.; Merz-Atalik, 2014, 34).

Mit der Ratifizierung der UN-BRK hat sich Deutschland neben der Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems u. a. auch dazu verpflichtet, Forschungsprozesse durchzuführen, um „[...] Hindernisse, denen sich Menschen mit Behinderungen bei der Ausübung ihrer Rechte gegenübersehen, zu ermitteln und anzugehen“ (Übereinkommen, 2008, 1444). Damit liegt eine rechtliche Verpflichtung für Forschungsprozesse und Evaluationen des gemeinsamen Unterrichts vor, um potentiell förderliche und hemmende Faktoren für alle Schüler/innen herauszufinden und zu verbessern. Hierbei können zum einen empirische Erhebungen zu Erfahrungen von Schülern/innen eines bestimmten Förderschwerpunktes umgesetzt werden. Zum anderen besteht ein hohes wissenschaftliches Interesse an Effekten schulischer Inklusion auf verschiedene Teilbereiche (Textor, 2015, 67). Die Effekte können z. B. in Bezug auf die Leistungsentwicklung (vgl. Kopp & Martschinke & Ratz, 2013), auf die soziale Entwicklung und Integration (vgl. Huber, 2006) oder auch im Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund dargestellt werden (vgl. Textor, 2015, 67 ff.). Weitere Bereiche bestehen im Übergang

in die Sekundarstufe (vgl. ebd.) und in Einflüssen auf die Mitschüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Kopp et al., 2013; Textor, 2015, 69f.).

Eine Übersicht aktueller<sup>7</sup> wissenschaftlicher Begleitprojekte zu Erfahrungen und Einstellungen von Schülern/innen findet sich in Preuss-Lausitz (2015, 410f.). Dort wird betont, dass bezüglich der Perspektive von Schüler/innen v. a. die Lern- und Sozialentwicklung, die Akzeptanz des gemeinsamen Lernens, die Erfahrungen und die Beurteilung der Gegebenheiten vor Ort beforscht werden, was eine starke Ähnlichkeit zur vorherigen Integrationsforschung darstellt (ebd., 411).

#### **4.1.2 Methodische Aspekte empirischer Sozialforschung**

Die Berücksichtigung der Schüler/innen-Perspektive erfolgt im Rahmen von Datenauswertungen anhand der empirischen Sozialforschung. Diese „[...] *ist von Theorie geleitete und nachvollziehbare Anwendung von Erhebungsmethoden*“ (Atteslander, 2010, V [Hervorhebung im Original]), um durch erhobene Daten zu möglichst objektiven Schlussfolgerungen über gesellschaftliche Vorgänge zu gelangen (ebd.). Bei grober schematischer Betrachtungsweise können Daten in der empirischen Sozialforschung über zwei Arten von Forschungsdesigns erhoben werden. Hierbei handelt es sich um *qualitative* oder *quantitative* Forschungsdesigns, welche sich durch verschiedene Aspekte voneinander abgrenzen. Dennoch können Methoden und Kriterien beider Forschungsdesigns gemeinsam in einem Forschungsprozess enthalten sein und sich dort gegenseitig ergänzen (Mayring, 2002, 19, 149; Atteslander, 2010, 5, 13f.).

Qualitative Forschung nimmt einzelne Subjekte als Ausgangspunkt und Ziel des Forschungsprozesses und eignet sich v. a. für die Entwicklung und Ausdifferenzierung von Theorien (vgl. Treumann, 1986, 197). Ein qualitatives Forschungsdesign betrachtet einzelne Forschungsgegenstände bzw. Subjekte ganzheitlich (ebd.). Die durchführende Forschungsperson ist dem Gegenstand der Forschung dabei auf theoretischer und methodischer Ebene gegenüber offen eingestellt, so dass bei Bedarf Anpassungen im Vorgehen und der Methodik des Forschungsprozesses getroffen werden können (Mayring, 2002, 28f.). Hierzu muss eine sehr detaillierte Darstellung und Begründung der angewendeten Methoden erfolgen (ebd., 29). Als Methoden der qualitativen Sozialforschung können z. B. das problemzentrierte Interview oder das narrative Interview, das Gruppendiskussionsverfahren oder die teilnehmende Beobachtung gewählt werden (ebd., 66ff.). Eine Generalisierung der gewonnenen Erkenntnisse kann bei qualitativer Forschung z. B. in Form einer Typenbildung (vgl. Nohl, 2012, 50ff.) oder Strukturhypothese (vgl. Oevermann, 1981, 2ff.; vgl. Wernet, 2009, 15f.) erfolgen. Die am

---

<sup>7</sup> Der Zeitrahmen liegt je nach Projekt zwischen den Jahren 2010 und 2017.

Einzelfall entwickelten Befunde und Theorien können als Hypothesen quantitativ validiert werden.

Quantitative Forschung greift vorliegende Informationen und Erkenntnisse eines Forschungsgebietes auf und bezieht sich auf einen größeren Zusammenhang und eine größere Zugehörigkeitsgruppe als die qualitative Forschung (vgl. Treumann, 1986, 197). Sie wird über Messvorgänge betrieben (Atteslander, 2010, 5). Im Ergebnis liegen konkrete Zahlenwerte vor, die über statistische Verfahren miteinander in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Atteslander, 2010, 258). Ein quantitatives Forschungsdesign kann aus einem vorherigen Zusammenhang erstellte Hypothesen an einer Stichprobe überprüfen (Atteslander, 2010, 258; vgl. Manning, 1982 zitiert nach Treumann, 1986, 199). Als Methoden der quantitativen Sozialforschung dienen Fragebögen oder stark strukturierte Interviews (Diekmann, 2011, 438). Soziometrische Methoden, welche die Regeln und Strukturen innerhalb von Gruppen aufzudecken versuchen, gehören ebenfalls zu den quantitativen Methoden, beinhalten aber gleichzeitig einen qualitativen Aspekt (Moreno, 1996, 28f.).

Neben der Möglichkeit von qualitativen oder quantitativen Forschungsdesigns können Studien auch so aufgebaut sein, dass beide Designs miteinander kombiniert werden (s. o.). Unter dem Begriff eines *qualitativ-quantitativen* Forschungsdesigns können Triangulation und mixed-method-Ansätze verortet werden (vgl. Diekmann, 2011, 543; vgl. Ecarius & Miethe, 2011, 9). Zusätzlich zu den in Kapitel 4.2 und 4.3 behandelten Primärquellen qualitativer, quantitativer oder qualitativ-quantitativer Forschungsdesigns musste im Rahmen der Literaturrecherche auf Sekundärliteratur zurückgegriffen werden. Für den Fall, dass bei diesen Sekundärquellen nicht zu erkennen war, inwieweit Befunde auf qualitativen und/oder quantitativen Forschungsdesigns beruhten, wurde in den dazugehörigen tabellarischen Ausführungen und Abbildungen dieser Arbeit der Begriff *Sekundäranalyse* verwendet. War den Quellen zu entnehmen, um was für ein Forschungsdesign es sich handelte, wurden die Sekundärliteratur den entsprechenden Bereichen qualitativ, quantitativ bzw. qualitativ-quantitativ zugeordnet und zusätzlich als Sekundärliteratur ausgewiesen.

#### **4.1.3 Spezifische Problematiken des Forschungsfeldes**

Derzeitige Forschungs- und Erkenntnisproblematiken zu Datenerhebungen der Schüler/innen-Perspektive ergeben sich beispielsweise daraus, dass sich empirische Studien zur Lern- und Leistungsentwicklung in integrativen Settings bisher schwerpunktmäßig mit Schülern/innen der Primarstufe sowie mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* beschäftigen (Merz-Atalik, 2014, 35). Diesbezügliche Erkenntnisse müssen daher nicht grundsätzlich auf Schüler/innen-

Gruppen anderer Förderschwerpunkte oder Klassenstufen zutreffen. Des Weiteren sind Erhebungen und Auswertungen von Daten für die Bereiche *Wohlbefinden* und *soziale Akzeptanz* u. a. organisatorisch vom Förderkonzept des Unterrichts sowie charakteristisch vom Förderbedarf der Schüler/innen abhängig (ebd., 37). Ellinger & Stein (2012, 88f.) weisen zudem auf die Auswertung von Forschungsprozessen hin, in denen mehrere Arten von sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam untersucht werden (hier: *Sprache, Lernen* sowie *Emotionale und Soziale Entwicklung*). Dies gestaltet sich aufgrund der unterschiedlicher Bedürfnisse der jeweiligen Schüler/innen problematisch (ebd.).

Eine besondere Herausforderung innerhalb der Befragung von inklusiven Schulklassen stellt die Teilnahmemöglichkeit von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar. Da ihr Beitrag der Datenangaben von besonderem Interesse für den Forschungsprozess ist, sollte das Messinstrument möglichst auch für sie gleichermaßen anwendbar sein. Hierbei kann unter den Förderschwerpunkten nochmals differenziert werden, da auf den ersten Blick nicht jeder Förderschwerpunkt eine gleichermaßen besondere Handhabung mit Fragestellungen erforderlich macht. Der Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* erscheint von besonderem Interesse für die Kompatibilität von wissenschaftlichen Befragungssituationen. Niediek (2015, o. S.) macht diesbezüglich deutlich, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen durchaus in der Lage seien, an wissenschaftlichen Befragungen teilzunehmen. Entscheidend sei eher die kommunikative Kompetenz der befragenden Person (ebd.). Zudem können Techniken angewendet werden, um den Frageprozess für die Person individuell zu unterstützen (ebd.). Weiterhin sei es von Bedeutung, dass die befragte Person im Befragungsprozess auf entsprechende Kompetenzen zurückgreifen könne, so dass diese auch verstärkt Teil von Lern- und Bildungserfahrungen werden müssten (ebd.).

#### **4.2 Praxisüberblick I: Forschungsstand zu Förderschwerpunkten und Erfahrungen dazugehöriger Schüler/innen**

Bisher ist die empirische Befundlage bezüglich eines bestimmten Bildungssystems als bestmögliche Schulform nicht eindeutig nachweisbar (Ahrbeck, 2012, 108). Das Profitieren aller Schüler/innen von einem inklusiven Bildungssystem kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder gesichert werden noch als grundsätzlich wahrscheinlich gelten (ebd.). Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die Erfahrungen von Schülern/innen aus den einzelnen Förderschwerpunkten aufzugreifen. Die Einteilung nach Förderschwerpunkten dient dabei der Übersicht und dem informativen Charakter dieser Arbeit und hat keinen diskriminierenden oder stigmatisierenden Hintergrund. Zu den Förderschwerpunkten *Geistige Entwicklung,*

*Kranke Schüler/innen* und *Autismus* findet sich eingangs ein kurzer Hinweis zur genaueren begrifflichen Klärung, da sie sich ihrer Bezeichnung nach möglicherweise nicht in dem Maße wie die übrigen Förderschwerpunkte selbstständig erklären.

Die im Folgenden verwendete Literatur wurde unter dem Aspekt ausgewählt, die Situation von Schülern/innen aus dem gemeinsamen Unterricht bezüglich ihrer dort gemachten Erfahrungen aufzugreifen. Im günstigsten Fall konnten diese Erfahrungen qualitativen oder quantitativen Untersuchungen entnommen werden, die sich (u. a.) fokussiert mit dieser Thematik beschäftigen. Dennoch trifft dies nicht für jeden Förderschwerpunkt zu. Es ist nicht auszuschließen, dass weitere Literatur anderenorts vorliegt, die im Rahmen dieser Arbeit nicht zugänglich gewesen ist. Um den Praxisüberblick in Ermangelung solcher Untersuchungen zu vervollständigen, werden ergänzend Informationen anderer Akteure sowie aus der wissenschaftlichen Begleitung von Modell- und Praxisprojekten erwähnt. Neben Datenerhebungen zum gemeinsamen Unterricht der letzten Jahre fließen auch Ergebnisse der Integrationsforschung ein. Diese sind auch im aktuellen Diskurs um inklusive Unterrichtsgestaltung noch von großer Bedeutung, wenngleich sich ebenfalls Defizite gegenüber der aktuellen Forschung abzeichnen lassen (Merz-Atalik, 2014, 38ff.). Gerade in Bezug auf die Evaluation von Modellprojekten liegen beispielsweise Zweifel bezüglich der Übertragbarkeit auf die Praxis vor. Walter-Klose (2012, 110) sowie Huber (2006, 80) warnen vor optimierenden Effekten aufgrund einer günstigen Ausgangslage von Ressourcen, die vor allem in den integrativen Modellprojekten der früheren Jahre vorherrschte.

In Bezug auf die einzelnen Förderschwerpunkte können anhand der jeweils genannten Literatur folgende Erfahrungen der Schüler/innen festgehalten werden:

#### **4.2.1 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung**

Walter-Klose (2012, 153, 159) beschreibt bezüglich einer Auswertung nationaler Studien qualitativer und quantitativer Forschungsdesigns, dass die soziale Interaktion auf verschiedene Weise von den Schülern/innen mit körperlichen und motorischen Behinderungen wahrgenommen werde. Neben der vorherrschenden Wertschätzung des gemeinsamen Unterrichts seien von negativen Erfahrungen in Form von Diskriminierung oder einer nicht ausreichenden Beachtung der individuellen, aus der Behinderung resultierenden Bedürfnissen berichtet worden (ebd., 160.).

Lelgemann et al. (2012) fassen die Inhalte und Ergebnisse eines zweijährigen Forschungsprojektes aus Nordrhein-Westfalen zusammen, das die Situation von Schülern/innen mit dem Förderschwerpunkt *Körperliche und Motorische Entwicklung* im gemeinsamen Unterricht

aufgriff. Hierbei wurde dieser auf unterschiedlichen Ebenen analysiert (vgl. ebd., o. S.) und aus den Ergebnissen anschließend förderliche Bedingungen für die Beschulungs- und Lernsituation dieser Schüler/innen abgeleitet, wobei auch Schüler/innen mit mehrfachen Behinderungen eingeschlossen wurden (ebd.). Das Forschungsprojekt betrachtete die Beschulungssituationen der Schüler/innen dieses Förderschwerpunktes differenziert. So ließ sich zwischen Schülern/innen von Förderzentren, aus dem gemeinsamen Unterricht und denen, die die gemeinsame Beschulung zugunsten der Beschulung im Förderzentrum aufgegeben hatten, unterscheiden (ebd.). Insgesamt wurden 22 Schüler/innen qualitativ in Interviews befragt und 992 Schüler/innen beteiligten sich an einer quantitativen Befragung mittels Fragebogen (ebd.). Im Rahmen der Auswertung kommen die Autoren zu folgendem Ergebnis:

Die integriert beschulten Schüler/innen befürworteten ein schulisches Angebot mit differenzierenden Unterrichtsmaßnahmen und die Möglichkeit, einen möglichst hohen Bildungsabschluss zu erwerben (ebd.). Differenzierender Unterricht, der angemessene und feinfühliges Einsatz von Nachteilsausgleichen und die Berücksichtigung individuell wahrgenommener Schwierigkeiten der Schüler/innen trugen ebenso zum Gelingen des gemeinsamen Unterrichts bei (ebd.). Diejenigen Schüler/innen, die aus dem gemeinsamen Unterricht an ein Förderzentrum gewechselt waren, beschrieben diese Faktoren als zuvor nicht ausreichend umgesetzt (ebd.).

Weiterhin machte die Gruppe der Schüler/innen aus dem gemeinsamen Unterricht darauf aufmerksam, dass im Zuge der Unterrichtsverlegung in Fachräume häufig nicht genügend Zeit für sie zur Verfügung stand, den Raumwechsel selbstständig oder mit Hilfe von Mitschülern/innen zu bewerkstelligen (ebd.). Eine zusätzliche Erschwernis bestand in defekten Aufzügen o. ä., die zusätzlich für Verspätungen der Schüler/innen und eventuelle Stigmatisierungen mitverantwortlich waren (ebd.). Schüler/innen von Förderzentren betonten das Anliegen, dass sich auch Lehrkräfte des gemeinsamen Unterrichtes mit den Behinderungsbildern und einem entsprechenden Umgang auskennen müssten (ebd.). Hier zeigte sich ein Defizit in der Praxis, was als ein bedeutsamer Grund für einen Schulwechsel in ein Förderzentrum angesehen wurde (ebd.). Ein weiterer wichtiger Aspekt für die meisten Schüler/innen der Förderzentren wurde in der Integration von therapeutischen und pflegerischen Angeboten in die Unterrichtszeit gesehen (ebd.). Die grundsätzliche Bereitschaft in ein gemeinsames Unterrichtsetting zu wechseln, wurde von 37 % der befragten Schüler/innen bestätigt (ebd.). Ein Schulwechsel wurde hierbei vor allem mit der Aussicht auf höhere Bildungsabschlüsse sowie auf soziale Kontaktmöglichkeiten verbunden (ebd.).

#### **4.2.2 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung**

Bei diesem Förderschwerpunkt ist besonders zu beachten, dass der Schweregrad der vorliegenden Intelligenzminderung starke Auswirkungen auf die verschiedenen Entwicklungsbereiche und die soziale Anpassung der Schüler/innen hat (vgl. Feege & Knappe & Leschowsky, 2013, 132ff.).

Dessemontet & Benoit & Bless (2011, 291, 295) befassten sich in ihrer Untersuchung u. a. mit der Entwicklung von Schulleistungen und adaptiven Fähigkeiten von Schweizer Grundschulern/innen mit einer geistigen Behinderung. Dabei wurde zwischen integrativer und separierender Beschulung verglichen. In die Auswertung flossen nach Abzügen aufgrund von Verzerrungseffekten die Daten von insgesamt 68 Schüler/innen ein, von denen 34 Schüler/innen jeweils einzeln in Regelklassen und 34 Schüler/innen separiert in Sonderschulen beschult wurden (ebd., 295f.).

Die Schulleistung im mathematischen und sprachlichen Bereich wurde längsschnittlich und individuell über einen spezifischen Test zum Lern- und Entwicklungsstand erhoben (ebd., 295). Die adaptiven Fähigkeiten der Schüler/innen wurden mittels Fremdbeurteilung durch die Lehrkräfte und Eltern zu zwei Messzeitpunkten eingeschätzt (ebd., 295). Aufgrund der Stichprobengröße, der Erhebungsinstrumente und des Vorgehens einer Hypothesenüberprüfung lässt sich ein quantitatives Forschungsdesign erkennen (vgl. ebd., 295ff.). Im Rahmen der Auswertung kommen die Autoren zu folgendem Ergebnis:

Die mathematischen und sprachlichen Schulleistungen aller Schüler/innen entwickelten sich im zweijährigen Beobachtungszeitraum bedeutsam positiv (ebd., 296). Für den mathematischen Bereich konnten hierbei zwischen separiert und integriert beschulten Schüler/innen keine signifikanten Unterschiede ausgemacht werden, für den sprachlichen Bereich ergab sich für die integriert beschulten Schüler/innen eine günstigere Situation (ebd.).

Die adaptiven Fähigkeiten wurden im Einzelnen von Eltern und Lehrkräften durch die Teilbereiche Kommunikation, funktionale schulische Fähigkeiten, Selbstbestimmung, zwischenmenschliche Kompetenzen, Freizeit, Selbstständigkeit in der Umgebung, Gesundheit und Sicherheit, Selbstständigkeit in der Schule bzw. Selbstständigkeit zu Hause sowie Selbstfürsorge differenziert eingeschätzt (vgl. ebd., 297f.). Die Beurteilung durch die Lehrkräfte ergab, dass sich die separiert sowie integriert beschulten Schüler/innen in ihren adaptiven Fähigkeiten bedeutsam positiv entwickelten und in den einzelnen Teilbereichen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Beschulungsform feststellbar waren (ebd., 297). Die Eltern beider Schüler/innen-Gruppen waren ebenfalls der Meinung, dass ihre Kinder bedeutsame Entwicklungsfortschritte der adaptiven Fähigkeiten erzielt hätten (ebd.). Nur in einem Teilbe-



reich der adaptiven Fähigkeiten unterschieden sich die Einschätzungen der Eltern beider Gruppen auf statistisch bedeutsame Weise. Dies betraf den Teilbereich *Selbstfürsorge*<sup>8</sup>, für den im häuslichen Kontext stärkere Entwicklungsfortschritte von separiert beschulten Schülern/innen beobachtet wurden (ebd., 297).

Kopp et al. (2013) konnten in Bezug auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen mit einer geistigen Behinderung in ihrer Untersuchung belegen, dass das soziale und lesebezogene Selbstkonzept sowie die lesebezogene Selbstwirksamkeit der Schüler/innen im integrativen Unterricht geringfügig abnahm, während es bei ihren Mitschülern/innen ohne Behinderung signifikant stieg (siehe Kap. 4.3.2).

#### **4.2.3 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung**

Ellinger & Stein (2012) fassen den Forschungsstand dieser Schüler/innen-Gruppe anhand von Überblicksartikeln, Metaanalysen, Befunden zu unterschiedlichen Fördereffekten sowie ergänzender relevanter empirischer Befunde zusammen (vgl. Ellinger & Stein, 2012, 88ff.). Im Rahmen dieser Zusammenfassung und „[...] auf der Basis einer ausgesprochen dünnen empirischen Befundlage [...]“ (Ellinger & Stein, 2012, 103) kommen die Autoren in Bezug auf die integrative Beschulungsform und auf verschiedene Teilbereiche zu folgendem Ergebnis:

Das *Sozialverhalten* in der integrativen Beschulung entwickle sich in Abhängigkeit von unterstützenden Settings und Förderungen leicht vorteilhaft (ebd., 91). Die Befundlage zur *emotionalen Befindlichkeit* sei überwiegend bedenklich, könne aber nicht einheitlich betrachtet werden (ebd., 93). Gleiches gelte für das *Selbstkonzept*, dieses entwickle sich in exklusiver Beschulung durch die Wirkung der Bezugsgruppe zum Teil sogar besser (ebd., 95). Im *kognitiven und schulischen Bereich* könne keine Leistungssteigerung verzeichnet werden (ebd., 96). Die *Leistungsmotivation* entwickle sich negativ und es würde sensibel auf ungünstige Rahmenbedingungen reagiert werden (ebd., 97). Die *soziale Akzeptanz* und *soziale Integration* seien vor allem durch einen Wechselwirkungsprozess zwischen mangelhafter Schulleistung und sozialer Ausgrenzung sowie der Überforderung von Lehrkräften bezüglich geeigneter integrativer Förderung negativ geprägt (ebd., 99). In Bezug auf das *Gruppenklima* gehöre die Zielgruppe „zu den sozialen Verlierern innerhalb heterogener Gruppen“ (Ellinger & Stein, 2012, 100), was seitens der übrigen Schüler/innen zu diskriminierendem und ausgrenzendem Verhalten führe (ebd.). Probleme würden sich ebenfalls in negativen *Einflüssen auf andere*

---

<sup>8</sup> Diese adaptive Fähigkeit beinhaltet die Komponenten *Ernährung und Ankleiden, Hygiene und Pflege* (Dessement et al., 2011, 297).

*Schülerinnen und Schüler* durch hyperaktives oder dissoziales Verhalten andeuten, dies sei allerdings auch im Verhältnis der Beeinflussbarkeit von diesen zu sehen (ebd.).

Andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass bei der Zielgruppe trotz bestehender Schwierigkeiten ein vergleichbares Maß an Wohlfühl und Freundschaften wie bei den übrigen Mitschülern/innen vorliegt (Preuss-Lausitz, 2005 zitiert nach Textor, 2015, 71; Levin & Textor, 2004 zitiert nach Textor, 2015, 71.; Gloystein & Textor, 2005 zitiert nach Textor, 2015, 71.). Weitere Erfahrungen von Schülern/innen mit dem Förderschwerpunkt *Emotionale und Soziale Entwicklung* aus dem gemeinsamen Unterricht können dem Kapitel 4.3.1 entnommen werden, wobei einige der dort erwähnten Studien die gemeinsame Situation mehrerer Förderschwerpunkte aufgreifen.

#### **4.2.4 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen**

Die Wirkungen schulischer Integration wurden von Bless (2000, 440) anhand verschiedener Forschungsliteratur analysiert und zur separierenden Beschulung in den Vergleich gesetzt. Die Forschungsliteratur bestand aus Einzeluntersuchungen und Meta-Analysen. Die Daten wurden aus soziometrischen Untersuchungen, systematischen Beobachtungen, Interaktionsanalysen und Selbsteinschätzungen von Schülern/innen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* gewonnen (vgl. ebd., 441ff.).

Zusammenfassend beschreibt Bless (2000) anhand dessen, dass die Wirkung auf die *soziale Stellung* der Schüler/innen größtenteils negativ ausfalle (ebd., 442). Dieses Resultat zeige sich v. a. dann, wenn es auf Einschätzungen der Schüler/innen selbst und ihrer Mitschüler/innen beruhe und weniger in der Anwendung durch wissenschaftliche Analysen (ebd., 442). Die Wirkung auf das *allgemeine Selbstkonzept/Selbstwertgefühl* sei nicht einheitlich beschreibbar und falle unterschiedlich aus (ebd., 444). Das *Begabungskonzept/Selbstbild eigener schulischer Fähigkeiten* in der separierenden Beschulung falle ebenfalls deutlich höher aus, ebenso sei es im Vergleich zu Schülern/innen ohne Behinderung signifikant tiefer (ebd., 445f.). In Bezug auf Lernfortschritte kommt Bless (2000) zu dem Ergebnis, dass die durchschnittlichen Lernfortschritte in der integrativen Beschulung höher ausfielen, allerdings nicht gleichbedeutend mit dem Anschluss an das Leistungsniveau der Regelschule waren (ebd., 446). Textor (2015, 67ff.) kommt unter Bezugnahme auf weitere Studien zu ähnlichen Ergebnissen.

Auch Lehmann & Hoffmann (2009, zitiert nach Möller, 2013, 18f.) verglichen die schulische Leistungsentwicklung von Schülern/innen dieses Förderschwerpunktes im separierenden und inklusiven Beschulungsformat. Die hohe Stichprobengröße sowie die untersuchten Variablen lassen auf ein quantitatives Forschungsdesign schließen (vgl. ebd., 19; vgl. Preuss-Lausitz,

2009, 467). Ein besonderer Schwerpunkt der Studie wurde auf berufsbezogene Basiskompetenzen im mathematischen und sprachlichen Bereich sowie im Bereich des graphischen Verständnisses gelegt. Insgesamt wurden 3853 Schüler/innen der siebten bis zehnten Klassenstufen im Rahmen der BELLA-Studie (Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen“ [Hervorhebung im Original]) befragt (Möller, 2013, 19). Im Rahmen der Auswertung komme die Autorin zu dem Ergebnis, dass die schulische Leistungsentwicklung nicht von der Beschulungsform abhängig sei (Möller, 2013, 20). Preuss-Lausitz (2009, 467) kritisiert, dass diese Studie zwar „eine Vielzahl aufschlussreicher Informationen“ (Preuss-Lausitz, 2009, 467) beinhalte, aber „[...] aufgrund ihrer Anlage zu falschen Schlüssen [...]“ verleiten könne (Preuss-Lausitz, 2009, 467).

Weitere Erfahrungen von Schülern/innen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* aus dem gemeinsamen Unterricht können dem Kapitel 4.3.1 entnommen werden, wobei die dort erwähnten Studien teilweise auch die gemeinsame Situation mehrerer Förderschwerpunkte aufgreifen.

#### **4.2.5 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Sprache**

Schneider (2004, 16, 78f.) untersuchte im Rahmen eines quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns die Integration/Reintegration von 42 Schülern/innen in Kooperationsklassen aus der 3.-7. Jahrgangsstufe. Zur qualitativen Befragung wurde ein Fragebogen eingesetzt, der methodisch durch eine Inhaltsanalyse offener Fragen, Beobachtungen und die Einzelfallanalyse qualitativ erweitert wurde (ebd., 17). Die befragten Schüler/innen hatten gegenüber ihren Mitschülern/innen einen vorrangig sprachlichen Förderbedarf, bei der Reintegration allerdings keinen diesbezüglichen Förderstatus mehr (ebd., 16). Die Daten wurden in Bezug auf die soziale Integration, die emotionale Integration und die leistungsmotivationale Integration ausgewertet (ebd., 74).

Die Autorin kommt in ihrer Auswertung zu dem Ergebnis, dass eine grundsätzliche soziale Integration von den Schülern/innen im Allgemeinen und bis auf wenige Ausnahmen bestätigt wurde (ebd., 85). Es wurde von Freundschaften, außerschulischen Verabredungen und einer vorhandenen Hilfsbereitschaft der Mitschüler/innen berichtet (ebd., 85), allerdings fiel die soziale Integration nicht an allen Schulstandorten gleich günstig aus (ebd., 86). Grundschüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf konnten in diesem Bereich zudem signifikant mehr Freundschaften als Hauptschüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufweisen (ebd.). Die Freude am Schulbesuch fiel zudem bei Grundschülern/innen höher aus als bei Hauptschülern/innen (ebd., 87).

Die emotionale Integration<sup>9</sup> fiel insgesamt in einem durchschnittlichen Maß aus, so dass sich keine Ansatzpunkte für diesbezügliche Mängel zeigten (ebd., 87). Auch eine angemessene Leistungserwartung der Schule wurde von den Schülern/innen größtenteils befürwortet (ebd., 87). Hier zeigten sich erneut große Unterschiede zwischen den Schulstandorten, was durch eine heterogenere Zusammensetzung der Klassen in Bezug auf komplexere Auffälligkeiten der Schüler/innen erklärbar war (ebd., 88).

Die leistungsmotivationale Integration<sup>10</sup> fiel bei den Schülern/innen insgesamt schwächer aus als die soziale Integration und die emotionale Integration (ebd., 89). Vor allem während des Unterrichts wirkten sich Sprachverständnisprobleme auf Aufgabenstellungen aus (ebd., 89), dennoch bewerteten die Schüler/innen die Anforderungen des Unterrichts als neutral (ebd., 90). Die eigene schulische Einschätzung wurde realistisch und dabei eher ungünstig beschrieben, wodurch bei den Schülern/innen häufig ein Leidensdruck unterschiedlichen Ausmaßes entstand (ebd., 89). Auch hier bewerteten die Grundschüler/innen ihre Situation deutlich positiver als die älteren Schüler/innen mit sprachlichem Förderbedarf (ebd., 90).

Weitere Erfahrungen von Schülern/innen mit dem Förderschwerpunkt *Sprache* aus dem gemeinsamen Unterricht können dem Kapitel 4.3.1 entnommen werden, wobei die dort erwähnten Studien teilweise die gemeinsame Situation mehrerer Förderschwerpunkte aufgreifen.

#### **4.2.6 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Sehen**

In Ermangelung von Studien zum gemeinsamen Unterricht wird an dieser Stelle auf die Aufzählung unterschiedlicher Literatur zurückgegriffen, die dennoch die separierte oder integrative Beschulungssituation der Schüler/innen des Förderschwerpunktes *Sehen* aufgreift.

Frühere Schulversuche zur Integration blinder und sehgeschädigter Schüler/innen auf gymnasialer Ebene der Jahre 1976-1978 konnten aufgrund diverser unterstützender Rahmenbedingungen so verlaufen, dass die Schüler/innen zum einen begabungsgemäß gefördert werden konnten und zum anderen das integrative Angebot als die für sich bessere Schulform erkannten (Austermann & Weinläder, 2000, 509; Borchert & Schuck, 1992, 133f.).

Thienwiebel (1996, 63ff.) untersuchte separiert beschulte Haupt- und Realschüler/innen mit Sehschädigungen unterschiedlichen Ausmaßes in Bezug auf Aspekte der Selbstsicherheit. Hierbei wurden zwei Erhebungen mittels Fragebögen durchgeführt. Von einer Münchener Heimförderschule (Haupt- und Realschulzweig) flossen 70 Fragebögen in die Untersuchung

---

<sup>9</sup> Hiermit ist das emotionale Wohlbefinden der Schüler/innen bzw. die Freude am Schulbesuch gemeint (Schneider, 2004, 75).

<sup>10</sup> Hiermit sind ein angemessenes Empfinden bezüglich der Aufgabenstellungen und die daraus resultierende motivierte Haltung der Schüler/innen gemeint (Haeblerlin 1989 zitiert nach Schneider, 2004, 75).

mit ein und von einer Nürnberger Sehbehindertenschule (Hauptschulzweig) 42 Fragebögen (ebd., 66f.). Aufgrund der Stichprobengröße, des Erhebungsinstrumentes und des Vorgehens der Hypothesenüberprüfung lässt sich ein quantitatives Forschungsdesign erkennen (vgl. ebd., 62ff.). Inhaltlich sollten u. a. Kontexte ermittelt werden, die für die Schüler/innen mit Gefühlen der Angst, Unsicherheit oder Problemen besetzt waren und so von einer Abnahme der Selbstsicherheit bis hin zu Selbstunsicherheit führten (ebd., 63). Der Ort *Schule* wurde von beiden Befragungsgruppen, allerdings in unterschiedlicher Gewichtung, als ein besonders schwierig empfundener Lebensbereich angesehen (ebd., 65f., 73). Für den schulischen Bereich wurden von den Schülern/innen u. a. Probleme der eigenen Lernmotivation, ein hoher Leistungsdruck, fachspezifische Schwierigkeiten, Verständnisschwierigkeiten sowie Probleme im Umgang mit Mitschülern/innen genannt (ebd., 79). Thienwiebel (1996, 120) ergänzt hierzu, dass für Schüler/innen mit Sehschädigungen aufgrund ihrer verminderten visuellen Wahrnehmungsfähigkeit die Leistungsanforderung der Schule grundsätzlich viel höher zu bewerten sei als für normalsichtige. Dieses könne zur Überforderung führen, was sich negativ auf die emotionale Situation der Schüler/innen auswirke (ebd.).

In einer weiteren Untersuchung widmeten sich Thienwiebel & Schor (2003) dem gemeinsamen Unterricht von blinden und sehbehinderten Schülern/innen in separierender Beschulung. Nach dem dreijährigen Schulversuch betont Thienwiebel (2003, 11, 13), dass neben spezifischen Voraussetzungen die Beherrschung von sozialen Kompetenzen für den gemeinsamen Unterricht bedeutsam sei. Gleichzeitig weist Thienwiebel (ebd., 13) auch auf die Schwierigkeit sozialer Beziehungen zwischen blinden oder sehbehinderten und normalsichtigen Schülern/innen unter dem Aspekt der begrenzten Mobilität hin. Das gemeinsame Lernen im Schulversuch trug zur Förderung der Persönlichkeit der Schüler/innen bei, da diese sich gegenseitig ergänzen konnten und es so zu positiven Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und auf die Identitätsfindung kam (ebd.). Die Eltern der Schüler/innen äußerten sich zudem mehrheitlich positiv zur schulischen Situation sowie zur Profitierung ihrer Kinder durch den gemeinsamen Unterricht, wenngleich auch Verbesserungswünsche beschrieben wurden. Diese bezogen sich z. B. auf einen partiell getrennten Unterricht, die materiellen Ressourcen zum Lehren und Lernen oder einen verstärkten Fokus auf die lebenspraktischen Fertigkeiten (ebd., 22).

#### **4.2.7 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Hören<sup>11</sup>**

Auch für diesen Förderschwerpunkt muss an dieser Stelle für den deutschsprachigen Raum auf Ergebnisse aus Schulmodellversuchen sowie auf ergänzende, ausländische Literatur zurückgegriffen werden, um den Forschungsstand zu ergänzen.

In früheren Modellversuchen zur Integration an Gymnasien wurde eine vergleichbare Leistungsfähigkeit der hörgeschädigten Schüler/innen im Verhältnis zu ihren Mitschülern belegt (Borchert & Schuck, 1992, 128f., 131). Es wurde aber ebenso auf eine individuelle, spezifische Präferenz jedes Kindes für eine integrative oder separative Beschulungsform hingewiesen (ebd., 129). Des Weiteren beobachteten die Schüler/innen mit Hörschädigungen eine Verbesserung ihrer sprachlichen Fähigkeiten und der Selbstsicherheit (ebd., 131). Ebenfalls positiv wurde von ihnen die Chancengleichheit in Bezug auf Noten wahrgenommen (ebd.).

In weiteren Studien wird nach Aussage von Chilver-Stainer & Perrig-Chiello & Gasser (2015) von einer emotionalen Unsicherheit gegenüber den hörenden Mitschülern/innen, verminderter Teilnahme an deren Aktivitäten (u. a. Stinson & Whitmire, 1991 zitiert nach Chilver-Stainer et al., 2015, 41), seltenen Freundschaften zu hörenden Mitschülern/innen (Nunes & Pretzlik & Olsson, 2001 zitiert nach Chilver-Stainer et al., 2015, 41), einer Hinwendung zur Zielgruppe der ebenfalls hörgeschädigten Schüler/innen (Bat-Chava & Deignan, 2001 zitiert nach Chilver-Stainer et al., 2015, 41) sowie einer vergleichsweise verminderten Einschätzung der Selbstkompetenz (Stinson et al., 1996 zitiert nach Chilver-Stainer et al., 2015, 41) der hörgeschädigten Schüler/innen berichtet.

Hintermair (2010) untersuchte die Lebensqualität von 212 Schüler/innen mit Hörschädigung innerhalb der integrativen Beschulung anhand des spezifischen diagnostischen Instrumentariums *Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen* (kurz: ILK). Zum einen konnte nachgewiesen werden, dass das Instrumentarium gleichermaßen für Kinder mit und ohne Hörschädigungen geeignet ist, um deren Lebensqualität zu erfassen (ebd., 189). Zum anderen kommt Hintermair (2010, ebd.) zu dem Schluss, dass in Gegenüberstellung zur Lebensqualität gut hörender Schüler/innen keine Beeinträchtigungen festgestellt werden konnte. Des Weiteren sei vor allem das Vorliegen der kommunikativen Kompetenz der Schüler/innen ein wichtiges Merkmal, das sich positiv auf das psychosoziale Wohlbefinden auswirke (ebd., 197).

---

<sup>11</sup> Bei diesem Förderschwerpunkt kann der Rechtsanspruch der gemeinsamen Beschulung mit dem Rechtsanspruch der Beachtung von Gebärdensprache kollidieren (vgl. Übereinkommen, 2008, 1437, 1443; vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e. V., 2013, 1).

Cerney (2007, 104, vgl. ebd., Preface) fasste auf Grundlage einer qualitativ geführten Interviewstudie mit amerikanischen hörgeschädigten Schülern/innen zusammen, dass die wesentlichen Problematiken im beschränkten Sprachgebrauch und in der sozialen Isolation bestanden. „The voices of deaf children [...] paint a picture of deprivation of communication and deprivation of social contacts” (Cerney, 2007, 192). Die Schüler/innen, die aufgrund der Schwere der Hörschädigung vorwiegend über ASL<sup>12</sup> kommunizierten und auf diese angewiesen waren, sahen die integrative Beschulung als unpassende Unterrichtsform für ihresgleichen an (ebd., 104). Hörgeschädigte Schüler/innen mit lautsprachlichen Kompetenzen waren im Vergleich zu ihnen weniger stark von sozialer Isolation betroffen, litten aber auch regelmäßig unter Verständigungsproblemen mit Lehrkräften und Mitschülern/innen (ebd., 106). Aus diesem Grund kam den Gebärdensprachdolmetschern für alle betroffenen Schüler/innen eine große Bedeutung zu (ebd., 108).

#### **4.2.8 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Krankheit**

Dieser Förderbereich betrifft die Beschulung erkrankter Schüler/innen, die in ihrer Teilnahme am Regelschulunterricht z. B. durch regelmäßige oder langfristige stationäre Aufenthalte in Kliniken beeinträchtigt sind (KMK, 1998, 1). Die Erkrankungen sind hierbei von gravierendem oder lang anhaltendem Ausmaß und können den somatischen, psychischen oder psychosomatischen Bereich betreffen sowie chronisch verlaufen (Wertgen, 2014, 204).

Die Diagnostik dieses sonderpädagogischen Förderbedarfs beinhaltet sowohl den individuellen Förderbedarf wie auch die Art der Beschulung, die -je nach landesrechtlicher Regelung- als Unterricht im Krankenhaus, zu Hause oder in einer Schule für Kranke stattfindet (KMK, 1998, 3). Gleichzeitig sind chronisch erkrankte Schüler/innen auch ohne einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in die Bildungs- und Unterstützungssysteme von Kindern mit Behinderungen gemäß den KMK-Vorgaben eingeschlossen (Flitner, 2014, 111). Da die gesundheitliche Situation der Schüler/innen sowohl grundsätzlich wie auch temporär variiert, kann der gemeinsame Unterricht bzw. der separierende Unterricht nur phasenweise betrachtet werden. Infolgedessen wird sich an dieser Stelle auf Literatur zu folgenden spezifischen Aspekten bezogen:

*Leistungsrückmeldungen:* Viele erkrankte Schüler/innen empfinden Leistungsrückmeldungen als wichtig, um dadurch einen eigenen Ausblick auf den Prozess der gesundheitlichen Besserung sowie auf die Rückkehr in die Regelschule zu gewinnen (Wertgen, 2012, 82). Auch eine Benotung ist für sie von enormer Bedeutung, um die eigenen Leistungen mit denen ihrer ge-

---

<sup>12</sup> ASL ist die Abkürzung für *American Sign Language*, der amerikanischen Gebärdensprache.

sunden Mitschüler/innen unter ähnlichen Anforderungen vergleichen zu können und nicht unter gesonderten Bedingungen beschult zu werden (ebd.). Die Gewissheit über die eigene Leistung stellt hierbei einen Gegenpol zu oftmals erlebten krankheitsbedingten und als kränkend empfundenen Situationen dar (Wertgen, 2009 zitiert nach Wertgen, 2012, 82).

*Beschulung krebskranker Kinder:* Niethammer (2014, 75) betont im Zusammenhang der Beschulung von krebserkrankten Schüler/innen die Notwendigkeit der Aufmerksamkeitslenkung auf die sozialen Instanzen der Kinder. Dies sei wichtig, damit die Situation der Erkrankung auch auf anderen Ebenen als der körperlichen bewältigt werden könnte (ebd.). Die Aufmerksamkeit auf schulische Prozesse, so Niethammer, sei ein guter Beweis für die Schüler/innen, dass an ihren Heilungsprozess geglaubt würde (ebd., 77).

*Psychische Erkrankungen:* Hirsch-Herzogenrath & Schleider (2014, 177) sowie Wertgen (2014, 196f.) verweisen auf die besondere Schwierigkeit der Reintegration von Schülern/innen mit psychischen Erkrankungen, da im Rahmen solcher Erkrankungen häufig Stigmatisierungen entstünden. Solche Erfahrungen würden unabhängig vom Krankheitsbild für alle erkrankten Schüler/innen eine weitere Belastung neben ihrer eigentlichen Krankheit darstellen (Wertgen, 2014, 196). Speziell der Bereich der psychischen Erkrankungen sei hierbei aufgrund verschiedener Faktoren besonders betroffen (ebd., 196f.).

Im Rahmen der Studie „Interklinikschule“ (Kimmig, 2014, 191), an der 164 Schulen aller Altersstufen und Schularten aus Baden-Württemberg teilnahmen, wurden über ein quantitatives Forschungsdesign im Rahmen eines Fragebogens häufige Erkrankungen von Schülern/innen nach der Einschätzung ihrer Lehrkräfte erfasst. Weiterhin wurden u. a. qualitative Interviews mit Schülern/innen durchgeführt, die an Krebs, Rheuma, Mukoviszidose oder Diabetes mellitus erkrankt waren (ebd., 191).

Die quantitative Befragung ergab als häufigste genannte Krankheitsbilder der Schüler/innen Allergien (7,42%), orthopädische Erkrankungen (1,56%), Neurodermitis (1,47%) sowie Asthma Bronchiale (1,39%), insgesamt wurden 14,9% aller Schüler/innen der Schulen als chronisch krank erfasst (ebd., 191f.). Die qualitativen Befragungen ergaben, dass eine zu starke Schonung erkrankter Schüler/innen im Schulalltag zum einen von diesen selbst nicht erwünscht war und zum anderen in der Vergangenheit zu ausgrenzenden Erlebnissen beigetragen hatte (ebd., 193f.). Weiterhin wurde von den erkrankten Schülern/innen als wichtig empfunden, dass ihr eigener Sitzplatz in der Klasse auch während ihrer Abwesenheit erhalten blieb, um ihnen selbst die Aussicht auf eine Rückkehr sowie die Anteilnahme der Mitschüler/innen zu verdeutlichen (ebd., 194).



#### **4.2.9 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Autismus**

Autismus wird in der *Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme* (kurz: ICD-10) als tiefgreifende Entwicklungsstörung bezeichnet und „[...] ist gekennzeichnet durch qualitative Abweichungen in den wechselseitigen sozialen Interaktionen und Kommunikationsmustern und durch ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten“ (DIMDI, 2016, o. S.). Vor allem eine ausgeprägte Angst vor Veränderungen und eine verstärkte Wahrnehmung von Sinneseindrücken kann bei den betroffenen Personen beobachtet werden (Zimpel, 2013, 16). Durch die reizüberflutende Wahrnehmung von Einzelheiten kommt es zum „Verrauschen von Ganzheiten“ (Zimpel, 2013, 16; siehe auch Zimpel, 2013, 10). Gerade der erhöhte Aufmerksamkeitsfokus und die verstärkte Wahrnehmung von Details sind gleichzeitig auch als Stärken zu betrachten, die sich auf die Kreativität der betroffenen Kinder und ihres Umfelds auswirken können (ebd., 16).

Laut Humphrey & Lewis (2008 zitiert nach Knorr, 2012, 39) wurde die schulische Situation von Schülern/innen mit einer Autismus-Spektrums-Störung<sup>13</sup> in der Vergangenheit nur in geringem Maße untersucht. Dieses Defizit sei länderübergreifend feststellbar (Knorr, 2012, 39). Für die schulische Situation in Deutschland wurde aufgrund der vermuteten Vergleichbarkeit der Ergebnisse auf Auswertungen anderer Länder Bezug genommen (ebd., 42): In einer Studie qualitativen Forschungsdesigns von Humphrey & Lewis (2008 zitiert nach Knorr, 2012, 56) beschrieben integrativ beschulte Schüler/innen mit einer ASS u. a. folgende für sie bedeutsame Themenbereiche, die sich teilweise auch miteinander verknüpfen: Merkmale im Zusammenhang mit einer ASS, wie z. B. das Entwickeln spezieller Interessen oder entstehende Schwierigkeiten in der Übersetzung von Situationen und Gefühlen, problematisches Erleben sozialer Beziehungen, der Wunsch nach Überwindung von Unterschieden, um integrierter und eigenständiger zu sein sowie beängstigende und stressende Situationen in der Schule z. B. durch Konzentrationsprobleme, Lärm und dem Verlangen nach Privatsphäre (vgl. ebd., 56). Anhand weiterer Befragungen (u. a. Carrington & Templeton & Papinczak 2003 zitiert nach Knorr, 2012, 57) können diese Erfahrungen der Schüler/innen u. a. um folgende negative Gefühle und kognitive Schwierigkeiten ergänzt werden: eine Überflutung von taktilen und akustischen Reizen, ein Unwohlbefinden in Situationen außerhalb des Unterrichts z. B. in Pausen und Essenssituationen oder bei Ausflügen sowie Schwierigkeiten, auf unvorhergesehene Situationen oder Veränderungen gewohnter Abläufe einzugehen (ebd.).

---

<sup>13</sup> Verschiedene autistische Störungsbilder können unter der Bezeichnung Autismus-Spektrums-Störung (kurz: ASS) zusammengefasst werden.

#### **4.2.10 Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf**

Nicht zuletzt sollen auch die Erfahrungen von Schülern/innen *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf erwähnt werden. Zum einen soll ein inklusives Bildungssystem für alle Schüler/innen gleichermaßen zugänglich sein (vgl. Übereinkommen, 2008, 1436ff.). Zum anderen sind Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf für den sozialen Einbezug der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Mühl, 2000, 477) und für den Aufbau von Lehr- und Lernstrategien von wesentlicher Bedeutung (ebd.; vgl. Ianes, 2009, 100ff.). Auch an dieser Stelle lässt sich der Bereich der schulischen Leistungen wie auch der soziale Bereich des gemeinsamen Unterrichtes thematisieren. Im sozialen Bereich sind neben den erlebten sozialen Erfahrungen auch das soziale Verhalten gegenüber Mitschülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Interesse.

Auf die Schulleistungen bezogen ergaben sich für Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bisher keine Nachteile durch integrativen/inklusive Unterricht (Textor, 2015, 69). Ein sogenannter *Bremseffekt* auf ihre schulischen Leistungen durch die integrative Beschulung von Mitschülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf konnte bisher nicht nachgewiesen werden (vgl. Textor, 2015, 67; vgl. Dessemontet et al., 2011, 293f.; vgl. Kopp et al., 2013, 50f.). Möller (2013) integriert zu dieser Thematik Studienergebnisse anderer Länder (u. a. Kalambouka & Farrel & Dyson & Kaplan, 2007 zitiert nach Möller, 2013, 27); Rouse & Florian 2006 zitiert nach Möller, 2013, 27; Ruijs & van der Veen & Peetsma, 2010 zitiert nach Möller, 2013, 27f.) und kommt einschränkend zu dem Fazit, dass sich ein inklusiver Unterricht „eher nicht generell negativ“ (Möller, 2013, 28) in den Schulleistungen der Schüler/innen widerspiegeln. Der Leistungszuwachs sei hierbei eventuell von den jeweiligen Bedingungen, unter denen der gemeinsame Unterricht stattfindet, abhängig (ebd., 28).

Der psychosoziale Bereich von gemeinsam beschulten Schülern/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterliegt derzeit einem Forschungsdefizit (ebd., 28). Bisher können aus vorhandenen Studienergebnissen anderer Länder allerdings keine Nachteile abgeleitet werden (ebd., 28f.).

In Bezug auf das Sozialverhalten erwähnt Textor (2015, 71f.), dass sich Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gegenüber Schülern/innen mit Verhaltensauffälligkeiten unabhängig von der Schulform verstärkt sozial distanziert zeigen würden. Merz-Atalik (2014, 37) weist unter Bezugnahme auf weitere Studienergebnisse in ähnlicher Form darauf hin, dass sich die Ausprägung der sozialen Distanz durch problematisches Sozial- und Kommunikationsverhalten der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verstärken.

Schwab (2015, 177) untersuchte die Einstellung von 1115 Schülern/innen gegenüber Peers der Förderschwerpunkte *Körperliche und Motorische Entwicklung*, *Geistige Entwicklung*, *Lernen* sowie *Emotionale und Soziale Entwicklung* in österreichischen Klassen der vierten und siebten Stufe. Aufgrund der Stichprobengröße, der Erhebungsinstrumente und des Vorgehens einer Hypothesenüberprüfung lässt sich ein quantitatives Forschungsdesign erkennen (vgl. ebd., 179ff.). Im Rahmen der Auswertung kommt die Autorin zu folgendem Ergebnis: Die Schüler/innen waren gegenüber ihren Mitschülern/innen mit Behinderung neutral oder leicht positiv eingestellt, wobei dieser Effekt sich auch nach der Form der Behinderung richtete (ebd., 183ff.). Eine positivere Einstellung zeigte sich gegenüber Peers mit körperlichen Behinderungen und Lernbehinderungen, des Weiteren waren Schülerinnen im Gegensatz zu Schülern optimistischer gegenüber ihren Peers mit Behinderungen eingestellt (ebd.). Wurde zwischen dem gemeinsamen Unterricht und dem nicht-integrativen Regelschulunterricht verglichen, zeigte sich in der Studie kein direkter Einfluss auf die Einstellung gegenüber Peers mit Behinderung (ebd., 183).

### **4.3 Praxisüberblick II: Forschungsstand zu ausgewählten Themenbereichen**

Neben einer Darstellung, die sich mit den einzelnen Förderschwerpunkten beschäftigt, können ebenfalls Ergebnisse bezüglich verschiedener Themenbereiche festgehalten werden. Im Folgenden werden die Themenbereiche *Soziale Erfahrungen* sowie *Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung* vorgestellt und im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht anhand von ausgewählten Studien näher betrachtet.

#### **4.3.1 Themenbereich: Soziale Erfahrungen**

Die Studie „Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung sozialer Integration“ (Klicpera & Gasteiger Klicpera, 2003) thematisiert vorwiegend die soziale Schulsituation von Grundschulern/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus österreichischen Integrationsklassen im Vergleich zu ihren Mitschülern/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. An der Befragung nahmen 37 Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und 24 dazugehörige Eltern, 138 Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und 118 dazugehörige Eltern sowie Lehrkräfte nicht definierter Anzahl teil (ebd., 63). Die Befragung aller Beteiligten fand anhand von Fragebögen statt, die während der Datenerhebung zusätzlich vorgelesen wurden (ebd., 63). Aufgrund der Stichprobengröße, der Erhebungsinstrumente und des Vorgehens lässt sich ein quantitatives Forschungsdesign erkennen (vgl. ebd., 62f.).

Die Autoren kommen u. a. zu dem Ergebnis, dass die Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchschnittlich negativere soziale Erfahrungen schilderten als ihre Mitschüler/innen (ebd., 64). Demnach erfuhren Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf signifikant häufiger direktes und indirektes aggressives Verhalten und signifikant seltener hilfsbereites, unterstützendes Verhalten durch ihre Mitschüler/innen als umgekehrt (ebd.). Des Weiteren konnte ein weniger gutes Wohlbefinden der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf festgestellt werden; v. a. Einsamkeitsempfindungen, sozialer Rückzug, sowie eine verstärkte Neigung zu Niedergeschlagenheit und Depression wurden geschildert (ebd.). Auch die Beurteilung der Akzeptanz durch die Mitschüler/innen und das Verhältnis zur Klassenlehrkraft wurde von ihnen negativer eingeschätzt als von ihren Mitschülern/innen (ebd.). Ergänzend ergab das in die Studie integrierte Mitschüler-Rating, dass das Sozialverhalten der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den Mitschülern/innen signifikant bis hoch signifikant nachteiliger, allerdings nicht als aggressiver eingeschätzt wurde (ebd.).

Die Studie „Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht“ (Huber & Wilbert, 2012) thematisiert anhand von Erfahrungswerten von Grundschulern/innen, welche Zusammenhänge zwischen den im Studientitel genannten Komponenten bestehen (ebd., 147). An der Befragung nahmen 463 Schüler/innen aus 20 deutschen Grundschulklassen der Klassenstufe drei und vier teil sowie ihre beschulenden Lehrkräfte (ebd., 151). Die Schule verzichtete auf die Zuweisung der Förderschwerpunkte *Sprache*, *Lernen* und *Emotionale und Soziale Entwicklung* auf die Schüler/innen, die geschätzte Anzahl der Schüler/innen mit einem grundsätzlich hohen Förderbedarf lag bei 91 (ebd., 151). Aufgrund der Stichprobengröße, der Erhebungsinstrumente und des Vorgehens einer Hypothesenüberprüfung lässt sich ein quantitatives Forschungsdesign erkennen (vgl. ebd., 150ff.).

Die Autoren kommen u. a. zu dem Ergebnis, dass die an den Schulen vorherrschenden günstigen Bedingungen zum gemeinsamen Unterricht nicht zu einer Verbesserung der sozialen Akzeptanz von Schülern/innen mit erhöhtem Förderbedarf beitrugen (ebd., 161). Weiterhin stellten die Autoren fest, dass die Schulleistung und ein Förderbedarf sowohl mit der sozialen Integration wie auch mit der selbst eingeschätzten, individuellen sozialen Wahrnehmung der Schüler/innen in Beziehung standen (ebd.). Schüler/innen, die schlechtere schulische Leistungen erbrachten und einen erhöhten Förderbedarf hatten, berichteten von einer signifikant ungünstigeren sozialen Akzeptanz bei Mitschülern/innen und Lehrkräften als ihre Klassenkameraden mit geringerem Förderbedarf (ebd.). Die Autoren weisen jedoch ebenfalls darauf hin,

dass die oben genannten Zusammenhänge je nach Klasse unterschiedlich stark ausfielen und nicht in jeder Klasse nachweisbar waren (ebd., 162).

Die Studie „Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht“ (Krull & Wilbert & Hennemann, 2014) untersucht negative Folgen des gemeinsamen Unterrichts in Bezug auf die soziale Situation der Schüler/innen (ebd., 59).

Zur Auswertung der Befragung konnten 448 Erstklässler/innen aus 19 Grundschulklassen in Nordrhein-Westfalen berücksichtigt werden (ebd., 63). Es lagen keine Informationen zu Förderschwerpunkten von Schülern/innen vor, anhand einer subjektiven Einschätzung ordneten die Lehrkräfte dabei 62 Schülern/innen einen eventuellen Förderbedarf der Bereiche *Sprache*, *Lernen* oder *Emotionale und Soziale Entwicklung* zu (ebd., 63). Die Datenerhebung zur sozialen Integration der Schüler/innen erfolgte anhand soziometrischer Befragungen in Einzelgesprächen, die subjektive soziale und emotionale Schulerfahrung wurde anhand eines standardisierten Fragebogens erfasst (ebd., 63f.). Aufgrund der Stichprobengröße, der Erhebungsinstrumente und des Vorgehens einer Hypothesenüberprüfung lässt sich ein quantitatives Forschungsdesign erkennen (vgl. ebd., 62ff.).

Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass in allen untersuchten Aspekten der sozialen Integration sowie dem akademischen Selbstkonzept signifikante Mittelwertunterschiede zu Lasten der Schüler/innen mit einem vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf im Vergleich zu ihren Mitschülern/innen vorlagen (ebd., 65). Präziser betrachtet wirkte sich ein vermuteter sonderpädagogischer Förderbedarf mit moderaten bis hohen Effekten auf die soziale Integration aus (ebd., 65). Das Klassenklima und das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft wurde von beiden Schülergruppen auf ähnliche Weise eingeschätzt (ebd., 69). Die stärkere soziale Ablehnung von Schülern/innen mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf zeigte sich ebenfalls mehrheitlich im Vergleich aller teilnehmenden Klassen der Studie (ebd., 67). Dennoch wurden auch Ausreißerwerte als Positivbeispiele festgestellt (ebd., 71). Das akademische Selbstkonzept und das Gefühl des Angenommenseins fielen bei den Schülern/innen mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf klassenübergreifend und mehrheitlich ähnlich oder geringer aus als bei ihren Mitschülern/innen (ebd., 67).

#### **4.3.2 Themenbereich: Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung**

Die Effektivität von Umsetzungen inklusiver Schulstrukturen ist im Grundschulbereich gleichermaßen in Bezug auf die Leistungsentwicklung wie auch auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen zu betrachten (Kopp et al., 2013, 45).

Die Längsschnittuntersuchung „Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den ersten beiden Schuljahren – Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht“ (Kopp et al., 2013) thematisiert die Effektivität inklusiver Unterrichtsmaßnahmen in Bezug auf die Entwicklung von Leistung und Persönlichkeit der Schüler/innen in zwei intensivkooperierenden Außenklassen (ebd., 45). Das Konzept dieser Außenklassen sah einen ausschließlich gemeinsamen Unterricht zwischen Grundschulern/innen mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* sowie ohne Förderbedarf vor (ebd., 45f.). Durch die grundsätzlich gemeinsame Beschulung, einen lernziendifferenten Lehrplan sowie die dauerhafte Präsenz beider Lehrkräfte für alle Schüler/innen lag mit diesen Außenklassen ein inklusives Unterrichtssetting vor (ebd., 46). An der Befragung nahmen 31 Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und 19 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* teil (ebd., 50). Da nicht von allen Schülern/innen vollständige Datensätze vorlagen, wurde zudem bei bestimmten Aspekten der Datenauswertung die Vergleichsstichprobe der KILIA-Studie (Kammermeyer & Martschinke, 2006 zitiert nach Kopp et al., 50) herangezogen, in der 343 Grundschüler/innen über vier Jahre bezüglich des sozialen und lesebezogenen Selbstkonzeptes in einem nicht-inkluisiven Setting untersucht wurden (Kopp et al., 50, 53). Die Befragung fand zu vier Messzeitpunkten mit unterschiedlichen Kombinationen von Datenerhebungen statt (vgl. ebd., 49). Insgesamt wurden Daten bezüglich des Selbstkonzeptes zur sozialen Integration sowie zum Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeit bezüglich der Leseleistung sowie zur Leseleistung an sich erhoben (ebd.). Während die Leseleistung über ein standardisiertes Testverfahren erfasst wurde, kamen zur Messung der weiteren Variablen bildgestützte Einzelinterviews zum Einsatz (ebd., 49f.). Aufgrund der Stichprobengröße und der Erhebungsinstrumente lässt sich ein quantitatives Forschungsdesign erkennen (vgl. ebd., 49f.). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass der gemeinsame Unterricht keinen Bremseffekt auf die Leseleistungen der Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf hatte (ebd., 51). Des Weiteren wurde ein signifikanter Anstieg des sozialen und lesebezogenen Selbstkonzeptes sowie der lesebezogenen Selbstwirksamkeit dieser Schülergruppe festgestellt (ebd., 52). Bei den Schülern/innen mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* konnten die Autoren „einen minimalen bis leichten Abwärtstrend“ (Kopp et al., 2013, 53) aller drei Variablen feststellen, wenngleich die Selbstwirksamkeit und das soziale Selbstkonzept über den gesamten Beobachtungszeitraum von den Schülern/innen selbst positiv eingeschätzt wurde (ebd., 53f.). Bezüglich des lesebezogenen Selbstkonzeptes konnte festgehalten werden, dass dieses in der Untersuchung als relevantester Faktor der Persönlichkeit für die lesebezogene

Leistungsentwicklung galt (ebd., 54). Tiefer greifendere Informationen über die Zusammenhänge von Ursache und Wirkung lagen dadurch aber nicht vor (ebd., 54f.).

In der längsschnittlichen Begleitstudie des Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“ (kurz: PING) des Landes Brandenburg wurden u. a. ebenfalls die Leistungsentwicklung und die soziale Integration von Schülern/innen im gemeinsamen Unterricht erfasst (Spörer & Schröder-Lenzen & Vock & Maaz, 2015, 5). Hierbei wurden insgesamt 61 Schulklassen aus teilnehmenden Grundschulen wissenschaftlich begleitet (ebd., 6). Auf eine verpflichtende konkrete Diagnostik der Förderschwerpunkte *Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung* sowie *Sprache* wurde seitens der Schulen verzichtet (ebd., 3). Aufgrund der Stichprobengröße und der Erhebungsinstrumente lässt sich ein quantitatives Forschungsdesign erkennen (vgl. ebd., 6f.).

Die Autoren kommen u. a. zu dem Ergebnis, dass sich im Vergleich zu altersentsprechenden Regelschulklassen außerhalb der Pilotprojektzugehörigkeit eine insgesamt schwächere Lese-, Schreib- und Rechenleistung der Schüler/innen in integrativen Regelklassen zeigte (ebd., 9). Allerdings fielen die Lernfortschritte in beiden Klassentypen insgesamt ähnlich stark aus (ebd.). Je nach Kohorte wurde eine zunehmende Differenz oder auch eine ähnliche Entwicklung der schulischen Leistung zwischen Schülern/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht festgestellt (ebd., 9). Das fachbezogene Selbstkonzept bezüglich der Schulfächer Mathematik und Deutsch fiel für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich ebenfalls geringer aus und entwickelte sich z. T. sogar rückläufig (ebd., 11). Auch das Klassenklima und das eigene Gefühl, von der Klassengemeinschaft und den Lehrkräften angenommen zu werden, wurde von ihnen weniger günstig erlebt (ebd., 12).

#### **4.4 Zusammenfassung bisheriger Ausführungen: Gesamtschau Inklusion**

In diesem Teilkapitel sollen die Ergebnisse der bisherigen Ausführungen der Schüler/innen-Perspektive zusammengefasst werden und in Bezug auf ihre jeweiligen Forschungsdesigns betrachtet werden.

Zunächst erfolgt als Überblick eine tabellarische Zusammenfassung der bisherigen Ausführungen der Kapitel 4.2 und 4.3 (siehe Tabelle 1, vgl. unten). Es ist zu beachten, dass eine solche Tabelle aufgrund ihrer komprimierenden Funktion die Untersuchungssettings nur vereinfacht darstellt und den Studien und Referenzen nicht in den Details gerecht werden kann. Weiterhin wird in dieser Tabelle nicht zwischen Ergebnissen aus Deutschland und anderen

Ländern differenziert<sup>14</sup>. Die Tabelle ist so aufgebaut, dass alle Studien bzw. Referenzen nach Förderschwerpunkten sortiert eingesehen werden können und zusätzlich kurze Informationen über die entsprechenden Forschungsdesigns bzw. theoretischen Ausführungen erfolgen. Für die Informationen zu den Forschungsdesigns bzw. den theoretischen Ausführungen werden zusätzlich folgende Abkürzungen eingeführt: Qualitative Studie (Q), Quantitative Studie (qq), Qualitative und quantitative Studie (Qqq), Sekundäranalyse (S), Zusammenfassung aus Literatur und Sekundäranalyse (LS), Literatur (L). Für Informationen zu den Befunden werden zusätzlich folgende Markierungen eingeführt: Positiver Befund (+), Negativer Befund (-), Ausgeglichener/Uneinheitlicher Befund (~), Mangelhafte empirische Befundlage (□).

<b>Förder- schwer- punkt</b>	<b>Studie bzw. Referenz</b>	<b>Forschungsdesign bzw. theoretische Ausführung</b>	<b>Befund(e)</b>
Körperliche und Motorische Entwicklung	Walter-Klose (2012): Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung	Zusammenfassung anhand von Sekundäranalyse (S)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wertschätzung des gemeinsamen Unterrichtes (+)</li> <li>- Diskriminierungen (-)</li> <li>- individuelle Bedürfnisse nicht ausreichend beachtet (-)</li> </ul>
	Lelgemann & Lübbecke & Singer & Walter-Klose (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung	Qualitative und quantitative Studie (Qqq)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Differenzierende Unterrichtsmaßnahmen (+)</li> <li>- Beachtung individueller Schwierigkeiten (+)</li> <li>- Mangelhafte Berücksichtigung des Zeitfaktors (-)</li> <li>- Mangelhafte Kenntnis der Lehrkräfte über Behinderungen (-)</li> </ul>
Geistige Entwicklung	Dessemontet & Benoit & Bless (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zu Integration	Quantitative Studie (qq)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positive Entwicklung der schulischen Leistungen (+) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathematik (~)</li> <li>• Sprache (+)</li> </ul> </li> <li>- Positive Entwicklung der adaptiven Fähigkeiten (+)</li> </ul>

<sup>14</sup> Dieser Umstand ist zu berücksichtigen, wenn die alleinige Studienlage für Deutschland betrachtet werden soll. Für nähere Informationen bezüglich der Erhebungsländer einzelner Studien siehe Ausführungen in den Kapiteln 4.2 und 4.3.



	Kopp & Martschinke & Ratz (2013): Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den ersten beiden Schuljahren – Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht	Quantitative Studie (qq)	- Abnahme des sozialen und lesebezogenen Selbstkonzeptes und der lesebezogenen Selbstwirksamkeit (-)
Emotionale und Soziale Entwicklung	Ellinger & Stein (2012): Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	Zusammenfassung anhand von Literatur und Sekundäranalyse (LS)	- Mangelhafte empirische Befundlage (□) - Positive Entwicklung des Sozialverhaltens (+) - Bedenkliche Entwicklung von emotionaler Befindlichkeit und Selbstkonzept (-) - Keine schulische Leistungssteigerung (~) - Abnahme der Leistungsmotivation (-)
	* Studien zitiert nach Textor (2015); Preuss-Lausitz (2005); Levin & Textor (2004); Gloystein & Textor (2005)	Zusammenfassung anhand von Sekundäranalyse (S)	- Vergleichbares Ausmaß an Wohlfühl und Freundschaften (~)
Lernen	Bless (2000): Lernbehinderungen	Zusammenfassung anhand von Einzeluntersuchungen und Sekundäranalyse (S)	- Negative Wirkung auf soziale Stellung (-) - Uneinheitliches Ausfallen von allgemeinem Selbstkonzept/Selbstwertgefühl (~) - Negativeres Begabungskonzept/Selbstbild (-) - Höhere Lernfortschritte (+)
	* Studie zitiert nach Möller (2013); Lehmann & Hoffmann (2009)	Quantitative Studie (qq)	- Keine Abhängigkeit der schulischen Leistungsentwicklung von Beschulungsform (~)
Sprache	Schneider (2004): Schulische Kooperation – Ein Weg zur Integration? Eine empirische Analyse der Integration durch Kooperation von Volksschule und Schule zur Sprachförderung, Kooperationsklassen in Dachau	Qualitative und quantitative Studie (Qqq)	- Soziale Integration größtenteils bestätigt, abhängig von Schulstandort und Schulform (~) - Durchschnittliches Ausmaß der emotionalen Integration (~) - Schwächeres Ausmaß der leistungsmotivationalen Integration (-)
Sehen	Austermann & Weinläder (2000): Blindheit und Sehbehinderungen	Literatur zu Schulversuchen (L)	- Zielgleiche Integration möglich (+)
	Borchert & Schuck (1992): Integration: Ja! Aber wie? Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher	Literatur zu Schulversuchen (L)	- Begabungsgemäße Förderung möglich (+) - Vorzug der integrativen Beschulungsform (+)
	Thienwiebel (1996): Selbstsicherheit und Sehbehinderung. Identifikation von Problembereichen bei sehbehinderten Jugendlichen und Versuch einer pädagogischen Bearbeitung	Quantitative Studie (qq)	- Abnahme der Selbstsicherheit (-) - Schule als schwieriger Lebensbereich (-) • Lernmotivation (-) • Hoher Leistungsdruck (-) • Fachspezifische Schwierigkeiten (-) • Verständnisschwierigkeiten (-)

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Probleme mit Peers (-)</li> </ul>
	Thienwiebel & Schor (2003): Gemeinsamer Unterricht von blinden und sehbehinderten Schülern in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen. Abschlussbericht zum Schulversuch	Literatur zu Schulversuch (L)	- Positive Auswirkungen auf Selbstwertgefühl (+)
Hören	Borchert & Schuck (1992), s. o.	Literatur zu Schulversuchen (L)	- Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten (+) - Verbesserung Selbstsicherheit (+)
	* Studien zitiert nach Chilver-Stainer & Perrig-Chiello & Gasser (2015); Stinson & Whitmire (1991); Nunes & Pretzlik & Olsson (2001); Bat-Chava & Deignan (2001); Stinson et al. (1996)	Zusammenfassung anhand von Sekundäranalyse (S)	- Wenig Freundschaften zu hörenden Peers (-) - Verminderte Einschätzung der Selbstkompetenz (-)
	Hintermair (2010): Lebensqualität integriert beschulter Kinder mit einer Hörschädigung. Ergebnisse einer Studie mit dem Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (ILK)	Quantitative Studie (qq)	- Instrumentarium geeignet (+) - Keine Beeinträchtigung gegenüber hörenden Peers (-)
	Cerney (2007): Deaf Education in America. Voices of Children from Inclusion Settings	Qualitative Studie (Q)	- Kommunikative Isolation (-) - Soziale Isolation (-)
Krankheit	Wertgen (2012): Bildungsgerechtigkeit durch Chancengleichheit – auch für kranke Schüler?	Literatur zum Förderschwerpunkt (L)	- Leistungsrückmeldungen wichtig
	Niethammer (2014): Die Bedeutung der Schule im Leben krebskranker Kinder	Literatur zum Förderschwerpunkt (L)	- Aufmerksamkeitslenkung auf soziale Instanzen wichtig
	Hirsch-Herzogenrath & Schleider (2014): Schulische Reintegration psychisch kranker Kinder und Jugendlicher – ausgewählte empirische Befunde	Literatur zum Förderschwerpunkt (L)	- Häufige Stigmatisierungserfahrungen (-)
	Wertgen (2014): Antistigmatisierung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher durch Schülerzeitungsarbeit?	Literatur zum Förderschwerpunkt (L)	- Häufige Stigmatisierungserfahrungen (-)
	Kimmig (2014): Was hilft chronisch kranken Kindern in den allgemeinen Schulen?	Qualitative und quantitative Studie (Qqq)	- Schonbehandlung führt zu Ausgrenzung (-)
Autismus	* Studien zitiert nach Knorr (2012): Humphrey	Qualitative Studien (Q)	- Mangelhafte empirische Befundlage (□) - Negative Gefühle und kognitive

	& Lewis (2008); Carrington & Templeton & Papinczak (2003)		Schwierigkeiten (-) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reizüberflutung (-)</li> <li>• Unwohlbefinden außerhalb des Unterrichtes (-)</li> </ul>
Kein sonderpädagogischer Förderbedarf	Textor (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik	Literatur zu Inklusion (L)	- Keine Nachteile bzgl. Schulleistungen, kein Bremseffekt (+)
	Dessemontet et al. (2011), s. o.	Quantitative Studie (qq)	- Kein Bremseffekt (+)
	Kopp et al. (2013), s. o.	Quantitative Studie (qq)	- Kein Bremseffekt (+)
	* Studien zitiert nach Möller (2013): Kalambouka & Farrell & Dyson & Kaplan (2007); Rouse & Florian (2006); Ruijs & van der Veen & Peetsma (2010)	Zusammenfassung anhand von Sekundäranalyse (S)	- Tendenziell wenig Nachteile bzgl. Schulleistungen (~) - Mangelhafte empirische Befundlage für psychosozialen Bereich (□)
	Schwab (2015): Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen	Quantitative Studie (qq)	- Neutrale/leicht positive Einstellungen, abhängig von Behinderungsform (~)
<b>** Übergreifende Studien</b>	<b>Studie bzw. Referenz</b>	<b>Forschungsdesign bzw. theoretische Ausführung</b>	<b>Befund(e) für Schüler/innen mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf</b>
Soziale Erfahrungen	Klicpera & Gasteiger Klicpera (2003): Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung sozialer Integration	Quantitative Studie (qq), vorwiegend zum Förderschwerpunkt Lernen	- Negative soziale Erfahrungen (-) - Weniger Wohlbefinden (-)
	Huber & Wilbert (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht	Quantitative Studie (qq), keine Diagnostik zu den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung)	- Klassenabhängige ungünstigere soziale Akzeptanz (-)
	Krull & Wilbert & Henemann (2014): Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht	Quantitative Studie (qq), keine Diagnostik zu Förderschwerpunkten	- Soziale Integration signifikant ungünstiger (-) - Akademisches Selbstkonzept signifikant ungünstiger (-)
Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung	Kopp et al., s. o.	Quantitative Studie (qq), Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	- Abnahme des sozialen und lesebezogenen Selbstkonzeptes, der lesebezogenen Selbstwirksamkeit (-)

	Spörer & Schröder-Lenzen & Vock & Maaz (2015): Inklusives Lernen und Lehren in Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“. Zusammenfassung	Quantitative Studie (qq), keine Diagnostik zu den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachbezogenes Selbstkonzept geringer, bzw. rückläufig (-)</li> <li>- Ungünstige Einschätzung von Klassenklima und Angenommensein (-)</li> </ul>
<p><u>Legende Forschungsdesign/theoretische Ausführung:</u>  Qualitative Studie (Q); Quantitative Studie (qq); Qualitative und quantitative Studie (Qqq); Sekundäranalyse (S); Zusammenfassung aus Literatur und Sekundäranalyse (LS); Literatur (L)</p> <p><u>Legende Befunde:</u>  Positiver Befund (+); Negativer Befund (-); Ausgeglichener/uneinheitlicher Befund (~); Mangelhafte empirische Befundlage (□)</p>			
<p>* Bei den gekennzeichneten Studien/Referenzen handelt es sich um Sekundärliteratur, die nicht im Original von mir gelesen wurde  ** Übergreifend bzgl. Förderschwerpunkt(en) und/oder spezifischer Thematik</p>			

Tabelle 1: Tabellarischer Überblick über die Studien/Referenzen zu Förderschwerpunkten und Themenbereichen

Aus dem vorangegangenen tabellarischen Überblick lassen sich Abbildungen entwickeln, die mit Hilfe der aufgeführten Studien und Referenzen zu einer Gesamtschau der behandelten Thematik beitragen können. Im Folgenden werden drei verschiedene Abbildungen entworfen, ggf. tabellarisch ergänzt, und erläutert:

Abbildung 1 (vgl. unten) beschreibt eine quantitative Betrachtung der Studien im Hinblick auf die Förderschwerpunkte und weiteren übergreifenden Thematiken. Während auf der horizontalen Achse die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Studien nach der Reihenfolge der Tabelle 1 abgebildet ist, stellt die vertikale Achse die Anzahl der Studien dar, die zur jeweiligen Schwerpunktsetzung (Förderschwerpunkt bzw. übergreifende Thematik) gefunden werden konnte. Es wird zusätzlich zwischen originalen bzw. sekundären Studien (Q, qq, Qqq) und Sekundäranalysen (S) unterschieden. Diese Differenzierung erschien notwendig, da die Literaturhinweise der Sekundäranalysen in ihrem Informationspotential nicht immer gesicherte Auskünfte über die Forschungsdesigns erkennen ließen und qualitative und/oder quantitative Vorgehensweisen anhand der Hinweise nicht immer abgelesen werden konnten<sup>15</sup>. Theoretische Ausführungen (L) über die Förderschwerpunkte, über Schulmodellversuche oder über Inklusion wurden nicht berücksichtigt.

Zum einen lässt sich erkennen, dass zu fast jedem Förderschwerpunkt Primär- oder Sekundärstudien gefunden werden konnten, die die Erfahrungen von Schülern/innen thematisierten.

<sup>15</sup> Als Sekundäranalyse werden alle sekundär vorliegenden Studien bezeichnet, deren Forschungsdesign nicht erkennbar ist. Sekundärstudien, deren Forschungsdesign zuzuordnen ist, werden dem jeweiligen Format der qualitativen (Q), quantitativen (qq) oder qualitativ-quantitativen (Qqq) Studien zugerechnet und zusätzlich als Sekundärliteratur in Tabelle 1 gekennzeichnet.

Ein Studiendefizit liegt für den Förderschwerpunkt *Sehen* vor, da hier keine gemeinsamen Unterrichtssettings vorlagen, sondern das integrative Element zwischen blinden und sehbehinderten Schülern/innen erforscht wurde. Zum anderen lassen sich Unterschiede in der Anzahl und der Zusammensetzung der Referenzen in Bezug auf die einzelnen Förderschwerpunkte erkennen. Während zu den Förderschwerpunkten *Geistige Entwicklung*, *Hören* und *Krankheit* jeweils mehrere Studien gefunden werden konnten, liegt im Rahmen dieser Ausarbeitung für den Förderschwerpunkt *Emotionale und Soziale Entwicklung* lediglich eine Zusammenfassung von Literatur und Sekundäranalysen vor<sup>16</sup>. Der Förderschwerpunkt *Sprache* konnte nur anhand einer Studie betrachtet werden. Zu beachten ist allerdings, dass v. a. Schüler/innen der Förderschwerpunkte *Emotionale und Soziale Entwicklung*, *Sprache* und *Lernen* wiederum verstärkt in den übergreifenden Studien thematisiert werden. Die Bereiche *Soziale Erfahrungen* und *Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung* sind stärker durch Studien besetzt, so dass sich hier ein verstärktes Forschungsinteresse erkennen lässt.

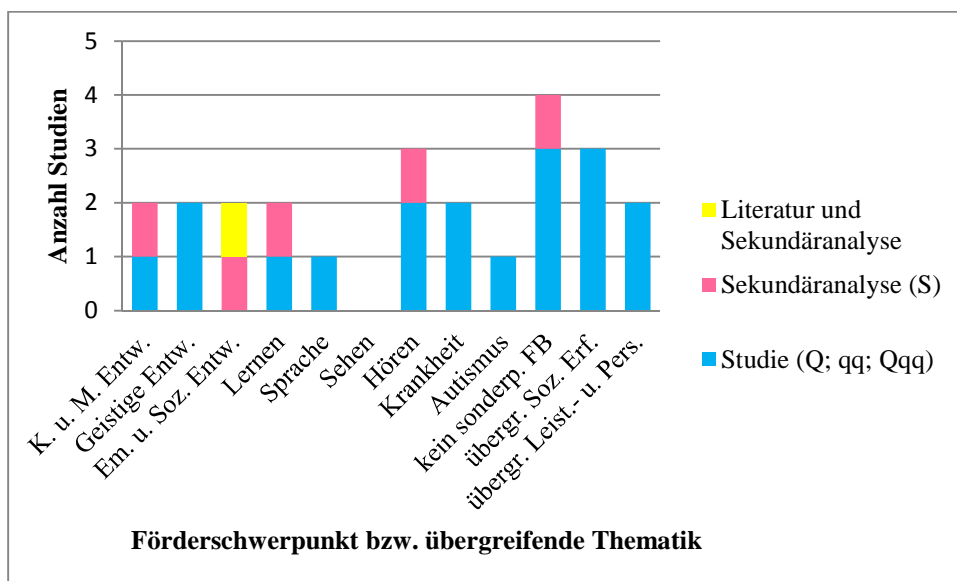


Abbildung 1: Quantitative Betrachtung der Studien und Referenzen (unabhängig des Gesamtumfanges werden Sekundärquellen als Studie 1-fach gewichtet)

Um die Erfahrungen der Schüler/innen aus dem gemeinsamen Unterricht zu bündeln, können die Befunde aller Studien gemeinsam betrachtet werden. Dies ist in Abbildung 2 (vgl. unten) erkennbar. Hierbei erschien es notwendig einige Einschränkungen bezüglich der Verwendung zu treffen. Zum einen wurden nur Ergebnisse der Schüler/innen mit einem (sonderpädagogischen) Förderbedarf betrachtet, da für Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf keine negativen Befunde verzeichnet werden konnten und das Gesamtbild dadurch verzerrt

<sup>16</sup> Auch in diesem Fall gilt, dass die Existenz entsprechender Literatur nicht ausgeschlossen werden kann und sich alle Ausführungen lediglich auf die im Rahmen dieser Ausarbeitung erschlossenen Rechercheergebnisse beziehen.

worden wäre. Zum anderen wurden alle ausgeglichenen/uneinheitlichen Befunde sowie spezifische Einzelbefunde nicht berücksichtigt. Die Befunde werden aus Übersichtsgründen gebündelt nach Kategorien dargestellt. Für ein genaueres Verständnis bezüglich der Kategorien erfolgt in Tabelle 2 (vgl. unten) eine Zusammenfassung relevanter Begrifflichkeiten aus den Einzelbefunden der Studien.

Die Befunde der Abbildung 2 (vgl. unten) sind anhand der Kategorien zunächst neutral formuliert und auf der horizontalen Achse abgebildet sowie in der nebenstehenden Legende der Abbildung erläutert. Die vertikale Achse beinhaltet die Anzahl von Befunden, wie sie anhand der Studien ausgezählt werden können. Der Bereich oberhalb der horizontalen Achse stellt hierbei die Anzahl der Befunde dar, die als positive Erfahrungen der Schüler/innen verzeichnet wurden. Der Bereich unterhalb der horizontalen Achse stellt die entsprechende Anzahl negativer Erfahrungen der Schüler/innen dar. Es entstehen ebenfalls *Doppelkategorien*, die studienabhängig positive und negative Erfahrungen der Schüler/innen beinhalten.

Es lassen sich insgesamt fünf Kategorien erkennen, unter denen die Befunde aller Studien zusammengefasst werden können. Hierbei fällt auf, dass zum einen die Häufigkeit der Befunde variiert und zum anderen Doppelkategorien (s. o.) entstehen. Während die Kategorie der *Schulischen Leistungen* verhältnismäßig wenige, aber positive Befunde beinhaltet, liegen zur Kategorie *Eigenes Wohlbefinden und Selbstsicherheit* ausschließlich negative Erfahrungen der Schüler/innen vor. Die Kategorien *Individuelle (schulische) Bedürfnisse* sowie *Motivation und Begabungskonzept* beinhalten positive wie negative Erfahrungen, deshalb sind beide jeweils getrennt ausgewiesen. Eine starke Auffälligkeit lässt sich in der Kategorie der *Sozialen Erfahrungen* erkennen. Diese Kategorie hat zum einen die höchste Anzahl an Befunden und wurde ausschließlich mit negativen Erfahrungen der Schüler/innen beschrieben.

Kategorie	Zusammengefasste Studienbefunde
Schulische Leistungen	Schulische Leistungen, adaptive Fähigkeiten
Individuelle Schulbedürfnisse	Individuelle Bedürfnisse/Probleme berücksichtigt, differenzierende Unterrichtsmaßnahmen, fachspezifische Ereignisse
Motivation und Begabungskonzept	Schulisches Selbstkonzept, Begabungskonzept, Selbstbild, akademisches Selbstkonzept, fachbezogenes Selbstkonzept, Leistungsmotivation, Lernmotivation, leistungsmotivationale Integration
Eigenes Wohlbefinden und Selbstsicherheit	Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Selbstsicherheit, Selbstkompetenz emotionale Befindlichkeit Wohlgefühl, Lebensqualität, Gefühle, emotionale Integration
Soziale Erfahrungen	Diskriminierungen, Ausgrenzungen, soziale Erfahrungen, Freundschaften, soziale Stellung, soziale Integration, soziale Akzeptanz

Tabelle 2: Zusammenfassung und Kategorisierung der Studienbefunde

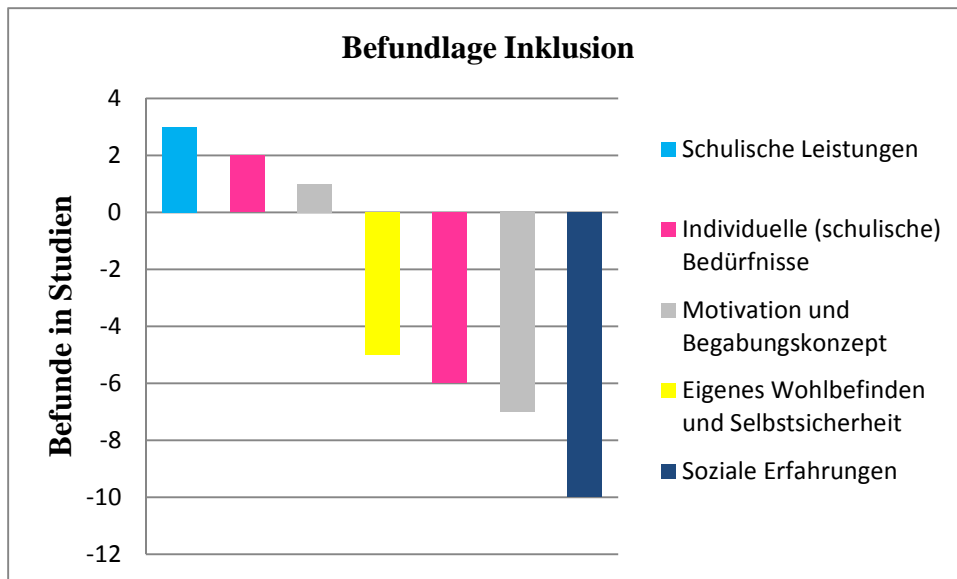


Abbildung 2: Befundlage Inklusion anhand der behandelten Studien

Als einen weiteren Aspekt lassen sich die Befunde im Zusammenhang mit ihren dazugehörigen Forschungsdesigns darstellen (siehe Tabelle 3, siehe Abbildung 3, vgl. unten). Dies erweitert die Thematik dieser Arbeit in der Hinsicht, als dass sich, ähnlich wie in Tabelle 2 und Abbildung 2, von den konkreten Förderschwerpunkten der Schüler/innen gelöst wird und stattdessen die Ebene der vorhandenen Forschungsprozesse stärker in den Blickpunkt gerät.

Die unterschiedlichen Forschungsdesigns dienten hierbei als Raster, um die Befunde zuzuordnen. Auch hier konnten im Sinne des darzustellenden Sachverhalts nicht alle in Tabelle 1 angezeigten Studien und Referenzen berücksichtigt werden. Diese Einschränkung war notwendig, um die Darstellungsintention nicht zu verfälschen und betraf doppelt erwähnte Befunde der gleichen Studie<sup>17</sup>, sämtliche Nachweise zu Schülern/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf<sup>18</sup>, Hinweise auf spezifische, mit der Studie zusammenhängende Gegebenheiten<sup>19</sup>, Studien, die sich mit rein separierenden Unterrichtssettings befassen<sup>20</sup> sowie Literaturhinweise, die Einzelinformationen über einen Förderschwerpunkt liefern<sup>21</sup>.

Die einzelnen Befunde der verbliebenden Studien und Referenzen wurden hierbei nach ihrer formalen Bedeutung Zahlenwerten zugeordnet (Positiver Befund: +1, Negativer Befund: -1, Ausgeglichen/uneinheitlicher Befund: 0) und entsprechend ihres dazugehörigen Forschungsdesigns bzw. ihrer theoretischen Ausführung einsortiert. So ließ sich neben einer Anzahl vorhandener Befunde eines Forschungsdesigns/einer theoretischen Ausführung auch ein

<sup>17</sup> Kopp et al. (2013)

<sup>18</sup> Die durchweg neutralen oder positiven Erfahrungen der Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verzerren bei einer Einberechnung das Gesamtbild über die Erfahrungen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und können daher nicht miteinander verrechnet werden.

<sup>19</sup> Hintermair (2010): Hinweis auf Eignungsfähigkeit des verwendeten Instrumentariums

<sup>20</sup> Thienwiebel (1996); Thienwiebel & Schor (2003)

<sup>21</sup> Wertgen (2012); Niethammer (2014)

Gesamtwert erstellen, der die positiven, negativen und neutralen Befunde desselben Forschungsdesigns/derselben theoretischen Ausführung summarisch miteinander verrechnet. Aus den Faktoren Anzahl und summarischer Gesamtwert konnte in einem weiteren Schritt eine Relativierung des Gesamtwertes errechnet werden, die das positive bzw. negative Ausmaß der Befunde und die Forschungsdesigns/theoretischen Ausführungen in Beziehung setzt. Da der Gesamtwert der Befunde nicht höher ausfallen kann als die Anzahl der Befunde, muss der relative Gesamtwert demzufolge in der Spannweite von -1 bis +1 liegen.

Anhand der Tabelle 3 (vgl. unten) lässt sich erkennen, dass die Anzahl der Befunde je nach Forschungsdesigns/theoretischen Ausführungen zwischen vier und dreizehn Befunden stark variiert. Der summarische Gesamtwert der Befunde schwankt zwischen den Werten -5 und +3. Auffällig ist, dass nur der Gesamtwert aus dem Bereich *Literatur* ein positives Vorzeichen besitzt. Dies hat Konsequenzen für den relativen Gesamtwert, der anteilig den Gesamtwert der Befunde an der Anzahl der Befunde abbildet. Auch dieser liegt für den Bereich *Literatur* im positiven Bereich, während er für alle weiteren Bereiche im negativen Bereich liegt und im Falle der qualitativen Studien hier sogar den Maximalwert erreicht.

	<b>Q</b>	<b>qq</b>	<b>Qqq</b>	<b>S</b>	<b>LS</b>	<b>L</b>
Anzahl Befunde	5	13	8	11	4	7
Summarischer Gesamtwert Befunde	-5	-5	-2	-4	-1	3
Relativer Gesamtwert	-1	-0,38	-0,25	-0,36	-0,25	0,43

Tabelle 3: Zusammenhang von Forschungsdesign/theoretischer Ausführung und Befundlage

Der relative Gesamtwert wird in Abbildung 3 (vgl. unten) zusätzlich visualisiert. Hierbei lässt sich, ebenso wie in Tabelle 3, dessen unterschiedliches Ausmaß in Bezug auf die betrachteten Forschungsdesigns/theoretischen Ausführungen erkennen<sup>22</sup>: Die qualitativen Studien (Q) verzeichnen ausschließlich negative Befunde, da der relative Gesamtwert sein Maximum erreicht. Die quantitativen Studien (qq) sowie die Sekundäranalysen (S) erreichen mit -0,38 bzw. -0,36 in etwa gleichstarke Werte, die mehrheitlich negative Befunde abbilden. Die qualitativ-quantitativen Studien (Qqq) und theoretischen Ausführungen, die aus Literaturbefunden gemeinsam mit Befunden aus Sekundäranalysen bestehen (LS), erreichen gemeinsam denselben Wert, der bei -0,25 liegt. Dieser stellt als Resultat ebenfalls mehrheitlich negative Befunde dar, allerdings in einem geringeren Ausmaß wie die vorherigen Forschungsdesigns. Wei-

<sup>22</sup> Aufgrund der geringen Fallzahlen ist das Procedere einer statistischen Auswertung nicht als verlässlich zu betrachten, zudem können die Befunde starken Schwankungen unterliegen. Dennoch können sich durch die Auswertung wichtige Hinweise abzeichnen.



terhin wird auch hier deutlich, dass sich die theoretischen Ausführungen des Bereiches *Literatur* stark von den übrigen Bereichen absetzen und als einzige zu einem positiven relativen Gesamtwert führen, der bei 0,43 liegt.

Werden die relativen Gesamtwerte der qualitativen Studien (Q) und der Literatur (L) nicht berücksichtigt, ergibt sich für die übrigen Forschungsdesigns ein durchschnittlicher relativer Gesamtwert von -0,31. Wird dieser zu weiteren Berechnungen herangezogen, dann ergibt sich ein Streuungswert der qualitativen Studien (Q) von 0,69 und ein Streuungswert der Literatur (L) von 0,74. Auch wenn der Bereich *Literatur* (L) dadurch eine stärkere Streuung aufweist, so liegen beide Messwerte im Verhältnis gesehen dicht beieinander.

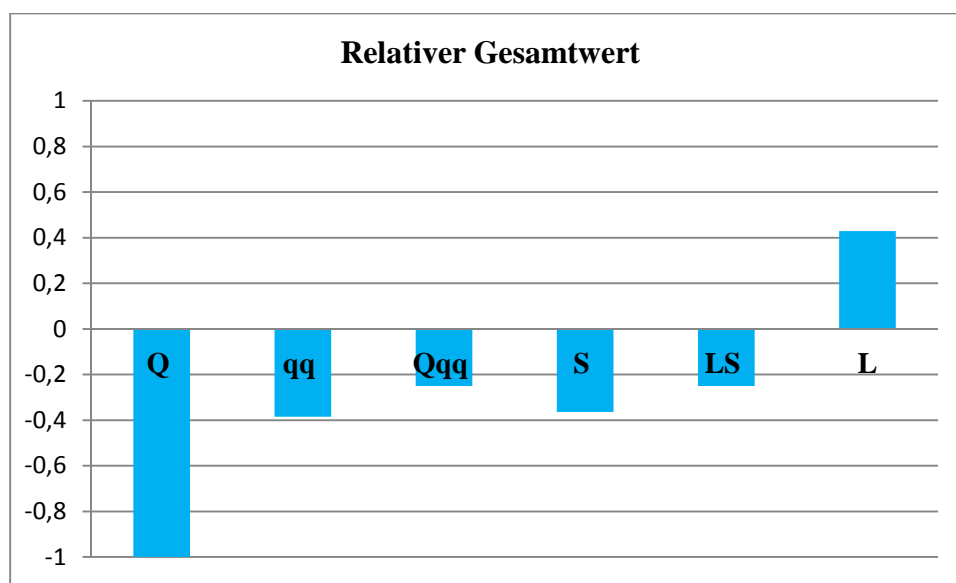


Abbildung 3: Relativer Gesamtwert der Befunde anhand der Forschungsdesigns/theoretischen Ausführungen

Mit Blick auf dieses Ergebnis stellt sich die Frage, welche Gründe für die unterschiedliche Verteilung des relativen Gesamtwertes vorliegen können. Hierbei ist erneut zu beachten, dass sich die relativen Gesamtwerte nur aus der in dieser Arbeit behandelten Studienlage erschließen und nicht ausgeschlossen werden darf, dass weitere Studien existieren, die sich auf die bisherigen tabellarischen Darstellungen sowie resultierenden Berechnungen und Abbildungen auswirken. Dementsprechend stellt auch der relative Gesamtwert ein Zahlenereignis dar, dass sich anhand weiterer Rechercheergebnisse anders darstellen kann.

Der hohe Wert an negativen Befunden, die durch qualitative Studien (Q) erfolgten, lässt darauf schließen, dass über dieses Forschungsdesign sehr differenzierte Erfahrungen der Schüler/innen erhoben werden konnten. Dies ist positiv zu sehen, da die Erfahrungen der Schüler/innen von sehr individuellen und teilweise auch förderschwerpunktspezifischen Problem-

bereichen geprägt sein können und sich dieser Umstand über ein qualitatives Forschungsdesign entsprechend günstig berücksichtigen lässt.

Im Gegensatz dazu lassen sich im Bereich der Literatur (L) vorwiegend positive Befunde finden. Dies ist umso auffälliger, als dass dieser Bereich von seiner Konzeption die größtmögliche Entfernung zu den Daten der anderen Rechercheergebnisse aufweist, da er weder qualitative noch quantitative Anteile besitzt. Einschränkend muss an dieser Stelle jedoch erwähnt werden, dass sich für diesen Bereich die Kontexte, zu denen die jeweilige Literatur verfasst wurde, unterscheiden<sup>23</sup> und so ein unterschiedliches Informationspotential zur Thematik vorliegt. Zudem wurde der Bereich in Ermangelung von qualitativen und/oder quantitativen Forschungsdesigns in diese Arbeit mit aufgenommen.

Ein Grund für die positiven Befunde aus dem Bereich *Literatur* liegt möglicherweise in der Komponente *Schulversuche*. Zum einen lagen, wie bereits an anderer Stelle diskutiert, günstige Rahmenbedingungen vor, die nicht ohne weiteres auf die Praxis anderer Felder übertragen werden können. Auch die zeitliche Distanz der Schulversuche von z. T. mehr als 30 Jahren sollte zusätzlich beachtet werden. Zum anderen kann hinterfragt werden, in welchem Verhältnis die Autoren, welche die vorwiegend positiven Befunde der Schulversuche zuerst beschrieben haben, zum jeweiligen Aktionsfeld standen. Im Falle der hier zitierten und einkalkulierten Schulmodellversuche<sup>24</sup> sind die Autoren der Literatur nicht mit den Autoren der Primärliteratur der Befunde gleichzusetzen. Die Originalliteratur der Schulmodellversuche ließ sich im Rahmen dieser Arbeit nicht aufspüren, so dass hierfür nur Vermutungen angestellt werden können. Möglicherweise konnte jedoch eine zu starke Involvierung der Autoren in das Beobachtungsfeld dazu führen, dass das Fehlen einer wissenschaftlichen Distanz Verzerrungen in den Beobachtungen hervorrief. Zu diskutieren wäre an dieser Stelle auch, wie fundiert sich die Überlieferungen der Schulmodellversuche zusammensetzen und welcher Art sie entstammen, denn „Eine wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs im engeren Sinne gab es nicht.“ (Borchert & Schuck, 1992, 127), wie im Fall des hier zitierten Modellversuchs aus Hamburg zur Integration schwerhöriger Schüler/innen beschrieben wird.

Um der These eines Zusammenhanges zwischen fehlender wissenschaftlicher Distanz und positiven Literaturbefunden nachzugehen, müssten an dieser Stelle weitere Nachforschungen stattfinden, die sich explizit mit Schulversuchen auseinandersetzen. Hier könnte zusätzlich ein Vergleich von Schulversuchen der früheren Integrationsbewegung und aktuellen Schulversu-

---

<sup>23</sup> Hierzu gehören die Komponenten Literatur zu Schulversuchen und Literatur über den Förderschwerpunkt *Krankheit* mit unterschiedlichen inhaltlichen Thematiken.

<sup>24</sup> Austermann & Weinläder (2000); Borchert & Schuck (1992)

chen stattfinden. Da diese Arbeit jedoch schwerpunktmäßig empirische Studien untersucht und nur bei entsprechenden Recherchelücken auf Literatur zu Schulversuchen zurückgreift, kann diese Thematik an dieser Stelle nicht näher verfolgt werden.

Inwieweit es Gründe für die ähnlichen Werte der Bereiche Sekundäranalysen (S) und quantitativen Studien (qq), bzw. der qualitativ-quantitativen Studien (Qqq) und der Literatur mit Sekundäranalyse (LS)<sup>25</sup> gibt, kann an dieser Stelle aus Komplexitäts- und Kapazitätsgründen ebenfalls nicht weiter ausgeführt werden. Insgesamt scheint es allerdings auffällig zu sein, dass sich die Befunde tendenziell verbessern, sobald das Forschungsdesign sich von einem expliziten qualitativen und/oder quantitativen Vorgehen löst und stattdessen eine theoretische Ausführung vorliegt.

#### **4.5 Der Anspruch von Inklusion: Erhöhte Bildungsgerechtigkeit für die Schüler/innen?**

Der Anspruch eines inklusiven Bildungssystems besteht darin, dass allen Schülern/innen nicht nur ein grundsätzliches Recht auf Lernen und Bildung, sondern auch ein Recht auf das Lernen im gemeinsamen Unterricht ermöglicht wird. Zudem sollen alle Lernenden gleichermaßen unterstützt und wertgeschätzt werden (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2010, 4). Zur Beschulungssituation gehört dabei nicht nur die Ermöglichung eines fachlichen Zugangs zu Bildung, sondern auch die der aktiven Teilnahme an den Prozessen, die mit einer Beschulungssituation verbunden sind (ebd., 6). Sowohl das fachliche wie auch das persönliche Lernen und die Art und Weise mit Mitschülern/innen und Lehrkräften in Kontakt zu treten, kann dabei für Schüler/innen sehr unterschiedliche Bedeutungen haben und individuelle Maßnahmen erfordern (vgl. Übereinkommen, 2008, 1437). Zur Beschulung von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf existieren diverse Empfehlungen der KMK (vgl. KMK, Sonderpädagogische Förderung, 1996-2007).

Ein inklusives Bildungssystem ermöglicht, formal gesehen, gerechte Voraussetzungen für die örtlichen Beschulungsmöglichkeiten von Schülern/innen, da im Gegensatz zu früheren Zeiten die Möglichkeit einer Wahlfreiheit der Beschulungsform gegeben ist. Durch inklusive Bildung soll Gerechtigkeit erlebt werden wie auch entstehen (Prenzel, 2012, 16). Dennoch resultieren aus diesem System nicht zwangsläufig Prozesse gerechter Verhältnisse (Seitz & Finern & Korff & Scheidt, 2012, 12) oder eine grundsätzliche Chancengleichheit im Bildungs-

---

<sup>25</sup> Anmerkung: Der Bereich LS beinhaltet lediglich eine Referenz, siehe Tabelle 1.

prozess. Inwieweit Inklusion und Bildungsgerechtigkeit einen gemeinsamen Kontext aufweisen, kann folgendermaßen beschrieben werden (ebd., 9ff.):

Beide Termini sind auf sozialer Basis ausgehandelte Konstrukte, die Veränderungen unterliegen und nicht grundsätzlich einem System in festgelegter Form zugehörig sind (ebd., 9). Inklusion sorgt dafür, dass alle Individuen über ihre sozialen Rollen an Systemen teilnehmen können (ebd.). Gleichzeitig wird auf organisatorischer Ebene in der Regel exklusiv praktiziert, um insgesamt eine soziale Ordnung herzustellen und Individuen mit ähnlichen Voraussetzungen in ähnlichen Systemen unterzubringen (ebd.). Hier lässt sich für das derzeitige deutsche Bildungs- und Erziehungssystem ein enormer Veränderungsbedarf erkennen (ebd., 10), auch wenn sich bereits Umbauprozesse dorthin abzeichnen und -seit der Ratifizierung der UN-BRK- abzeichnen müssen.

Bildung als Prozess kann für jeden Schüler/jede Schülerin sehr unterschiedliche Bedeutungen haben und muss sich nach den „individualbiografischen, sozialisatorisch wirksamen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen des Gegenübers“ (Seitz & Finnern & Korff & Scheidt, 2012, 10) richten (ebd., 10). Die unterschiedlich ausfallenden Sozialisationsbedingungen der Schüler/innen wirken sich auf ihre Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungsprozessen aus (ebd.). Dieser Sachverhalt lässt sich nicht in Form von Gerechtigkeit abbilden oder vergleichen. Daher ist Bildungsgerechtigkeit nach Seitz et al. (2012, 10) eng verbunden mit der Verwirklichung von Partizipation. Dennoch liegen die Gründe für Bildungsbenachteiligungen nicht nur sozialisationsbedingt in den *primären Herkunftseffekten* der Schüler/innen sondern auch im Bildungssystem an sich (Kemena & Miller, 2011, 125). Hierbei wirken sich die klassifizierenden und selektierenden Eigenschaften des Schulsystems sowie die Überzeugungen von Lehrkräften, wie sie die gegebenen Rahmenbedingungen für einen adäquaten Umgang mit Heterogenität nutzen, zu sogenannten *sekundären Herkunftseffekten* auf die Schüler/innen aus (ebd., 125).

Eine weitere Problematik besteht darin, dass die soziale Teilhabe zwar durch Maßnahmen unterstützt werden kann, aber dennoch maßgeblich durch die Einstellungen und die Bereitschaft des Umfeldes bestimmt wird (siehe Kap. 3.3; siehe Kap. 4.2.10). Dies stellt kein abschließliches Problem des gemeinsamen Unterrichtes dar und kann auch im Unterricht eines Förderzentrums ungünstig ausfallen. Allerdings hat eine separierende Beschulungssituation im Förderzentrum im Gegensatz zum gemeinsamen Unterricht an der Regelschule den Vorteil, dass Schüler/innen auf Mitschüler/innen treffen, die unter Umständen ein ähnliches Ausmaß bestimmter Bedürfnisse wie sie selbst haben und daher möglicherweise auch mehr Verständnis hierfür zeigen. Zudem existiert eine enge Verknüpfung zwischen kognitivem Lernen

und dem Niveau sozialer Beziehungen (Lambrich, 2015, 279) sowie dem Ausmaß sozialer Kompetenzen (ebd., 284). Eine gute soziale Stellung in der Gemeinschaft kann sich positiv auf die schulische Leistungsfähigkeit und das Lernen an sich auswirken (ebd., 280) sowie im umgekehrten Fall mitverantwortlich für eine unzureichende Bewältigung der schulischen Anforderungen sein (Oswald & Krappmann, 2004 zitiert nach Lambrich, 2015, 280).

## **5 Fazit und Ausblick**

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wurden zunächst die in Bezug auf die Fragestellung zentralen Begrifflichkeiten erläutert und in einen Zusammenhang gebracht. Hierzu wurde der Terminus *Inklusion* in seiner Bedeutung und praktischen Umsetzung für das deutsche Bildungswesen dargestellt und die Perspektive auf die unterschiedlichen Teilgebiete und Akteure separat betrachtet. Die Erfahrungen der Schüler/innen wurden anhand von zwei Praxisüberblicken aufgegriffen, in denen die Forschungslage bezüglich der einzelnen Förderschwerpunkte und ausgewählter relevanter Themenbereiche des schulischen Kontextes dargestellt worden ist. Die so entstandene Befundlage zum inklusiven Unterricht wurde daraufhin in einer Gesamtschau komprimiert dargestellt und diente als Ausgangspunkt für eine statistische Auswertung und weitere Überlegungen hinsichtlich der dazugehörigen methodischen Forschungspraxis.

An dieser Stelle soll auf die eingangs formulierten Forschungsfragen eingegangen werden. Zunächst folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf das Gelingen von Inklusion nach derzeitigem Forschungsstand. Gleichzeitig soll thematisiert werden, inwieweit sich diesbezügliche Forschungsergebnisse mit dem Anspruch von Inklusion vereinbaren lassen.

Aktuelle Zahlen belegen sowohl einen Anstieg der bundesweiten Förderquote aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch einen Anstieg genutzter inklusiver Bildungsangebote (siehe Kap. 2.3). Dies ist zwar nicht an die von der UN-BRK geforderte, alle Ebenen umfassende Inklusion des Bildungsbereiches anschlussfähig, kann aber als positives Zeichen zur Umsetzung gewertet werden. Die hierbei häufige Bereitstellung personeller Ressourcen nach Input-Kriterien (siehe Kap. 3.2) stellt hingegen einen Widerspruch zum Inklusionsgedanken dar.

Weiterhin wurde dargestellt, dass einige Schulen grundsätzlich oder für bestimmte Förderschwerpunkte auf die Zuweisung des Förderstatus verzichten. Dies ist im Sinne der Inklusionsbewegung positiv zu sehen, da formal nicht mehr zwischen Schülern/innen mit und Schülern/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterschieden wird. Dennoch birgt dieses

Verfahren auch Risiken, da sich sowohl in der Unterrichtspraxis wie auch in Forschungsprozessen nicht fokussiert mit den Bedürfnissen einzelner Zielgruppen auseinandergesetzt werden kann. Die Bedeutung von Kategorisierung und Dekategorisierung stellt in der Literatur eine Kontroverse dar (vgl. Ahrbeck, 2012, 68ff.). Inwieweit die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes eine Hilfestellung für die derzeitige Situation der Schüler/innen darstellen kann, wäre in diesem Zusammenhang ein interessanter zu vertiefender Aspekt.

Die Überzeugungen von Lehrkräften spielen ebenfalls eine bedeutende Rolle bei der Umsetzung und Qualität inklusiver Unterrichtsstrukturen. Lehrkräfte zeigen sich dem Thema Inklusion gegenüber aufgeschlossen, haben aber auch aufgrund mangelnder oder negativer Erfahrungen Bedenken. So ließe sich an dieser Stelle die Notwendigkeit sonderpädagogischer Fachinhalte und Praktika im schulischen wie außerschulischen Bildungsweg von zukünftigem pädagogischem Personal diskutieren.

Eltern wie Schüler/innen äußern im Zusammenhang von erlebtem gemeinsamen Unterricht sowohl förderschwerpunktspezifische wie auch förderschwerpunktübergreifende Bedingungen, damit dieser erfolgreich verlaufen kann. Eine unzureichende Ressourcenausstattung kann mitverantwortlich dafür sein, dass zusätzliche Stigmatisierungserfahrungen für die Schüler/innen entstehen. Auch dies kann nicht mit den Forderungen der UN-BRK in Verbindung gebracht werden.

Weiterhin erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf das Gelingen von Inklusion anhand der Erfahrungswerte von Schülern/innen. Auch für diese Ausgangsfrage wird thematisiert, inwieweit die Ergebnisse mit dem Anspruch von Inklusion in Verbindung stehen.

In den Praxisüberblicken aus Kapitel 4 konnte festgehalten werden, dass die Erfahrungen von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht uneinheitlich ausfallen. Die Leistungsentwicklung kann sich hierbei im Vergleich zum separierenden Schulsystem häufig verbessern. Schüler/innen unterschiedlicher Förderschwerpunkte äußern in diesem Zusammenhang ähnliche negative Erlebnisse in Bezug auf eine für sie angepasste Unterrichtsgestaltung und ihr Verhältnis zu Lehrkräften und Mitschülern/innen. Der vielfache Nachweis von Ausgrenzungserfahrungen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (siehe Kap. 4.2; siehe Kap. 4.3; siehe Kap. 4.4, Abbildung 2) ist nicht mit einer Verbesserung von Bildungschancen im Sinne der UN-BRK zu vereinbaren.

Fasst man die unterschiedlichen Erfahrungswerte der Schüler/innen aller Förderschwerpunkte zusammen, dann entstehen verschiedene Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen, die zum

Gelingen von Inklusion beitragen. Auf der Ebene des *Lernens* muss die Unterrichtssituation sowohl räumlich und zeitlich wie auch inhaltlich und materiell auf die Bedürfnisse der Schüler/innen abgestimmt werden. Auf der Ebene des *Personals* wünschen sich die Schüler/innen kompetente Lehrkräfte, vor allem in Bezug auf das Wissen über Behinderungen und den Umgang damit, sowie in Bezug auf eine spürbar gleiche innere Annahme aller Schüler/innen. Der Ebene der *Mitschüler/innen* kommt eine besondere Bedeutung für das psychosoziale Wohlbefinden bei. Die Schüler/innen benötigen positive Kontakterfahrungen im Sinne von gelebtem Interesse und gegenseitiger Akzeptanz, um die Kontakte möglichst auch über den schulischen Kontext hinaus auszubauen.

In Bezug auf diese Ergebnisse kann behauptet werden, dass der derzeitige Forschungsstand teilweise Optimismus zum Konzept des gemeinsamen Unterrichtes zulässt. So kann der grundsätzliche Ausbau inklusiver Strukturen und die Bemühungen, die damit einhergehen, positiv betrachtet werden. Auch zeigt sich anhand der Forschungsliteratur, dass mittlerweile Schüler/innen jedes Förderschwerpunktes den gemeinsamen Unterricht wahrnehmen (siehe Kap. 2.3; siehe Kap. 4.2). Allerdings sind Unterschiede in Bezug auf die Quote einzelner Förderschwerpunkte im gemeinsamen Unterricht auszumachen. Derzeitige inklusive Strukturen werden verstärkt von Schülern/innen der Förderschwerpunkte *Emotionale und Soziale Entwicklung, Sprache, Hören, Sehen, Lernen* sowie *Körperliche und Motorische Entwicklung* in Anspruch genommen (siehe Kap. 2.3). Dies ist möglicherweise mit einfacher zu bewerkstellenden Anpassungsleistungen der Schule und des Unterrichts verbunden, trifft aber noch keine Aussage über die jeweilige Qualität der Versorgung.

Die schulischen Leistungen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht stellen einen Grund für dessen Befürwortung dar. Dieser bietet Schülern/innen mit hohem Leistungspotential und einem hohen Grad von Selbstständigkeit eine verbesserte Alternative zur separierenden Beschulung. Allerdings ist das Erreichen des Schulabschlusses hierbei keinesfalls gesichert. Zudem lässt sich aufgrund massiv ungünstiger sozialer Erfahrungen oder mangelhafter Unterrichts Anpassungen auch ein Rücklauf von Schülern/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Förderzentren beobachten (siehe Kap. 4.2.1; siehe Kap. 4.2.7). Ein gemeinsamer Unterricht, in dem die Schüler/innen miteinander und voneinander lernen, resultiert also nicht gesichert aus der formalen Teilnahme an diesem. Negative Erfahrungen der Schüler/innen stehen hierbei im Widerspruch zu jeglicher inhaltlicher Bedeutungsgrundlage von Inklusionsquoten oder der UN-BRK.

Obwohl das grundsätzliche Forschungsinteresse am gemeinsamen Unterricht gestiegen ist (Sturm, 2015, 379), ist der aktuelle gemeinsame Unterricht anhand der Erfahrungen von Schülern/innen bisher nicht ausgiebig genug erforscht worden. Häufig finden sich in der hier zugrunde liegenden Literatur Hinweise auf ein grundsätzliches Forschungsdefizit. Im Zuge der Literaturrecherche konnten dabei Unterschiede zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten und Thematiken ausgemacht werden (siehe Kap. 4.2). Während z. B. die Erfahrungen von Schülern/innen der Förderschwerpunkte *Körperliche und Motorische Entwicklung*, *Lernen* oder *Krankheit* durchaus über relativ aktuelle Forschungsprozesse erfasst worden sind, konnte für die Förderschwerpunkte *Geistige Entwicklung*, *Sehen*, *Hören* oder *Emotionale und Soziale Entwicklung* kaum vergleichbare Literatur aus Deutschland ausfindig gemacht werden, die sich speziell auf einen der Förderschwerpunkte fokussiert. Ausnahmen bilden hier förderschwerpunktübergreifende Studien (siehe Kap. 4.3) oder auch die fast durchgängig positiv geschilderten Forschungsergebnisse aus der Integrationsbewegung der 80er Jahre. Letztere sind allerdings aufgrund günstiger Ressourcenzuweisungen nicht mit heutigen Strukturen vergleichbar.

Zusätzlich zeigt die statistische Auswertung der Befundlage (siehe Kap. 4.4), dass sich Anzahl und Ausmaß der Befunde zum gemeinsamen Unterricht auch je nach Forschungsdesign unterscheiden. Der im Gegensatz zu den übrigen Forschungsdesigns positiv ausfallende relative Gesamtwert des Bereiches *Literatur*<sup>26</sup> erscheint gerade im Vergleich zu der ausschließlich negativ ausfallenden Befundlage der qualitativen Studien auffällig. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit jedoch nicht in der Darstellung von Schulversuchen oder themenergänzender Literatur liegt, ist das Datenmaterial an dieser Stelle nicht ausreichend genug, um diesen Sachverhalt näher zu prüfen. Es erscheint daher verfolgenswert, inwieweit die Tendenz zu positiven Befunden aus der Literatur von Schulmodellversuchen bestehen bleibt und welche Gründe hierfür möglicherweise vorliegen können.

Ein inklusives Bildungssystem kann nicht von heute auf morgen umgesetzt werden und muss auch nicht zwingend für jeden Schüler/jede Schülerin das richtige Beschulungsformat darstellen. Wichtig ist, dass inklusive Strukturen verstärkt und kompetent ausgebaut werden, damit Schülern/innen nicht nur eine formale Wahlfreiheit, sondern auch eine neutrale Wahlfreiheit im Sinne für sie funktionierender Schulsysteme geboten wird. Um dies zu erlangen, kommt Forschungsprozessen zum gemeinsamen Unterricht und unter Berücksichtigung aller Förderschwerpunkte eine ebenso wichtige Bedeutung bei wie der Umsetzung inklusiver Bildungs-

---

<sup>26</sup> Hierbei handelt es sich um Literatur zu dem Förderschwerpunkt *Krankheit* sowie Literatur zu Schulversuchen.



angebote. Darunter sollte die Ressource der Schüler/innen in gemeinsamen wie separierenden Unterrichtssettings eine verstärkte Beachtung finden, denn diese ist - im Gegensatz zu anderen Ressourcen - bereits verfügbar.

## Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2012). *Der Umgang mit Behinderung*. In P. J. Brenner (Hrsg.), *Praxiswissen Bildung*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. In N. Grewe & H. Scheithauer & W. Schubarth (Hrsg.), *Brennpunkt Schule*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arnold, K.-H. (2010). Heterogenität von Schulklassen: Was ist das Neue am Altbekannten, dass es jeden Schüler nur einmal gibt? In A. Köker & S. Romahn & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S.11-24). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Attelander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Austermann, M. & Weinläder, H. (2000). Blindheit und Sehbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S.505-513). Göttingen: Hogrefe.
- Bertelsmann Stiftung (2015) (Hrsg.). *Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage*. [http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/IB\\_Studie\\_Elternbefragung\\_Inklusion\\_in\\_Deutschland.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/IB_Studie_Elternbefragung_Inklusion_in_Deutschland.pdf) (Zugriff: 01.06.16).
- Bless, G. (2000). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440-453). Göttingen: Hogrefe.
- Borchert, J. (Hrsg.) (2000). *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Borchert, J. & Schuck, K.-D. (1992). *Integration: Ja! Aber wie? Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher*. In K.-D. Schuck & W. Rath, *Lebenswelten und Behinderung*. Bd. 2. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Brosius, F. (2014). *SPSS 22 für Dummies*. 1. Aufl. 2014, 3. Nachdruck 2016. Weinheim: WILEY-VHC.
- Budde, J. (2015). Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S.117-132). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cerney, J. (2007). *Deaf Education in America. Voices of Children from Inclusion Settings*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Chilver-Stainer, J. & Perrig-Chiello, P. & Gasser, L. (2015). Einschluss oder Ausschluss von Gleichaltrigen mit Hörschädigung? Urteile und Handlungsentscheidungen von hörenden

- Kindern und Jugendlichen aus integrativen Klassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 40-50.
- Der Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein – Staatskanzlei (Hrsg.) (2015). *Förderschwerpunkte*. <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/sonderpaedagogischeFoerderung/foerderschwerpunkte.html> (Zugriff: 14.09.16).
- Dessemontet, R.-S. & Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zu Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Deutscher Bildungsrat/Bildungskommission (1979). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deutscher Gehörlosen-Bund e. V. (2013). *Gebärdensprache ist Menschenrecht – 12000 demonstrieren gegen Benachteiligung und Diskriminierung*. Pressemitteilung. [http://www.gehoerlosen-bund.de/images/stories/pdfs\\_presse/03\\_pm\\_2013\\_10\\_demo\\_rueckblick\\_130620.pdf](http://www.gehoerlosen-bund.de/images/stories/pdfs_presse/03_pm_2013_10_demo_rueckblick_130620.pdf) (Zugriff: 05.05.16).
- Deutsche UNESCO-Kommission (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 2. Aufl. <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Zugriff: 01.04.16).
- Diekmann, A. (2011). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden. Anwendungen*. 5. Aufl. der vollst. überarb. und erw. Neuauflage 2007. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- DIMDI (2005). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/stand2005/> (Zugriff: 04.03.16).
- DIMDI (2016). Kapitel V. Psychische und Verhaltensstörungen (F00-F99). <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2016/block-f80-f89.htm> (Zugriff: 20.03.16).
- Dlugosch, A. (2011). Der „Fall“ der Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalitätsvorstellungen. In B. Lütje-Klose & M.-T. Langer & B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 135-142). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Döttinger, I. & Hollenbach-Biele, N. (2015). *Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht? Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Ecarius, J. & Miethe, I. (2011). Einleitung. In J. Ecarius & I. Miethe, *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S.7-15). Opladen; Berlin; Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85-109.
- Erbring, S. (2016). *Einführung in die inklusive Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2007). Erklärung von Lissabon. Wie Jugendliche die inklusive Bildung sehen. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education\\_declaration\\_de.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_de.pdf) (Zugriff: 09.04.16).
- Feege, F. & Knappe, L. & Leschowsky, S. (2013). Merkmal Geistige Entwicklung. In M. von Saldern, *Inklusion II* (S.131-152). Norderstedt: Books on Demand.
- Feyerer, E. (2012). Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. *Zeitschrift für Inklusion*, 04/2012. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33/33> (Zugriff: 01.05.16).
- Flitner, E. (2014). Problemfelder der Inklusion in Europa: Qualifikationen, Ressourcen und Kooperation in den Schulen. In E. Flitner & F. Ostkämper & C. Scheid & A. Wertgen (Hrsg.), *Chronisch kranke Kinder in der Schule* (S.111-121). Stuttgart: Kohlhammer.
- Funcke, A. & Hollenbach, N. & Klemm, K. (2012). Zum aktuellen Stand inklusiver Bildung in Deutschland. In Bertelsmann Stiftung & Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen & Deutsche UNESCO-Kommission & Sinn-Stiftung (Hrsg.), *Gemeinsam lernen - Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (S.29-49). 2. akt. und erw. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Grossrieder, I. & Achermann, B. (2012). Wie lernen Schulen Inklusion? In S. Seitz & N.-K. Finnern & N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S.162- 167). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hasselhorn, M. & Baethge, M. & Füssel, H.-P. & Hetmeier, H.-W. & Maaz, K. & Rauschenbach, T. & Rockmann, U. & Seeber, S. & Weishaupt, H. & Wolter, A. (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> (Zugriff: 14.09.16).
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa & S. Seifried & E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive*

- Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S.47-60). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hintermair, M. (2010). Lebensqualität integriert beschulter Kinder mit einer Hörschädigung. Ergebnisse einer Studie mit dem Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (ILK). *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 38, (3), 189-199.
- Hirsch-Herzogenrath, S. & Schleider, K. (2014). Schulische Reintegration psychisch kranker Kinder und Jugendlicher – ausgewählte empirische Befunde. In E. Flitner & F. Ostkämper & C. Scheid & A. Wertgen (Hrsg.), *Chronisch kranke Kinder in der Schule* (S.177-188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, C. & Koch, A. & von Stechow, E. (2012). Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts. In R. Benkmann & S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke*. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13 (S.122-137). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147-165.
- Ianes, D. (2009). *Die besondere Normalität. Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Psychologie der Europa-Universität Flensburg (2015). *Gelingensbedingungen inklusiver pädagogischer Settings*. <http://www.uni-flensburg.de/psychologie/forschung/forschungsprojekte/gelingensbedingungen-inklusive-paedagogischer-settings-gips/> (Zugriff: 30.04.16).
- Katzenbach, D. & Rauer, W. & Schuck, K.-D. & Wudtke, H. (1999). Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 4, 567-590. [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5965/pdf/ZFPaed\\_1999\\_4\\_Katzenbach\\_et\\_al\\_Integrative\\_Grundschule.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5965/pdf/ZFPaed_1999_4_Katzenbach_et_al_Integrative_Grundschule.pdf) (Zugriff: 20.04.16).
- Kemena, P. & Miller, S. (2011). Die Sicht von Grundschulkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität – Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In B. Lütje-Klose & M.-T. Lan-

- ger & B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S.124-134). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kimmig, A. (2014). Was hilft chronisch kranken Kindern in den allgemeinen Schulen? In E. Flitner & F. Ostkämper & C. Scheid & A. Wertgen (Hrsg.), *Chronisch kranke Kinder in der Schule* (S. 191-195). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP\\_Inklusion\\_in\\_Deutschland.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_Deutschland.pdf) (Zugriff: 23.02.16).
- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2003). Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung sozialer Integration. *Heilpädagogische Forschung*, 29, (2), 61-71.
- KMK (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf> (Zugriff 04.03.16).
- KMK (1996-2007). *Sonderpädagogische Förderung*. <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1315> (Zugriff: 27.03.2016).
- KMK (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler*. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1998/1998\\_03\\_20-Empfehlung-Foerderschwerpunkt-krank-Schueler.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_20-Empfehlung-Foerderschwerpunkt-krank-Schueler.pdf) (Zugriff 19.03.16).
- KMK (2014). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005-2014*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_210\\_SoPae\\_2014.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf) (Zugriff 04.03.16).
- Knorr, P. (2012). *„Ich verstehe sie falsch und sie verstehen mich falsch“. Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung – Eine explorative Mixed-Method-Studie*. Dissertation. Universität Rostock. [http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\\_disshab\\_0000001065/rosdok\\_derivate\\_0000005178/Dissertation\\_Knorr\\_2013.pdf](http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000001065/rosdok_derivate_0000005178/Dissertation_Knorr_2013.pdf) (Zugriff: 19.03.16).
- Kopp, B. & Martschinke, S. & Ratz, C. (2013). Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den ersten beiden Schuljahren – Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6, (1), 45-58.

- Krull, J. & Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 59-75.
- Küstermann, B. & Eikötter, M. (2014). Rechtliche Grundlagen inklusiver Bildung und Arbeit. Die UN-BRK und ihre Auswirkungen auf das deutsche Recht. In G. Hensen & B. Küstermann & S. Maykus & A. Riecken & H. Schinnenburg & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms* (S.237-278). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lambrich, H.-J. (2015). Soziale Dimensionen des Lernens – Zur Kultur des Klassenzimmers. In D. Blömer & M. Lichtblau & A.-K. Jüttner & K. Koch & M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S.279-284). Wiesbaden: Springer VS.
- Lelgemann, R. & Lübbecke, J. & Singer, P. & Walter-Klose, C. (2012). Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, 04/2012. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/35/35> (Zugriff: 05.07.15).
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarb. u. neu ausgestatt. Aufl. Weinheim, Basel: 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 Sonderpädagogik* (S.24-46). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Moreno, J.-L. (1996). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Unveränd. Nachdruck der 3. Aufl. 1974. Opladen: Leske + Budrich.
- Moser, V. & Kuhl, J. & Schäfer, L. & Redlich, H. (2012). Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz & N.-K. Finnein & N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S.228-234). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In J. Baumert & V. Masuhr & J. Möller & T. Riecke-Baulecke & H.-E. Tenorth & R. Werning, *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S.15-37). Schulmanagement Handbuch, Bd. 146. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

- Mühl, H. (2000). Geistige Behinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S.474-484). Göttingen: Hogrefe.
- Niedermayer, G. (2009). Die Rolle der Integrationsbegleiter. In P. Thoma & C. Rehle (Hrsg.), *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (S.225-235). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Niediek, I. (2015). Wer nicht fragt, bekommt keine Antworten – Interviewtechniken unter besonderen Bedingungen. *Zeitschrift für Inklusion*. 04/2015. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/323/275> (Zugriff: 04.05.16).
- Niethammer, D. (2014). Die Bedeutung der Schule im Leben krebskranker Kinder. In E. Flitner & F. Ostkämper & C. Scheid & A. Wertgen (Hrsg.), *Chronisch kranke Kinder in der Schule* (S. 70-81). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. In R. Bohnsack & U. Flick & C. Lüders & J. Reichertz (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*. 4., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4955> (Zugriff: 01.07.2016).
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S.93-107). Opladen: Leske + Budrich. [http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2621/pdf/Prenzel\\_Annedore\\_Egalitaere\\_Differenz\\_in\\_der\\_Bildung\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2621/pdf/Prenzel_Annedore_Egalitaere_Differenz_in_der_Bildung_D_A.pdf) (Zugriff: 06.03.16).
- Prenzel, A. (2012). Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In S. Seitz & N.-K. Finnen & N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S.16-31). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (2009). Buchbesprechung: Lehmann, R. & Hoffmann, E. (Hrsg.), BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 467-468.
- Preuss-Lausitz, U. (2012a). „Wir dürfen nicht so tun, als hätten wir in Regelschulen keine Heterogenität“. Interview mit Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz. In Bertelsmann Stiftung & Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen & Deutsche UNESCO-Kommission & Sinn-Stiftung (Hrsg.), *Gemeinsam lernen - Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (S.55-59). 2. akt. und erw. Auflage. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.



- Preuss-Lausitz, U. (2012b). Inklusion: Modewort oder Hoffnungsträger? Was ist neu an Inklusion und wie kann sie gelingen? *Pädagogik*, 9/12, 41-45.
- Preuss-Lausitz, U. (2015). Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern – Versuch einer Übersicht. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S.402-430). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sälzer, C. & Gebhardt, M. & Müller, K. & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl & P. Stanat & B. Lütj-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.
- Schattenmann, E. (2014). *Inklusion und Bewusstseinsbildung. Die Notwendigkeit bewusstseinsbildender Maßnahmen zur Verwirklichung von Inklusion in Deutschland*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Schneider, W. (2004). *Schulische Kooperation – Ein Weg zur Integration? Eine empirische Analyse der Integration durch Kooperation von Volksschule und Schule zur Sprachförderung, Kooperationsklassen in Dachau*. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Schriften zur Sprachheilpädagogik*, Bd. 11. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Schnell, I. (2006). Wir haben damals übermorgen angefangen – sind wir schon im Heute gelandet? *Zeitschrift für Inklusion*, 02/2006. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/188/188> (Zugriff: 02.03.16).
- Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, (4), 177-187.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2015). Inklusion beginnt...wo eigentlich? Einflussgrößen auf die Einstellungen von Lehrkräften und Eltern zu Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S.204-211). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Seitz, S. (2012). Inklusive Didaktik. Der Reichtum geht von den Kindern aus. *Pädagogik* 10/12, 44-47.
- Seitz, S. & Finnern, N.-K. & Korff, N. & Scheidt, K. (2012). Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band. In S. Seitz & N.-K. Finnern & N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S.09-14). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Speck, O. (2005). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung*. 10., überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Spörer, N. & Schründer-Lenzen, A. & Vock, M. & Maaz, K. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. Zusammenfassung. [http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion\\_im\\_land\\_brandenburg/pilotprojekt\\_inklusive\\_grundschule/wissenschaftliche\\_begleitung/Kurzfassung\\_Abschlussbericht\\_PING.pdf](http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Kurzfassung_Abschlussbericht_PING.pdf) (Zugriff: 25.03.16).
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2014) (Hrsg.). *Verzeichnis der allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein 2014/15*. [http://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Verzeichnisse/SCHUVA\\_14\\_15\\_S\\_INTERNET.pdf](http://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Verzeichnisse/SCHUVA_14_15_S_INTERNET.pdf) (Zugriff: 14.09.16).
- Sturm, T. (2015). Erwartungswidrige Forschungsergebnisse: wann liegen sie vor? In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S.379-383). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. utb-Bd-Nr: 4340. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Theiss-Scholz, M. & Thümmel, I. (2012). Erfahrungswerte und Erwartungshaltungen von Eltern autistischer Kinder und Jugendlicher im Kontext von Schule und der Zusammenarbeit von Grund- und Förderschullehrkräften – Darstellung der Untersuchungsergebnisse der Pilotierungsphase. In S. Seitz & N.-K. Finnern & N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S.191-196). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Thienwiebel, C. (1996). *Selbstsicherheit und Sehbehinderung. Identifikation von Problembe-  
reichen bei sehbehinderten Jugendlichen und Versuch einer pädagogischen Bearbeitung*. Genehmigte Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Thienwiebel, C. & Schor, B.-J. (2003). *Gemeinsamer Unterricht von blinden und sehbehinderten Schülern in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen. Abschlussbericht zum Schulversuch*. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München.
- Thoma, P. & Rehle, C. (2009). Vorbemerkung. In P. Thoma & C. Rehle (Hrsg.), *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (S.223). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Treumann, K. (1986). Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Forschung. Mit einem methodischen Ausblick auf neuere Jugendstudien. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Interdiszipli-*

- näre Jugendforschung. *Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen* (S.193-214). Weinheim, München: Juventa.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2008). Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Zugriff: 11.05.16).
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Deutsche Übersetzung. [http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca\\_erklaerung.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf) (Zugriff: 07.04.16).
- United Nations (o. J.). Treaty Collection. 15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-15&chapter=4&lang=en#top](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&lang=en#top) (Zugriff: 25.05.16).
- Von Saldern, M. (2013). Inklusion ist auf dem Weg. In M. von Saldern (Hrsg.), *Inklusion II. Umgang mit besonderen Merkmalen* (S.07-20). Norderstedt: Books on Demand.
- Walter-Klose, C. (2012). Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. In V. Daut & R. Lelgemann & J. Boenisch & A. Thiele (Hrsg.), *Schriften zur Körperbehindertenpädagogik*, Bd. 7. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wertgen, A. (2012). Bildungsgerechtigkeit durch Chancengleichheit – auch für kranke Schüler? In H. Frey & A. Wertgen, *Pädagogik bei Krankheit: Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele* (S.74-90). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Wertgen, A. (2014). Antistigmatisierung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher durch Schülerzeitungsarbeit? In E. Flitner & F. Ostkämper & C. Scheid & A. Wertgen (Hrsg.), *Chronisch kranke Kinder in der Schule* (S.196-211). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wevelsiep, C. (2015). Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, (4), 565-579.
- Wocken, H. (1987). Integrationsklassen in Hamburg. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen-Untersuchungen-Anregungen* (S.65-89). Solms: Jarick Oberbiel.
- Wocken, H. (2011). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. *Zeitschrift für Inklusion*, 04/2011. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/>

80/80 (Zugriff: 05.05.16).

Wocken, H. (2014). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. 5. Aufl. Hamburg: Edition Hamburger Buchwerkstatt, Feldhaus.

Zimpel, A. F. (2013). Inklusion mit Rückzugsmöglichkeiten – Schwierigkeiten und Chancen schulischer Inklusion bei Autismus. *Autismus: Zeitschrift des Bundesverbandes „Autismus Deutschland e. V.“*, 76/2013, 06-16.