Deutsches Jugendinstitut

Abschlussbericht

Irene Hofmann-Lun, Shih-cheng Lien, Philipp Reimann, Birgit Reißig

Meta-Analyse – Inklusive Bildung an allgemeinbildenden Schulen

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 380 Beschäftigte tätig, darunter rund 240 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u.a. von der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum

© 2025 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Datum der Veröffentlichung November 2025
ISBN: 978-3-86379-585-6
DOI: 10.36189/DJI202537

Deutsches Jugendinstitut
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Ansprechpartner:
Birgit Reißig
Telefon +49 345 68178-33
E-Mail **reissig@dji.de**

Inhalt

1 Einführung in den Bericht 5

1.1 Entwicklung schulischer Inklusion in Deutschland seit 2008 7
1.2 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Lernort 9
1.2.1 Förder-, Inklusions- und Exklusionsquote 9
1.2.2 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten 12
1.3 Schulerleben junger Menschen mit und ohne Behinderung – eine statistische Analyse 14

2 Methodisches Vorgehen 19

3 Etablierung inklusiver Beschulung 21

3.1 Überblick über wesentliche Aspekte inklusiver Beschulung 21
3.2 Institutionelle Entwicklungen 26
3.2.1 Abbau von Doppelstrukturen im Schulsystem 26
3.2.2 Leitung und Mitbestimmung in inklusiver Schule 28
3.2.3 Engmaschige Einbindung der Schulsozialarbeit 30
3.2.4 Schulische Elternarbeit 32
3.2.5 Örtliche Beratungs- und Unterstützungsstellen 37
3.3 Praktiken der Zusammenarbeit innerhalb inklusiver Schule 38
3.3.1 Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkraft und Sonderpädagog:in 39
3.3.2 Weitere Unterstützung 42
3.3.3 Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung 46
3.4 Unterrichtsgestaltung und Klassenführung 50
3.4.1 Inklusive Didaktik 50
3.4.2 Präventiver Zugang mit diagnostischer Fundierung 51
3.4.3 Klassenführung 53
3.4.4 Kooperatives Lernen 55
3.5 Gesamtstrategien zur schulischen Inklusion auf Länderebene – Praxisbeispiele 56
3.5.1 Bremen 57
3.5.2 Hamburg 59
3.5.3 Schleswig-Holstein 63
3.5.4 Zusammenfassung 66
3.6 Praxisbeispiele inklusiver Beschulung auf kommunaler Ebene und Schulebene 67
3.6.1 Marie-Kahle-Gesamtschule in Bonn (Beispielsschule der Aktion Mensch) 69
3.6.2 Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule Berlin 70
3.6.3 Rügener Inklusionsmodell (RIM) 71
3.6.4 Modellregion Inklusion Kempten (M!K) 76
3.6.5 Laborschule Bielefeld 78

3.7 Zwischenfazit 81

4 Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung“ im Kontext schulischen Lernens 84

4.1 Forschungsstand zu emotionalem und sozialem Förderbedarf in der inklusiven Bildung 84
4.1.1 Hauptdimensionen des emotionalen und sozialen Förderbedarfs 85
4.1.2 Die Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen 87
4.1.3 Klassenklima und Peer-Beziehungen 88
4.2 Strategien zu inklusiver Beschulung von Schüler:innen mit Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung“ 89
4.2.1 Zur Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation 90
4.2.2 Klassenbezogene Handlungsmöglichkeiten 92
4.3 Pädagogische Förderprogramme im schulischen Kontext für emotional-sozialen Förderbedarf 93
4.4 Praxisbeispiele mit Fokus auf Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung“ 95
4.4.1 Projekt „Übergang“ 95
4.4.2 Rügener Inklusionsmodell für den Förderbereich der emotionalen und sozialen Entwicklung 100
4.4.3 Präventionsprogramm „Lubo aus dem All“ in Kölner Schulen 102
4.4.4 Multifamilienarbeit in den Modellregionen Kempten und Mecklenburg-Vorpommern 104
4.5 Zwischenfazit 105

5 Inklusive Schulentwicklung in Schweden und Italien 107

5.1 Schweden 107
5.2 Italien 115
5.3 Zwischenfazit 126

6 Fazit und Ausblick 129

7 Literatur 135

8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 142

1 Einführung in den Bericht

Ziel des vorliegenden Berichts ist es, Erfordernisse und Gelingensbedingungen für die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemein und speziell im Bereich emotional und soziale Entwicklung in Deutschland darzulegen. Inklusionsorientierte schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (nachstehend: SPF) im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (nachstehend: ESE) kann nicht losgelöst von inklusionsorientierten Konzepten, Handreichungen, Handlungsempfehlungen und Umsetzungsstrategien analysiert werden, die mit der Zielsetzung der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit **verschiedensten** Förderbedarfen und jenen **ohne spezifischen** Förderbedarf entwickelt und praktiziert werden. Dies ist eine Voraussetzung dafür, nicht dem Gedanken einer exklusiven Förderung und damit einer Besonderung einer Gruppe von Kindern und Jugendlichen Vorschub zu leisten bzw. ihr zu erliegen. Indem Fragen der Inklusion in Hinblick auf die Zielgruppe ESE nicht partikular betrachtet werden, wird einer menschenrechtlichen Perspektive auf Inklusion nachgegangen, wie sie in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben ist. Demnach haben alle Menschen, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, ein Recht auf eine diskriminierungsfreie Bildung im regulären Bildungssystem und damit Anspruch auf integrative Unterstützungsformate: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, […] Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (UN-BRK 2009: Art. 24).

In diesem Bericht werden gelingende Strategien aber auch Probleme einer inklusiven Beschulung in Deutschland dargestellt. Dafür wurden aktuelle Forschungsergebnisse zu inklusiven Schulkonzepten und deren Bausteinen recherchiert und analysiert, welche in unterschiedlichen deutschen Bundesländern, Kommunen oder einzelnen Schulen entwickelt und umgesetzt wurden bzw. werden. Berücksichtigt werden insbesondere wissenschaftliche Studien etwa in Form von wissenschaftlichen Begleitungen und Evaluationen.

Ausgehend von der Beschreibung und Analyse von Inklusionskonzepten wird anschließend der Blick auf spezielle Gelingensbedingungen und Erfordernisse im Rahmen der (inklusiven) Beschulung der Schüler:innen mit SPF ESE gerichtet. Wie mit dem Bezug auf die UN-BRK bereits deutlich wurde, sind Kinder und Jugendliche mit einem zugeschriebenen SPF ESE keine homogene Gruppe, sondern im Kontext der Vielfalt aller Kinder und Jugendlichen in Bildungsinstitutionen zu betrachten. Insofern werden weniger Lösungskonzepte für bestimmte Problemkonstellationen, beschrieben und analysiert, vielmehr wird hier auf jene Konzepte, Ansätze und Praxisbeispiele eingegangen, die einen inklusiven Ansatz – im Sinne der Unterstützung in regulären Bildungsstrukturen oder eng verwoben mit regulären Bildungsstrukturen – verfolgen. In der Praxis sehen sich Fachkräfte wie Lehrer:innen, Pädagog:innen und Schulleitungen aufgrund der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen

in Bildungskontexten mit komplexen Herausforderungen konfrontiert. In den Debatten über Inklusion dominieren mitunter Zuschreibungen an im Kontext Schule mehrfach auffällig werdenden Kindern und Jugendlichen, wie „Systemsprenger:in", „Problemschüler:in" oder „Sonderschüler:in". Die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche mit dem SPF ESE im Kapitel 4 des vorliegenden Berichts liegt primär in einem Bedarf begründet, welcher sich aus der Praxis speist: Lösungsansätze zu finden, um derartige Debatten über Kinder und Jugendliche in Schule zielgerichtet und gegenstandsbezogen zu führen, ohne auf komplexitätsreduzierende Stigmatisierungen zurückzugreifen. Daneben gibt es empirische Beweggründe: so ist die Anzahl der Schüler:innen mit dem SPF ESE in Deutschland zahlenmäßig mit Abstand am stärksten gestiegen. Diese Kinder und Jugendlichen werden überwiegend in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet.

Welche Erkenntnisse über die Gestaltung inklusiver schulischer Lernumgebungen für Kinder und Jugendliche mit den SPP ESE im Rahmen von Inklusionskonzepten für das allgemeine schulische Bildungssystem jenseits von Sonderbeschulungen vorhanden sind, ist Gegenstand der vorliegenden Analyse. Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, länderunabhängig Gelingensbedingungen und perspektivische Erfordernisse für inklusive Bildungs- und Schulkonzepte zu identifizieren und in konkrete (kommunale) Kontexte zu übersetzen, respektive spezifische Konzeptbausteine in etablierte Konzepte zu implementieren.

Die Struktur des Berichts folgt der Logik ‚vom Allgemeinen zum Speziellen'. In einem ersten Schritt erfolgen ein historischer Grundriss schulischer Inklusion in Deutschland seit 2008 (Kap. 1.1), eine beschreibende deutschlandweite Bestandsaufnahme zu Inklusion im Schulsystem (Kap.1.2) und eine Beschreibung des Schulerlebens junger Menschen anhand einer fokussierten statistischen Auswertung auf Basis einer deutschlandweiten Befragung (Kap. 1.3).

Nach der Darlegung des methodischen Vorgehens im ersten Hauptteil des Berichts (Kap. 2), folgt eine umfassende Analyse von Konzepten und Bestandteilen zur Etablierung inklusiver Beschulung im zweiten Hauptteil des Berichts (Kap. 3), gegliedert in Überblick über wesentliche Aspekte inklusiver Beschulung (Kap. 3.1), institutionelle Entwicklung (Kap. 3.2), Praktiken der Zusammenarbeit innerhalb inklusiver Schule (Kap. 3.3) und die Unterrichtsgestaltung und Klassenführung (Kap. 3.4). Kern das Kapitels 3 bilden anschließend Gesamtstrategien zur schulischen Inklusion in ausgewählten Bundesländern (Kap. 3.5) und Praxisbeispiele inklusiver Beschulung auf kommunaler Ebene und der Ebene einzelner Schulen (Kap. 3.6). Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit ein (Kap. 3.7).

Ein weiterer Schwerpunkt des Berichts ist die Analyse von schulischer Inklusion mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit dem SPF ESE (Kap. 4). Zunächst wird der Forschungsstand zu emotionalem und sozialem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht skizziert (Kap. 4.1). Daran anschließend behandeln wir wissenschaftliche Erkenntnisse zu inklusiver Beschulung von Schüler:innen mit Förderbedarf sozial-emotionale Entwicklung und es werden gelingende Förderstrategien und -möglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen herausgearbeitet (Kap. 4.2 und Kap. 4.3). Ab-

schießend werden mit Blick auf diesen Förderbedarf Beispiele schulischer Inklusionskonzepte aus der Praxis vorgestellt (Kap. 4.4). Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit (Kap. 4.5).

Flankierend wird die Gesamtsituation inklusiver Beschulung in zwei weiteren europäischen Ländern kursorisch betrachtet (Kap. 5). Die Beschreibungen für Schweden (Kap. 5.1) und Italien (Kap. 5.2), zusammengefasst in einem Zwischenfazit (Kap. 5.3), sollen dazu beitragen, einen Vergleich der Ergebnisse in Deutschland zu europäischen Ländern mit ähnlichen inklusiven Intentionen im Bildungssystem anzuregen.

Der Bericht endet mit einem Fazit und einem Ausblick (Kap. 6).

1.1 Entwicklung schulischer Inklusion in Deutschland seit 2008

In Deutschland hat sich unter dem Leitbild der leistungshomogenen Lerngruppen neben den allgemeinbildenden Schulen und der Berufsbildung ein differenziertes Sonderschulwesen entwickelt, sowie eine entsprechend strukturierte Lehrerausbildung. Einzelne Bemühungen zur Verwirklichung integrativer und teilweise auch inklusiver Bildung bestehen in Deutschland seit den 1970er-Jahren. Eine grundlegende Transformation hin zu einem inklusionsorientierten Bildungswesen wurde durch die UN-Behindertenrechtskonvention eingeleitet.

Folgende Eckpunkte markieren die Bemühungen in Deutschland seit 2008 bundesweit inklusionsorientierte Bildungskonzepte zu erarbeiten und zu implementieren:

Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) wurde am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. International ist es am 3. Mai 2008 in Kraft getreten, nachdem es 20 Staaten ratifiziert hatten. Die Bundesrepublik Deutschland hat die UN-BRK am 24. Februar 2009 ratifiziert. Nach den Regularien der Konvention trat sie am 26. März 2009 in Kraft und ist seitdem geltendes Recht in Deutschland, welches von allen staatlichen Stellen umgesetzt werden muss (Deutsches Institut für Menschenrechte o.J.). Darin ist das Recht von Menschen mit Behinderungen auf diskriminierungsfreie und chancengerechte Bildung verankert (UN-BRK, §24, nach Lepper/Steinmann 2024, S. 1). Dieses Datum markiert damit einen Paradigmenwechsel im deutschen Bildungssystem, denn damit ist die separierende Förderung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit dem nun geltenden Recht nicht mehr vereinbar (Lange 2017, S. 7).

Durch die Kultusministerkonferenz wurde 2011 der Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“ gefasst, der den Bundesländern entsprechende Richtlinien an die Hand gibt. Eine dezidierte Abkehr von der Förderschule als Lernort für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in diesem Beschluss aber nicht vorgesehen.

Auf der Grundlage der Ergebnisse des Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“, der am 19. u. 20. März 2014 in Bonn stattfand, wurden von der Deutschen UNESCO-Kommission Leitlinien für die Bildungspolitik erarbeitet. Zielsetzung der Erarbeitung der Leitlinien war es, Akteur:innen in Deutschland dabei zu unterstützen, Inklusion in Bildungsstrategien zu stärken. Die Leitlinien beinhalten Anregungen zur Entwicklung von inklusiven Bildungssystemen und stellen politischen Entscheidungsträgern, Bildungsplanern, Lehrkräften und Lernenden, kommunalen Führungskräften sowie zivilgesellschaftlichen Akteuren Werkzeuge zur Verfügung, die eine Analyse von Bildungsplänen im Hinblick auf inklusive Bildung ermöglichen und damit inklusive Bildung befördern können (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 5). In diesen Leitlinien werden folgende positive Wirkungen eines inklusiven Bildungssystems in pädagogischen, sozialen und ökonomischen Aspekten genannt:

- Über die gemeinsame Unterrichtung und Betreuung aller Schüler:innen in einer inklusiven Schule ist ein verstärktes Eingehen auf die individuellen Unterschiede zwischen den Schüler:innen und damit die Anwendung entsprechender Konzepte und Strategien notwendig. Davon können alle Schüler:innen profitieren.
- Inklusion begreift Vielfalt und individuelle Unterschiede als Ressource. Durch den gemeinsamen Unterricht und die Gestaltung von außerunterrichtlichen Angeboten am Lernort Schule soll erreicht werden, dass Kinder und Jugendliche Vielfalt als normal erleben und damit ein Beitrag zum Abbau von Diskriminierung in der Gesellschaft geleistet wird.
- Die gesonderte Beschulung, die überwiegend nicht zu anerkannten Schulabschlüssen führt, wirkt sich auf die nachfolgenden Bildungsstationen und Erwerbswege aus, denn Schulabgänger:innen von Förderschulen haben oftmals auf dem regulären Arbeitsmarkt keine Chance und bleiben auf staatliche Unterstützungsleistungen angewiesen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 9).

Erkenntnisse zur Beschulung in Förder- bzw. Sonderschulen stellen eine wirkungsvolle Förderqualität der segregierten Förderschulen in Frage. Ein überproportionaler Anteil der Förderschüler:innen stammt zudem aus armen und bildungsfernen Bevölkerungsgruppen, deren sozialer Status durch den Besuch der Förderschule perpetuiert wird (vgl. Kottmann 2006; Kölm/Gresch/Haag 2017).

Die inklusive Pädagogik erhebt den Anspruch, eine Antwort auf die komplette Vielfalt aller Kinder und Jugendlichen zu geben. Sie tritt für das Recht aller Schüler:innen ein, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander in einer ‚**Schule für Alle**‘ zu lernen. Im Gegensatz zur Integration will die Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen einer Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen und Konzepte an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schüler:innen ausrichten (Schumann 2009, S. 51) und die Schüler:innen darin unterstützen, einen individuell passgenauen Lernweg gehen zu können.

Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch eine konsequente Reduktion von Exklusion. Diese Veränderungsprozesse müssen von der Überzeugung getragen werden, dass es in der Verantwortung des regulären Bildungssystems liegt, alle Lernenden angemessen zu unterrichten.

Inklusive Bildung ist ein Prozess, der die Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig sind, damit alle Lernenden erreicht werden können. Eine inklusive Bildungseinrichtung muss eine Vielzahl von Arbeitsmethoden und individueller Förderstrategien bieten. Die Unterstützung von Lehrkräften, weiteren Fachkräften und Schulleitungen ist bei der Umstellung auf ein inklusives Bildungssystem wesentlich. Jedoch müssen die Akteur:innen darüber hinaus nicht nur fähig, sondern auch Willens sein, Inklusion beim Lernen sicher zu stellen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014, S. 22).

Inklusion wird verstanden als ein schrittweiser Entwicklungsprozess, dessen pädagogische Konzepte beständig weiterentwickelt und deren Tragfähigkeit immer wieder überprüft werden müssen.

1.2 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Lernort

1.2.1 Förder-, Inklusions- und Exklusionsquote

Die folgenden Ausführungen basieren auf Arbeiten von Lepper/Steinmann 2024; Klemm/Hollenbach-Biele/Lepper 2023 sowie Klemm 2022.

Die statistische Messung von Inklusion basiert zum einen auf der Gesamtheit der Schüler:innen, die der Schulpflicht in allgemeinbildenden Schulen unterliegen, zusammengesetzt aus allen Schüler:innen der Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. in einzelnen Bundesländern bis zur Jahrgangsstufe 10 (Inklusionsquote), zum anderen auf der Gesamtheit aller Schüler:innen der Förderschulen (Exklusionsquote). Zudem wird Inklusion auf Grundlage der Gesamtheit der Schüler:innen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, gemessen (Inklusionsanteil und Exklusionsanteil). In Tabelle 1 werden die zentralen Indikatoren genauer beschrieben.

Tabelle 1: Indikatoren zur statistischen Erfassung schulischer Inklusion

Indikator	Förderort	Referenzgröße	Beschreibung
Förder-quote	k.A.	Alle Schüler:innen	Anteil der Schüler:innen mit Förderbedarf an allen Schüler:innen mit Vollzeitschulpflicht (je nach Bundesland die Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. 10) – unabhängig von ihrem Förderort.

Inklusions-quote	Allgemein-bildende Schule	Alle Schüler:in-nen	Anteil der Schüler:innen mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden, an allen Schüler:innen mit Vollzeitschulpflicht (je nach Bundesland die Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. 10).
Exklusions-quote	Förder-schule	Alle Schüler:in-nen	Anteil der Schüler:innen mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schüler:innen mit Vollzeit-schulpflicht (je nach Bundesland die Jahr-gangsstufen 1 bis 9 bzw. 10).
Inklusions-anteil	Allgemein-bildende Schule	Schüler:innen mit Förderbedarf an allen Schüler:in-nen mit Förder-bedarf.	Anteil der Schüler:innen mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schüler:innen mit Förderbedarf.
Exklusions-anteil	Förder-schule	Schüler:innen mit Förderbedarf	Anteil der Schüler:innen mit Förderbedarf, die Förderschulen besuchen,

Quelle: eigene Darstellungen

Aussagekräftig ist insbesondere die Exklusionsquote: Ein hoher Wert bedeutet, dass viele Schüler:innen in separierenden Strukturen und nicht an allgemeinbildenden Schulen lernen. Der Ausbau des inklusiven Schulsystems muss mit einer niedrigen Exklusionsquote einhergehen, wenn der rechtlich verbriefte Anspruch der UN-BRK eingelöst werden soll.

Deutschlandweit wurde im Schuljahr 2022/23 bei 7,6 Prozent der insgesamt 7.680.319 vollzeitpflichtigen Schüler:innen der Jahrgangsstufe 1 bis 9 bzw. 10 ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (Förderquote) (Tabelle 2). 55,6 Prozent der Schüler:innen mit Förderbedarf besuchten eine Förderschule (Exklusionsanteil). Der Besuch einer inklusiven Schule ist demzufolge im Schuljahr 2022/23 für den überwiegenden Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht der Regelfall. Die Schieflage spiegelt sich auch in der Exklusionsquote wider. Sie liegt im Schuljahr 2022/23 bei 4,2 Prozent. Die Inklusionsquote hingegen betrug 3,4 Prozent.

Zur Einordnung der Daten lohnt ein Vergleich mit Daten aus dem Vorjahr und den Daten im Jahr der Ratifizierung der UN-BRK.[1] Nachfolgend sind alle genannten Indikatoren für die genannten Zeiträume unkommentiert tabellarisch zusammengefasst. Die bundesweite Exklusionsquote hat sich in den letzten zwei Jahren

[1] Das Saarland ist in den Daten für 2021/22 und 2022/23 nicht enthalten.

(2021/22 zu 2022/23) nur marginal verändert. Die Förderquote ist leicht gesunken (von 7,8 auf 7,6 Prozent). Die Ursachen für das Absinken sind unklar.

Tabelle 2: Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland: Kennzahlen im Überblick

	Schüler:innen		Quoten			Anteil	
Schuljahr	Jahrgänge 1 bis 9/10*	mit Förderbedarf**	Inklusion	Exklusion	Förderquote***	Inklusion	Exklusion
2022/23	7.680.319	581.265	3,4	4,2	7,6	44,4	55,6
2021/22	7.369.505	579.054	3,5	4,3	7,8	44,7	55,3
2008/09	7.990.121	482.155	1,1	4,8	5,9	18,8	81,2

* ohne Saarland: Seit dem Schuljahr 2015/16 ist die Anerkennung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen nur noch bei Umschulung an eine Förderschule erforderlich. ** für 2021/22 und 2022/23 ohne Schüler:innen der Gruppe ‚Kranke' *** bei der Summenbildung Abweichungen durch Rundungseffekte
Quelle: Lepper/Steinmann 2024, S. 3

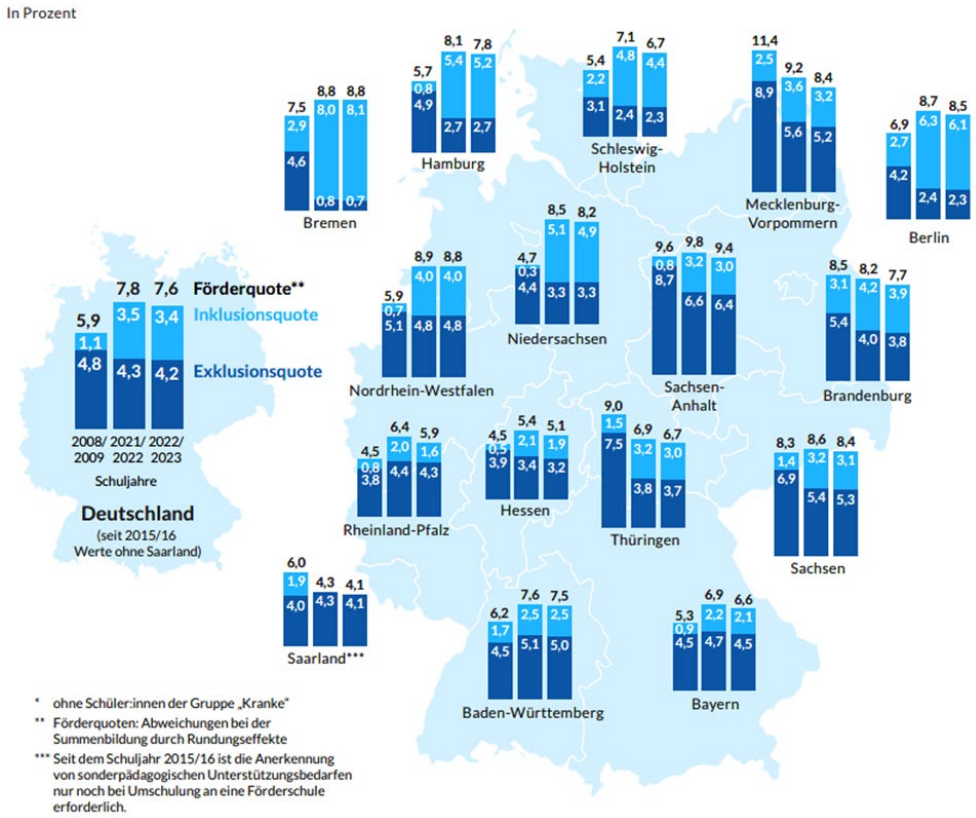
Im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 ist die Exklusionsquote um 0,6 Prozentpunkte gesunken (von 4,8 auf 4,2 Prozent), umgerechnet bedeutet das Absinken der Quote 46.000 weniger Schüler:innen mit Förderbedarf an Förderschulen. Die Inklusionsquote ist um 2,3 Prozentpunkte gestiegen. Demnach ist der Anteil der Schüler:innen mit Förderbedarf – gemessen an allen Schüler:innen im Schulsystem – in allgemeinbildenden Schulen dreimal so hoch wie im Jahr 2008/09. Langfristig lässt sich eine deutliche Steigerung der Förderquote erkennen (von 5,9 auf 7,6 Prozent).

Abbildung 1 stellt die einzelnen Indikatoren nach Bundesländern dar und zeigt erhebliche innerdeutsche Unterschiede: Am augenscheinlichsten sind die niedrigen Exklusionsquoten im Jahr 2022/23 in Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Berlin. In diesen Ländern liegt die Exklusionsquote unter 3 Prozent und damit weit unter dem bundesweiten Durchschnitt, gefolgt von Niedersachsen, Hessen und Thüringen. Dort liegt die Exklusionsquote unter 4 Prozent. In Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz liegt die Exklusionsquote im Jahr 2022/23 dicht am bundesweiten Durchschnitt. In Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen liegen die Werte im Jahr 2022/23 um die 5 Prozent. Mit Abstand am höchsten ist die Exklusionsquote in Sachsen-Anhalt mit 6,4 Prozent im Jahr 2022/23. Die unterschiedlichen Ausprägungen kommen durch die länderspezifische Bildungspolitik und unterschiedlich starke Reformbestrebungen der einzelnen Bundesländer zustande.

Die höchste Inklusionsquote verzeichnen die Länder Bremen (8,1%) und Berlin (6,1 %), die niedrigsten Quoten Hessen (1,9%) und Rheinland-Pfalz (1,6%). Die Inklusionsquote war in den meisten Bundesländern leicht rückläufig, am stärksten in Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein mit jeweils 0,4 Prozentpunkten.

Auch die Förderquoten sind mitunter sehr verschieden. In Sachsen-Anhalt wird mit 9,4 Prozent fast doppelt so häufig ein Förderbedarf bei Schüler:innen festgestellt wie in Hessen mit 5,1 Prozent.

Abbildung 1: Förderquoten, Inklusionsquoten und Exklusionsquoten in den Bundesländern*, Schuljahre 2008/09, 2021/22 und 2022/23



Quelle: Lepper/Steinmann 2024, S. 6

Zusammenfassend zeigt sich, dass große Unterschiede zwischen den deutschen Bundesländern bestehen. Eine bundesweite Annäherung an eine Exklusionsquote gegen Null, wie es die in der UN-BRK festgeschriebenen Ziele vorsehen, ist nicht zu verzeichnen. Nur in Bremen liegt die Exklusionsquote unter einem Prozent. Im Zeitverlauf betrachtet, machen einzelne Länder jedoch quantitativ sichtbare Fortschritte.

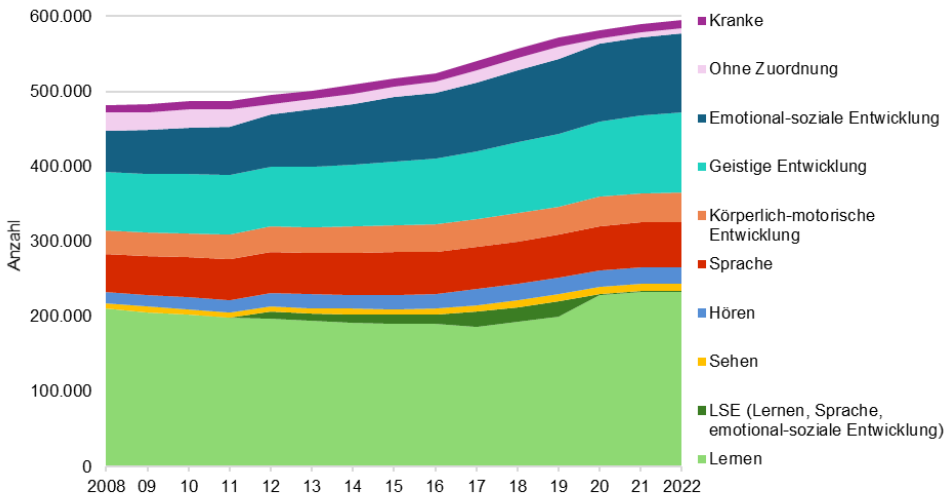
1.2.2 Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten

In Deutschland werden folgende sonderpädagogische Förderbedarfe zugewiesen: „Lernen", „Sehen", „Hören", „Sprache", „körperliche und motorische Entwicklung", „geistige Entwicklung", „emotionale und soziale Entwicklung", sowie „Kranke". Einige Bundesländer führen darüber hinaus den Förderschwerpunkt „Autismus" z.B. in Berlin und Schleswig-Holstein. Insbesondere in Bayern wird der

übergreifende Förderschwerpunkt „Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung“ (LSE) geführt.

Bundesweit ist die Anzahl der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit dem Schuljahr 2008/09 um 24 Prozent auf knapp 600.000 im Schuljahr 2022/23 gestiegen (Abbildung 2). Die Veränderung variiert deutlich nach Förderschwerpunkten. Besonders stark ist der Zuwachs im SPF „emotionale und soziale Entwicklung“ um 89 Prozent, „geistige Entwicklung“ um 39 Prozent, „Hören“ um 39 Prozent, „Sehen“ um 36 Prozent. Im Gegensatz dazu ist die Zunahme von 10 Prozent bei Schüler:innen mit SPF „Lernen“ wesentlich geringer. Damit ist der Zuwachs zu einem beachtlichen Teil auf den Anstieg im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ zurückzuführen.

Abbildung 2: Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung 2008 bis 2022 nach Förderschwerpunkten (Anzahl)



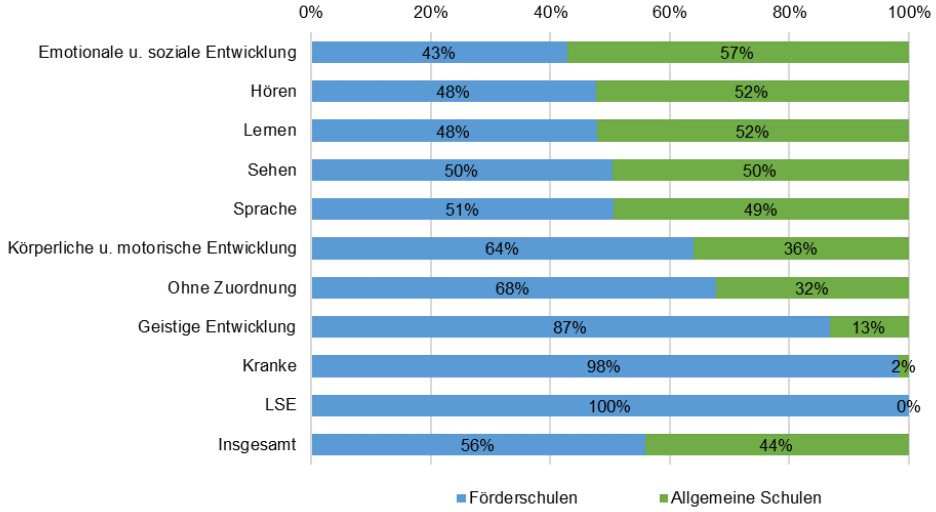
Anmerkung: Der Anstieg im Förderschwerpunkt „Lernen“ und damit zusammenhängende Rückgang im Förderschwerpunkt LSE ist vor allem mit einer Umstellung des Erhebungsverfahrens in Bayern im Bereich der Förderschulen zu erklären.
Quelle: Kultusministerkonferenz 2024, Tabelle A1.1.1, eigene Darstellung

Die unterschiedlichen Zuwachsraten schlagen sich in einer Verschiebung in der Verteilung der Förderschwerpunkte nieder. Die wesentlichen Veränderungen treffen auf die Förderschwerpunkte „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ zu. Mit 39 Prozent machen Schüler:innen mit SPF „Lernen“ im Schuljahr 2022/23 den größten Anteil aller Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus. Im Vergleich zum Schuljahr 2018/19 ist er um 5 Prozent zurückgegangen. Im Gegenzug ist der Anteil der Schüler:innen mit SPF „emotionale und soziale Entwicklung“ von 11 auf 18 Prozent gestiegen.

In Bezug auf den Lernort zeigt Abbildung 3, dass 44 Prozent aller Schüler:innen mit SPF eine inklusive Schule besuchen. Wird nach Förderschwerpunkten differenziert, werden Schüler:innen mit Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ (57%), „Hören“ (52%), „Lernen“ (52%), „Sehen“ (50%), „Sprache“ (49%)

überdurchschnittlich häufig inklusiv beschult. Im Gegensatz dazu sind Schüler:innen mit SPF „geistige Entwicklung“ und „Kranke“ Schüler:innen am häufigsten segregiert unterrichtet.

Abbildung 3: Verteilung der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf allgemeinbildende Schulen und Förderschulen nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2022/23



Quelle: Kultusministerkonferenz 2024, S. XXII; eigene Darstellung

1.3 Schulerleben junger Menschen mit und ohne Behinderung – eine statistische Analyse

Ergänzend zur Entwicklung inklusiver Beschulung von Schüler:innen mit SPF aus institutioneller Perspektive wird in diesem Abschnitt die subjektive Wahrnehmung der Schüler:innen mit Behinderung in inklusiven Schulen in den Blick genommen: Welche allgemeinbildende Schule besuchen sie? Welche Erfahrungen machen sie in der Schule etwa in Bezug auf die Beziehungen zu ihren Lehrer:innen und ihren Mitschüler:innen? Inwieweit sind sie überzeugt – allgemein betrachtet – schwierige Anforderungen im Alltag aus eigener Kraft meistern zu können und – speziell auf die Schule bezogen – wie schätzen sie die eigenen schulischen Fähigkeiten ein?

Diese Fragen werden beantwortet, indem Schüler:innen mit Behinderung den Schüler:innen ohne Behinderung gegenübergestellt werden. Dazu werden Daten der bundesweiten, bevölkerungsrepräsentativen Befragung „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten" (AID:A) des Deutschen Jugendinstituts e.V. (DJI) aus dem Jahr 2023 verwendet (Kuger u.a. 2024).[2] Um auf die Situation der inklusiven Beschulung

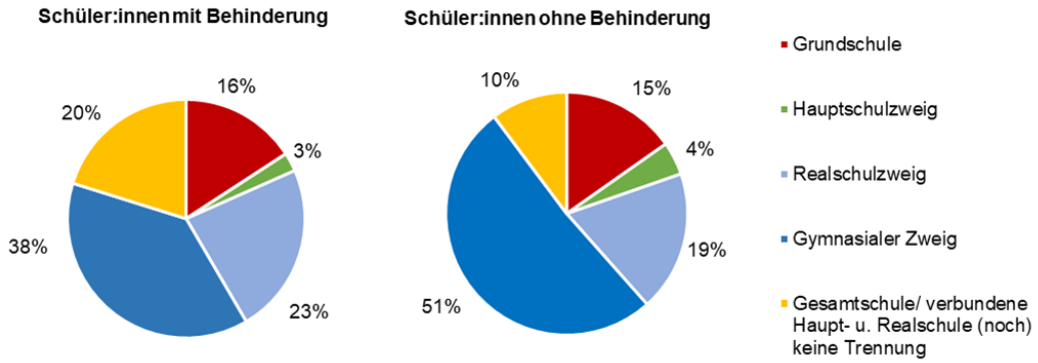
[2] Der AID:A-Survey liefert seit über zehn Jahren wichtige Informationen zur Situation von Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ihren Familien in Deutschland. Bei der standardisierten Befragung im Jahr 2023 wurden bundesweit in rund 5.000 Haushalten die Kinder, Jugendlichen,

zu fokussieren, werden in der folgenden Analyse 2.753 junge Menschen zwischen 9 und 21 Jahren berücksichtigt, die zum Zeitpunkt der Befragung eine allgemeinbildende Schule mit Ausnahme der Förderschule besuchen. Darunter sind 333 junge Menschen, die nach der Auskunft der Eltern der 9- bis 11-Jährigen oder nach der eigenen Auskunft der 12- bis 21-Jährigen eine Behinderung bzw. eine Beeinträchtigung haben, also lang andauernde körperliche, kognitive, psychische, emotionale oder gesundheitliche Umstände, die zu Einschränkungen im Alltagsleben führen. Aufgrund der geringen Fallzahl der Schüler:innen mit Behinderung wird auf eine Differenzierung nach Formen der Beeinträchtigung verzicht.

Schulzweig der besuchten Schule und der angestrebte Schulabschluss

Im Alter zwischen 9 und 21 Jahren befinden sich die befragten Schüler:innen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich. Abbildung 4 zeigt die Verteilung der Schulzweige der besuchten Schulen differenziert nach Schüler:innen mit und ohne Behinderung. 15 Prozent der Schüler:innen mit Behinderung und 16 Prozent der Schüler:innen ohne Behinderung besuchen eine Grundschule. Auffällig ist insbesondere im Sekundarbereich, dass Schüler:innen mit Behinderung im Vergleich zu den Schüler:innen ohne Behinderung deutlich seltener eine Schule mit gymnasialem Zweig besuchen (38% vs. 51%), aber häufiger eine Gesamtschule oder eine verbundene Haupt- und Realschule, an der es (noch) keine Trennung nach Schulzweig gibt (20% vs. 10%). Bei dem Haupt- und Realschulzweig sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen dagegen nur unwesentlich.

Abbildung 4: Schulzweig der besuchten Schule 9- bis 21-Jähriger mit und ohne Behinderung in allgemeinbildenden Schulen



Quelle: AID:A 2023, gewichtete Daten, Schüler:innen mit Behinderung n = 333; Schüler:innen ohne Behinderung n = 2.411, eigene Berechnungen.

Schulerleben

Schule ist nicht nur ein Bildungsort, sondern auch ein zentraler Lebensort im Alltag junger Menschen. Dort werden verschiedene soziale Beziehungen aufgebaut und

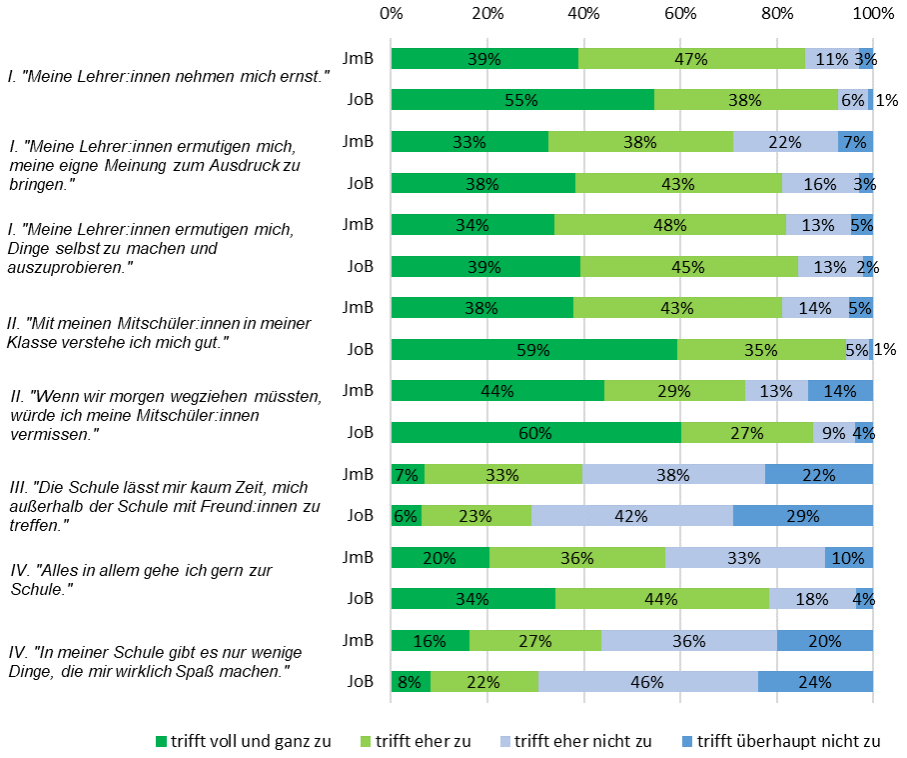
jungen Erwachsenen und Eltern von Minderjährigen über ihre alltäglichen Lebensbedingungen und Erfahrungen befragt (Kuger u.a. 2024).

intensiviert, die wiederum einen Einfluss auf ihre (schulische) Entwicklung haben können.

Im AID:A-Survey werden mehrere Dimensionen des Schulerlebens abgefragt. Abbildung 5 zeigt, inwieweit die jeweiligen Aussagen für die Schüler:innen zutreffen. Bezogen auf die Beziehungen zur Lehrkraft (I) zeigt sich zunächst, dass die meisten von ihnen ihre Beziehungen zu den Lehrer:innen als positiv einschätzen. Wird nach Vorliegen einer Behinderung differenziert, trifft die Aussage „Meine Lehrer:innen nehmen mich ernst" auf deutlich weniger Schüler:innen mit Behinderung zu als auf Schüler:innen ohne Behinderung (trifft voll und ganz zu: 39% vs. 55%). Was Autonomieerfahrungen angeht, geben Schüler:innen mit Behinderung einerseits auch seltener an, dass die Lehrer:innen sie ermutigen, ihre eigene Meinung zum Ausdruck zu bringen (trifft voll und ganz bzw. eher zu: 71% vs. 81%). Andererseits besteht dagegen kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen, inwieweit sie von ihren Lehrer:innen ermutigt werden, Dinge selbst zu machen und auszuprobieren (trifft voll und ganz bzw. eher zu: 82% vs. 84%).

Mit Blick auf das Klassenklima (II) zeigt sich ein ähnliches Unterscheidungsmuster: Schüler:innen mit Behinderung schätzen das Klassenklima weniger positiv ein als Schüer:innen ohne Behinderung. Sie berichten beispielsweise deutlich seltener darüber, dass sie sich mit den Mitschüler:innen ihrer Klasse gut verstehen. Sie nehmen darüber hinaus häufiger aufgrund der Schule einen Zeitmangel für außerschulische Unternehmungen mit Freund:innen wahr (III), was auf mehr wahrgenommenen Bildungsstress dieser Gruppe Schüler:innen hindeuten könnte. Wird Schule als Ganzes betrachtet, zeigen auch Schüler:innen mit Behinderung auffällig seltener positive Gefühle gegenüber der Schule (IV). Vier von fünf Schüler:innen ohne Behinderung (78%) geben an, gern zur Schule zu gehen; dies trifft dagegen nur auf etwas mehr als die Hälfte der Schüler:innen mit Behinderung zu (56%).

Abbildung 5: Schulerleben 9- bis 21-Jähriger mit und ohne Behinderung



Anmerkung: Bis auf die Aussage „Meine Lehrer:innen ermutigen mich, Dinge selbst zu machen und auszuprobieren" ist bei allen anderen Aussagen der Unterschied zwischen jungen Menschen mit und ohne Behinderung signifikant.
Quelle: AID:A 2023, gewichtete Daten, Schüler:innen mit Behinderung n = 326-333; Schüler:innen ohne Behinderung n = 2.370-2.409, eigene Berechnungen.

Schulisches Selbstkonzept

Wie schätzen junge Menschen ihre schulischen Fähigkeiten ein? Mit Hilfe von vier Fragen wird das schulische Selbstkonzept der Schüler:innen ermittelt: „Ich weiß die Antwort auf eine Frage meistens früher als die anderen." „Für gute Noten brauche ich mich nicht anzustrengen." „Es fällt mir leicht, schwierige Aufgaben zu lösen." „Ich lerne Dinge schnell." Für jede Frage gilt die vierstufige Antwortskala: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll und ganz zu. Werden für jede Person die Antworten aller vier Fragen summiert (Wertbereich zwischen 4 und 16), zeigt sich zusammengenommen, dass die meisten Schüler:innen mit und ohne Behinderung über ein positives schulisches Selbstkonzept verfügen.[3] Der Durchschnittswert der Schüler:innen mit Behinderung beträgt 10,6 (n = 318, SD = 2,5). Dies unterscheidet sich jedoch nicht signifikant vom Durchschnittswert der Schüler:innen ohne Behinderung mit 11,0 (n = 2.339, SD = 2,1).

[3] Wird die prozentuale Verteilung der Antworten der jeweiligen Fragen im Einzelnen betrachtet, besteht ein signifikanter Unterschied zuungunsten der Schüler:innen mit Behinderung mit der Ausnahme bei der Frage „Für gute Noten brauche ich mich nicht anzustrengen."

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ist eine wichtige Ressource der Menschen für den Umgang mit den Anforderungen in verschiedenen Lebensbereichen. Diese wird oft herangezogen, um neben den schulbezogenen Fähigkeiten auch zu beschreiben, wie junge Menschen einschätzen, schwierige Anforderungssituationen im täglichen Leben aufgrund eigener Kompetenz selbst bewältigen zu können (Schwarzer/Jerusalem 2002). Im AID:A-Survey werden dementsprechend den 9- bis 17-Jährigen vier Fragen gestellt: „Ich kann für jedes Problem eine Lösung finden.", „Mit Schwierigkeiten gehe ich gelassen um, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.", „Ich weiß: Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.", „Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann." Für jede Frage gilt die vierstufige Antwortskala: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau. Werden für jede Person die Antworten aller vier Fragen summiert (Wertbereich zwischen 4 und 16), zeigt sich, dass Schüler:innen mit Behinderung einen signifikant niedrigeren Durchschnittswert von 11,1 in der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen (n = 301, SD = 2,2) als Schüler:innen ohne Behinderung mit 12,0 (n = 2.218, SD = 1,9). Der Unterschied lässt sich mit einer Effektstärke von 0,46 (Cohen´s d) als moderat interpretieren.

Zusammenfassend zeigt die Analyse auf Grundlage des AID:A-Survey 2023, dass in inklusiven Schulen die Schüler:innen mit Behinderung in manchen Bereichen der Schulsituation seltener positive Erfahrungen machen als Schüler:innen ohne Behinderung. Dies trifft nicht auf schulische Fähigkeiten, sondern eher auf das Erleben des schulischen Alltags zu: Schüler:innen mit Behinderung nehmen die Beziehungen zu Lehrer:innen, zu den Mitschüler:innen in der Klasse weniger positiv wahr. Sie zeigen auch eine geringere Zuneigung zur Schule.

2 Methodisches Vorgehen

Kern des vorliegenden Berichts ist eine systematische Beschreibung und Analyse der bisherigen Umsetzung von inklusiver Beschulung in Deutschland. Gerahmt wird dies durch den in Kapitel 1 anhand der aktuellen Literatur gegebenen Einblick in die deutschlandweite Umsetzung der Inklusion im Schulsystem seit 2008 sowie einer statistischen Auswertung zu den Erfahrungen im inklusiven Schulkontext aus der Perspektive der Schüler:innen mit und ohne Beeinträchtigung.

Das systematische Vorgehen erfolgte unter Verwendung eines Suchrasters für die Recherche einschlägiger wissenschaftlicher Veröffentlichungen sowie durch die Aufbereitung und Darstellung ihrer zentralen Aussagen. Der Blick wurde insbesondere auf den Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung" gerichtet.

Im ersten Schritt wurde das Suchraster für die Literaturrecherche erarbeitet. Dafür wurden verschiedene Systematisierungen schulischer Inklusion aus der Literatur gesichtet und zusammenfassend dargelegt (ausführliche Beschreibung dazu siehe Kap. 3.1). Diese Systematisierungen beinhalten trotz unterschiedlicher Art ihrer Strukturierung vielfach gleiche oder ähnliche inhaltliche Aspekte, Elemente bzw. Bausteine. Die Gemeinsamkeiten in den Systematisierungen verweisen auf empirische und theoretische Relevanzen, und werden deshalb im vorliegenden Bericht als Kategorien des Suchrasters für die Literaturrecherche aufgenommen. Der Aspekt multiprofessioneller Kooperation ist beispielsweise in den Handlungsebenen nach Prengel (2022) ebenso wie im Mehrebenenmodell nach Heimlich (2003) enthalten. Dieser Aspekt wird darüber hinaus bei dem Index für Inklusion nach Booth und Aijnscow (2019) als Indikator und bei den Merkmalen guter inklusiver Schule nach der Bertelsmann Stiftung (2016a) aufgeführt.

Die Literaturrecherche konzentrierte sich auf wissenschaftliche Veröffentlichungen, die sich mit der Umsetzung von Inklusion in der Praxis befassen, z.B. in Form von wissenschaftlichen Begleitungen und wissenschaftlichen Evaluationen. Die Recherche erfolgte über verschiedene Suchmaschinen wie z.B. Fachportal Pädagogik, WISO, Google Scholar sowie Bibliothekskataloge der deutschen Hochschulen.

Bei der Recherche stellte sich heraus, dass die Anzahl der gefundenen wissenschaftlichen Beiträge in den jeweiligen Kategorien zum Teil deutlich variiert. Aufgrund der qualitativ und quantitativ sehr heterogenen Forschungslage im gleichzeitig sehr breiten Themenfeld der schulischen Inklusion erfolgte eine Gruppierung der Kategorien zu inhaltlichen Clustern. Die Ergebnisse werden in Kap. 3.2 bis 3.4 dargelegt.

Parallel dazu wurden als Praxisbeispiele einzelne Bundesländer, Kommunen und Schulen in den Blick genommen, die nicht nur eigene Ziele inklusiver Schulentwicklung konzeptionell verfolgen, sondern auch bereits auf mehrjährige Erfahrungen in der Umsetzung der inklusiven Entwicklungsprozesse zurückblicken können. Die Recherche dafür konzentrierte sich ebenfalls auf wissenschaftliche Veröffentlichungen (Kap. 3.5 und 3.6).

In Hinblick auf den Förderbereich „emotionale und soziale Entwicklung“ wurde – **im zweiten Schritt** – zusätzlich eine Literaturrecherche zu der Frage vorgenommen, welche Handlungsansätze und -möglichkeiten speziell für die inklusive Beschulung der Kinder und Jugendlichen mit emotionalem und sozialem Förder- oder Unterstützungsbedarf vorliegen und auch bereits erprobt und – idealerweise – wissenschaftlich evaluiert wurden (Kap. 4). Diese sollen nicht isoliert betrachtet werden, sondern als ergänzende Aspekte im Gesamtkontext inklusiver Beschulung.

Im dritten Schritt wird die Umsetzung inklusiver Schulbildung im Ausland in den Blick genommen. Die Literaturrecherche ergab, dass vor allem Schweden und Italien oft ein Vorbildcharakter zugeschrieben werden kann (z.B. Storch 2023; Ferdigg 2010). Aus diesem Grund wurden wissenschaftliche Veröffentlichungen zur inklusiven Bildung in diesen beiden Ländern recherchiert und aufbereitet (Kap. 5).

In der gesamten Ausarbeitung erfolgte die Kontextualisierung auf den Grundschulbereich nur punktuell, denn ein großer Teil der ausgewählten wissenschaftlichen Studien klammert den Grundschulbereich nicht explizit aus oder thematisiert Grundschule gleichbedeutend neben anderen Schulformen wie den Sekundarbereich.

Aus der gesamten systematischen Ausarbeitung der wissenschaftlichen Beiträge zu inklusiver Beschulung aus den Kapiteln 3 bis 5 wurden zentrale Ergebnisse zusammengefasst und weitere Entwicklungsbedarfe benannt (Kap. 6).

3 Etablierung inklusiver Beschulung

3.1 Überblick über wesentliche Aspekte inklusiver Beschulung

Es wurden bereits verschiedene Ansätze auf Basis wissenschaftlicher Befunde für die Etablierung eines inklusiven Bildungssystems entwickelt. Als Orientierung für die Strukturierung unserer Analyse werden folgende Ansätze berücksichtigt:

- **Ebenen-Betrachtung**: fünf Handlungsebenen nach Prengel (2022) und das Mehrebenenmodell nach Heimlich (2003)
- **Indikatorgestützte Inklusionsentwicklung**: Schulische Inklusion als Transformationsprozess (Tegge 2020) und der Index für Inklusion nach Booth und Ainscow (2019)
- **Merkmale guter inklusiver Schule** nach Bertelsmann Stiftung (2016b)

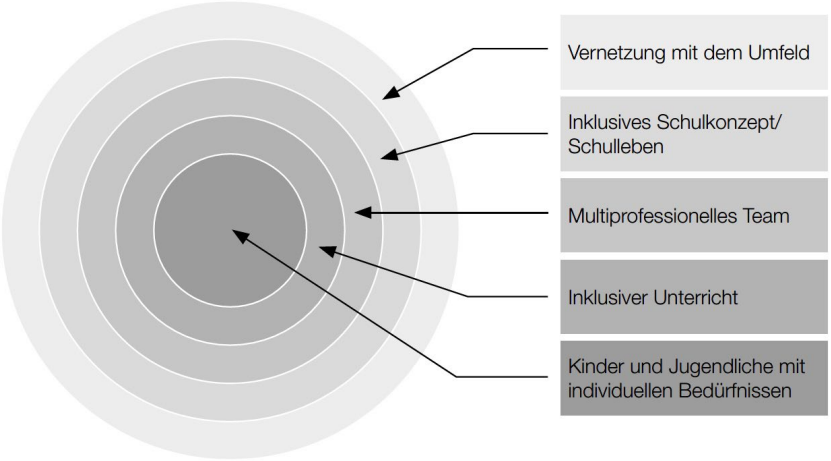
Ebenen-Betrachtung

Für Prengel (2022) beruht inklusive pädagogische Praxis auf einem Zusammenspiel von Ereignissen auf den verschiedenen Systemebenen, die sich wechselseitig beeinflussen. Sie reichen von der Mikroebene pädagogischer Interaktionen und didaktischer Vorkehrungen über die Mesoebene der Organisationsentwicklung ganzer Schulgemeinden bis zur Makroebene bildungs- und finanzpolitischer Entscheidungen (S. 76). Die Elemente auf den jeweiligen Ebenen sind umfangreich und vielschichtig. Für eine bessere Übersichtlichkeit hat Prengel (2022) diese insgesamt zu fünf Handlungsebenen zugeordnet:

- **Institutionelle Ebene:** Sie umfasst (a) wohnort- und sozialraumnahe Aufnahme aller Kinder und Jugendlichen in ihrer Kita/Schule, (b) externe institutionelle Kooperation (z.B. Beratungsstellen, Frühförderung, Jugendhilfe, Eltern und weitere Institutionen im Sozialraum), (c) interne institutionelle Entwicklung.
- **Professionelle Ebene**: Sie beinhaltet (a) kontinuierlich-verbindliche multiprofessionelle Kooperation im Team und Inter-/Supervision sowie (b) feste multiprofessionelle personelle Grundausstattung und fallbezogene externe sonderpädagogische und schulpsychologische Beratung.
- **Beziehungsebene:** Sie schließt sowohl pädagogische Beziehungen als auch Peer-Beziehungen ein.
- **Didaktische Ebene:** Sie umfasst drei didaktische Säulen: obligatorisches Lernen, fakultatives Lernen sowie Einheit von professioneller Diagnostik und Didaktik.
- **Finanzielle und bildungspolitische Ebene:** Sie zielt darauf ab, (a) dass personelle und materielle Ressourcen aus den bisher getrennten Sonder- und Regelsystemen zusammenfließen und (b) Qualitätssicherung planvoll einzuführen. (S. 79 ff. und S. 117)

Um den Entwicklungsprozess einer inklusiven Schule zu erfassen, beschreibt Ulrich Heimlich (2003), wie Abbildung 6 zeigt, ein Mehrebenenmodell inklusiver Schulentwicklung: in einer Ebene bilden Kinder und Jugendliche, die sich im Fokus des Schulunterrichts befinden, das Zentrum. Eine weitere Ebene beinhaltet die Arbeit in multiprofessionellen Teams der inklusiven Schule, d.h. unterschiedliche Berufsgruppen sind gemeinsam tätig. Noch eine weitere Ebene beinhaltet das inklusive Schulleben. Diese vier genannten Ebenen werden durch externe Unterstützungssysteme der Schule aus dem sozialräumlichen Umfeld ergänzt. Wie dieses Mehrebenenmodell als Orientierungsrahmen für eine konkrete inklusive Schulentwicklung fungiert, wird anhand der Inklusionsregion Kempten als Praxisbeispiel ausführlich in Kapitel 3.6 dargestellt.

Abbildung 6: Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung



Quelle: Heimlich u.a. 2022, S. 39

Indikatorgestützte Inklusionsentwicklung

Die Entwicklung von Indikatoren zur Messung schulischer Inklusion ist ein zentrales Anliegen der Indikatorenforschung. Eine wesentliche Fragestellung in diesem Kontext betrifft die Messbarkeit von Transformationsprozessen, die auf den Übergang zu einem inklusiven kommunalen Schulsystem abzielen.

Die Entwicklung von Indikatoren ist ein herausfordernder Prozess, vor dem Hintergrund der in Deutschland nach wie vor bestehenden Trennung zwischen Regel- und Förderschulen. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung mit dieser Frage liefert Tegge in ihrer Studie zur schulischen Inklusion als Transformationsprozess (2020). Sie entwickelt ein konzeptionelles Raster, das die Ebenen „System“, „Region“, „Institution“, „Interaktion“ und „Individuum“ unterscheidet und diese mit den Dimensionen „Kontext/Input“, „Prozess“ und „Output“ verknüpft (Tegge 2020, S. 62). Auf der Ebene der Region sind beispielsweise folgende Indikatoren für die Dimension „Kontext/Input“ aufgeführt: Einsatz von Integrationshelfern, Inklusionsanteile oder die Verteilung von Förderschwerpunkten. Insgesamt bildet das Raster aus Ebene und Dimension 35 Indikatoren ab.

Das Beispiel verdeutlicht die Komplexität der Indikatorenbildung im Bereich der schulischen Inklusion. Dabei ist zu betonen, dass es sich bei Tegges Überlegungen um konzeptionelle Ansätze handelt, den grundsätzlichen Gehalt und die Kategorisierung von Indikatoren betreffend. Die Frage der Datenerhebung zu diesen Indikatoren ist nicht Bestandteil der Ausarbeitung.

Die am häufigsten verwendeten quantitativen Indikatoren zur Messung schulischer Inklusion umfassen die Förderquote, Inklusionsquote, Exklusionsquote, den Inklusionsanteil sowie den Exklusionsanteil (in Kap. 1.2.1 beschrieben). Diese Indikatoren werden auf Ebene der Bundesländer erfasst, jedoch nicht auf kommunaler Ebene. Hier wird eine grundlegende Problematik deutlich: Ein Großteil der potenziell relevanten, bereits vorliegenden und frei zugänglicheren Daten bzw. Indikatoren und Variablen im Bereich der Inklusion liegt lediglich auf der Ebene der Bundesländer oder sogar nur für Gesamtdeutschland vor.

Im Kontext der schulischen Inklusion werden auch menschenrechtliche Indikatoren diskutiert (für einen Überblick, siehe Steinmetz u.a. 2021, S. 80 ff.; United Nations 2012). Diese Indikatoren sind an normativen Gewährleistungen des Menschenrechts orientiert und können quantitativer oder qualitativer Art sein. Ein zentraler Bestandteil dieser Indikatoren ist die Analyse gesetzlicher Rahmenbedingungen, die die Umsetzung von Inklusion ermöglichen. Dabei werden neben den Dimensionen Bildung, Ausbildung und Arbeit auch andere Bereiche wie Gesundheit und Wohnen berücksichtigt.

Die quantitativen menschenrechtlichen Indikatoren können jedoch nur in begrenztem Umfang aus vorhandenen Datensätzen abgebildet werden, da solche Daten meist nur auf der Ebene von Ländern oder des Bundes vorliegen oder erst erhoben werden müssten. Insofern bieten menschenrechtliche Indikatoren ein hohes konzeptionelles Potenzial, jedoch ist ihre praktische Umsetzung durch die begrenzte Verfügbarkeit geeigneter Daten eingeschränkt.

Indizes für Inklusion liegen gegenwärtig überwiegend in Form von Leitfäden zur Schulentwicklung und darüberhinausgehender kommunaler Entwicklungsprozesse vor. Eines der wenigen bekannten Beispiele ist der „Index für Inklusion" (Booth/Ainscow 2019), ein praxisorientierter Leitfaden für die schulische Entwicklung, der jedoch auch außerschulisch angewendet werden kann. Der Index für Inklusion umfasst grundlegende Konzepte zur Reflexion von inklusiver Schulentwicklung und Materialien einschließlich eines Fragenkatalogs für die Selbstanalyse. Der Index ist in drei Dimensionen gegliedert: Erstens: Die Schaffung inklusiver Kulturen, hierzu gehören der Aufbau einer Gemeinschaft und das Verankern inklusiver Werte. Zweitens: Die Etablierung inklusiver Strukturen, darunter fallen die Organisation von Unterstützung und Vielfalt sowie die Entwicklung einer Schule für alle. Drittens: Das Entwickeln inklusiver Praktiken.

Der Index für Inklusion und ähnliche Indizes dienen als Arbeitshilfen für die Organisationsentwicklung und unterstützen die Umsetzung inklusiver Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen.

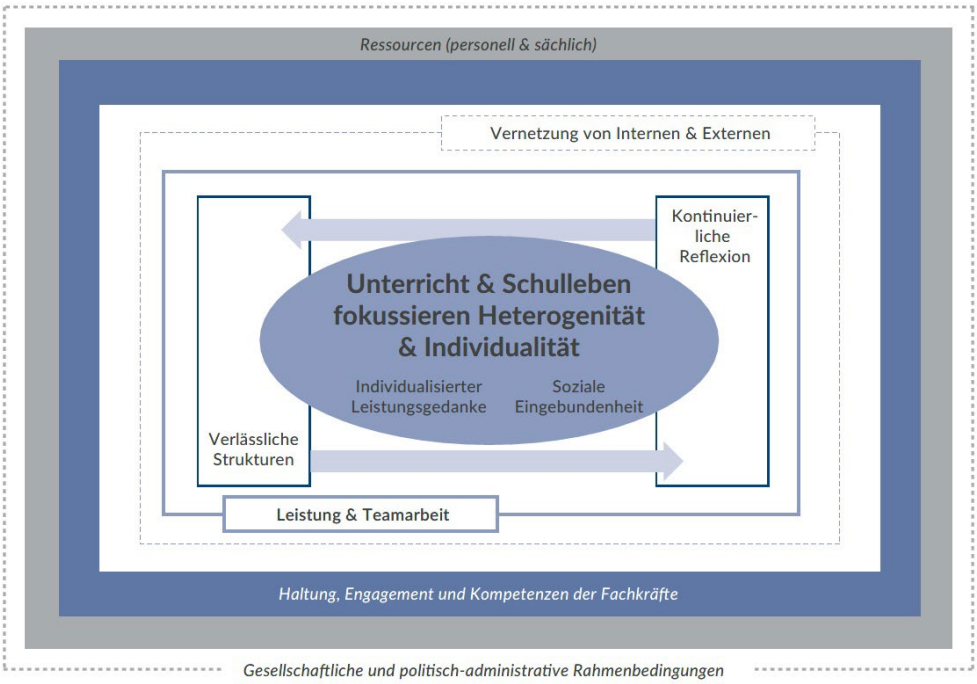
Merkmale guter inklusiver Schule

Der Jakob Muth-Preis für inklusive Schule zeichnet seit 2009 jährlich Schulen aus, deren inklusive Konzepte besonders überzeugen. Im Rahmen eines Forschungsprojektes haben Arndt und Werning (2016a) die konkrete Praxis und die Schulentwicklungsprozesse an zehn ausgewählten Preisträgerschulen der Primar- und Sekundarstufe aus Sicht der Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern untersucht. Aus den zentralen Ergebnissen des Forschungsprojekts lassen sich sieben Merkmale festhalten, die für die inklusive Schule und inklusive Schulentwicklung wesentlich erscheinen:

- In der inklusiven Schule stehen die Schüler:innen mit ihren Bildungserfolgen im Mittelpunkt
- Der inklusive Unterricht fokussiert auf individuelles und kooperatives Lernen
- Verbindliche Absprachen schaffen verlässliche Strukturen für das gemeinsame Lernen
- Die inklusive Schulpraxis steht immer wieder auf dem Prüfstand
- In der inklusiven Schule arbeiten Kollegium und Schulleitung eng zusammen
- Die inklusive Schule arbeitet mit Eltern und externen Partnern zusammen
- Haltung, Kompetenz und geeignete Rahmenbedingungen bilden das Fundament inklusiver Schulen (Bertelsmann Stiftung 2016a, S. 12f), nach (Prengel 2022, S. 77).

Wie Abbildung 7 zeigt, stehen diese sieben Merkmale gemeinsam im Kontext inklusiver Schulentwicklung und sie beeinflussen sich gegenseitig. Ähnlich wie im Mehrebenenmodell von Heimlich (2003) steht die Bildung aller Kinder und Jugendlichen im Zentrum der Schulentwicklung. Der Unterricht und das Schulleben sind auf Individualität und Heterogenität ausgerichtet. Im gesamten Kontext heben die Forschenden einen weiteren Bereich hervor, der sehr wichtig ist, aber im Gegensatz zu den sieben genannten Merkmalen nur begrenzt im Gestaltungsrahmen der Schule liegt: alle Aspekte der Ressourcenausstattung (personell, sächlich und räumlich) (Arndt/Werning 2016a, S. 112).

Abbildung 7: Sieben Merkmale inklusiver Schule im Kontext



Quelle: Arndt/Werning 2016a, S. 111

Die oben kurz skizzierten Betrachtungsweisen zur systematischen Erfassung inklusiver Schulentwicklung zeichnen sich dadurch aus, dass schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen als eine Querschnittsaufgabe definiert wird, die sich in den verschiedenen Strukturen, Bereichen und Zuständigkeiten widerspiegelt (vgl. Arndt/Werning 2016a, S. 110). Die Strukturierung der systematischen Erfassung gestaltet sich in den vorliegenden Modellen unterschiedlich, umfasst aber vielfach gleiche inhaltliche Aspekte. Sie alle weisen zudem darauf hin, dass der Weg zur inklusiven Schule stark auf dem gelungenen Zusammenwirken verschiedener Strukturen, Bereiche und Elemente beruht, denn diese beeinflussen sich gegenseitig.

Vor diesem Hintergrund fokussieren wir unsere Literaturrecherche zum einen auf wissenschaftliche Studien, die sich mit der Praxisumsetzung eines bestimmten Aspekts befassen. In Kap. 3.2 bis 3.4 werden zentrale Ergebnisse einschlägiger Studien zu drei Themenbereichen aufbereitet und zusammenfassend dargestellt: institutionelle Entwicklung, Praktiken der Zusammenarbeit innerhalb inklusiver Schule sowie Unterrichtsgestaltung und Klassenführung. Zum anderen werden einzelne Bundesländer, Kommunen und Schulen in den Blick genommen, die nicht nur auf unterschiedlichen Ebenen Ziele inklusiver Schulentwicklung konzeptionell verfolgen, sondern auch bereits mehrjährige Erfahrungen in ihren Entwicklungsprozessen gemacht haben (Kap. 3.5 und 3.6). Da uns keine wissenschaftlichen Studien bekannt sind, die die Finanzierung von Inklusion analysieren und die sich mit finanziellen Hürden im Kontext inklusiver Beschulung auseinandersetzen, kann darüber im vorliegenden Bericht nicht berichtet werden.

3.2 Institutionelle Entwicklungen

In diesem Kapitel werden inklusive Arbeitsstrukturen, Methoden und Ansätze in Hinblick auf die schulische Entwicklung sowie inner- und außerschulischer Kooperation beschrieben.

Zunächst wird der Abbau von Doppelstrukturen thematisiert (Kap. 3.2.1), darauffolgend werden Leitung und Mitbestimmung in inklusiven Schulen konkretisiert (Kap. 3.2.2). Danach werden die Notwendigkeit einer feinmaschigen Einbindung der Schulsozialarbeit (Kap. 3.2.3) sowie die schulische Elternarbeit (Kap. 3.2.4) beschrieben. Ergänzend wird die Bedeutung örtlicher Beratungs- und Unterstützungsstellen dargelegt (Kap. 3.2.5).

3.2.1 Abbau von Doppelstrukturen im Schulsystem

Wie in Kapitel 1.2.1 gezeigt wurde, ist im deutschen Bildungssystem eine Doppelstruktur von Regelschule und Förderschule vorherrschend. In Deutschland gibt es bisher keine bundesweit einheitliche Vorgehensweise, wie inklusive Beschulung umgesetzt wird beziehungsweise umgesetzt werden soll. Fragen der Zusammenarbeit zwischen der Regel- und der Förderschule sind deshalb zunächst vor dem Hintergrund eines nicht-inklusiven Bildungssystems theoretisch beziehungsweise hypothetisch zu entwickeln. Für eine theoretische Betrachtung ist die Unterscheidung eines strukturpersistenten von einem strukturtransformativen Ansatz grundlegend (vgl. Steinmetz u.a. 2021). Nach dem strukturpersistenten Ansatz wird das Förderschulsystem aufrechterhalten. Die Förderschule bleibt demnach als eigenständiger Lernort bestehen. Dennoch ist es im Rahmen eines strukturpersistenten Ansatzes möglich, einen institutionellen Wandel der sonderpädagogischen Förderung einzuleiten, indem Beratungs- und Unterstützungssysteme in der inklusiven Schule entwickelt und etabliert werden. Förderschulen können in solchen Fällen zu Förderzentren werden, die neben der exklusiven Beschulung auch „Versorgungsleistungen“ innerhalb des allgemeinen Schulsystems übernehmen (Steinmetz u.a. 2021, S. 192). Dem strukturtransformativen Ansatz zufolge ist es das Ziel, das Förderschulsystem ab- oder zumindest stark zurückzubauen und die Beschulung inklusiv in Regelschulen zu gewährleisten. Im Zusammenhang mit dem strukturtransformativen Ansatz sind folgende Varianten möglich:

- Auflösung von Sonder- bzw. Förderschulen und Übertragung der Fachkräfte sowie weitere Funktionen der Sonder- bzw. Förderschule – etwa der Diagnostik – in die Regelschulen (wie es der Stadtstaat Bremen anstrebt, siehe Kap. 3.5.1).
- Erhaltung von Förderschulen – als Schulen ohne Schüler:innen – als Kompetenzzentren für den Umgang und die Beschulung mit besonderen Förderbedarfen (wie es in Schleswig-Holstein in Ansätzen der Fall ist, siehe Kap. 3.5.3)
- Abbau des breiten Förderschulsystems, jedoch Erhalt weniger Förderschulen, die spezifische Förderschwerpunkte weiterhin exklusiv unterrichten.

Eine tatsächliche Transformation bestehender Förderschulsysteme in inklusive Regelschulangebote ist bislang nur in den Bundesländern Bremen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein zu beobachten. Die anderen

Bundesländer stellen das im internationalen Vergleich weit ausgebaute Förderschulsystem (bisher) nicht zur Disposition. Gerechtfertigt wird dieses Vorgehen durch einen Verweis auf das „Elternwahlrecht“: Solange Erziehungsberechtigte die Förderschule für ihr Kind wählen, sollen Sonderstrukturen weiterexistieren (Steinmetz u.a. 2021, S. 192).

Als Beispiele, wie eine Umstrukturierung hin zu einem inklusiven Schulsystem erfolgen kann, werden im Folgenden die Umstrukturierungen in Hamburg und Schleswig-Holstein skizziert:

Im Zuge des hamburgischen Inklusionskonzepts wurden die Sonderschulen für Lern- und Entwicklungsstörungen in Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) umgewandelt. Diese Zentren fungieren zum einen als Beratungsstellen zur Unterstützung der allgemeinbildenden Schulen. Zum anderen haben die ReBBZ, sofern die Eltern dies wünschen, die Möglichkeit, weiterhin Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen zu unterrichten (vgl. Steinmetz u.a. 2021). Spezielle Sonderschulen für die Behinderungsarten „Sehen“, „Hören“ sowie „körperliche und geistige Entwicklung“ bleiben weiterhin bestehen. Das inklusive Schulsystem setzt sich somit aus Grundschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien, ReBB-Zentren und den speziellen Sonderschulen zusammen.

In Schleswig-Holstein durchlaufen die Sonderschulen einen fortlaufenden Wandel hin zu „Förderzentren ohne Schüler:innen“. Der institutionelle Umbau dieser Sonderschulen erfolgt dabei differenziert, basierend auf den jeweiligen Förderschwerpunkten. Für die Förderschwerpunkte „geistige Entwicklung“ und „körperlich-motorische Entwicklung“ sollen die Förderschulen erhalten bleiben. Die Förderschulen der Lern- und Entwicklungsstörungen werden zu „Förderzentren ohne Schüler:innen“ umstrukturiert. Im Rahmen des inklusiven Beschulungskonzepts besuchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeinbildenden Schulen und erhalten Unterstützung von Sonderpädagog:innen. Diese Sonderpädagog:innen bleiben organisatorisch dem Förderzentrum und ihren Kolleg:innen zugeordnet.

Eine Transformation der bestehenden Förderschulsysteme in inklusive Regelschulangebote kann für die fünf Bundesländer Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein festgestellt werden (Steinmetz u.a. 2021, S. 186 ff.). So wurde etwa mit dem institutionellen Wandel der Förderschule für Lern- und Entwicklungsstörungen begonnen, die zur Auflösung der Förderschule als eigenständigem Lernort führen. Die Förderschulstruktur bleibt jedoch (auch) in diesen Bundesländern erhalten. Besonders weit fortgeschritten ist der institutionelle Umbau der Förderschule in Bremen und Schleswig-Holstein, in weiteren 11 Bundesländern wird hingegen ein strukturpersistenter Ansatz verfolgt. Das Kapitel 3.3.1 und Kapitel 3.5 enthalten ausführliche Darstellungen der Ansätze zur institutionellen Kooperation zwischen Regel- und Förderschule.

3.2.2 Leitung und Mitbestimmung in inklusiver Schule

In verschiedenen Forschungsarbeiten wird die besondere Bedeutung der Schulleitung im inklusiven Schulentwicklungsprozess hervorgehoben. Dabei wird unterstrichen, dass es zu dieser Rolle gehört, sich zu inklusiven Prinzipien zu bekennen, deren Umsetzung einzufordern und das Kollegium im Schulentwicklungsprozess zu unterstützen sowie zu begleiten (vgl. Bengel 2021; Feyerer 2011; Heinrich u.a. 2013). Im Folgenden werden die Leitung und Mitbestimmung in der inklusiven Schule thematisiert. Die Ausführungen basieren auf praxisorientierten Veröffentlichungen (vgl. Philipp 2024; Lindemann 2010; Wilhelm/Eggertsdóttir/Marinósson 2006).

Die Schulleitung setzt wichtige Rahmenbedingungen zur Etablierung multiprofessioneller Arbeit im inklusionsorientierten Kontext. Dazu gehören auch organisatorische Belange wie die Bereitstellung von Räumlichkeiten zum Abhalten von Besprechungen oder Fortbildungen und die Einrichtung von festgelegten Zeitfenstern für den kollegialen Austausch, die Besprechung organisatorischer Belange und bilaterale Gespräche mit Mitarbeitenden. Nicht zu vernachlässigen sind zudem ‚weiche' Faktoren, wie die Signalisierung von Wertschätzung gegenüber den Mitarbeitenden, die Anregungsfunktion der Leitung und der respektvolle Umgang im multiprofessionellen Kollegium. Um den respektvollen Umgang für alle Mitarbeitenden verbindlich einzuführen, ist es konstruktiv, gemeinsam Regeln der Kommunikation festzulegen. Die Schulleitung sollte außerdem den Mitarbeiter:innen Möglichkeiten einräumen, Kritik und Anregungen an der Leitung, an Strukturen, internen Prozessen und der Kommunikationskultur äußern zu können. Bestenfalls sollte Kritik anonym geäußert werden können. Maßnahmen der Vertrauensbildung sollten frühzeitig ergriffen werden und nicht erst dann, wenn Konflikte auftreten. Konkrete Möglichkeiten zur Vertrauensbildung in multiprofessionellen Kontexten bieten eine gemeinsame Förderplanung und Reflexionsprozesse, die nachfolgend beschrieben werden.

Bei der Umsetzung der gemeinsamen Förderplanung können konkrete Verfahrensweisen unterstützen, wie das Schema von Wilhelm und anderen Antor:innen (2006) zur „**Koordination von Personen**". In einem ersten Schritt werden alle Personen benannt, die mit einer/einem bestimmten Schüler:in arbeiten, um die Rolle dieser Personen im Arbeitsprozess und im Kontakt mit der/dem Schüler:in zu definieren. Anschließend werden Aufgaben und Aktivitäten der beteiligten Pädagog:innen festgelegt. Hierzu müssen Leitfragen geklärt werden: **Wer unternimmt? - Was? - Wie? - Wo? - Wann? und bis Wann?**

Um die Leifragen zu beantworten, ist eine eindeutige Eingrenzung der Aufgabenbereiche hilfreich. Aufgabenbereiche beinhalten auch weniger sichtbare, weil oft formal nicht festgeschriebene, Entscheidungs- und Handlungsspielräume in der Ausführung festgelegter Verantwortlichkeiten.

Um sichtbare, aber auch weniger sichtbare Arbeitsinhalte eindeutig zu benennen und im gemeinsamen Diskurs auszuhandeln, ist die Methode der „**Arbeitsplatzbeschreibung**" geeignet. Dabei werden auf vier Ebenen Aussagen zu den beteiligten Personen gesammelt: Beruf, Job, Position und Aufgabe. Die Methode ermöglicht

die Aufdeckung differenter Vorstellungen im Kollegium. Werden differente Vorstellungen deutlich, werden Rollenerwartungen in Aushandlungsprozessen eindeutig formuliert. Konkrete W-Fragen an Aufgabenbeschreibungen helfen, die Rollenerwartungen zu konkretisieren:

- Was ist zu tun? (Art der Tätigkeit)
- Woran ist etwas zu tun? (Gegenstand der Tätigkeit, möglicherweise eine Person)
- Wer muss etwas tun? (ausführende Person)
- Womit ist etwas zu tun? (Hilfsmittel bei der Tätigkeit)
- Wann ist etwas zu tun? (Zeitpunkt, Zeitraum, Dauer der Tätigkeit)
- Wo ist etwas zu tun? (Ort der Tätigkeit)

Neben der Analyse der Aufgabenbereiche der Mitarbeitenden sind berufsbezogenes Vertrauen, verbunden mit Wertschätzung, Voraussetzungen für eine transparente und konstruktive multiprofessionelle Zusammenarbeit. Berufsbezogenes Vertrauen und Wertschätzung entstehen prozesshaft in der Zusammenarbeit zwischen Leitungskräften und den operativ arbeitenden Angestellten sowie in Aushandlungsprozessen innerhalb multiprofessioneller Teams. Multiprofessionelle Teams sind bezüglich der praktischen und/oder akademischen Ausbildung der Fachkräfte, ihrer gebräuchlichen Fachsprache und ihres beruflichen Selbstverständnisses äußerst heterogen. Aufgrund der Heterogenität der beruflichen Sozialisation, ist ein Austausch über die unterschiedlichen berufsbezogenen Rollen und (pädagogischen) Leitbilder notwendig. Zudem sind unterschiedliche Anstellungsformate (bspw. befristeter Arbeitsvertrag, eine Anstellung in Teilzeit, eine Anstellung im Rahmen einer betrieblichen Ausbildung) und Statuspositionen (bspw. Bildungsabschluss, hierarchische Position, Arbeitserfahrung) des Personals innerhalb von Schule zu berücksichtigen, weil damit unterschiedliche Ziele und Erwartungen verknüpft sind.

Neben der Teamentwicklung und der Rolle der Leitung bei der Teamentwicklung, stellt sich die Frage, wie Schulleitungen insgesamt auf Inklusionsbestrebungen reagieren. In diesem Zusammenhang sind Transformationsprozesse auf Leitungsebene relevant.

Empirische Forschung zur Transformation der Schulleitung hin zu inklusiver Schule gibt es für Deutschland sehr wenig (vgl. Badstieber 2021). Hinweise zu vielfältigen Kontexten und Formen von Inklusionsbestrebungen der Schulleitung liefert eine Studie von Badstieber (2021). Auf Grundlage qualitativer Interviews mit Leitungskräften in Schule identifiziert der Autor vier Fallgruppen der Handlungspraxis: „Transformatorisches Gestalten in widersprüchlich erlebten Kontexten", „(Wett-)Eifern in belastend erlebten Kontexten", „Pragmatisch organisieren und Administrieren" und „Problematisieren und Delegieren in widersprüchlich und belastend erlebten Kontexten" (Badstieber 2021, S. 183, 198, 213, 227). Diese Einordnung verweist auf die hohen Anforderungen, widersprüchliche bis hindernde Bedingungen für inklusive Entwicklungsprozesse und vielfältige Handlungsspielräume. Über die Einordnung von Fällen hinausgehend, erarbeitet die Studie fallübergreifende Strategien in der handlungspraktischen Bearbeitung der Schulleitung zur Umsetzung eines inklusiven Anspruchs:

- „Fokussierung auf die Differenzlinie des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Badstieber 2021, S. 257): Der Auftrag schulischer Inklusion wird dabei ausschließlich oder vorrangig im Sinne einer selektiven Integration schulischer Bildung umgesetzt, als Ergänzung des bestehenden Bildungsangebots durch die Einbeziehung oder Ausweitung sonderpädagogischer Unterstützungsleistungen.
- „Fokussierung auf spezifische sonderpädagogische Förderbedarfe“ (Badstieber 2021, S. 259): Aufgrund der gesetzlichen Regelungen im Bundesland (die Studie fand in Nordrhein-Westfalen statt) wird die Verteilung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die unterschiedlichen Einzelschulen vorrangig von der Bildungsadministration geregelt und nicht von der Schulleitung. Die Schulleitung wiederum schätzt die Ressourcenauslastung ab, entsprechend der Aufnahme von Jugendlichen mit Förderschwerpunkten. Im Ergebnis wird Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Zugang zu bestimmen Schulen verwehrt, entgegen des Gedankens der inklusiven Beschulung aller Schüler:innen.
- „Fokussierung auf Freiwillige im System“ (Badstieber 2021, S. 251): Inklusion wird nicht für alle in Schule umgesetzt, vielmehr wird subtil versucht inklusive Grundsätze im Kollegium zu vermitteln, auch aufgrund einer bestehenden Abwehrhaltung bzw. begründeter Zweifel im Kollegium. Inklusion wird oft nur auf bestimmte Klassen angewendet, in denen die Bedingungen besonders günstig sind, zum Beispiel, weil die/der Klassenlehrer:in eine pro-inklusive Haltung aufweist.

Die empirischen Ergebnisse verweisen auf Diskrepanzen zwischen dem inklusiven Anspruch der Leitungskräfte sowie eher normativen Empfehlungen aus praxisorientierten Handbüchern und den strukturellen und regionalen Bedingungen der Schulorganisation. Die dargestellten Strategien sollen für die vielschichtige Handlungspraxis sensibilisieren. Die Ergebnisse zeigen auch, wie inklusive Schulentwicklung als Annäherungsprozess an inklusive Vorgaben verstanden werden kann.

3.2.3 Engmaschige Einbindung der Schulsozialarbeit

Die Auseinandersetzung mit der Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem sowie die Erkenntnisse, Forderungen und Entwicklungen im Rahmen der UN-Behindertenrechtskonvention haben das Bewusstsein für strukturelle und individuelle Ausgrenzungsprozesse geschärft und Veränderungsprozesse in Schulen sowie in Schulkonzepten angestoßen. Schulen präsentieren sich nicht mehr lediglich als Orte des formalen Wissenserwerbs, sondern haben sich, insbesondere im Primar- und Sekundarbereich, zu vielfältigen Bildungsräumen weiterentwickelt (vgl. Beck u.a. 2019, S. 303).

Die Einbindung der Kinder- und Jugendhilfe zur Gestaltung eines inklusiven Bildungsraums Schule ist ein Schlüsselfaktor für die gelingende Inklusion. Die Schulsozialarbeit hat dabei seit über einem Jahrzehnt eine herausgehobene Bedeutung, weil sie die am weitesten institutionalisierte Form der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe bildet (vgl. Schröer/Oehme 2015). Die Schulsozialarbeit unterstützt die

Verknüpfung von formalem und non-formalem Lernen an der Schule. Zudem bewegt sich die Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen allgemeinen, außerschulischen Freizeitangeboten und spezifischen Aktivitäten für Schüler:innen, die soziale Benachteiligung erfahren. Die Schulsozialarbeit agiert nicht lediglich als Unterstützung für die Lehrkräfte, sondern fungiert als eigenständige Leistung der Kinder- und Jugendhilfe innerhalb der Schulen.

Ziel der Schulsozialarbeit ist es, Ausgrenzungen und Bildungsbenachteiligungen aufgrund individueller oder zugeschriebener Merkmale von Schüler:innen wie z.B. einem speziellen Förderbedarf in körperlicher, geistiger oder emotional-sozialer Hinsicht, sowie aufgrund von Migration oder ökonomischer Deprivation zu vermeiden und eine gleichberechtigte Teilhabe in sämtlichen Bildungsbereichen zu ermöglichen.

Im Folgenden sind in Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Förderbedarfen die wichtigsten Funktionen und Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit an der inklusiven Schule auch im Rahmen des Ganztags, im Kontakt zum Kollegium und über den Kontakt im Kollegium hinausgehend, benannt (vgl. Böllert 2021, Hofmann-Lun 2014).

Im Kontakt zum Kollegium:

- Unterstützung und Beratung der Lehrkräfte, beispielsweise durch die Weitergabe von Fachwissen zu inklusiven Arbeitsmethoden oder von Wissen und Kontakten zu Unterstützungsangeboten jenseits des schulischen Kontextes
- Unterstützung des inklusiven Schulunterrichts: emotional-soziale und pflegerische Begleitaufgaben im Unterricht, Beteiligung an der Unterrichtsvorbereitung und Nachbesprechung des Unterrichts aus einer inklusiven Perspektive
- Initiierung von multiprofessionellem Austausch bspw. zur gemeinsamen Beratung

Über den Kontakt im Kollegium hinausgehend:

- Planung und Durchführung individueller sozialpädagogischer Angebote (bspw. Freizeitangebote und Arbeitsgruppen)
- Vermittlung zwischen Eltern und Schule im Sinne einer inklusionsorientierten Elternperspektive
- Beratung von Eltern, insbesondere im Rahmen der Schulbegleitung und entsprechenden Antragsverfahren
- Öffnung der Schule zum Sozialraum
- Durchführung von Maßnahmen zum sozialen Lernen

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe ist es wichtig, die Aufgaben eindeutig zu definieren und über die erforderlichen personellen Ressourcen für die Schulsozialarbeit zu verfügen. Jede:r Einzelne ist gefordert, um eine effektive Kooperation zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Fachkräften zu gewährleisten. Den Schulleitungen kommt dabei eine zentrale Rolle zu,

da sie den Inklusionsprozess an den Schulen sowie die Zusammenarbeit der verschiedenen pädagogischen Fachkräfte moderieren und koordinieren müssen (wie bereits in Kap. 3.2.1 dargelegt wurde).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Die Öffnung von Schulen für sozialpädagogische Angebote der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt dabei, bestehenden Benachteiligungs- und Ausgrenzungsprozessen entgegenzuwirken, die sowohl im Schulsystem als auch im sozialen Umfeld ihren Ursprung haben. In diesem Kontext sind die Angebote der Schulsozialarbeit sowie die Ganztagsangebote, die von Jugendhilfeträgern an Schulen bereitgestellt werden, von großer Bedeutung (vgl. Beck u.a. 2019).

3.2.4 Schulische Elternarbeit

Bildung und Erziehung ist nicht arbeitsteilig in Schule und Familie zu verorten, sondern „der staatliche Erziehungsauftrag der Schule […] ist in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet" (Bundesverfassungsgericht 1972). Zahlreiche empirische Studien zeigen, dass Schule und Familie empirisch nachweisbar für die psycho-soziale Entwicklung von Heranwachsenden maßgeblich sind (vgl. Wild/Lütje-Klose 2017).

Schulische Elternarbeit oder auch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie elterliche Kooperation oder elterliches Schulengagement genannt, beschreiben eine bestimmte Form der Beteiligung von Eltern in schulischen Kontexten, die nicht eindeutig definiert ist (vgl. Stiller 2023).

Obgleich eine begriffliche Unschärfe vorherrscht, wird der schulischen Elternarbeit ein großes Potenzial zugesprochen: „Eröffnet gerade eine intensivierte und tragfähige Elternarbeit an Schulen die Chance, im Sinne der primären und sekundären Prävention eine möglichst breite und nicht selegierte Elternschaft zu erreichen, um ein Mehr an Chancengerechtigkeit auch und gerade in einem zunehmend inklusiven Schul- und Bildungssystem zu erzielen" (Wild/Lütje-Klose 2017, S. 135).

Empirisch ist die Wirkung von Elternarbeit wenig beforscht, was auch auf den nicht klar umrissenen Untersuchungsgegenstand zurückzuführen ist (zur Forschungslage und Problemen der Wirkungsforschung zu Elternarbeit siehe Sacher 2021). Ergebnisse aus dem angloamerikanischen Raum verweisen jedoch auf positive Effekte in Bezug auf Schulleistungen, soziale Kompetenzen, Bildungszertifikate und Bildungsübergänge und die Abnahme von Problemen wie Schulabsentismus und Mobbing (vgl. Wild/Lütje-Klose 2017).

Ungeachtet des Versuches einer begrifflichen Definition, ideengeschichtlichen Einordnung oder einer fundierten Zusammenschau der Studienlage von Elternarbeit, soll im vorliegenden Kapitel des Berichts ein Common-Sense Verständnis von Elternarbeit geschärft werden und sollen Fragen der konkreten Implementierung in die Praxis thematisiert werden, die von einer intensiven Beteiligung von Eltern in

Schule handeln. Grundlage bilden Empfehlungen einer wissenschaftlichen Expert:innenkomission[4] (Vodafone Stiftung Deutschland 2013), die sich mit der Frage der Implementierung der Elternarbeit in Deutschland auseinandersetzte. Das Ergebnis ist eine Zusammenstellung von Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit, die auch und gerade für inklusive allgemeinbildende Schulen relevant sind.

Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit sind in vier Bereiche unterteilt, die jeweils in Leitbilder gefasst sind und unterlegt mit konkreten Teilzielen. Insgesamt werden damit Eckpfeiler einer tragfähigen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus deutlich, die jeweils einzeln von Bedeutung sind und gleichzeitig logisch aufeinander aufbauen: Die Etablierung einer Willkommens- und Begegnungskultur schafft zunächst eine Kooperationsbereitschaft der Eltern. In einem zweiten Schritt ist die Art und Weise der Kommunikation mit Eltern zu gestalten. Drittens ist eine Erziehungs- und Bildungskooperation herauszubilden, die über den Informationsaustausch hinausgeht. Das vierte Qualitätsmerkmal nimmt Bezug auf die Partizipation möglichst aller Eltern. Nachfolgend sind die einzelnen Qualitätsmerkmale, entsprechende Ziele sowie ausgewählte Merkmale und Beispiele dargestellt (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2013).

Etablierung einer Willkommens- und Begegnungskultur

Leitbild der Etablierung einer Willkommens- und Begegnungskultur ist die Stärkung der Gemeinschaft. Das bedeutet, alle Eltern fühlen sich als Teil der Schulgemeinschaft wohl und wertgeschätzt.

Ziel: In der Schule herrscht eine einladende und freundliche Atmosphäre.

- Grundlegende Aspekte: Einladende Gestaltung des Empfangsbereiches und Geländes der Schule, mehrsprachige Wegweiser zur Orientierung, freundlicher Umgangston, ruhiges Elternsprechzimmer.
- Verbindliche Willkommensgespräche und -rituale für Eltern neuer Schüler:innen zum Beispiel eine Auftaktfeier: Die Schule organisiert für neue Schüler:innen und deren Eltern eine Auftaktfeier, auf der das Leitbild der Schule erläutert wird anhand der Frage ‚Was ist uns wichtig?'. Außerdem werden konkrete Informationen mit den Eltern geteilt, bspw. zu Angeboten des Ganztags und Betreuungsmöglichkeiten in den Schulferien. Auch die Erwartungen der Eltern an die Schule können eingeholt werden. Alle Eltern erhalten zudem ein Begrüßungspaket. Darin enthalten sind leicht verständliche Informationsmaterialien, Kontaktdaten zu den Ansprechpartner:innen, eine Kalenderübersicht zu Schulveranstaltungen und kostenlose aktuelle Elternratgeber des Landes.

[4] Die Kommission bildeten: Prof. em. Dr. Dr. Werner Sacher, Universität Erlangen-Nürnberg; Prof. Dr.in Anne Sliwka, Pädagogische Hochschule Heidelberg; Prof.in Dr.in Sigrid Tschöpe-Scheffler, Fachhochschule Köln; Prof.in Dr.in Sabine Walper, Ludwig-Maximilians-Universität München/ Deutsches Jugendinstitut e.V.; Prof.in Dr.in Elke Wild, Universität Bielefeld.

Ziel: gegenseitiger Respekt in der Schulgemeinschaft, der alle Beteiligten einschließt

- Organisatorische Merkmale: Miteinbeziehung von Eltern und Elternvertreter:innen bei der Entwicklung einer einladenden Schulatmosphäre und der Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Elternarbeit, bspw. Eltern aus höheren Jahrgängen wirken bei der Auftaktfeier für neue Schüler:innen und deren Eltern mit, indem sie die Elternvertreter:innen vorstellen; Schaffung von Begegnungsorten wie Elterncafé oder Elternbibliothek; Elternvertreter:innen oder Eltern von Schüler:innen höherer Jahrgänge fungieren als Elternmentoren.
- Gewährleistung der Teilhabe: Die Kosten für Schulveranstaltungen, Ausflüge oder Exkursionen sind möglichst niedrig angesetzt, mit Rücksicht auf Familien, die an oder unter der Armutsgrenze leben. Zusätzlich werden Möglichkeiten wie Fonds oder Fördervereine genutzt, um von Armut betroffenen oder bedrohten Kindern die Teilnahme an schulischen Aktivitäten zu ermöglichen.

Vielfältige und respektvolle Kommunikation

Leitbild einer vielfältigen und respektvollen Kommunikation ist ein regelmäßiger und anlassunabhängiger Informationsaustausch zwischen Eltern und Lehrkräften über alles, was für die Bildung und Erziehung der Kinder von Bedeutung ist. Das bedeutet auch, keine oder nur geringe formelle Hürden.

Ziel: Die Schule, Eltern und Elternvertreter:innen halten einen regelmäßigen und anlassunabhängigen Informationsaustausch ab.

- Eltern und Schule teilen unaufgefordert alle relevanten Informationen und schaffen damit gegenseitiges Vertrauen, bspw. teilt die Schule Hinweise auf Schulsozialarbeiter:innen und Ansprechpartner:innen außerhalb von Schule wie zuständige Schulpsycholog:innen, Familienbildungsstätten und Elternkurse.
- Identifikation von Schlüsselpersonen, die bei der Kommunikation mit bestimmten Elterngruppen helfen können, bspw. indem Elternlotsen oder Stadtteilmütter[5] Trainings, Workshops und Supervisionen für Lehrer:innen und Eltern zu den Themen Kommunikationskompetenz und interkulturelle Kompetenz anbieten.

Ziel: Schule und Eltern nutzen vielfältige Kommunikationsformen und -medien

- Abbau von Sprachbarrieren bei der Erarbeitung von Informationsmaterialien bzw. zielgruppenspezifische Ansprache und mehrsprachige Veröffentlichung von Informationsmaterialien (in der Sprache von Eltern mit Migrationsgeschichte). Hierbei können ehrenamtliche Übersetzer:innen oder mehrsprachige Eltern unterstützen.
- Nutzung unterschiedlicher und zur Elternschaft passender Kommunikationswege unter Berücksichtigung der zeitlichen Verfügbarkeit der Eltern. Neben

[5] Es handelt sich um eine Form der Integrationsbegleitung für Eltern und Familien im Rahmen eines Peer-to-Peer-Ansatzes.

formellen Kommunikationsformen wie Elternsprechstunden, Elternsprechtagen, Klassenelternversammlung, Flyer, E-Mails, sollten informelle Kommunikationsformen genutzt werden, beispielsweise SMS, Messangerdienste, Eltern-Lehrer „Jour fixe“, Tür-und-Angel-Gespräche.

Ziel: Bei den Übergängen von der Kita zur Grundschule und von der Grundschule zur weiterführenden Schule ist ein regelmäßiger Wissenstransfer und Austausch zwischen allen Beteiligten gewährleistet

- Informierung der Eltern über die im jeweiligen Bundesland geltenden Übertrittsregelungen und Anbieten von Informationsveranstaltungen zum Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule ab der 3. Klasse.
- Falls es möglich und erwünscht ist, bieten Hausbesuche auch schon vor der Einschulung Gelegenheit für einen frühzeitigen Austausch.

Erziehungs- und Bildungskooperation

Leitbild einer Erziehungs- und Bildungskooperation ist die gemeinsame Arbeit von Eltern, Lehrkräften und Schüler:innen am Bildungserfolg und die gemeinsame Verständigung über Lernziele und -inhalte.

Ziel: Die Eltern habe Möglichkeiten sich auf vielfältige Art und Weise am Schulleben und dem Unterrichtsgeschehen zu beteiligen.

- Gemeinsam werden Beteiligungsmöglichkeiten erarbeitet, bspw. auch mit Hilfe von Unterrichtshospitationen.
- Es existiert ein klassenübergreifendes Netzwerk freiwilliger Helfer:innen, das alle Eltern einlädt und einbezieht. Das Netzwerk kann beispielsweise aus ehrenamtlichen Helfer:innen, einem Elternnetzwerk oder regionalen (Eltern-)Vereinen bzw. deren Mitgliedern bestehen.

Ziel: Die Eltern begleiten ihre Kinder beim Lernen und sie vermitteln ihr Interesse an den schulischen Erfahrungen des Kindes.

- Regelmäßiger Dialog über die (Lern-)Entwicklung der Kinder. Hierfür sollte ein/e Beratungslehrer:in oder ein/e andere/r Ansprechpartner:in für die Bildungsentwicklung jederzeit angefragt werden können.
- Die spezifischen Beratungs- und Unterstützungsbedürfnisse von Eltern mit Kindern, die besondere Lernbedürfnisse haben, werden berücksichtigt. Beispielsweise kann ein multiprofessionell arbeitendes Team unterstützen.

Ziel: Die Eltern und die Schule kennen Angebote externer Akteure und binden diese in den Schulalltag ein.

- Die Schule stellt Eltern und Kollegium eine Karte zu Hilfeangeboten am Standort zur Verfügung und klärt auf, welche Maßnahmen greifen, wenn Eltern nicht erreicht werden können, beispielsweise die des Jugendamtes oder der sozialen Dienste.

- Informationsressourcen zu Aspekten der Förderung, Erziehung und Bildung für Eltern und des Erziehungs- und Bildungstrainings außerschulischer Anbieter werden in Schule eingebunden. Beispielsweise Elternmentoren, Bildungslotsen, Bildungspaten und Seniorenpartner.

Ziel: Die Interessen der Schüler:innen werden durch ihre Eltern und durch sie selbst vertreten.

- Die Schule informiert über Kinderrechte, Diskriminierung und Mobbing sowie Einspruchsmöglichkeiten der Eltern. Beispielsweise kann in der Schule eine Beschwerdestelle für Diskriminierung eingerichtet werden oder es gibt einen Mediator, der in Konfliktfällen in Anspruch genommen werden kann.
- Die Schule unterstützt Eltern aktiv und wohlwollend in der Vertretung der Rechte ihrer Kinder. Hierzu existiert in der Schule neben Sprechstunden ein Briefkasten für Hilfegesuche und Beschwerden sowohl für Schüler:innen als auch für Eltern.

Partizipation der Eltern

Leitend für die Ermöglichung der Partizipation von Eltern ist die Gewährleistung kollektiver Mitbestimmung und der Mitwirkung der Elternschaft.

Ziel: Eltern ausreichend über Mitwirkungsrechte und -möglichkeiten in der Schule aufklären.

- Die Schule erklärt und ermutigt die Elternschaft darin, ihre Beteiligungsmöglichkeiten auszuschöpfen, beispielsweise mit der Empfehlung eines Hilfeplangesprächs.
- Entscheidungen und Beteiligungsmöglichkeiten der Elternschaft werden transparent gemacht, beispielsweise über Newsletter, Elternbriefe oder die Homepage der Schule.

Ziel: Die Zusammensetzung der partizipierenden Eltern ist divers: Alle Eltern beteiligen sich an schulischen Entscheidungen und Schulentwicklungsprozessen, ungeachtet ihrer sozioökonomischen Zugehörigkeit und sind in Elterngremien vertreten.

- Die Schulleitung und der Elternbeirat bemühen sich um eine repräsentative Vorschlagliste für die Elternbeiratswahl.
- Die Eltern- und Schüler:innenvertretung kooperieren miteinander und tauschen sich regelmäßig aus, beispielsweise über die Bildung von Eltern-Schüler:innen Arbeitskreisen zu schulrelevanten Themen.

Ziel: Die Elternvertreter:innen sind in soziale, politische und externe Netzwerke der Schule eingebunden

- Die Schule und die Elternvertreter:innen kooperieren mit Elternvereinen, Kirchen, Moscheen, Migrantenvereinen und Ausländerbehörden.
- Es werden potenzielle Sponsoren für Schulveranstaltungen angesprochen und der Kontakt zu ihnen gepflegt.

Wie gezeigt wurde, kann auf konkrete Vorschläge zur Implementierung und dem Ausbau von Elternarbeit in der Praxis zurückgegriffen werden. Dabei sollte Elternarbeit als ein Prozess verstanden werden, der mehrere Ebenen aufweist: Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Vertrauensaufbau, zielgruppen- und kontextspezifische Kommunikation, konkrete Formen der Kooperation und der Partizipation möglichst aller Eltern. Damit kann sie dazu beitragen, dass die Inklusionsziele an der allgemeinbildenden Schule erreicht werden.

3.2.5 Örtliche Beratungs- und Unterstützungsstellen

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie eine außerschulische und inklusive örtliche Beratung und Unterstützung organisiert wird. Anhand von bestehenden Beratungs- und Unterstützungsstellen in Berlin (Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren: SIBUZ), Bremen (Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren: ReBUZ) und Hamburg (Regionale Bildungs- und Beratungszentren: ReBBZ) werden Gemeinsamkeiten herausgearbeitet.

Die hier genannten Zentren sind aus Reformationsprozessen des bestehenden Schulsystems bzw. des Ab- und Umbaus von Förderschulen hervorgegangen. Tätig werden die Zentren in enger Zusammenarbeit mit den Schulen im Auftrag der Schule, der Eltern oder Schüler:innen.

Grundsätzlich ist das Ziel der Zentren, die **Bündelung von Zuständigkeiten** in einer Organisation im Rahmen der multiprofessionellen Zusammenarbeit. In den Zentren arbeitet ein Team von Fachkräften aus der Schulpsychologie, der Inklusions- und der (Sonder)Pädagogik und der Kinder- und Jugendhilfe, unter Einbezug von Verwaltungsfachkräften, zusammen. Regional sind unterschiedliche Schwerpunktsetzungen möglich. Das SIBUZ in Berlin beispielsweise betont in der Selbstdarstellung die Einbindung von Schulpsycholog:innen und entwickelte einen eigenen Qualitäts- und Handlungsrahmen.[6]

Alle Zentren haben mehrere physische Anlaufstellen in der entsprechenden Region (jeweils 13 Anlaufstellen in Berlin und Hamburg und 4 Anlaufstellen in Bremen) und eine digitale Präsenz mit Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme, hinterlegten Kontaktdaten aller Anlaufstellen, gesammelten Informationen (es stehen Flyer und Handreichungen zur Verfügung) und Verweisen auf weitere Anlaufstellen und Ansprechpartner:innen.

Die Anlaufstellen sind in der Region gut vernetzt und bieten mitunter auch **Supervision, Beratung und Coaching** für Fachkräfte an. Die **Leitungsteams** der Zentren sind zumeist auch Mitglieder von Schulleitungen an Regelschulen.

[6] Die Handreichung „Qualitäts- und Handlungsrahmen des SIBUZ“ kann auf der Website der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie heruntergeladen werden: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/beratungszentren-sibuz/ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2019).

Gemeinsam ist allen Zentren ein breites **Beratungsangebot**, was sich an alle Schüler:innen richtet, unabhängig von individuellen Merkmalen der Behinderung. Das Beratungsangebot umfasst Themen des schulischen Lernens, wie die „Lern- und Leistungsentwicklung“ oder „Sprache“ und „Sprechen“. Weitere Themen sind im Bereich „sozial-emotionale Entwicklung“ von Kindern und Jugendlichen zu verorten, beispielsweise wird zu Mobbing, Suchtgefährdung, Gewalt, Verhaltensauffälligkeiten oder auch Schulvermeidung beraten. Zudem bieten die Zentren **Diagnostik** an, im Rahmen des Feststellungsverfahrens für sonderpädagogischen Förderbedarf.

Zur Unterstützung hilfesuchender Schüler:innen **arbeiten die Zentren mit regionalen Projekten zusammen.** Im Bremer ReBUZ wird beispielsweise mit Schulvermeiderprojekten kooperiert. Außerdem werden an den Zentren Maßnahmen durchgeführt. In der Bildungsabteilung der Bremer ReBUZ kann beispielsweise eine **vorübergehende Beschulung** von mindestens sechs Monaten bis zu zwei Jahren genutzt werden. Dabei wird mit der Herkunftsschule zusammengearbeitet, damit nach der Rückkehr die Anschlussfähigkeit gewährleistet ist. Die vorübergehende Beschulung erfolgt in kleinen Gruppen und mit einer intensiven Betreuung und mit psychologischer Begleitung. Das Ziel ist die Vermittlung von Regeln und Kompetenzen, die eine erfolgreiche Rückkehr in die Regelschule ermöglichen.

In Hamburg übernehmen die Zentren auch **fakultativ die dauerhafte Beschulung** von Kindern und Jugendlichen mit bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarfen („Lernen“, „Sprache“ oder „emotionale und soziale Entwicklung“), wenn Eltern dies wünschen.

Außerdem wurde in vier ausgewählten Hamburger ReBBZ seit 2021 im Rahmen eines über vier Jahre geförderten Innovationsprojekts „Drei für Eins“ eine verbindliche multiprofessionelle Kooperation zwischen Kinder- und Jugendpsychiatrie/-psychotherapie, Schule und Kinder- und Jugendhilfe etabliert (Speck u.a. 2020). Ziel ist es, mit sektorenübergreifenden und aufsuchenden Angeboten Kinder und Jugendliche im Alter von 4- bis 18 Jahren, die klinische kinder- und jugendpsychiatrische Symptome aufweisen und einen multimodalen Versorgungsbedarf haben, zu behandeln und zu fördern. Erste Ergebnisse der Projektevaluation, für die die Universität Oldenburg und die Universität Erlangen-Nürnberg zuständig sind, werden im Jahr 2025 erwartet.[7]

3.3 Praktiken der Zusammenarbeit innerhalb inklusiver Schule

Im vorliegenden Kapitel wird der Fokus auf die realisierte Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Berufsgruppen in inklusiven Schulen gelegt. Zuerst wird auf die Kooperation zwischen Regelschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft eingegangen (Kap. 3.3.1). Daran anschließend wird die Unterstützung durch weitere

[7] Projektbeschreibung siehe https://innovationsfonds.g-ba.de/projekte/3fuer1.360

Berufsgruppen thematisiert (Kap. 3.3.2). Abschließend in Kapitel 3.3.3 geht es um Fort- und Weiterbildung der beteiligten Berufsgruppen.

3.3.1 Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkraft und Sonderpädagog:in

In diesem Abschnitt wird zunächst die sonderpädagogische Arbeit in inklusiven Schulen und die Organisationsformen des Einsatzes von sonderpädagogischen Lehrkräften beschrieben. Dabei wird die Rolle der gemeinsamen Arbeit von Regellehrkräften und Sonderpädagog:innen deutlich. Daran anschließend werden Gelingensbedingungen dieser Zusammenarbeit benannt.

Ausgehend von der historisch gewachsenen Doppelstruktur des deutschen Schulsystems ergeben sich im Zuge der inklusiven Schulentwicklung nicht nur Veränderungen mit Blick auf die Regelschullehrkräfte. Auch die Rolle der Sonderpädagog:innen hat sich stark verändert: weg von der alleinigen Zuständigkeit für den Unterricht von Kindern mit SPF in wenigen Förderschulklassen hin zu einer Zuständigkeit für die individuelle Förderung aller Kinder, aber insbesondere auch für die Förderung von Kindern mit SPF und in Kooperation mit den jeweiligen Regelschullehrkräften (Dorniak 2019, S. 84). Das geht, wie Abbildung 8 zeigt, mit einer deutlichen Erweiterung ihres Tätigkeitsfelds einher, in dem die einzelnen Aufgabenbereiche ineinander übergehen und aufeinander einwirken.

Abbildung 8: Arbeitsfelder von Sonderpädagog:innen in inklusiven Schulen

Quelle: Dorniak 2019, S. 85

Um diesen vielfältigen Aufgabenbereichen als Sonderpädagog:innen in inklusiven Schulen erfolgreich nachzugehen, sind nach Dorniak (2019) folgende Rahmenbedingungen besonders relevant:

- **Arbeitszeitgestaltung und Ressourcen:** (1) ein flexibles Arbeitszeitmodell, damit die Arbeitszeit selbständig eingeteilt werden und flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingegangen werden kann; (2) Zeit für regelmäßige Besprechungen z.B. Schulkonferenzen, Materialien für individuelle Förderung, Räume für Beratung, Dokumentations- und Netzwerkarbeit.
- **Organisation der Schule:** Die unterrichtenden Lehrkräfte übernehmen die individuelle Förderung aller Schüler:innen in einer Lerngruppe/Klasse. Gleichzeitig nehmen die Sonderpädagog:innen alle Schüler:innen in mehreren Lerngruppen/Klassen in den Blick und beraten oder fördern im Bedarfsfall präventiv. Dies erfordert eine enge Kooperation und Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen.
- **Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams:** (1) Strukturen für Kooperationen werden nicht nur für Sonderpädagog:innen und Regelschullehrkräfte, als auch für Sonderpädagog:innen untereinander benötigt; (2) Günstig für die Zusammenarbeit ist, wenn Sonderpädagog:innen organisatorisch an der Regelschule verortet sind und als fester Bestandteil des Kollegiums anerkannt werden. Das ermöglicht, Sonderpädagog:innen auch im gesamten Schulentwicklungsprozess besser einzubinden z.B. Konzepte für den Einsatz von Schulbegleitung, die Durchführung der Eingangsdiagnostik, die Verteilung der Schüler:innen beim Übergang in neue Gruppen; (3) gegenseitige Anerkennung; (4) ständiger Austausch über Erwartungen, Formen und Strukturen der Zusammenarbeit.

Möglichkeiten der Anbindung von Sonderpädagog:innen reichen von einer vollständigen Verortung an einer Schule bis hin zu der stundenweisen Abordnung von einer Förderschule in einzelne inklusive Klassen. Eine quantitative Studie (Melzer/Hillenbrand 2015) zeigt, dass sich die Aufgabenprofile von Sonderpädagog:innen in inklusiver Bildung nach Organisationsformen unterscheiden. Das hat Auswirkung auf die Formen und Inhalte der Kooperation auf der Schulebene, aber auch auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit. Im Folgenden werden exemplarisch drei Organisationsformen beschrieben:

- Sonderpädagog:innen sind organisatorisch fest an einer Regelschule verortet. Beispiele: viele Jakob Muth-Preisträgerschulen (Arndt/Werning 2016b), die Laborschule in Bielefeld. In der Laborschule in Bielefeld betreut eine sonderpädagogische Lehrkraft mehrere Lerngruppen bzw. Klassen. Auf Unterrichtsebene fühlen sich alle im Unterricht einer Lerngruppe/Klasse eingesetzten Lehrkräfte trotz unterschiedlicher Spezialisierungen für alle Schüler:innen sowie für alle mit dem Unterricht zusammenhängenden Aufgaben zuständig. Die konkrete Gestaltung der sonderpädagogischen Unterstützung orientiert sich an den Bedarfen der Schüler:innen. Sonderpädagog:innen können alle unterrichtsbezogenen Aufgaben (von Einzel-Kleingruppenarbeit bis hin zu Teamteaching) übernehmen (Dorniak 2019, S. 95).
- Sonderpädagog:innen sind organisatorisch am jeweiligen Förderzentrum verortet. Sie sind durch Kooperationsvereinbarung an einer festen Einsatzschule oder an mehreren Einsatzschulen tätig und damit stark vor Ort eingebunden und gut integriert. Beispiel: Schleswig-Holstein. Das Modell gilt als besonders

geeignet für ländliche Gebiete und verhindert, dass Sonderpädagog:innen in Regelschulen nur als Vertretungskräfte arbeiten, was gerade in Zeiten des Fachkräftemangels wichtig ist (Florentine 2020).
- Sonderpädagog:innen sind auch am jeweiligen Förderzentrum verortet und der dortigen Schulleitung weisungsgebunden. Ihr Einsatz wird aber als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden und erfolgt in der Regel stundenweise und gegebenenfalls tageweise. Beispiele: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) in Bayern, Sonderpädagogischer Dienst in Baden-Württemberg. Die MSD-Lehrkräfte in Bayern werden mobil im Rahmen der Einzelinklusion von einzelnen Schüler:innen und auch in Kooperationsklassen eingesetzt. Ihre Kernaufgaben sind Durchführung der Diagnostik, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förder- oder Unterstützungsbedarf, Koordination der Förderung, Beratung sowie Fortbildung für Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen (Lutz u.a. 2022, S. 765–766).

Mit Blick auf die gemeinsame Arbeit zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen hat sich das Grundverständnis durchgesetzt, dass Lehrkräfte gemeinsame Verantwortung für alle Schüler:innen haben und sich von der klassischen Zuständigkeit – Regellehrkräfte für „Regelkinder", Sonderpädagog:innen für die Schüler:innen mit Förderbedarf verabschieden (Arndt/Werning 2016a, S. 129).

Denn eine einseitige Verantwortungsübernahme und oftmals äußere Differenzierung seitens der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung kann Untersuchungen zufolge mit Etikettierungs- und Stigmatisierungsrisiken für (vulnerable) Lernende einhergehen (Serke/Streese 2022, S. 12 f.). Aus den bisherigen Erfahrungen erweisen sich folgende Bedingungen für die Zusammenarbeit von Regellehrkräften und Sonderpädagog:innen als besonders förderlich:

- regelmäßige, wöchentliche Klassenteamtreffen
- verbindliche Absprachen
- gemeinsame Planung und Vorbereitung von Unterrichtseinheiten
- Förderplanung, die auf Grundlage einer personen- und umfeldbezogenen Diagnostik gemeinsam entwickelt wird
- gegenseitiger Austausch von Unterrichtsmaterialien, z.B. entsprechende Ordner werden eingerichtet und nach Jahrgängen und Fächern sortiert. Im Laufe der Zeit verfügt die Schule über einen Fundus an Materialien, die weiterentwickelt werden können
- Teilnahme aller Lehrkräfte an Gesamt- bzw. Koordinationskonferenzen eines Jahrgangs sowie Fachkonferenzen
- regelmäßige Reflexionen als Grundlage für die weitere Teamarbeit in den Klassen
- langfristige Planungen des Unterrichts vor Beginn des neuen Schuljahrs (vgl. Lindemann 2018, S. 124, 127)

Zusammenfassend lässt sich beobachten: Mit der Umsetzung inklusiver Schulbildung hat sich das Tätigkeitsfeld der Sonderpädagog:innen deutlich erweitert und dies macht in besonderem Maße die Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkraft und Sonderpädagog:in erforderlich. Mittlerweile existieren unterschiedliche Praktiken, wie die/der Sonderpädagog:in in inklusiven Schulen organisatorisch verortet

ist. Diese haben Auswirkung auf die Formen und Inhalte der Kooperation auf der Schulebene, aber auch auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit.

3.3.2 Weitere Unterstützung

Im Rahmen der inklusiven Beschulung arbeiten Fachkräften aus verschiedenen Rechtskreisen zusammen. Auch hier gibt es starke Unterschiede zwischen den Bundesländern und regionale Unterschiede zwischen einzelnen Schulen. Insofern soll hier weniger ein umfassender Gesamtüberblick gegeben werden, vielmehr wurden ausgewählte Unterstützungsmöglichkeiten zusammengetragenen: Sozialpädagogisches Teamteaching, Schulbegleitung, Sprachförderung, Fachkräfte aus dem Gesundheitswesen und Schulpsycholog:innen.

Sozialpädagogisches Teamteaching

In der Forschung und Literatur wurde Teamteaching selten in Bezug auf Sozialpädagogik untersucht. Die folgende Ausführung basiert auf der Untersuchung von Mitte und anderen Autor:innen (2023) und dem Beitrag von Perez und anderen Autor:innen (2023). Es handelt sich um eine wissenschaftliche Begleitung[8] zu Sozialpädagogischem Teamteaching an 16 Regelschulen in Thüringen zwischen 2019 und 2022. Diese Maßnahme wurde eingeführt durch die Landesregierung aus Mitteln des ESF Plus, um den risikobehafteten Kontextbedingungen im Unterricht entgegenzuwirken. Die ausgewählten Schulen befinden sich in einer sozial benachteiligten Lage mit einem hohen Armuts- und Migrant:innenanteil sowie einem hohem Anteil an Schüler:innen, die ohne Abschluss die Schule verlassen. Um die Verhaltensvoraussetzungen für den Schulunterricht zu schaffen und zu sichern, leistet Sozialpädagogik präventive und konfliktreduzierende Erziehungsarbeit.

In den betroffenen Klassen wird der Fokus auf die Förderung der Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz gelegt, wobei die beiden letztgenannten Kompetenzen schwerpunktmäßig bei der bzw. dem Sozialpädagog:in liegen. Entscheidend ist dabei, dass beide Tandempartner:innen ein gemeinsames pädagogisches Ziel verfolgen und mit den Fachlehrer:innen der jeweiligen Klassen zusammenarbeiten. Die Aufgaben der Sozialpädagog:innen sind grundsätzlich, als zusätzliche Ansprechpartner:in der Schüler:innen für schulische wie auch persönliche Anliegen zu agieren und individuelle Unterstützung und Förderungen im Unterricht z.B. für offenes/soziales Lernen zu übernehmen, um die Schüler:innen in ihrer Verselbstständigung zu unterstützen und ihren Selbstwert zu stärken. Dabei wird auf einen sensiblen Umgang mit kulturellen oder geschlechtsspezifischen Unterschieden geachtet.

Im Rahmen der Evaluation der Maßnahmen wurden leitfadengestützte Interviews mit den Lehrenden und Sozialpädagog:innen geführt und analysiert. Die Klassen der Teamteachenden weisen einen hohen Anteil an Schüler:innen mit SPF sowie geflüchteten Kindern und Jugendlichen auf. Die Interviewten nehmen insgesamt

[8] Ernst-Abbe-Hochschule Jena.

positive Effekte auf die Schüler:innen wahr, z.B. erhöhte Aufmerksamkeit und Offenheit sowie eine erhöhte Selbstständigkeit und Reflexionsfähigkeit der Schüler:innen, eine bessere Lernatmosphäre durch Gruppenarbeit und projektorientierten Unterricht. Auch die Kooperation mit den Eltern hat sich positiv weiterentwickelt. Es wird aber auch von unveränderten Aspekten berichtet z.B. einem immer noch mangelnden Zusammenhalt und Respekt innerhalb der Klasse. Für die Lehrkräfte ist die Entlastung der wesentliche Aspekt. Für eine erfolgreiche Umsetzung berichten Lehrkräfte und Sonderpädagog:innen von mehreren Faktoren, z.B. Festlegen von regelmäßigen Absprachen, Geben und Erhalten konstruktiver Kritik, das Bewahren von Transparenz und Offenheit, das gegenseitige Annehmen von Vorschlägen und Impulsen, eine positive Einstellung zum Teamteaching.

Die Schüler:innendaten zeigen in erster Linie, dass das emotionale Wohlbefinden sowie die Motivation und Mitarbeit der Schüler:innen im Unterricht durch die Teamteachenden gefördert wurden. Außerdem wirkt sozialpädagogisches Teamteaching präventiv, denn der generelle negative Entwicklungstrend, der sich häufig kurz nach Beginn der fünften Klasse deutlich abzeichnet, setzt sich dadurch tendenziell in geringerem Maße fort.

Schulbegleitung

Schulbegleitung (auch Integrationshelfer:in und Schulassistenz genannt) begleitet und unterstützt die Kinder mit besonderen Förderbedarfen und ist daher ein Teil des multiprofessionellen Schulteams.

Die Übersichtsarbeit von Forschungsbefunden zur Schulbegleitung von Jürgens (2024a, S. 38–41) deutet darauf hin, dass die Schulbegleitung als Einzelhelfer:in nicht zur Verbesserung der sozialen Integration und der Leistungen der betroffenen Schüler:innen beiträgt. Die Zusammenarbeit und Einbindung der Schulbegleitung in das schulische Netzwerk ist rechtlich und institutionell nicht verankert. Die Schulbegleitung untersteht nicht der Schule oder der Lehrkraft, sondern der fachlichen Aufsicht des jeweiligen Arbeitgebers (Jugendamt, Sozialbehörde oder Leistungserbringer). Das ist nicht erfolgversprechend insbesondere für die Kooperation im Schulalltag: Die konkrete Abgrenzung zur Tätigkeit anderer Professionen vor Ort ist oft unklar, regelmäßige Besprechungen finden in vielen Fällen nicht statt und eine tiefgreifende Abstimmung und Zusammenarbeit in Form einer gemeinsamen Konzeption der Arbeit mit den Kindern bleibt aus. Im Gegensatz dazu profitieren Schüler:innen im unteren Leistungsbereich oder diejenigen mit Förderbedarf besonders von einer Schulbegleitung, die der gesamten Klasse zugeordnet wird.

Die Ergebnisse der Göttinger Schulbegleitungsstudie, die rund 40 Schulbegleiter:innen in Göttingen befragte, deuten auch auf eine geringe schulische Eingebundenheit der Schulbegleiter:innen hin: Einfache Kooperation überwiegt gegenüber anspruchsvoller Kooperation. Ein nicht wesentlicher Teil der befragten Schulbegleiter:innen wird nicht zu Klassenkonferenzen oder zur Teilnahme an Einzelfallbesprechungen über das begleitete Kind eingeladen (Meyer/Nonte/Willems 2022, S. 87–88).

Als Schlussfolgerung daraus werden mittlerweile verschiedene Modelle einer Pool-Lösung entwickelt und erprobt. Klassen- oder Schulassistenz stehen nicht mehr in

Einzelfallhilfe einzelnen Schüler:innen mit diagnostiziertem Förderbedarf zur Verfügung, sondern der ganzen Klasse. Die Klassenassistenz gibt, unabhängig vom Förderstatus der betroffenen Kinder, bei Bedarf Unterstützung. Im Folgenden werden zwei Beispiele insbesondere mit Blick auf Zusammenarbeit und Einbindung in der Schule dargestellt:

Im Modellprojekt **„Klassenassistenz" an der Grundschule Wesendorf** wurde Klassenassistenz eingeführt (Jürgens 2024b). In der Einführungsphase wurden die Zusammenarbeit und Aufgaben konzipiert und festgelegt. Um eine intensive Kooperation zu ermöglichen, wurden regelmäßige Teamsitzungen im Arbeitsablauf fest eingeplant. Außerdem wurden jährlich Workshops und Trainings zu Themen wie Teamarbeit, kooperatives Lernen und Umgang mit herausfordernden Situationen angeboten. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zwischen 2019 bis 2023[9] wurden Befragungen von Lehrpersonen, Klassenassistenzen und Schüler:innen zu mehreren Messzeitpunkten durchgeführt. Insgesamt deuten die Ergebnisse auf eine positive Entwicklung im Projektverlauf hin: Beispielsweise schätzen Klassenassistenzen und Lehrkräfte das Ausmaß an Unterrichtsstörungen im Verlauf geringer ein.

Im Pool-Modell **„ein guter Ort für alle" Hamm** wurden Schulbegleitungen als infrastrukturelles Angebot der Schule an drei Grundschulen eingeführt (Klemp/Böttcher/Nüsken 2022). Es besteht ein fester Personalschlüssel, mit dem die Schulen den Einsatz der Schulbegleitung nach ihren Bedarfen gestalten. Der Personalschlüssel wurde vor Beginn des Projekts anhand der Anzahl der Schüler:innen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf errechnet und über die Projektlaufzeit (2017-2020) beibehalten. Schulen verfügen über ein festes Team an Schulbegleitungen, die von Träger und Schule gemeinsam betreut werden. In der konkreten Ausgestaltung werden Schulbegleitungen entweder je nach Bedarf in den Klassen flexibel eingesetzt oder verbindlich einer Klasse zugeordnet. Je nach Schule verfügen zwischen 50 bis 80 Prozent der eingesetzten Kräfte über eine pädagogische Ausbildung. Mit Blick auf die Zusammenarbeit zeigen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung[10], dass Klassenlehrkräfte und Schulbegleiter:innen die Struktur des Pool-Modells als Vorteil für die Teamarbeit betrachten. Außerdem fühlen sich die Schulbegleiter:innen besser in die Schulgemeinschaft eingebunden als während der Arbeit in der Einzelhilfe. Der Mitarbeiterraum, der das bisherige Lehrerzimmer ersetzt hat, ermöglicht mehr Austausch zwischen Lehrkräften und Schulbegleiter:innen. Dennoch mangelt es an zeitlichen Ressourcen für Teamgespräche.

[9] Institut für Pädagogische Psychologie und Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig.

[10] Westfälische Wilhelms-Universität Münster und Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum.

Sprachförderung

Sprachförderung ist eine präventive Maßnahme zur Gewährleistung schulischer Teilhabe und ein wichtiger Beitrag zur Inklusion. Sie ist ein zentraler Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe im Elementarbereich als auch in der Schule und in der Nachmittagsbetreuung von Schulkindern (vgl. Lütje-Klose 2013).

Insbesondere am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist eine sprachliche Benachteiligung folgenschwer. Sprachförderung kann das Risiko von Benachteiligung aufgrund beeinträchtigter Sprachkompetenz mindern, beispielsweise bei Kindern, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen. Wie wirksam Sprachförderung sein kann, zeigt beispielsweise das Forschungsprojekt „Literalität und Interaktion in der Sprachförderung" (LISFör) in Bielefeld, im Rahmen dessen die Wirksamkeit des Sprachförderprojekts MitSprache evaluiert wird (vgl. Del Corvacho Toro/Hack-Cengizalp 2021). Im Projekt werden Sprachfördermaßnahmen durch den Jugendhilfeträger in den verschiedenen Bildungsstufen vom Elementarbereich bis in die Sekundarstufe 1 angeboten. Den Schulen wurden Sprachförderkräfte als zusätzliches Personal zur Verfügung gestellt. Die Sprachförderkräfte arbeiten meist mit den Lehrkräften im Unterricht zusammen. Das Forschungsprojekt zeigt positive Effekte auf die sprachliche Entwicklung der Kinder und einen Ausbau der Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und der Kinder- und Jugendhilfe im Zuge der Etablierung der Sprachförderung in Schule.

Bestandteil der Sprachförderung ist ein vorheriger Sprachtest, zur Überprüfung der Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen. In Bremen, dem Stadtstaat in dem die Inklusion in Schule am weitesteten fortgeschritten ist, wird am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule die PRIMO-Sprachstandsfeststellung angewendet. Der PRIMO-Test setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Teil absolvieren die Kinder einen Test am PC oder iPad, der ihre passiven Sprachfähigkeiten überprüft. Dieser Test wird von den Lehrkräften der Schule in einer spielerischen Umgebung durchgeführt. Im zweiten Teil des Tests erfolgt eine Einschätzung der aktiven Sprachfähigkeiten jedes einzelnen Kindes. Diese Einschätzung wird von den pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesstätte vorgenommen. Die Ergebnisse aus beiden Teilen werden den Eltern einige Zeit später mitgeteilt. Sollte ein Bedarf an Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung festgestellt werden, wird diese in der Kita des Kindes angeboten. Die Kosten für den Sprachtest und die Sprachförderung übernimmt die Stadtgemeinde Bremen.

Jede Bremer Schule ist verpflichtet, ein Sprachförderkonzept anzubieten. Zur Organisation der Sprachförderung, gibt es in jeder Schule Sprachberater:innen. Eine Sprachberater:in ist eine Lehrkraft, die in der Sprachförderung ausgebildet wurde und wöchentlich zwei Stunden weniger unterrichten muss. Die Sprachberater:innen sind dafür zuständig, Sprachtests und Förderprogramme zu organisieren und ihr Fachwissen an die Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben.

Fachkräfte aus dem Gesundheitswesen

Schulgesundheitsfachkräfte (SGFK) wurden im Rahmen eines Modelprojekts seit 2017 an 37 öffentlichen Schulen in Brandenburg und Hessen eingesetzt und zum Teil verstetigt. Das Modellprojekt wurde wissenschaftlich begleitet (Tannen u.a.

2018). Laut der Leistungsdokumentationen haben die SGFK ein breites Spektrum an Tätigkeiten umgesetzt: von Behandlungen von akuten Beschwerden und Unfällen über Beratung und Beantwortung von gesundheitsbezogenen Fragen bis hin zur Initiierung gesundheitsförderlicher Projekte und Unterstützung von Schüler:innen mit chronischen Krankheiten oder Beeinträchtigung. Die qualitativen Erhebungen mit Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften ergaben durchgängig eine hohe Akzeptanz der SGFK und ihrer Leistungen auf Seiten der Zielgruppen. Die Wirkungsanalyse in der kurzen Projektlaufzeit von 10 bis 11 Monaten zeigt: Ein Großteil der Lehrkräfte fühlt sich durch das Angebot der SGFK spürbar entlastet. Außerdem wenden sich viele Lehrkräfte bei Fragen zum Thema chronische Erkrankung und Behinderung an die SGFK (ebd.).

Schulpsycholog:innen

Die Zusammenarbeit mit Schulpsycholog:innen ist in den jeweiligen Bundesländern unterschiedlich geregelt. Zumeist arbeiten schulpsychologische Fachkräfte bei Beratungsstellen oder sind bei der jeweiligen Stadt oder Kommune angestellt und nur selten direkt in einer einzelnen Schule. Ausnahmen finden sich beispielsweise in Bayern. Dort sind einzelne Lehrkräfte auch schulpsychologisch ausgebildet und in einer Doppelfunktion tätig. Ihre Hauptaufgaben im Bereich der Schulpsychologie beziehen sich auf die Schularten, für die sie auch eine Lehrbefähigung erworben haben. Darüber hinaus sind sie in schulartübergreifenden Projekten tätig, etwa in der Krisenintervention und der Förderung der Lehrergesundheit. Aufgrund ihrer Qualifikationen sind sie mit der Schulpraxis sowohl aus der Perspektive der Lehrkräfte als auch aus der der Schüler und Eltern gut vertraut. Sie stehen in engem Austausch mit dem Kollegium, der Schulleitung und der Schulverwaltung.

Obgleich schulpsychologisch arbeitenden Fachkräften in der Selbstdarstellung inklusiver Bildungskonzepte große Bedeutung zugesprochen wird, wie es beispielsweise in Berlin mit der Etablierung Schulpsychologischer Beratungs- und Unterstützungszentren zu beobachten ist, befindet sich der Einbezug psychologisch ausgebildeter Fachkräfte in die Regelschule in Deutschland noch in der Entwicklung. Zu entwickeln sind insbesondere Anreize für die psychologische Ausbildung von Lehrkräften während des Studiums und entsprechende Anreizstrukturen sowie konkrete Aufgabenprofile der psychologisch ausgebildeten Fachkräfte in Hinblick auf eine heterogene Schülerschaft. Dabei sollte darauf geachtet werden, die Lehrkräfte in ihrer Doppelfunktion zu entlasten, indem diese entsprechend weniger Unterrichtsstunden leisten als ihre Kolleg:innen ohne eine solche Doppelfunktion.

3.3.3 Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung

Fort- und Weiterbildungen sollten in den konkreten Schritten der Schulentwicklung zum Bestandteil der pädagogischen Arbeit gehören. Sie sollten dabei eine Standardisierung und Vereinheitlichung in der Umsetzung von Veränderungen erfahren (Lindemann 2018, S. 129). Da sich Fachkräfte verschiedener Disziplinen an diesem Prozess gemeinsam und aktiv beteiligen, ergeben sich diverse Professionalisierungserfordernisse in der inklusiven Praxis. Mittlerweile sind vielfältige Fortbildungsprogramme bzw. -konzepte entwickelt. Besonders zu erwähnen ist dabei die Förderrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur „Qualifizierung

der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung", die zwischen 2017 und 2021 insgesamt 39 Forschungsprojekte förderte. Zur Dissemination der Forschungsergebnisse wurden vier Bände herausgegeben, jeweils für Elementarbereich, Grundschule, Sekundarstufe sowie Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung.[11] In der folgenden Ausführung wird der Fokus auf Fort- und Weiterbildungsprogramme und -konzepte in Bezug auf Qualifizierung für Unterricht und Förderung von Kindern und Jugendlichen sowie auf Qualifizierung für interprofessionale Zusammenarbeit gelegt, die sich insbesondere entweder auf die Grundschule oder den Förderschwerpunkt ESE ausrichten.

Qualifizierung für Unterricht und Förderung von Kindern und Jugendlichen

In den Fort- und Weiterbildungen stehen nicht allein Schüler:innen und Förder- und Unterstützungsbedarfe im Fokus von Inklusion, sondern alle Kinder und Erwachsenen, die in der jeweiligen Schule involviert sind, sollten in den Blick genommen werden (Lindemann 2018, S. 129). Das gilt insbesondere für die Qualifizierung für Unterricht und Förderung von Kindern und Jugendlichen.

Mit Blick auf **Unterrichtsgestaltung** wurde im Zuge der Umsetzung des Response-to-Intervention-Konzepts (RTI) im „Rügener Inklusionsmodell" (siehe auch Kap. 3.6) eine umfassende Fortbildungsreihe „Lernen nachhaltig fördern" erarbeitet. Sie vermittelt gebündelt die Inhalte von empirischen bewährten Ansätzen für präventiv-inklusiven Unterricht von Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf in den Bereichen „Lernen", „Sprache" und „ESE" an der Grundschule (entsprechend vier Fortbildungshandbücher).[12] Beim Band 3 handelt es sich um den Bereich „emotionale und soziale Entwicklung".[13] Inhaltlich werden verschiedene Situationen z.B. Verhaltensauffälligkeiten, Gewalt gegen Kinder, soziale Desintegration, elterliche Erziehungsfehler sowie Planung und Umsetzung von Prävention und Förderung behandelt.

Als ein überarbeitetes RTI-Modell beschreibt das PARTI-Modell (Partizipation in Response-to-Intervention) ein systematisches Rahmenkonzept auf Schulebene zur Steuerung von Förderung und Diagnostik und wird um Partizipationsorientierung ergänzt. Konkrete Methoden für den Förderschwerpunkt ESE werden in konstruktiv kooperierenden Teams der Schule insbesondere von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen erarbeitet, adaptiert und umgesetzt (Grosche u.a. 2022). Das dazugehörige Fortbildungsprogramm besteht aus vier ganztätigen Fortbildungen und wird durch fünf Coachings begleitet.

[11] Alle vier Bände sind Open Access im Verlag Waxmann verfügbar.

[12] Übersicht über das gesamte Fortbildungsprogramm und die entsprechenden Fortbildungshandbücher für jeweilige Klassenstufen sowie Förderschwerpunkte siehe https://www.rim.uni-rostock.de/publikationen-literatur/fortbildungsreihe-lernen-nachhaltig-foerdern/

[13] Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2016): Lernen nachhaltig fördern Band 3. Grundlagen und Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Hamburg: Dr. Kovac.

Mit Blick auf die **Diagnostik:** Bisher versuchen viele Lehrkräfte den emotionalen und sozialen Unterstützungsbedürfnissen noch über traditionelle diagnostische Ansätze, die vorrangig von einer tendenziell individualisierenden, pathologisierenden und kategorisierenden Perspektive geprägt sind, inklusionspädagogisch zu begegnen. Daher soll die (sonderpädagogische) Diagnostik vor allem im Förderschwerpunkt ESE aus einer verstehenden Perspektive auf schüler:innenseitige und pädagog:innenseitige emotionale und soziale Verhaltensweisen in Schule und Unterricht neu ausgerichtet werden (Amrhein u.a. 2024). Als eine Antwort darauf wurde ein halbjähriges Professionalisierungsprogramm im Rahmen des Forschungsprojekts InDID konzipiert, um (ver-)störendes Verhalten innerhalb diagnostischer Prozesse beziehungsorientiert zu bearbeiten (ebd.). Zentral für diese konzipierte pädagogische Diagnostik sind das Verstehen von Verhalten und das Aufbauen von Beziehungen zum Kind und Schule als sicherer Lebens- und Lernraum. Drei Modi der Diagnostik sind dabei wesentlich: situative, sondierende und multiperspektivische Diagnostik.

Mit Blick auf die **Förderung der sozialen Integration** hat das Forschungsprojekt SOZIUS eine Intervention zur Förderung der sozialen Position ausgegrenzter Schüler:innen entwickelt, die im regulären Unterricht durch die Lehrkraft umgesetzt werden kann (Hank/Weber/Huber 2022). Aufbauend auf dem kooperativen Lernen wurde integrationsförderliches kooperatives Lernen (IKL) konzipiert, das die kontaktförderlichen Bedingungen besonders stark einbezieht. Viele Lehrkräfte führen zwar bereits kooperatives Lernen durch, berücksichtigen jedoch die Basiskriterien des, kooperativen Lernens nicht vollständig (siehe auch Kap. 3.4.4). Lehrkräfte lernen im Rahmen der Fortbildung das Konzept nicht als neue Methode, sondern können sie an bereits erworbenen Kompetenzen zu kooperativem Lernen anschließen.

Das Fortbildungskonzept richtet sich insbesondere an den Grundschulbereich. Damit der Transfer in die Praxis erleichtert und nachhaltig sichergestellt wird, lernen Teilnehmende in der zweitägigen Fortbildung die konkreten Arbeitsschritte kennen und planen die Unterrichtseinheiten gemeinsam. Als Rahmenkonzept kann das IKL auf unterschiedliche Schulfächer und Jahrgangsstufen angewendet werden. Bereits vorhandene Arbeitsmaterialien zu Unterrichtsinhalten können ins IKL übertragen werden. Weiterführendes Material zur eigenständigen Weiterbildung und ein Methodenkoffer für den praktischen Einsatz stehen auf der Projekthomepage (www.sozius-projekt.de) öffentlich zur Verfügung. Die Ergebnisse der Interventionsstudien zur Wirksamkeit im Rahmen des Projekts stehen noch aus. Die Fortbildungen selbst schätzen die teilnehmenden Lehrkräfte als besonders praxisnah ein.

Mit Blick auf **Konfliktbearbeitung,** um den Fachkräften einen professionellen Umgang mit verstörendem Verhalten und Konflikten näher zu bringen, wurde das Forschungsprojekt RAISE als Fortführung und Vertiefung des oben genannten InDID-Projekts initiiert. Die empirischen Daten zu Erfahrungen von rund 20 (Sonder-)pädagog:innen in deutschen Schulen zeigen die Notwendigkeit der Unterstützung der Fachkräfte deutlich: Die Lehrkräfte identifizieren fehlende Kompetenzen der Emotionsregulation der Schüler:innen als Begründungslinie für den eskalierenden Konflikt. Eine Reflexion eigener Anteile wird häufig vernachlässigt. Daraus folgend wird häufig versucht, Konflikte durch verhaltensmodifizierende Maßnahmen zu unterbinden. Außerdem stehen selten theoretische Modelle zur Verfügung, die

es ihnen ermöglichen, eine professionelle Distanz zum Konfliktgeschehen einzunehmen (Amrhein u.a. 2023). Das Qualifizierungsprogramm verfolgt den Handlungsansatz „Restorative Practice Approach“ und wurde in 30 Grundschulen durchgeführt. Ziel war es, von einer sanktionierenden, ausgrenzenden und verhaltensmodifizierenden Bearbeitung als störend wahrgenommener Verhaltensweisen wegzukommen und stattdessen eine verstehensorientierte Betrachtung zu fördern. Als Material sind ein Theorieband und ein Praxisband erschienen.[14]

Qualifizierung für interprofessionale Zusammenarbeit

Das Qualifizierungsmanual InproKiG wurde auf der Grundlage von empirisch erhobenen Daten zu Kooperationserleben und -bedarfen, Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation, Qualifizierungsbedarfen sowie schulischen Bedingungen für interprofessionelle Kooperation entwickelt und auch bereits in zehn Modellschulen erprobt. Das Handbuch umfasst drei Module und die dazugehörigen Materialien können flexibel an die jeweiligen Bedarfe und den Stand der Schulentwicklung angepasst werden: Wird darauf abgezielt, die Teamarbeit grundständig weiterzuentwickeln, bietet sich als Einstieg das erste Modul **Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen innerhalb von Teamkontexten gestalten** an. Wenn die Begleitung von Kindern mit emotional-sozialen Förder- oder Unterstützungsbedarfen intensiviert werden soll, ist der Einsatz des zweiten Moduls **Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen in der konkreten Fallarbeit etablieren** zu empfehlen. Für Personen mit Leitungsfunktionen wie z.B. Schulleitungen, Ko-Rektor:innen oder Leitungen des Ganztagsbereichs eignet sich das dritte Modul **Pädagogische Qualitätsentwicklung als Steuerungsinstrument** (Schilling u.a. 2022).

In Hinblick auf **Schulbegleitung** in multiprofessionellen Teams: Die Funktionen, Positionen und Kompetenzen der Schulbegleitung als pädagogisches Personal sind umstritten und werden oft kritisch diskutiert. Denn bisher muss eine spezifische berufliche Qualifikation nicht nachgewiesen werden. Es gibt auch keine bundesweit standardisierte Qualifizierungs-, Aus- oder Weiterbildungsvorgabe für diese Personengruppe (Müller/Hoffmann 2019, S. 202). Diese Hintergründe machen den Bedarf und die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen dieser Personengruppe deutlich.

Im Rahmen des Forschungsprojekts ProFiS wird ein besonderer Fokus auf Schulbegleitung gelegt. Auf Grundlage empirisch in der Praxis erhobener Falldarstellungen und der dazugehörigen Datenanalysen wurde ein Fortbildungskonzept zur Rollenklärung entwickelt (Heinrich u.a. 2022). Die Falldarstellungen beziehen sich auf vier thematische Schwerpunkte: Unterricht, Teamgespräche, außerunterrichtliches Schulgeschehen sowie die Elternarbeit. Diese bilden die Grundlage der Fortbil-

[14] Badstieber/Amrhein (2022): (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. Armrhein u.a. (2024): Konflikten in Schule und Unterricht begegnen. Neue Lösungen im Umgang mit belastendem Verhalten.

dungsmaterialien und sollen die Teilnehmenden der Aus- und Fortbildungen anregen, ihre eigenen Rollen, Zuständigkeitsbereiche und Erwartungen innerhalb des Teams und der Gesamtorganisation zu reflektieren. Die Fortbildungsmaterialien wurden bereits in verschiedenen Aus-, Fort- und Weiterbildungssettings erprobt und evaluiert. Außerdem sind die Ausbildungsmaterialien in didaktisierter und multimedialer Form publiziert wurden.[15]

3.4 Unterrichtsgestaltung und Klassenführung

Die Umsetzung eines integrativen Bildungssystems im Sinne der UN-BRK (Art. 24, Abs. 2) soll allen Schüler:innen ermöglichen, ihre wohnortnahe Regelschule zu besuchen und dort die für sie notwendige Unterstützung zu erhalten (Steinmetz u.a. 2021, S. 36). Das bedeutet, dass inklusive Lernklassen eine Lerngruppe von großer Heterogenität, in der unterschiedliche für den Bildungserfolg relevante Differenzlinien z.B. Leistungsfähigkeit, Ethnie und Geschlecht berücksichtigt werden (vgl. Kullmann/Lütje-Klose/Te Poel 2014, S. 90). Dementsprechend muss sich die Unterrichtsmethodik anpassen.

Im Folgenden werden zunächst leitende Prinzipien inklusiver Didaktik benannt (Kap. 3.4.1). Drei dieser Prinzipien werden in den nachfolgenden Kapiteln vertieft thematisiert: präventiver Zugang mit diagnostischer Fundierung (Kap. 3.4.2), Klassenführung (Kap. 3.4.3) und kooperatives Lernen (Kap. 3.4.4).

3.4.1 Inklusive Didaktik

Ein inklusives didaktisches Modell zielt darauf ab, Unterricht in sehr heterogenen Lerngruppen zu planen, durchzuführen und zu analysieren. Eine besondere Herausforderung besteht darin, das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und der Herstellung von Gemeinschaft zu gestalten.

Im Bielefelder Ansatz inklusiver Didaktik arbeiten Kullmann und andere Autor:innen (2014, S. 91–101) aus inklusiven und allgemeindidaktischen Ansätzen, gestützt mit empirischen Belegen, fünf leitende Prinzipien für den Unterricht in inklusiven Lerngruppen heraus:

- **Die Anerkennung der Individualität aller Schüler:innen** ist Ausdruck einer normativen Grundhaltung der Lehrkräfte gegenüber den Lernenden. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass ein empathieorientierter Klassenführungsstil, der durch Aufmerksamkeit, Klarheit, Zugewandtheit und Empathie gekennzeichnet ist, positive Effekte auf die Schulleistungen und das subjektive Wohlbefinden der Lernenden hat. Auch im Kontext inklusiven Unterrichts

[15] Das Themenheft „Rollenklärung in der inklusiven Schule. Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung des an Schulen tätigen Personals“ der Open Access Online-Zeitschrift „Die Materialwerkstatt“ ist Online frei verfügbar.

kann dies dazu beitragen, das Auftreten aggressiven Verhaltens bei Schüler:innen zu reduzieren (siehe auch Klassenführung Kap. 3.4.3).

- **Didaktische Integration individualisierter Curricula** meint, dass die individuellen Ziele und Vorgehensweisen für die einzelnen Schüler:innen förderdiagnostisch begründet und didaktisch in den gemeinsamen Unterricht für die gesamte Gruppe integriert werden (siehe auch Kap. 3.4.2).
- **Adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung** sollen in verschiedenen Bereichen wie etwa bezogen auf Aufgabenmenge oder Aufgabenschwierigkeit erfolgen. Für die Adaption der Aufgabenschwierigkeit sind insbesondere offene Unterrichtsformen geeignet, indem die Schüler:innen über die Aufgaben, an denen sie arbeiten, mitentscheiden („Selbstdifferenzierung"). Projektarbeit ermöglicht individuelle Aufgabenübernahme sowie das Lernen am gemeinsamen Gegenstand.
- **Die Herstellung von Gemeinsamkeit erfolgt durch Kooperation der Schüler:innen** – etwa in der didaktisch geplanten Arbeit am gemeinsamen Gegenstand oder durch den Austausch über unterschiedliche Gegenstände (siehe auch kooperatives Lernen Kap. 3.4.4).
- **Co-Teaching und die Kooperation der Lehrkräfte:** Co-Teaching bedeutet nicht ein ununterbrochenes Teamteaching, sondern das Übernehmen der gemeinsamen Verantwortung durch die Regelschullehrerkraft und Sonderpädagog:in für jede:n Schüler:in, auch wenn Sonderpädagog:innen für mehrere Klassen verantwortlich sind. Die Umsetzung von Co-Teaching gelingt in adaptiven und offenen Arbeitsformen leichter als im Frontalunterricht. Diese Unterrichtsformen ermöglichen auch eher einen gleichberechtigten Unterricht von zwei Lehrkräften.

3.4.2 Präventiver Zugang mit diagnostischer Fundierung

In diesem Abschnitt wird der in den USA entwickelte Response-to-Intervention Ansatz (RTI) erläutert, der seit etwa 15 Jahren auch in Deutschland adaptiert ist, wodurch erste Erfahrungen mit dem Ansatz in der deutschen Schulpraxis gesammelt wurden. Dieser Ansatz ist in Ländern wie z.B. USA, Kanada und Finnland vielenorts im Bildungssystem gesetzlich verankert. Er wird in verschiedenen Förderbereichen von klassischen akademischen Förderbereichen bis hin zu verhaltensbezogenen Interventionen angewendet (Huber 2012, S. 228). Die folgende Ausführung basiert wesentlich auf Veröffentlichungen von Blumenthal (2017) und Blumenthal und anderen Autor:innen (2020, S. 20–40).

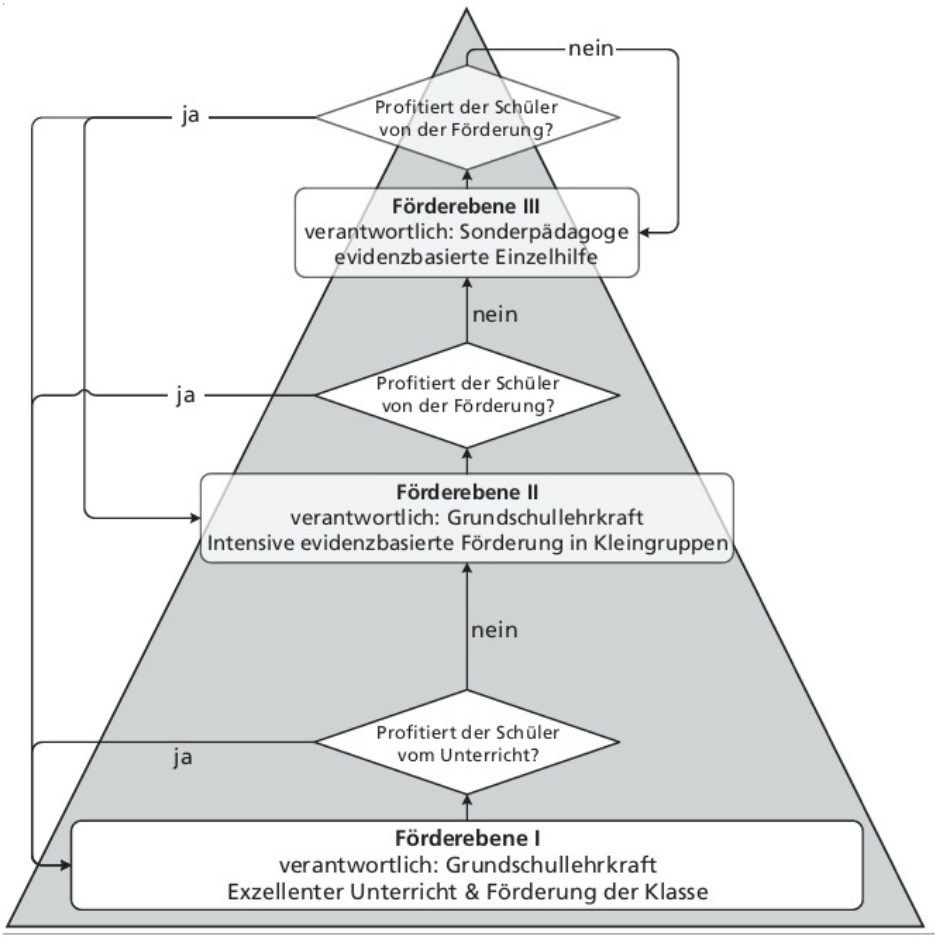
Der RTI ist ein präventiver Ansatz. Im pädagogischen Rahmenkonzept zur frühzeitigen Lern- und Verhaltensförderung gilt der bestmögliche Fördererfolg der Schüler:innen (Response) durch eine optimale individuelle Förderung (Intervention) als übergeordnetes Ziel. Dieses Konzept basiert auf fünf wesentlichen Leitprinzipien:

- Die Ausgangslage im Lernen und Verhalten aller Schüler:innen wird regelmäßig mittels Screeningverfahren überprüft.
- Die eingesetzten Maßnahmen sind evidenzbasiert, d.h. die Wirksamkeit der Unterrichtsmethoden, Diagnose- und Fördermaterialien wurde wissenschaftlich

nachgewiesen. Die Expertise der Lehrkräfte und die spezifischen Bedürfnisse der Schüler:innen werden bei der Auswahl der Maßnahmen mitberücksichtigt.
- Der Erfolg der eingesetzten Maßnahmen wird engmaschig anhand von Verlaufsdiagnostik überprüft.
- Die Unterrichts- und Förderplanung erfolgt datenbasiert, also auf Grundlage der Befunde aus Screening und Verlaufsdiagnostik.
- Falls im Einzelfall mehr Unterstützung erforderlich ist, erfolgt eine Intensivierung von Diagnostik und Förderung auf der nächsthöheren Stufe.

Das RTI-Konzept wird in der Regel auf drei Förderebenen umgesetzt (siehe Abbildung 9):

Abbildung 9: Förderebenen und Förderebenenzuordnung im Response to Invention-Ansatz (RTI) – Rahmenkonzept



Quelle: Blumenthal 2017, S. 22

Förderebene I: Hier werden alle Schüler:innen einer Klasse bzw. Lerngruppe mit einbezogen. Verantwortlich für den Unterricht ist die Regelschullehrkraft. Bei Bedarf sollten weitere qualifizierte Personen etwa hinsichtlich sprachheil- oder verhaltensförderlicher Aspekte beratend zur Seite stehen. Der Unterricht wird aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft durch Einsatz von vielfältigen, nachweislich wirksamen Methoden und Handlungsmöglichkeiten im Sinne eines qualitativ hoch-

wertigen Unterrichts, sozialen Lernens sowie eines effektiven Classroom Managements gestaltet. Um den Erfolg des Unterrichts zu prüfen, wird die Lernentwicklung aller Kinder durch regelmäßige universelle Screenings und curriculumbasierte Verfahren zur Lernverlaufsdiagnostik erfasst. D.h. Daten werden mit Hilfe von verschiedenen diagnostischen Verfahren fortlaufend erhoben und für unterschiedliche Zwecke, wie z.B. die Anpassung des Unterrichts an die Schülerschaft oder die Früherkennung von Förderbedarf, genutzt.

Wenn die Ergebnisse darauf hinweisen, dass einzelne Schüler:innen vom Unterricht nicht in ausreichendem Maße profitieren können, z.B. aufgrund von Lern- und Verhaltensproblemen, wird eine differenzierte Diagnostik sowie eine zusätzliche Förderung auf Förderebene II umgesetzt.

Auf **Förderebene II** erhalten diese Schüler:innen neben dem Unterricht im Klassenverband eine zusätzliche Förderung in Kleingruppen für einen abgegrenzten Zeitraum. Um beispielsweise den Verstehensprozess zu unterstützen, werden die Materialien und Übungsformate der Förderebene I durch spezifische Anschauungs- und Handlungsmaterialien ergänzt. Der Fortschritt und Erfolg der Förderung werden regelmäßig überprüft und dokumentiert, um festzustellen, ob Änderungen notwendig sind, wie zum Beispiel zusätzliche Unterstützung oder eine andere Form der Förderung. Die Verlaufsdiagnostik prüft, ob sich durch diese Förderung ein Lern- oder Verhaltensproblem verbessert hat. Verantwortlich für den Förderunterricht ist die Regelschullehrkraft, eine Kooperation mit Sonderpädagog:innen und weiteren Fachkräften wird bei Bedarf aufgebaut.

Bei positiven Entwicklungen werden die Schüler:innen auf Förderebene II und I weiter unterrichtet. Bei Entwicklungsrückständen werden die Schüler:innen zieldifferent – dem Leistungsniveau einer vorangegangenen Klassenstufe entsprechend – in ihren Klassen durch die Grundschullehrkraft unterrichtet und zusätzlich individuell durch die sonderpädagogische Lehrkraft gefördert (Phase 2). Die Inhalte und Methoden des Unterrichts und der Förderung basieren auf einem sonderpädagogischen Präventionsgutachten, in dem die Ergebnisse der kooperativen Fallberatung zusammengefasst und die Förderziele festgelegt werden. Erfahrungen aus der Förderphase zeigen, dass zieldifferent beschulte Kinder oft ein niedriges Selbstwertgefühl aufweisen. Dieser Aspekt soll in der Förderung mitberücksichtigt werden.

Wie das RTI-Konzept in deutschen Schulen angewendet wird und welche positiven wie auch negativen Erfahrungen bisher gemacht wurden, wird anhand des Praxisbeispiels „Rügener Inklusionsmodell“ dargestellt: als Strategie für mehrere Förderschwerpunkte in Kap. 3.6 und speziell für den Förderschwerpunkt ESE in Kap. 4.4.

3.4.3 Klassenführung

Bei der Klassenführung („Classroom Management“) handelt es sich um die Gestaltung der Interaktionen im Unterricht durch die Lehrkraft. Ziel ist es, das Lernen für alle Kinder unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Persönlichkeitsmerkmale zu ermöglichen.

Die hohe Relevanz der Klassenführung zeigt sich auch darin, dass der Zusammenhang zwischen der Klassenführungskompetenz einer Lehrkraft und erfolgreichem Unterrichten empirisch gut belegt ist (Frey 2021, S. 45). Auch anhand der Daten des IQB-Bildungstrends 2016 konnte ein positiver Zusammenhang der Klassenführung und konstruktiven Unterstützung mit der sozialen Integration von Grundschüler:innen mit SPF „Lernen", „Sprache" oder „emotionale und soziale Entwicklung" und ohne SPF im gemeinsamen Unterricht nachgewiesen werden (Kohrt/Gresch/Henschel 2024).

Es existieren zahlreiche Praxisbücher und -materialien zu Strategien und Methoden auf dem Markt sowie aufbereitet von den Bildungsforschungsinstituten der Bundesländer (z.B. Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen, Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg).

Frey (2021, S. 50–65) hat aufbauend auf den zwei bekannten Modellen zur Klassenführung folgende Faktoren bzw. Strategien für eine gelungene inklusive Klassenführung herausgearbeitet:

- **Wertebasis und inklusive Haltung als Fundament:** Eine vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung stellt einen wichtigen Ausgangspunkt dar. Zu einer professionalen Haltung gehört es auch, eigene Vorannahmen über Schüler:innen zu reflektieren und jedes einzelne Kind bewusst unabhängig von seiner Diagnose zu betrachten.
- **Beziehungsgestaltung:** Bei der Lehrer:innen-Schüler:in-Beziehung geht es um eine an Empathie orientierte Klassenführung und den Aufbau einer verlässlichen pädagogischen Beziehung. Gleichzeitig sollen Beziehungen der Schüer:innen untereinander z.B. mit Blick auf Gemeinschaft und Klassenklima gestärkt werden.
- **Professionswissen:** Lehrende müssen vor dem Hintergrund der Differenzierung und Individualisierung über Wissen zu Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler:innen sowie über fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen.
- **Methodenrepertoire und adaptive Unterrichtsgestaltung:** Lernziele, -inhalt und -methoden werden schüler:innen-orientiert aufeinander abgestimmt und adaptiv geplant. Dazu gehört auch die Nutzung alternativer Methoden zur Leistungsbewertung: ganzheitlich, prozessorientiert, individuell und kompetenzorientiert.
- **Verhaltenssteuerung und Regeln:** Der Fokus ist auf die Belohnung erwünschten Verhaltens zu richten und die dahinterliegende Ursache zu klären sowie die mögliche Funktionalität des Verhaltens zu erkennen.
- **Klassenführungsstil:** In Abhängigkeit von Unterrichtszielen und Lernvoraussetzungen der Schüler:innen sind unterschiedliche Führungsstile und Schwerpunktsetzungen geeignet. Daher gewinnt die Fähigkeit, in der Klassenführung den eigenen Stil zu variieren, an Bedeutung.
- **Kooperation im Team:** Eine wichtige Voraussetzung für die Klassenführung im Team ist die Einigung auf eine gemeinsame Wertebasis und auf gemeinsame Normen. Unabhängig von der Variante des Co-Teaching sollen die beteiligten Lehrkräfte als gleichwertige Partner:innen auftreten.

Insgesamt betrachtet steht Klassenführung in der Inklusion im Spannungsfeld zwischen der Lehrkräftezentrierung im klassischen Verständnis und der Schüler:innenpartizipation im Sinne einer lernförderlichen Struktur für individuelles Lernen (Frohn/Mayer/Liebsch 2023, S. 77). Darüber hinaus kann das Potenzial beispielsweise in kommunikativen, kooperativen Unterrichtsformen bestehen, die im nächsten Abschnitt thematisiert werden.

3.4.4 Kooperatives Lernen

Bei kooperativem Lernen wird die Klasse in mehrere Untergruppen aufgeteilt, durch gemeinsame Lernaktivitäten und im wechselseitigen Austausch sollen alle Gruppenmitglieder einen höheren Lernerfolg erzielen.

Büttner und andere Autor:innen (2012) setzen sich in einem wissenschaftlichen Beitrag mit dem konzeptuellen Ansatz von Johnson und Johnson (1989) auseinander und stellen empirische Befunde zur Lernwirksamkeit dieser Unterrichtsform zusammen. Für eine wirksame Umsetzung kooperativen Lernens sind demnach folgende fünf Basiselemente notwendig:

- **Positive Interdependenz:** Um die Gruppenaufgabe zu lösen, sind die Gruppenmitglieder positiv voneinander abhängig. Die Gruppenaufgaben können z.B. durch ein gemeinsames Ziel, geteilte Ressourcen, eine Verteilung von Rollen/Aufgaben oder eine Gruppenbelohnung, die für alle Gruppenmitglieder gleich gilt, gelöst werden.
- **Face-to-Face-Kommunikation und unterstützende Interaktion:** Gruppenmitglieder unterstützen sich gegenseitig etwa durch Informationen, Hilfen, Feedback, Zugang zu Ressourcen und Materialien. Sie motivieren sich dadurch auch gegenseitig.
- **Individuelle Verantwortung:** Jedes Gruppenmitglied ist mitverantwortlich für die Erledigung der Gruppenaufgabe und leistet dazu einen für alle erkennbaren Beitrag. Dies wirkt lernmotivierend. Das gelingt besser, wenn die Gruppen klein sind oder der Leistungsstand jedes einzelnen Gruppenmitglieds regelmäßig erfasst und an alle Gruppenmitglieder zurückgemeldet wird. Auch wer das Gruppenergebnis präsentieren soll, wird nicht von vornherein festgelegt, sondern per Zufall gewählt.
- **Interpersonale Fähigkeiten**: Schüler:innen stehen bei kooperativem Lernen vor einer doppelten Herausforderung: sachliche Aufgabe und soziale Fertigkeit, die für die Bewältigung der Aufgabe eng miteinander gekoppelt sind. Nicht alle Schüler:innen verfügen über die erforderlichen sozialen Kompetenzen, z.B. Kinder und Jugendliche mit sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen. Auch wenn solche Kompetenzen bei kooperativem Lernen trainiert werden können, sollen sie frühzeitig vermittelt und eingeübt werden.
- **Prozessevaluation:** Um positive Effekte kooperativen Lernens zu erreichen, ist die Reflexion von Zusammenarbeit und Arbeitsergebnissen wichtig, z.B. was in der Gruppenarbeit besonders gut geklappt hat und was sie bei der nächsten Gruppenarbeit anders machen würden. Für solche Reflexion müssen Schüler:innen auch befähigt werden, die Lern- und Arbeitsprozesse zu beobachten, zu überprüfen und zu reflektieren.

Die von Büttner und anderen Autor:innen (2012) erstelle Übersicht der empirischen Befunde zum Lernerfolg mit kooperativem Lernen deutet darauf hin, dass für den Lernerfolg die leistungsbezogene Gruppenzusammensetzung bedeutsam ist: Kinder mit schlechten Leistungen profitieren am ehesten in leistungsheterogenen Gruppen und ihre Leistungsmotivation verändert sich positiv. Leistungsstärkere Kinder lernen sowohl in leistungshomogenen als auch -heterogenen Gruppen. Aus diesem Grund sollen leistungsheterogene Gruppenkonstellationen und interpersonelle Differenzen nicht generell als ein Störfaktor, sondern als Ressourcen verstanden werden.

Mit Blick auf das inklusive Setting zeigen Weber und Huber (2020) in ihrer Meta-Analyse zur Wirksamkeit des kooperativen Lernens auf die soziale Integration eine signifikante Erhöhung mit mittleren bis großen Effektstärken in Bezug auf die Dimensionen Akzeptanz und Kontakte von Schüler:innen mit SPF. Demnach zeigen Schüler:innen mit SPF nach der Umsetzung des kooperativen Lernens eine erhöhte Anzahl erhaltener Nennungen von ihren Mitschüler:innen und eine erhöhte Anzahl von selbstwahrgenommenen Kontaktinitiierungen.

Die genannten empirischen Prüfungen deuten auf das Potenzial des kooperativen Lernens im inklusiven Setting hin. Dennoch sehen Büttner und andere Autor:innen (2012) für eine effektive Umsetzung dieser offenen Unterrichtsform folgende Anpassungen als erforderlich an:

- Die umgesetzten Basiselemente sollen den unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler:innen entsprechen. Weniger komplexe und weniger umfangreiche Teilaufgaben, mehr Zeit zur Aufgabenbearbeitung oder zusätzliche Hilfestellung können Überforderungen abmildern.
- Bei der Zusammensetzung der Gruppen und der Gestaltung der Arbeitsaufträge sind die Kompetenzen der Gruppenmitglieder im Blick zu behalten, individuelle Lernfortschritte in die Bewertung einzubeziehen und auch individuelle Leistungen zurückzumelden.
- Es kann notwendig sein, bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven und/oder sozialen Beeinträchtigungen soziale Fähigkeiten in besonderem Maß einzuüben.

3.5 Gesamtstrategien zur schulischen Inklusion auf Länderebene – Praxisbeispiele

Die nachfolgend vorgestellten Bundesländer Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein gelten als Vorreiter bei der Umsetzung des Ziels der Etablierung eines inklusiven Schulbildungssystems in Deutschland bzw. bei der vollständigen oder in Teilen erfolgten Transformation der Doppelstruktur von Regel- und Förderschule hin zu einem inklusiven Schulsystem in Regelschule, wie die im deutschlandweiten Vergleich hohen Inklusions- und niedrigen Exklusionsquoten der ausgewählten Bundesländer zeigen (siehe auch Kap. 1.2.1). Transformationsbestrebungen lassen sich anhand der jeweils vorherrschenden Strukturen des Bildungssystems, bildungspolitischen Zielstellungen und schulischer Konzepte sowie außerschulischer Unterstützungsformen nachverfolgen.

3.5.1 Bremen

Auf Grundlage der Schulstrukturreform aus dem Jahr 2009 passte Bremen das Schulsystem an die Forderungen aus Art. 24 der UN-BRK an, womit Inklusion fest im Bildungssystem verankert wurde (vgl. Steinmetz u.a. 2021).

Das Bremer Schulgesetz statuiert die „inklusive Schule" als gesetzlichen Schulentwicklungsauftrag: „Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen einzelner vermeiden" (§3 Abs. 4 BremSchulG). Festgeschrieben wurde ein dezidierter Rechtsanspruch auf eine inklusive diskriminierungsfreie Gestaltung der Beschulung von Schüler:innen mit Behinderung: „Der Unterricht und das weitere Schulleben sollen für behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler gemeinsam gestaltet werden. Die Schule hat der Ausgrenzung von jungen Menschen mit Behinderungen entgegenzuwirken. Sie soll Beeinträchtigungen in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch geeignete Maßnahmen vorbeugen sowie Auswirkungen von Behinderungen mindern und ausgleichen und auf die gleichberechtigte Teilhabe behinderter Schülerinnen und Schüler am Schulleben unter Berücksichtigung ihrer Beeinträchtigungen hinwirken" (§4 Abs. 5 BremSchulG). Kinder mit Behinderung können demzufolge nicht mehr auf einen segregierten Lernort verwiesen werden (vgl. Steinmetz u.a. 2021).

In Bremen wurde das Förderschulsystem grundlegend reformiert. Damit ist Bremen das einzige Bundesland mit einer umfänglichen Strukturtransformation (vgl. Steinmetz u.a. 2021). Kennzeichnend sind zum einen die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems im Sekundarbereich, zusammengesetzt aus Oberschule und Gymnasium. Zum anderen werden Schüler:innen mit und ohne Behinderung über den gesamten bildungsbiografischen Verlauf gemeinsam unterrichtet.

Der Reformprozess begann mit einem in Auftrag gegebenen Gutachten (Klemm/Preuss-Lausitz 2018) und des sich daran anschließenden „Entwicklungsplans Inklusion" (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010).

Die Förderzentren für die Förderschwerpunkte „Lernen", „Sprache", „sozial-emotionale Entwicklung", „Wahrnehmung und Entwicklung" wurden schrittweise aufgelöst. Einen segregierten Lernort gibt es nur noch an der Förderschule für die Förderschwerpunkte „Hören", „Sehen" und „körperliche-motorische Entwicklung" als Wahlangebot auf Wunsch der Erziehungsberechtigten.

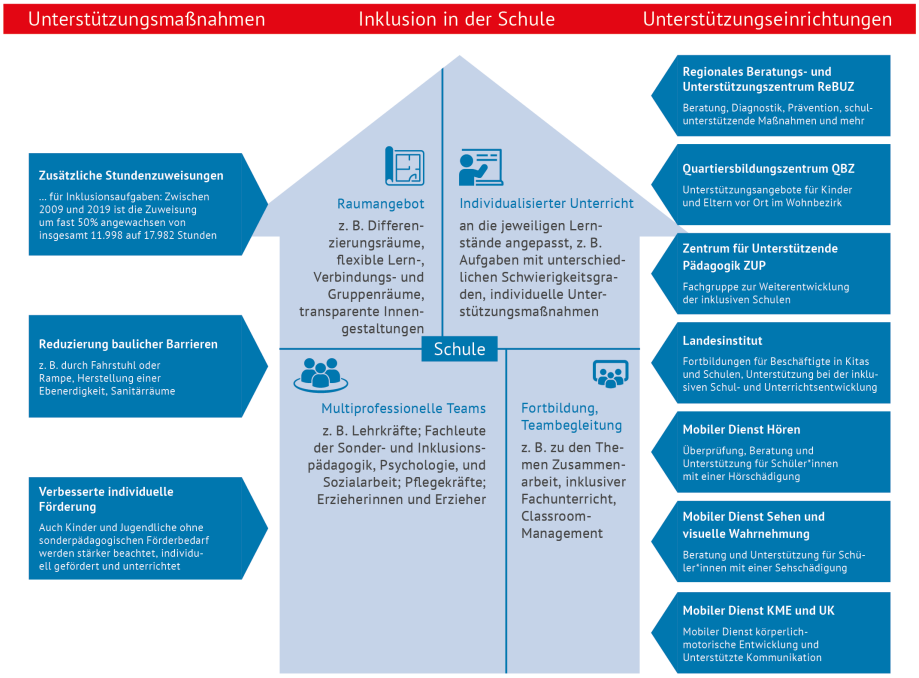
Etabliert wurde weiterhin ein innerschulisches Unterstützungssystem, die „Zentren für unterstützende Pädagogik" (ZuP) sowie flankierend ein außerschulisches Unterstützungssystem über die „Regionalen Bildungs- und Beratungszentren" (ReBUZ).

Die ZuPs sind aus den ehemaligen Förderzentren hervorgegangen. In den ZuPs werden Förderangebote und -Planung im inklusiven Unterricht sowie Diagnostik

und Beratung organisiert und durchgeführt.[16] Das ZuP bündelt Fachkräfte wie Sonderpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen oder Schulbegleitungen. ZuP-Leitungen sind Mitglieder der Schulleitungen an öffentlichen und allgemeinbildenden Schulen in Bremen.

Die ReBUZ bieten Beratungs- und Unterstützungsangebote zu den Themen Lernentwicklung, sozial-emotionale Entwicklung, Übergänge und Krisenmanagement (siehe auch Abbildung 10).[17] Mitarbeitende des ReBUZ werden beispielsweise eingebunden, wenn Schüler:innen wiederholt unentschuldigt dem Unterricht fernbleiben oder nicht mehr erreichbar sind. usammen mit dem ReBUZ und der Schule werden Maßnahmen geplant und durchgeführt.

Abbildung 10: Infografik zu regionalen Unterstützungsmöglichkeiten in Bremen



Quelle: https://www.bildung.bremen.de/unterst-tzungsangebote-373066

Der strukturelle Umbau bildet sich auch quantitativ ab. Bremen verzeichnet deutschlandweit die niedrigste Exklusionsquote (0,7% im Jahr 2022/23) und die höchste Inklusionsquote (8,8% im Jahr 2022/23). Seit 2008/09 ist die Exklusionsquote um 3,9 Prozentpunkte gesunken und die Inklusionsquote um 5,2 Prozentpunkte gestiegen.

[16] Genauere Beschreibung unter: https://www.bildung.bremen.de/unterst-tzungsangebote-373066.
[17] Genauere Beschreibung unter: https://www.rebuz.bremen.de/startseite-1459.

Der Evaluationsbericht der Bremer Schulreform konstatiert: „Die ambitionierte Umsetzung schulischer Inklusion in den Bremer Oberschulen im Rahmen der Bremer Schulreform kann insgesamt als vielversprechend beschrieben werden […] Allerdings befinden sich die untersuchten Schulen zehn Jahre nach Beginn der Reform noch mitten im Aufbauprozess und sind auf ihrem Weg hin zu inklusiveren Kulturen, Strukturen und Praktiken sehr unterschiedlich weit fortgeschritten“ (DIPF 2018, S. 141). Der Bericht formuliert Problemlagen und Nachsteuerungsbedarfe im Bremer Modell, die im Folgenden zusammengefasst sind (vgl. DIPF 2018):

1) Personal: Zum Erhalt einer hohen Entwicklungsbereitschaft bei der Umsetzung schulischer Inklusion der beteiligten Fachkräfte sind administrative Unterstützung und Wertschätzung notwendig. Weiterhin bedarf es ausreichender Kapazitäten bei der Lehrerbildung und Bemühungen um attraktive Arbeitsbedingungen, wie eine verbesserte digitale Infrastruktur und räumliche Bedingungen sowie Professionalisierungsangebote.

2) Ressourcen: Wesentliche Faktoren für eine gelingende Umsetzung von Inklusion sind eine ausreichende sonderpädagogische Ressourcenausstattung in Schulen, auch für das innerschulische Unterstützungssystem (ZuP) sowie das außerschulische Unterstützungssystem (ReBUZ). Der Pauschale Ressourcensatz von 15 Stunden zur sonderpädagogischen Unterstützung sei nicht ausreichend. Zum einen deshalb, weil die Stunden neben der eigentlichen Unterstützung im Unterricht in weitere Aufgaben fließen, insbesondere die ressourcenintensive Feststellungsdiagnostik, zum anderen ist darin keine Vertretungsreserve (Vertretung des Unterrichts bei Personalausfall) eingerechnet. Interviewte Fachkräfte berichteten zudem, dass Ressourcen aus der sonderpädagogischen Förderung verschoben wurden, um Unterrichtsausfall zu reduzieren.

3) Kooperation: Ausbau der Koordination und eine Erhöhung der Transparenz zwischen der innerschulischen und außerschulischen Unterstützung. Ansätze sind die Bildung von Arbeitsgruppen und Leitungsrunden, die die Ebenen miteinander vernetzen und Abstimmungsprozesse koordinieren. Die Praxis fordert eine überbehördliche Arbeitsgruppe, um verbindliche Verfahren mit dem Ziel einer hochwertigen inklusiven Unterrichtung zu entwickeln.

4) Fachwissen: Notwendig sind intelligente Konzepte einer fachlichen Begleitung und Entwicklungsunterstützung innerhalb der Kollegien, innerhalb der Einzelschulen und für die Einzelschulen von außen.

3.5.2 Hamburg

Hamburg gilt unter den Bundesländern als ein Vorreiter eines inklusiven Unterrichts. Alle Hamburger Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben seit der Veränderung des §12 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) im Jahr 2009 das Recht, allgemeinbildende Schulen zu besuchen. Sie werden dort gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und gezielt gefördert.

Im Jahr 2012 wurde für Hamburg eine Gesetzesnovelle verabschiedet, welche die Rechte von Menschen mit Behinderungen weiter gestärkt hat. Die Sonderschulen für die speziellen Förderbedarfe bleiben dem Gesetz nach zwar weiterhin erhalten. Der Bestand dieser Schulen ist jedoch an eine Mindestschülerzahl von 100 geknüpft (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012).

Seit dem Jahr 2012 gibt es einen Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK. Er fasst die Ziele und Maßnahmen des Hamburger Senats zur Herstellung von mehr Inklusion und Barrierefreiheit zusammen. Der Landesaktionsplan wird stetig weiterentwickelt. So zielte der Landesaktionsplan 2023 darauf ab, die Rechte und die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen (oder mit drohenden Behinderungen) in Hamburg weiter zu stärken und Hamburg zu einer Inklusionsmetropole zu entwickeln. Die weitere Fortschreibung des Landesaktionsplanes zur Umsetzung der UN-BRK wurde am 09.01.2024 vom Hamburger Senat beschlossen (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2024).

Im Zuge der Schulreformen wurden in Hamburg an allen Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien die Voraussetzungen für eine inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf geschaffen. Dies wurde im Schulgesetz verankert. Im Rahmen dieser schulpolitischen Entwicklung hat sich die Anzahl der Förderschulen deutlich reduziert – im Jahr 2020 um ein knappes Drittel und insbesondere die exklusive Beschulung der Schüler:innen mit den Förderbedarfen „Lernen“, „sozial-emotionale Entwicklung“ und „Sprache“ hat deutlich abgenommen. Damit kann die Reformierung in Hamburg den Grundsätzen und Vorgaben der UN-BRK zufolge damit „als in Teilen transformativ bewertet werden“ (Hollenbach-Biele/Klemm 2020, S. 42).

Bei der Umsetzung der inklusiven Bildung hat das Elternwahlrecht eine hohe Priorität. Eltern haben seit der flächendeckenden Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen im Schuljahr 2011/12 das Recht, den Beschulungsort ihrer Kinder frei zu wählen. Demzufolge können sich Eltern auch für ihr Kind für den Besuch einer Sonderschule entscheiden. „Die Umsetzungsstrategie zu inklusiver Bildung kann als Zusammenlegung von Standorten und Verwaltungsorganen bei Gewährung des Elternwahlrechts beschrieben werden“ (Steinmetz u.a. 2021, S. 190).

Im Rahmen des hamburgischen Inklusionskonzeptes wurden die Sonderschulen der Lern- und Entwicklungsstörungen zu Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) umstrukturiert. Es gibt 13 dieser Zentren für Hamburg. Diese Zentren dienen einerseits als Beratungsabteilung der Unterstützung der allgemeinbildenden Schule. Andererseits können ReBBZ, sofern der Elternwille besteht, weiterhin Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen unterrichten (Steinmetz u.a. 2021, S. 218).

Spezielle Sonderschulen für die weiteren Behinderungsformen („Sehen“, „Hören“, „körperliche und geistige Entwicklung“) werden weiterhin vorgehalten. Das inklusive Schulsystem besteht damit aus Grundschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien und ReBB-Zentren sowie den speziellen Sonderschulen (Schuck/Rauer 2020, S. 67).

Aspekte der inklusionsorientierten Schulentwicklung

Die Entwicklung und Erstellung eines integrierten Förderkonzepts an Hamburgs Schulen gilt als eine zentrale Aufgabe für die Schulentwicklung. Dem/der Förderkoordinator:in kommt in diesem Prozess eine wichtige Rolle zu (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg 2017).

Personalplanung - Zuweisungsmodell für die Primarstufe

Die Zuweisung von personellen Ressourcen für die Förderschwerpunkte „Lernen", „Sprache" (LSE) und „sozial-emotionale Entwicklung" an die einzelnen Schulen orientiert sich an der Annahme, dass im Grundschulbereich 6 Prozent der Kinder eine solche Beeinträchtigung aufweisen. Die daraus abgeleitete Zahl an LSE-Schüler:innen wird mit einem speziellen Schlüssel für den Bedarf an Personalstunden verbunden.[18] Jedoch wird – den Ergebnissen der Evaluationsberichte zufolge – die Zuweisung dieser zusätzlichen personellen Ressourcen von den allgemeinbildenden Schulen als unzureichend empfunden (Schuck/Rauer/Prinz 2018).

Auf- und Ausbau innerschulischer Strukturen

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Hamburg gemeinsam mit Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und individuell gefördert. Die innerschulische Organisation der einzelnen Klassen und Lerngruppen liegt in der Hand der einzelnen Schulen. In der Regel sollten pro Klasse nach Möglichkeit nicht mehr als vier Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen gemeinsam unterrichtet werden.

Für die Entwicklung innerschulischer Strukturen werden folgende Aspekte als notwendig erachtet. Sie umfassen auch den Auf- und Ausbau zwischen Schulen und weiteren Rechtskreisen:

- Die Kooperation zwischen den allgemeinpädagogischen Lehrkräften und den Fachkräften für die individuelle Förderung der unterschiedlichen Bereiche muss über eine professionelle Teamarbeit gesichert werden.
- Außerschulische Institutionen, wie lerntherapeutische Praxen, Jugendhilfe/Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD), therapeutische Praxen, Stadtteilangebote müssen bei der Förderung gezielt eingebunden werden.
- Jede Schule beteiligt sich an einer schulübergreifenden Netzwerkstruktur mit den ReBB-Zentren, Jugendämtern, therapeutischen und weiteren Einrichtungen im Sozialraum (Handreichung Therapie und Schule) sowie dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), d.h. außerschulische Institutionen wie (lern-)therapeutische Praxen, Jugendhilfe/Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD), Stadtteilangebote werden bei der Förderung gezielt eingebunden.
- Um die Qualität und Kontinuität der schulischen Fördermaßnahmen zu gewährleisten, wird ein Monitoring des integrierten Förderkonzepts der Schulen

[18] Der Sozialindex KESS beruht auf einer schriftlichen Befragung der Schüler:innen bzw. deren Erziehungsberechtigten. Die Angaben z.B. Bildungsabschluss der Eltern werden mit regionalen Strukturdaten (z.B. Arbeitslosenquote) verknüpft (Schulte/Hartig/Pietch 2014).

durchgeführt (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg 2017).

Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung

- Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) hat den Auftrag, die Schulen und die Hamburger Lehrkräfte auf diesem Wege zu unterstützen, zu begleiten und zu beraten. Alle Abteilungen und Bereiche des LI richten ihre Angebote auf dieses Ziel aus.
- Die „Unterstützung der Schulen durch das Landesinstitut konzentriert sich auf die Beratung von schulischen Entwicklungsprozessen. Dabei werden Leitungshandeln, Struktur- und Teamentwicklung, fachdidaktische und allgemeinpädagogische Unterrichtsentwicklung sowie weitere schulische Handlungsfelder grundsätzlich aufeinander bezogen. Damit werden sie integrale Bestandteile der Gesamtkonzeption einer inklusiven Schule.“ (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2016)

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass es den Lehrkräften noch nicht durchgängig gelingen kann, sich die notwendigen diagnostischen Informationen für die Formierung und Evaluation individueller Lernprozesse zu beschaffen und einen auf diesen diagnostischen Informationen basierenden, adaptiven und damit differenzierenden Unterricht zu gestalten (Schuck/Rauer 2020, S. 100).

Mit Blick auf schulinterne und schulübergreifende Kooperation und Fortbildung zeigen sich in Hamburg große Unterschiede zwischen den untersuchten Schulen, nicht nur in Bezug auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und die verfügbaren sonderpädagogischen Ressourcen und Expertise, sondern auch auf die vorhandenen Integrationserfahrungen des Kollegiums, auf die Anknüpfungsmöglichkeiten an die Förderkonzepte und -strukturen sowie auf ein Verständnis von Inklusion in Bezug auf verschiedene Dimensionen schulischer Heterogenität.

Folgende Punkte wurden als von zentraler Bedeutung für innerschulische Entwicklungsprozesse genannt:

- Die verlässlich vorhandenen Zeitbudgets für die langfristige konzeptionelle Arbeit, die strukturierte Kooperation zwischen den sonderpädagogischen und den allgemeinen Lehrkräften und die Etablierung von festen Teams.
- Die multiprofessionelle Kooperation wird als einer der zentralen Bedingungsfaktoren für eine gelingende schulische Inklusion herausgestellt. Als Einflussfaktoren dafür werden die individuellen Einstellungen zur Inklusion, die Bereitschaft zur Kooperation sowie der Kooperationsgrad und die Weite des in der jeweiligen Schule vertretenen Inklusionsbegriffs gesehen.

Schulen und Klassen sind deshalb darin zu unterstützen, die Klassen als Gemeinschaft gemeinsam Lernender zu entwickeln, in denen die Bedürfnisse aller zur Geltung kommen und alle Schüler:innen gleichwertige und aktive Subjekte der Klassengemeinschaften sind. Dazu muss der schulinterne und auch der schulübergreifende fachliche Austausch intensiviert werden. Für derartige Qualifizierungsprozesse innerhalb und auch zwischen den Schulen stehen in Hamburg umfangreiche Fortbil-

dungs- und Unterstützungsangebote durch die ReBB-Zentren und das Landesinstitut zur Verfügung. Diese müssen noch weiter ausgebaut und genutzt werden. (Schuck/Rauer 2020, 101 f.).

Was Ressourcenausstattung und Koordination der Ressourcen betrifft, ist die Ressourcenausstattung in den inklusiven Schulen Hamburgs relativ gut.

3.5.3 Schleswig-Holstein

Die Erfahrungen aus dem Förderschwerpunkt „Sehen" – (Gründung des ersten Förderzentrums „ohne Schüler:innen" im Jahr 1983) bildeten die Grundlage für ein neues landesweites Förderschulkonzept, das die gemeinsame Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf vorsieht. Seit dem Jahr 1988 ist „schulische Integration" von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf fester Bestandteil der politischen Agenda des Bundeslandes und hat sich zu einem inklusionsorientierten Bildungsmodell weiterentwickelt. Schleswig-Holstein nimmt heute für die Flächenländer eine Vorreiterrolle bei der inklusiven Bildung ein (Steinmetz u.a. 2021, 189f.). Mit dem Aufbau eines inklusiven Schulsystems, der bereits vor Deutschlands Ratifizierung der UN-Konvention erfolgte, konnte Schleswig-Holstein ab dem Jahr 2005 die Exklusionsquote senken.

Die Sonderschulen befinden sich in Schleswig-Holstein in einem kontinuierlichen Wandlungsprozess hin zu „Förderzentren ohne Schüler:innen": Mit der Schulgesetzänderung 1990, wurden die Sonderschulen zu Förderzentren umstrukturiert, die zunehmend den gemeinsamen Unterricht und präventive Angebote in der allgemeinbildenden Schule unterstützten (Pluhar 2009, S. 79).

Der institutionelle Umbau der Sonderschulen zu „Förderzentren ohne Schüler:innen" erfolgt differenziert nach Förderschwerpunkten:

- Für die Förderschwerpunkte „geistige Entwicklung" und „körperlich-motorische Entwicklung" sollten die Förderschulen erhalten bleiben
- Die Förderschulen der Lern- und Entwicklungsstörungen sollten sich weiter zu „Förderzentren ohne Schüler:innen" qualifizieren und die inklusive Beschulung dieser Förderschwerpunkte vorantreiben (Schleswig-Holsteinischer Landtag 2014).

In dem inklusiven Beschulungskonzept besuchen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeinbildende Schule und werden von Sonderpädagog:innen betreut. Die Sonderpädagog:innen bleiben organisatorisch dem Förderzentrum und seinen Kolleg:innen erhalten (Pluhar 2009). Mittlerweile arbeiten von 103 Förderzentren bereits 40 Förderzentren ohne eigene Schülerschaft, diese Zentren arbeiten ausschließlich im inklusiven Kontext (Schleswig-Holsteinischer Landtag 2021b).

Schleswig-Holstein hat sich mit diesem Konzept für eine Abkehr von der Sonderschule als vorrangige Organisationsform der sonderpädagogischen Förderung entschieden und vermeidet damit (kostenintensive) Doppelstrukturen.

Inklusion genießt in Schleswig-Holstein eine vergleichsweise hohe schulpolitische und gesellschaftliche Legitimität (Steinmetz u.a. 2021, S. 190). Als grundlegend für diese positive Entwicklung gelten neben der politischen und personellen Kontinuität im Bildungsministerium die Strategie, durch einen behutsamen Aufbau eines inklusiven Schulsystems die Vorbehalte und Reformhindernisse der beteiligten Fachkräfte, Professionen und Institutionen zu reduzieren (Blanck/Edelstein/Powell 2013, S. 279).

Handlungsfelder des Inklusionskonzeptes, das 2014 durch die Landesregierung von Schleswig-Holstein in dem die qualitativen Aspekte des Inklusionsprozesses stärker in den Fokus gerückt werden sollte, waren (Steinmetz u.a. 2021, S. 190):

- Schaffung ausreichender Planstellen für Lehrkräfte
- Angemessene Aus- und Fortbildungsprogramme
- Wirksame Verankerung von multiprofessionellen Teams
- Systematische Kooperation mit anderen Leistungs- und Kostenträgern

Der institutionelle Wandel der Förderschule wurde von einer grundlegenden Straffung der Schulstruktur begleitet. Hauptschulen und Realschulen wurden zu Gemeinschaftsschulen. Das Gymnasium blieb als eigenständige Schulform bestehen.

Durch diese Zusammenlegung von Haupt- und Realschule hat sich die Heterogenität der Schülerschaft an der Gemeinschaftsschule insgesamt erhöht und das Grundprinzip des deutschen Schulwesens, die Unterrichtung "leistungshomogener Lerngruppen", wurde damit zugunsten differenzierter Ansätze „aufgeweicht". Mit der Einführung von Gemeinschaftsschulen setzt Schleswig-Holstein auf eine Schulform, die binnendifferenziert arbeitet und damit stärker an eine inklusive Didaktik anschlussfähig ist (Blanck/Edelstein/Powell 2013, Steinmetz u.a. 2021, S. 190).

Schulrechtliche Verankerung und Verordnungen

Seit 2014 ist die Inklusion in der Landesverfassung verankert. Das Schulgesetz in Schleswig-Holstein (§5 Abs. 2 SchulG) statuiert einen Vorrang der gemeinsamen Beschulung, eingeschränkt durch einen Ressourcenvorbehalt. Zudem können Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch an eine Förderschule überwiesen werden, wenn dies pädagogisch als notwendig erachtet wird (§24 Abs. 3 SchulG).

Förderschulen werden zu „Förderzentren ohne Schüler:innen" umstrukturiert, welche den gemeinsamen Unterricht unterstützen und die sonderpädagogische Diagnostik organisieren (§45 SchulG) (Steinmetz u.a. 2021, S. 218). Nach Beschluss des Schleswig-Holsteinischen Landtags werden jedoch die Förderschulen für die Schwerpunkte „geistige Entwicklung" und „körperlich-motorische Entwicklung" als eigenständige Lernorte erhalten bleiben (Beschluss Schleswig-Holsteinischer Landtag 2014, S. 11). Die Koordinierung zur Umsetzung der UN-BRK liegt in der Staatskanzlei, die diesbezügliche Beratung und Kontrolle erfolgt durch die/den Landesbeauftragte:n für Menschen mit Behinderung.

Richtlinien/Handreichungen

Schleswig-Holstein hat sich zum Ziel gesetzt, eine solidarische und barrierefreie Gesellschaft zu schaffen. Im Jahr 2007 hatte die Landesregierung ein Gesamtkonzept der Politik für Menschen mit Behinderungen erstellt.

Der erste Landesaktionsplan Inklusion (LAP) wurde 2017 herausgegeben, im Jahr 2022 stellte die Landesregierung den zweiten Landesaktionsplan, vor, den sogenannten Fokus-LAP 2022. Er entstand auf Basis eines umfassenden Beteiligungsprozesses, in dem Menschen mit und ohne Behinderungen sowie Vereine, Verbände und Institutionen ihre Vorschläge eingebracht haben.

In dem LAP werden über 50 verschiedene Vorhaben im ganzen Land skizziert, die die Inklusion und das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen in der Bevölkerung stärken sollen (vgl. Schleswig-Holsteinischer Landtag 2021b).

Der sog. „Ausgewogenheitserlass" sieht eine äquivalente Ausstattung mit Lehrkräften an Förderschulen und Regelschulen vor (Pluhar 2009, S. 79).

Der Verwehrung einer inklusiven Beschulung nach der Sonderpädagogikverordnung ist ein Ausschussverfahren vorgeschaltet, das die Durchsetzung von Systeminteressen erschwert und die Rechte von Menschen mit Behinderung stärkt (§6 Abs. 1 und 3 SoFVO). Eine Verwehrung der inklusiven Beschulung ist jedoch weiterhin durch das Schulrecht vorgesehen. In Schleswig-Holstein gibt es keine ausdrücklichen Mindestgrößenvorschriften für Förderschulen. De facto besteht daher in Schleswig-Holstein und anderen Bundesländern eine Art Bestandsschutz der Sondereinrichtungen.

Qualitätsstandards/Evaluation

Der Aufbau eines inklusiven Schulsystems wird in Schleswig-Holstein neben gesetzlichen Vorgaben auch durch die Entwicklung von Qualitätsstandards von Behörden und aus der Forschung begleitet und unterstützt, wie:

- Dem Landesrechnungshof Schleswig-Holstein 2017: Gutachten zur Umsetzung von Inklusion in Schleswig-Holstein
- Gutachten zur wissenschaftlichen Evaluation der Schulischen Assistenz (Schleswig-Holsteinischer Landtag 2021a)
- Bericht des Landtags Schleswig-Holstein zu Inklusion an Schulen (Schleswig-Holsteinischer Landtag 2023)

Vernetzung

Zur Steuerung und Umsetzung des Landesaktionsplans (LAP) schuf die Landesregierung neue Zuständigkeiten und setzte entsprechende Prozesse in Gang. Dabei konnte sie auf verschiedene Vorarbeiten aufbauen. Dazu gehört die Initiative „alle inklusive", eine Inklusionskonferenz im Jahr 2011, sowie der Sozialdialog Inklusion vom Jahr 2012. Darüber hinaus gab es weitere Vorarbeiten wie den Runden Tisch Inklusive Bildung und ein Inklusionskonzept des (damaligen) Ministeriums für Schule und Berufsbildung (MSB). Da ein großer Teil der fachlichen Kompetenzen, Initiativen und Erfahrungen Ende 2014 vor allem im Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung (MSGWG) lag, wurde dort die erste

staatliche Anlaufstelle (Focal Point) angesiedelt, die auch die Geschäfte der neuen Arbeitsgruppe UN-BRK leitete (Braukmann/Frankenbach/Maetzel 2019).

BIS – Beratungsstelle Inklusive Schule: Die Beratungsstelle Inklusive Schule steht für zusätzliche, persönliche Informationen und Beratungen, aber auch für die Kooperation und Netzwerkarbeit mit Schulen und anderen Institutionen zur Verfügung.

Zusammenarbeit zwischen Schule und weiteren Rechtskreisen: Im Rahmen der Selbstverwaltung sollen sich Schulen nach §3 Abs. 3 SchulG ihrem Umfeld gegenüber öffnen und insbesondere mit den Trägern der Kindertageseinrichtungen und der Jugendhilfe kooperieren. Dazu können die Schulen mit der jeweiligen Einrichtung Verträge über Art, Umfang und Inhalt der Zusammenarbeit schließen. Dies geschieht an den Schulen aller Schularten regelmäßig fallbezogen, zum Teil auch systemisch. Speziell im Hinblick auf die Kooperation mit der Jugend- und der Eingliederungshilfe bei der Schulbegleitung sind am 15. Dezember 2016 die „Empfehlungen des Ministeriums für Schule und Berufsbildung, des Ministeriums für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung und den Kommunalen Landesverbänden zum Zusammenwirken von Schulbegleitung/Schulischer Assistenz an den Grundschulen“ vereinbart worden (Schleswig-Holsteinischer Landtag 2023).

Auf dem Weg zu einem weitgehend inklusiven Schulsystem ist die Schulische Assistenz ein wichtiger und durch die wissenschaftliche Evaluation belegtes wirksames Instrument. Die Landesregierung hat sich zum Ziel gesetzt, in Abstimmung mit den Kreisen und kreisfreien Städten perspektivisch die Schulassistenz und Schulbegleitung in Pool-Lösungen zusammenzuführen (a.a.O).

Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung: In der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte aller Schularten in Schleswig-Holstein ist das Thema Inklusion Querschnittsaufgabe. Seit 2014 sind im Lehrkräftebildungsgesetz die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass alle Lehrkräfte in Schleswig-Holstein im Studium und im Vorbereitungsdienst die pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion erwerben und mit den Grundlagen der Förderdiagnostik vertraut gemacht werden.

3.5.4 Zusammenfassung

In Bremen wurde das Förderschulsystem grundlegend reformiert, wodurch das Bundesland eine umfassende Strukturreform vollzogen hat (vgl. Steinmetz u.a. 2021). Kennzeichnend ist die Einführung eines zweigliedrigen Sekundarschulsystems, das aus Oberschule und Gymnasium besteht. Zentral ist zudem die inklusive Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Behinderung über den gesamten Bildungsweg hinweg. Diese Reform hin zu einem inklusiven Bildungssystem wurde evaluativ begleitet.

Seit 2012 verfolgt Hamburg mit einem Landesaktionsplan die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Dieser Plan bündelt die Ziele und Maßnahmen des Senats zur Förderung von Inklusion und Barrierefreiheit und wird kontinuierlich weiterentwickelt, wobei jährlich Schwerpunkte gesetzt werden. Im Zuge

dieser schulpolitischen Maßnahmen ist die Anzahl der Förderschulen bis 2020 um fast ein Drittel gesunken. Vor diesem Hintergrund kann die Reform als „in Teilen transformativ“ gemäß den Vorgaben der UN-BRK eingestuft werden. Auch die Schulreform in Hamburg wurde evaluiert.

Der Aufbau eines inklusiven Schulsystems wird in Schleswig-Holstein neben gesetzlichen Vorgaben auch durch die Entwicklung von Qualitätsstandards von Behörden und aus der Forschung begleitet und unterstützt. Der erste Landesaktionsplan Inklusion (LAP) für Schleswig-Holstein wurde 2017 herausgegeben. Im Jahr 2022 stellte die Landesregierung den zweiten Landesaktionsplan vor, den sogenannten Fokus-LAP 2022. Er entstand auf Basis eines umfassenden Beteiligungsprozesses, in dem Menschen mit und ohne Behinderungen sowie Vereine, Verbände und Institutionen ihre Vorschläge eingebracht haben. Der Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Land Schleswig-Holstein wurde evaluiert. Die Sonderschulen befinden sich in Schleswig-Holstein in einem kontinuierlichen Wandlungsprozess hin zu „Förderzentren ohne Schüler:innen.

Eine Verwehrung der inklusiven Beschulung ist jedoch weiterhin durch das Schulrecht vorgesehen. De facto besteht daher in Schleswig-Holstein (wie in anderen Bundesländern) eine Art Bestandsschutz der Sondereinrichtungen.

3.6 Praxisbeispiele inklusiver Beschulung auf kommunaler Ebene und Schulebene

In diesem Abschnitt werden fünf Praxisbeispiele vorgestellt, die verschiedene Ansätze schulischer Inklusion verfolgt und umgesetzt haben: die Marie-Kahle-Gesamtschule in Bonn wurde als Beispielschule der Aktion Mensch hervorgehoben und war zugleich einer der Preisträger des Jakob Muth-Preises. Die Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule in Berlin ist die Preisträgerin des Deutschen Schulpreises 2024. In der recherchierten Literatur wird zudem die wissenschaftlich begleitete Laborschule Bielefeld als inklusive Schule hervorgehoben. Überdies werden in der Literatur die Modellregion Inklusion Kempten und das Rügener Inklusionsmodell als wissenschaftlich begleitete Leuchtturmprojekte thematisiert, weshalb auch diese Ansätze in die Praxisbeispiele aufgenommen wurden.

Bei der Auswahl der Praxisbeispiele wurde auf die Bezeichnung „Best-Practice-Beispiele“ verzichtet. Einerseits liegen nur sehr wenige in der Praxis erprobte und evaluierte Ansätze vor. Andererseits ist die Vergleichbarkeit vorhandener Ansätze begrenzt, weil die jeweilige wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Projekte unterschiedliche Ziele verfolgte und auch methodisch variieren.

Eine Praxisbeispiel-übergreifende Bewertung in Hinblick auf den Erfolg schulischer Inklusion und deren Präsentation als Best-Practice-Ansatz sind im Rahmen einer wissenschaftlichen Analyse aktuell nicht umsetzbar. Hierfür bräuchte es Standards zur Messung von Inklusion respektive deutschlandweit vergleichbare Indikatoren sowie entsprechende Daten.

Wie in Kapitel 3.1 dargelegt, liefern die Ergebnisse aus der Forschung zur Entwicklung von Indikatoren nur in begrenztem Umfang eine Grundlage für eine deutschlandweite Analyse des Standes der schulischen Inklusion. Ansätze, die auf indikatorgestützten Modellen basieren, weisen mit wenigen Ausnahmen einen vorwiegend konzeptionellen Charakter auf. Die Frage der Datenerhebung bleibt größtenteils ungelöst. Besonders problematisch gestaltet sich die Verfügbarkeit von Daten auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte. Es lässt sich feststellen, dass Inklusion im schulischen Kontext bislang nicht in ausreichendem Maße erfasst wird, insbesondere nicht auf der Ebene von Kommunen oder einzelner Schulen.

Angesichts der aufgezeigten Lücken bei der Messung von Inklusion und weitgehend fehlender Evaluationsergebnisse konkreter inklusiver Konzepte, bietet insbesondere die Auseinandersetzung mit Praxisbeispielen auf der Ebene einzelner Schulen vielversprechende Ansätze zur Entwicklung praxisorientierter Ergebnisse. Auf der Suche nach Beispielschulen kann weder auf eine Datenbank inklusiver Schulen noch auf eine inklusive Kartierung zurückgegriffen werden, da beides für Deutschland bislang nicht vorliegt. Ansatzpunkte für die Suche nach geeigneten Beispielschulen und in der Praxis angewendeten Konzepten lieferten neben der Literaturrecherche, zwei bundesweite Schulpreise.

Der Jakob Muth-Preis hat zwischen 2009 und 2019 insgesamt 34 Preisträger im Bereich schulischer Inklusion ausgezeichnet. Der Deutsche Schulpreis, den die Bosch Stiftung jährlich auslobt, beinhaltet ein mehrstufiges Auswahlverfahren durch eine Jury von zahlreichen Expert:innen aus den Bereichen Bildungswissenschaft, Schulpraxis und Bildungsverwaltung. Das Auswahlverfahren umfasst neben den schriftlichen Bewerbungsunterlagen Interviews mit der Schulleitung und dem Kollegium, Elternvertreter:innen und Schüler:innen sowie einen Schulbesuch mit Unterrichtshospitationen. Für die Preisträger beider Schulpreise liegen in der Regel lediglich ein Schulportrait vor. Weitere vertiefende Informationen und Daten, die zugänglich sind, vor allem in Bezug auf verschiedene mögliche Umsetzungsebenen der schulischen Inklusionskonzepte, wie sie in Kapitel 3 ausgeführt sind, ließen sich kaum auffinden.

Hier wurden zwei mit einem Schulpreis ausgezeichnete Schulen aufgenommen, obwohl die Umsetzung des Inklusionsprozesses beider Schulen – unserem Informationsstand nach – (noch) nicht wissenschaftlich begleitet oder evaluiert wurde. Nach den vorhandenen Daten zeichnen sich beide Schulen insbesondere dadurch aus, dass in der Marie-Kahle-Schule Kinder mit ganz unterschiedlichen Begabungen, kulturellen Hintergründen und Sprachkenntnissen, persönlichen Eigenheiten und Behinderungen gemeinsam lernen. Entsprechend der Einschätzung der Aktion Mensch bilden sie ein gelungenes Beispiel für Inklusion in der Schule. In der Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule lernen Schüler:innen jahrgangsgemischt und fächerübergreifend bis zum Abitur gemeinsam. Die gebundene Ganztagsschule hat das Ziel, jedes Kind entsprechend seiner Potenziale zu fördern. „Wir alle gemeinsam“ – so lautet ihr Motto.

3.6.1 Marie-Kahle-Gesamtschule in Bonn (Beispielsschule der Aktion Mensch)

Folgende Beschreibung basiert auf dem Interview mit der Schulleiterin über das Schulkonzept (Aktion Menschen o.J.b) und dem Portrait der Preisträger des Jakob Muth-Preises für inklusive Schule (Bertelsmann Stiftung o.J.).

Die Marie-Kahle-Gesamtschule wurde 2009 gegründet und bietet seit 2011 inklusiven Unterricht an. 2019 erhielt die Schule den Jakob Muth-Preis für inklusive Schulen. Ihr Konzept basiert auf der Wertschätzung der Vielfalt der Schüler:innen, die als treibende Kraft für das gesamte Schulkonzept betrachtet wird. Wichtige Grundprinzipien dabei sind:

- Die Schule passt sich an die Bedürfnisse der Kinder an.
- Die Schulleitung und das pädagogische Team hinterfragen sich immer wieder in ihrer Arbeit und in ihrer Umsetzung eines inklusiven Prinzips und entwickeln damit ihr Inklusionskonzept weiter.
- Inklusion wird mit Hilfe ausgewählter organisatorischer Konzepte und bewährter pädagogischer Strategien an der Schule umgesetzt und weiterentwickelt.

In der Marie-Kahle-Gesamtschule unterrichten etwa 100 Lehrkräfte 1.000 sehr unterschiedliche Kinder und Jugendliche. Ein wesentlicher Bestandteil des Schulkonzepts ist die Arbeit in multiprofessionellen Teams: Regelschullehrer:innen und Förderschullehrer:innen unterrichten gemeinsam und bringen ihre jeweiligen Stärken und ihre Kompetenzen ein. Aufgrund knapper Ressourcen ist der Unterricht in Doppelbesetzung nicht immer möglich. Deshalb wird auf verschiedene Methoden gesetzt, die einen guten inklusiven Unterricht ermöglichen:

Dalton-Pädagogik: Die Dalton-Pädagogik ist eine offene Lernform und für einen Einsatz in heterogenen Lerngruppen geeignet. Sie geht davon aus, dass Lernen am besten funktioniert, wenn man sich intensiv mit einem Thema, einer Frage oder einem Problem auseinandersetzt. Um dies zu unterstützen, lernen die Schüler:innen ihren (Schul-)Arbeitsalltag zu planen und sich den Unterrichtsstoff selbstständig anzueignen. Konkret sieht der Schultag wie folgt aus: In jeweils zwei Lernblöcken pro Tag arbeiten die Schüler:innen nach der Dalton-Methode. Sie erhalten für jedes Fach von ihren Lehrer:innen den Dalton-Plan, der die Lernziele für jeweils fünf Wochen umfasst. Zwischen den zwei Lernblöcken ist eine einstündige Mittagpause, in der die Schüler:innen aus vielen interessanten Angeboten wählen können. Diese werden von Lehrer:innen oder von Schüler:innen der oberen Jahrgänge geleitet.

Das Buddy-Prinzip: Das Buddy-Prinzip gilt als eine wichtige Ergänzung zum Dalton-Prinzip. Es fördert die gegenseitige Unterstützung von Schüler:innen, unabhängig von Alter oder Klassenstufe, und basiert auf einem respektvollen, gleichwertigen Miteinander. Um sich gegenseitig abzusichern, erklären Schüler:innen ihren Mitschüler:innen Themen auf verständliche Weise. Dadurch festigen sie ihr eigenes Wissen und werden sicherer in den jeweiligen Fächern. Die Idee dahinter ist, dass Schüler:innen auf einer respektvollen Basis voneinander lernen können und sollen.

Entwicklung eines Lernzentrums: Die Sonderpädagog:innen, die an der Marie-Kahle-Gesamtschule arbeiten, unterrichten und gestalten die Schule aktiv mit. Gemeinsam mit den Fachkräften für sprachsensibles Lernen (zuständig für Lernen mit Blick auf Deutsch als Zweitsprache) haben sie ein Lernzentrum entwickelt. Seit 2017 können Schüler:innen hier kurzzeitig individuelle Förderung bekommen, wenn sie dem Unterricht nicht mehr folgen können. Dafür sind weder ein ausgewiesener Förderbedarf notwendig noch Defizite bei Klassenarbeiten oder Zeugnissen. Zielsetzung dabei ist es, dass Schüler:innen Hilfe beim Lernen bekommen, bevor Wissenslücken und Schulprobleme auftreten. Alle Schüler:innen können hier phasenweise in einem ruhigen Umfeld konzentriert lernen und arbeiten, anstatt am üblichen Unterricht teilzunehmen. Damit die gezielte Förderung möglich ist, können immer nur einige wenige Schüler:innen gleichzeitig im Lernzentrum arbeiten. Die Arbeit im Lernzentrum ist keine Disziplinarmaßnahme.

Ein wichtiger Bestandteil an dieser Schule ist die **Elternarbeit**. Damit die Umsetzung von Inklusion funktioniert, versucht die Schule Mütter und Väter im Rahmen ihrer Elternarbeit in vielen Bereichen einzubeziehen. Dies erfolgt jedoch nicht in Sonderveranstaltungen, sondern es werden einzelne Fragen und Aspekte zu Inklusion bei Elternabenden oder an Infotagen angesprochen. Eltern bringen sich aktiv in der sog. Elternpflegschaft, in Arbeitsgruppen oder im Rahmen von regelmäßigen Stammtischen ein. Der Austausch mit den Eltern wird für das Schulkonzept als sehr wichtig erachtet. Dafür ist die Schule über viele unterschiedliche Kommunikationskanäle erreichbar, damit es jede:n so niederschwellig und einfach wie möglich ist, Fachkräfte aus der Schule zu kontaktieren.

Im inklusiven Schulalltag wurden hilfreiche **Organisationsstrukturen** eingeführt. Das Kollegium trifft sich regelmäßig in Teamsitzungen, um Absprachen zu treffen und eine reibungslose Zusammenarbeit in den multiprofessionellen Teams zu gewährleisten. Die Schule hat klare Konferenz- und Arbeitsstrukturen entwickelt, sodass jedes Teammitglied genau weiß, wie die Arbeit organisiert ist und welche Rolle es im Unterricht sowie bei anderen Abläufen übernimmt. Zur Verbesserung der Kommunikation und Erleichterung der Arbeit wurde beispielsweise festgelegt, wann und wie oft E-Mails gelesen und beantwortet werden müssen. Dies ist wichtig, damit Lehrer:innen das Gefühl haben, ihre Aufgaben erfolgreich erledigt zu haben. Ein Fazit dieser Schule aus ihrer inklusiven Arbeit: Inklusion braucht Standards, von denen viele als Schule selbst entwickelt werden können. Für sie war die Orientierung an dem Index für Inklusion (siehe Kap. 3.1) eine große Hilfe, aus dem wichtige Leitfragen für die Schule abgeleitet wurden.

3.6.2 Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule Berlin

Die folgende Beschreibung basiert auf einem Text eines Jurymitgliedes des Deutschen Schulpreises (Fleischmann o.J.).

Die Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule in Berlin ist Preisträgerin des Deutschen Schulpreises 2024. Vielfalt wird an der Schule als großes Potenzial gesehen: Rund 15 Prozent der Schüler:innen waren 2023 nichtdeutscher Herkunftssprache, 17 Prozent waren lernmittelbefreit und 8 Prozent hatten einen Inklusionsstatus.

Weiterhin gehörten zunehmend Kinder mit psychischen Belastungen und chronischen Krankheiten zur Schulgemeinschaft.

An der Schule lernen 990 Schüler:innen jahrgangsgemischt in 35 Lerngruppen von der 1. bis zur 10. Jahrgangsstufe gemeinsam und in fächerübergreifenden Unterrichtformen. **Fächer- und jahrgangsübergreifendes Lernen** wurde im Jahr 2008 im Rahmen eines Pilotprojektes unter dem Motto „Neue Schule – jetzt!" eingeführt. An der Schule herrscht ein respektvoller Umgangston, sowohl unter den Kindern und Jugendlichen als auch zwischen Schüler:innen und Pädagog:innen. Er zeugt von einer intensiven Beziehungsarbeit.

Die Oberstufe wird aktuell im Modellversuch in Kooperation mit einer beruflichen Schule in Berlin angeboten. Noten gibt es erst ab der 9. Klasse, vorher dient **ein Kompetenzraster zur Einordnung individueller Entwicklungsstände**, das sich zum Beispiel an den Kategorien Empathie und Selbstbewusstsein orientiert.

Als Teil eines Schulversuches zum **hybriden Lernen** experimentiert die Gemeinschaftsschule mit außerschulischen Lernorten. Zweimal pro Woche besuchen die Kinder einer Lerngruppe ihr „Klassenzimmer im Grünen". Im Wald haben die Schüler:innen der 1. bis 3. Klasse fächerübergreifenden Unterricht in Mathe, Deutsch und Englisch.

Rund 95 Lehrkräfte setzen sich dafür ein, den Schüler:innen eine fundierte demokratische Bildung auf hohem wissenschaftlichen Niveau zu vermitteln. Der Unterricht ist offen gestaltet und fördert **entdeckendes, handlungsorientiertes und differenziertes Lernen**. Die Schüler:innen wechseln zwischen individuellen Arbeitsphasen, in denen sie alleine oder in Kleingruppen arbeiten, und gemeinsamen Plenumsgesprächen oder unterstützenden Inputphasen durch die Lehrkräfte. Dabei lernen die Schüler:innen in ihrem eigenen Tempo und entsprechend ihrem Wissensstand. Wöchentlich erhalten sie kompetenzorientiertes Feedback. Durch individuell abgestimmte Lernaufgaben und gezielte Unterstützung bei der Lösungsfindung wird eine hohe kognitive Aktivierung der Schüler:innen erreicht.

Die Schule legt großen Wert auf die kontinuierliche Verbesserung durch die Auswertung von Daten, die im Schulalltag gesammelt worden sind. Die Ergebnisse der Evaluationen werden von der Schule konstruktiv genutzt, um den Unterricht weiterzuentwickeln und die individuellen Lernbereiche der Schüler:innen zu fördern. Zudem arbeitet die Schule eng mit einem Netzwerk externer Partner:innen zusammen, darunter Unternehmen und Kontakte aus dem Bereich der Schulgründungen.

Insgesamt verdeutlichen der Stellenwert der Evaluationsdaten und die Kooperationen der Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule, die hohe Innovationsbereitschaft und eine hohe Qualität des Unterrichts, der sich an den Bedarfen der Schüler:innen orientiert und ihre Selbstständigkeit stärkt.

3.6.3 Rügener Inklusionsmodell (RIM)

Die folgende Ausführung basiert auf Veröffentlichungen von Blumenthal (2017), Marten und Blumenthal (2017) sowie Voß und anderen Autor:innen (2016).

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) stützt sich auf das international gut erforschte Förderkonzept nach dem RTI-Ansatz (Response-to-Intervention), das in seinen Grundzügen bereits unter Kap. 3.4.2 ausführlich beschrieben wurde. Im RIM wird analog dem RTI-Ansatz ein Konzept auf drei Förderebenen umgesetzt: Reicht die Unterstützung auf der gegenwärtigen Förderebene nicht aus, erfolgt zusätzlich eine Förderung auf der nächst höheren Förderebene und damit steigt auch die Förderintensität.

Das RIM entstand im Jahr 2010 auf Initiative Rügener Pädagog:innen und wird seit 2010 flächendeckend in allen 12 Grundschulen Rügens umgesetzt. Seit dem Schuljahr 2010/11 wird auf Rügen kein Kind in einer Sonderklasse[19] der Förderschwerpunkte „Lernen", „Sprache" oder „emotionale und soziale Entwicklung" beschult. Das Institut für Sonderpädagogik der Universität Rostock übernahm die Konzeptentwicklung und wissenschaftliche Begleitung des Modells und ist auch seit Beginn der Umsetzung verantwortlich für die umfassende Evaluation.

Im Rügener Modell wird das RTI-Konzept für vier Förderbereiche Deutsch, Mathematik, Sprache sowie zusammengefasst emotionale und soziale Entwicklung sowie Verhalten angewendet. Das Spezifikum für den Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung wird in Kap. 4.4 separat dargestellt. Über die Förderung in diesen vier Bereichen hinaus wird besonders auf soziale Beziehungen im Klassenverband geachtet, mit dem Ziel, die soziale Integration der Schüler:innen zu unterstützen.

Für die Lehrkräfte ist der erste Schritt zur Förderung sozialer Integrationsprozesse, die Situation der Klassen und der einzelnen Schüler:innen genauer in den Blick zu nehmen. Dafür werden folgende Daten durch Beobachtungen und Befragungen erfasst:

Grobscreening aus Perspektive der Lehrkraft: Die Lehrkraft notiert aus ihrer Beobachtung in einem Fragenbogen mit vier Fragen[20] diejenigen Schüler:innen, deren soziale Integration als ungünstig eingeschätzt wird, durch z.B. Auffälligkeiten, Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsdefizit, soziale Unsicherheit. Das bedarf im nächsten Schritt einer Konkretisierung der sozialen Situation dieser Kinder. Dieser Fragebogen wird in den Teamberatungen als Gesprächsgrundlage für eine gezielte Einschätzung der sozialen Situation einzelner Schüler:innen genutzt. Die festgelegten Standardtermine für das Grobscreening sollen sicherstellen, dass die soziale Situation der Schüler:innen nicht aus den Teambesprechungen ausgeklammert wird.

[19] Diagnoseförderklassen (DFK), Sprachheilgrundschulklassen, Lese-Rechtschreib-Klassen bzw. Leseintensivmaßnahmen.

[20] Das Grobscreening ist auf der Webseite des Projekts unter www.rim.uni-rostock.de kostenfrei verfügbar.

Soziometrische Befragung aus Perspektive der Klassenkamerad:innen: Mit Hilfe eines Fragebogens mit sechs Fragen[21] sollen Schüler:innen angeben, welche Klassenkamerad:innen sie gerne als Sitznachbar:in, Spielpartner:in und als Gast einer Geburtstagsfeier wählen und ablehnen. Durch die Auswertung kann festgestellt werden, wie gut die Schüler:innen in der Klasse akzeptiert sind. Dabei wird zwischen verschiedenen Gruppen unterschieden: beliebten, vernachlässigten, abgelehnten, kontrovers eingeschätzten (mit vielen positiven und negativen Bewertungen) und durchschnittlich integrierten Schüler:innen.

Selbsteinschätzung der sozialen Integration aus Perspektive des Kindes selbst: Die Selbsteinschätzung bezieht sich auf das schulische Wohlbefinden. Dafür wird der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FEESS 1-2, FEESS 3-4) eingesetzt und entweder von allen Kindern oder von bestimmten Kindern ausgefüllt, für die eine soziale Desintegration in der Klasse aufgrund von Beobachtung vermutet wird. Die Ergebnisse werden mit der Einschätzung der Klassenkamerad:innen aus der soziometrischen Befragung abgeglichen. Wenn sich ein Kind beispielsweise in seiner Klasse unwohl fühlt und gleichzeitig in der soziometrischen Befragung als abgelehnt eingestuft wurde, gilt seine soziale Situation als ungünstig. In diesem Fall ist es wichtig, dass das pädagogische Team das Kind weiter berät und gezielte Maßnahmen zur sozialen Integration ergreift. Fühlt sich ein Kind unwohl, obwohl es aus der Perspektive seiner Klassenkamerad:innen gut integriert ist, soll das Kind in Hinblick auf seine soziale Wahrnehmung und sein soziales Selbstkonzept gestärkt werden.

Für die Förderung der sozialen Integration stehen den Lehrkräften im RIM, wie Abbildung 11 zeigt, verschiedene Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung.

[21] Der soziometrische Fragebogen und konkrete Hinweise zur Durchführung und Auswertung der Befragung kann heruntergeladen werden unter www.rim.uni-rostock.de/sozialeinklusion.

Abbildung 11: Übersicht über Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sozialen Integration

Quelle: Marten/Blumenthal 2017, S. 216

- Lern-, Verhaltens- und Sprachförderung: Personenbezogene Gründe für die Ablehnung sind unterschiedlich z.B. Sprachentwicklungsstörungen, Lernschwierigkeit (schwache schulische Leistungen) oder Verhaltensauffälligkeit. Als schülerbezogene Handlungsmöglichkeiten werden die Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes in Hinblick auf Lernen, Sprache, Verhalten und soziale Kompetenzen gezielt gestärkt. Dafür stellen die spezifischen Maßnahmen auf den Förderebenen des RTI in den jeweiligen Förderbereichen wesentliche Bestandteile zur Förderung sozialer Integrationsprozesse dar.
- Statussteigerndes Rückmeldeverhalten der Lehrkraft: Die Lehrkraft gibt verstärkt positive Rückmeldungen zu Verhalten und Lernleistung eines Kindes in einer ungünstigen sozialen Situation in angemessener Weise vor der gesamten Klasse. Dadurch erhalten die Klassenkamerad:innen eine (neue) Orientierung, und ihre Einstellung gegenüber diesem Kind wird positiv beeinflusst
- Stärkere Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm: Soziale Vergleiche werden auch in Schulklassen direkt oder indirekt vorgenommen. Kinder sind gut in der Lage zu beobachten, wer zu den „Besseren" und wer zu den „Schlechteren" gehört. Eine starke Betonung der Bedeutung von Leistungen und Lernerfolgen kann zu einer Verstetigung bzw. Verstärkung sozialer Ablehnung führt. Bei (Leistungs-)Rückmeldungen an einzelne Schüler:innen informiert die Lehrkraft gezielt über das individuelle Leistungsniveau der Kinder und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten.
- Zu den klassenbezogenen Handlungsmöglichkeiten zählen z.B. kooperative Lernformen für schulischen Aufgaben etwa in Form von gemeinschaftlichen

Aufgaben oder als Spiel (z.B. Methode „Team Pin Board“22), der Einsatz von Tootle Notes (das Austauschen von Kompliment-Karten in einer ritualisierten gemeinsamen Besprechung) und Unterrichtseinheiten zur präventiven Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung (ausführlich siehe Kap. 4.4).

Evaluation des Rügener Inklusionsmodells: Nach vier Schuljahren (am Ende der vierten Klasse) wurde die Wirksamkeit des Beschulungskonzepts des Rügener Inklusionsmodell in drei Teilstudien evaluiert.[23] Wesentliche Ergebnisse sind im Folgenden aufgeführt:

- Bezogen auf Schulleistungen schneiden Schüler:innen in Stralsund, als Kontrollgruppe, im Fach Mathematik und Rechtsschreiben leicht besser ab als Rügener Schüler:innen, was sich mit hoher Wahrscheinlichkeit durch schulstrukturelle wie z.B. Schülerzahl, Klassengröße und sozioökonomische Unterschiede beider Regionen erklären lässt. Die Leseleistungen fallen in beiden Regionen gleich hoch aus. Werden jedoch nur Schüler:innen mit sehr ungünstigen Voraussetzungen für schulisches Lernen betrachtet, haben die betroffenen Rügener Schüler:innen deutlich bessere Lernerfolge erzielt.
- Im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung zeigen die Rügener Schüler:innen ein besseres prosoziales Verhalten bei deutlich positiven emotional-sozialen Schulerfahrungen (z.B. Gefühl des Angenommenseins oder soziale Integration). Ausführliche Ergebnisse werden in der Beschreibung zum Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung innerhalb des Rügener Modells dargelegt (siehe Kap. 4.4).
- Rügener Schulen zeigen einen eindeutigen Präventionseffekt, denn sie weisen nach vier Schuljahren deutlich niedrigere Häufigkeiten förmlich festgestellter Förderbedarfe auf. Die Prävalenzquote liegt nur bei einem Drittel des Wertes in Stralsunder Schulen, wobei dieses Ergebnis auf die niedrigere Häufigkeit im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ zurückzuführen ist.

Trotz der insgesamt positiven Bilanz zum RIM liefern die Daten auch Hinweise auf Verbesserungsbedarfe beispielsweise hinsichtlich eines Mangels an Ressourcen hin. Viele Kinder erhalten keine Förderung im Bereich Sprache und emotional-soziale

[22] Bei der Arbeit mit „Team Pin Board“ stehen konkrete Handlungs- und Sprachmuster mit Hilfe von zwei Indikatoren im Mittelpunkt (z.B. Ich sehe: ein freundliches Gesicht; Ich höre: „Bitte – Danke“). Die von Kindern eingebrachten Erfahrungen werden gemeinsam gesammelt und sichtbar gemacht, so dass die Lehrkraft mit ermutigender und sanktionsfreier Art auf diese Indikatoren verweisen kann.

[23] In der 1. Teilstudie wurden in einem Kontrollgruppendesign schulische Leistungsstände sowie die emotional-soziale und sprachliche Entwicklung von Rügener Schüler:innen verglichen mit denjenigen von Schüler:innen in Stralsund, die nach dem vorherrschenden Beschulungskonzept Mecklenburg-Vorpommerns in staatlichen Grundschulklassen, Diagnoseförderklassen und Sprachheilgrundschulklassen unterrichtet werden. In der 2. Teilstudie wurde anhand der formal festgestellten Förderbedarfe bzw. Beschlüsse zu Klassenwiederholungen nach vier Schuljahren die Prävalenz der Förderbedarfe beider Regionen gegenübergestellt. Schließlich wurde in der 3. Teilstudie die Akzeptanz und Umsetzung des RIM durch Lehrkräfte und Eltern untersucht.

Entwicklung auf der Förderebene III. Zudem ist die Akzeptanz der evidenzbasierten Auswahl von Lerninhalten für die Fächer Mathematik und Deutsch, besonders bei Grundschullehrkräften, noch nicht ausreichend. Um den hohen Anforderungen und Belastungen bei der Umsetzung besser gerecht zu werden, werden im Evaluationsbericht folgende Handlungsmöglichkeiten vorgeschlagen:

- eine phasenweise Einführung einzelner Modellelemente über längere Zeiträume
- eine stärkere Unterstützung der Lehrkräfte etwa durch eine Handreichung für evidenzbasierte Materialauswahl und Praxisbegleitung
- eine stärkere Verankerung von Fragen der Einstellungen der Lehrkräfte zur inklusiven Beschulung in der Fort- und Weiterbildung
- qualitätssichernde Maßnahmen zur Absicherung und Weiterentwicklung der Umsetzung z.B. durch eine Praxisbegleitung, weitere Fortbildungen bzw. Auffrischungsveranstaltungen oder ein Coaching der Schulleitungen im Hinblick auf eine optimale Unterstützung der Umsetzung.

3.6.4 Modellregion Inklusion Kempten (M!K)

Die folgende Skizzierung des Inklusionsmodells der Region Kempten basiert auf den Analysen von Heimlich und anderen Autor:innen (2022).

Die Stadt Kempten wurde in Jahr 2015 aufgrund ihrer Bemühungen für inklusive Schulkonzepte und dabei insbesondere einer Vernetzung von schulischen mit außerschulischen Akteuer:innen vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst als Modellregion Inklusion anerkannt. Ab dem Schuljahr 2016/2017 wird die inklusive Schulentwicklung Kempten durch die Ludwig-Maximilians-Universität München wissenschaftlich begleitet. Ziel ist dabei, ein Konzept der regionalen Einbindung von inklusiven Schulen aus der schulischen Perspektive heraus zu entwickeln.

Als Orientierungsrahmen für inklusive Schulentwicklung wird in der Modellregion Kempten das Mehrebenenmodell herangezogen, das bereits in Kapitel 3.1 dargelegt wurde. Dieses Modell geht davon aus, dass inklusive Schulen einen Schulentwicklungsprozess auf mehreren Ebenen durchlaufen müssen, und nimmt die sozialräumliche Vernetzung von Schulen in den Blick. Auch die Qualitätsskala in der inklusiven Schulentwicklung (QU!S®), die in ganz Bayern zur Sicherung inklusiver Qualität eingesetzt wird, ist an diesem Mehrebenenmodell ausgerichtet.

In der folgenden Ausführung wird der bisher erreichte Stand der inklusiven Schulentwicklung in den insgesamt 13 untersuchten Schulen in Kempten (neun Grund- und vier Mittelschulen) dargelegt. Die Informationsbasis hierfür bilden eine schriftliche Befragung zu Strukturdaten der Schulen, die Qualitätsanalyse (QU!S®)[24] und

[24] Die QU!S® enthält auf den fünf Ebenen der inklusiven Schulentwicklung jeweils fünf Qualitätsstandards und zu jedem Qualitätsstandard fünf ausformulierte Ausprägungsgrade, insgesamt 125

eine Netzwerkanalyse zur sozialräumlichen Vernetzung der Schule durch das Team der wissenschaftlichen Begleitung. Nachfolgend werden die Ebenen des Modells genauer beschrieben.

Ebene 1, Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen

Hier kommen individuelle Förderung und die Dokumentation der Lern- und Leistungsentwicklung der einzelnen Schüler:innen sowie zusätzliche sonderpädagogische Förderdiagnostik zum Einsatz. In allen Grund- und Mittelschulen sind Regelschullehrkräfte für die Förderung aller Schüler:innen verantwortlich. Sie werden durch sonderpädagogische Lehrkräfte aus Förderzentren in Form von Mobilen Sonderpädagogischen Diensten (MSD) unterstützt (siehe auch Kap. 3.3.1). Allerdings übernehmen sonderpädagogische Lehrkräfte zunehmend die Rolle der Beratung, Kooperation und Koordination. Um sonderpädagogische Fachkompetenz in die allgemeinen Schulen einzubringen – besonders im Hinblick auf den zunehmenden Bedarf an Unterstützung und Förderung – hat das Team der Begleitforschung empfohlen, den präventiven RTI-Ansatz (in Kap. 3.4.2 dargestellt) in der Modellregion Kempten anzuwenden. Der Impuls wurde durch eine schulartübergreifende Fortbildungsveranstaltung gesetzt.

Ebene 2, inklusiver Unterricht

In vielen Bereichen des Unterrichts fand ein Kompetenztransfer zwischen sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften statt. Die Schulen arbeiten mit verschiedenen pädagogischen Konzepten, wie zum Beispiel dem Churer Modell, um den Unterricht stärker auf Binnendifferenzierung auszurichten. Ein wichtiges Element des Churer Modells ist, dass die Schüler:innen unter anderem die Freiheit haben, das Lernangebot, ihren Arbeitsplatz und ihre Lernpartner:innen selbst auszuwählen. Der Prozess wird bei Bedarf durch die Lehrkraft gesteuert. Um Prozesse des Teamteaching in Gang zu setzen und eine Doppelbesetzung im inklusiven Unterricht sicherzustellen, müssen sonderpädagogische Lehrkräfte nicht nur für gelegentliche Beratungen, sondern auch mit einem festen Stundenkontingent direkt im Unterricht eingebunden werden.

Ebene 3, Multiprofessionelles Teams

Die meisten Lehrkräfte der Modellregion arbeiten bereits im multiprofessionellen pädagogischen Team. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit erfordert unter anderem Fortbildungen zur effektiven Organisation von Teamsitzungen sowie zur Durchführung kollegialer Fallbesprechungen. Pädagogische Teams stehen auch vor einigen Herausforderungen. So wird zum Beispiel in manchen Berufsfeldern die Abrechnung von Teamstunden vertraglich nicht ermöglicht, was sich negativ auf die Teilnahme der betreffenden Fachkräfte auswirken kann.

Items. Die Daten werden ermittelt durch Hospitation im Unterricht sowie Interviews mit der Schulleitung und den beteiligten Lehrkräften.

Ebene 4, inklusives Schulleben und Schulkonzept

Pädagogische Konzepte wie z.B. „sozialwirksame Schule“ und „Stärke statt Macht“ werden von vielen Schulen aufgegriffen, um auch Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung“ Hilfestellungen geben zu können. Sozialwirksame Schule ist ein systemisches Schulkonzept nach Werner Hopf, welches die Schulkultur und das Sozialklima an einer Schule zu verbessern versucht. „Stärke statt Macht“ nach Omer ist auch ein systemischer Ansatz und stark werteorientiert: Anstatt Kontrolle, Durchsetzung oder Machtausübung soll die Bindung und Beziehung zu Kindern und Jugendlichen durch „professionelle“ Präsenz der Erwachsenen gestärkt werden. Der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) und die Jugendarbeit an Schulen (JaS) stehen in allen Schulen der Modellregion zur Verfügung. In Bayern stellt die JaS eine Leistung der Jugendhilfe dar, die sozial benachteiligte junge Menschen besonders in den Blick nimmt z.B. durch Beratung und sozialpädagogische Hilfen, soziale Gruppenarbeit zur Stärkung sozialer Kompetenzen sowie Elternarbeit.

Ebene 5, Vernetzung mit dem Umfeld

Die Kemptener Schulen sind gut vernetzt, dabei kommt dem MSD und der JaS eine tragende Rolle zu. Darüber hinaus ist hervorzuheben, dass die Schulen über zahlreiche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern verfügen. Um Eltern, die schwer erreichbar sind („hard-to-reach parents“), stärker in das Schulleben einzubeziehen, bieten viele Schulen informelle Veranstaltungen wie Schulfeste, Spieleabende oder ein Elterncafé an. Vielversprechend ist z.B. das Schulprojekt „FiSch – Familie in Schule“, das einen präventiven Ansatz aus Multifamilientherapie verfolgt. FiSch wurde erstmals im Schuljahr 2018/19 in Kooperation zwischen dem sonderpädagogischen Förderzentrum und dem staatlichen Schulamt durchgeführt (nähere Beschreibung siehe Kap. 4.4.4).

Zusammenfassend zeigt sich über alle Schulen in der Modellregion eine inklusionsorientierte Entwicklung insbesondere in den Qualitätsebenen 1 „Kinder und Jugendliche mit individuellen Bedürfnissen“, 2 „inklusiver Unterricht“ und 4 „inklusives Schulleben und Schulkonzept“. Die wissenschaftliche Begleitung regt u.a. an, schulart-übergreifende Fortbildungskonzepte zum inklusiven Unterricht und zur Gestaltung von Teamkooperation weiterzuentwickeln, die Schulen mit passenden Konzepten darin zu unterstützen, Supervision bzw. kollegiale Fallbesprechung auszubauen sowie neue Konzepte zur Einbindung der Eltern in die inklusive Schulentwicklung zu entwickeln.

3.6.5 Laborschule Bielefeld

Grundlage für die folgende Ausführung ist der Sammelband von Biermann und anderen Herausgeber:innen (2019), in dem Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld in ihren vielfältigen Facetten ausführlich dargelegt wurden: vom Entwicklungsprozess zu einer inklusiven Schule über verschiedene Praktiken von Kooperation und Vernetzung bis hin zur Unterrichtsgestaltung.

Hier wird auf drei Aspekte eingegangen, die bei den bisherigen untersuchten Beispielschulen wenig oder nicht als wesentliche Elemente ihres Inklusionskonzeptes

dargestellt wurden: Gestaltung von Heterogenität, Rhythmisierung im verbundenen Ganztag sowie Raumkonzept für inklusive Didaktik.

Die Laborschule Bielefeld ist als „Gesellschaft im Kleinen“ konzipiert: die Zusammensetzung der Schülerschaft soll die Vielfalt der gesamten Gesellschaft widerspiegeln. Sie ist seit der Gründung im Jahre 1974 eine Schule für alle Kinder und auch eine Ganztagsschule. Die Laborschule arbeitet eng mit der Universität Bielefeld zusammen, die neue Lernmöglichkeiten in der Schule erforscht, entwickelt und evaluiert.

Alle Kinder und Jugendlichen, die einmal aufgenommen wurden, bleiben auch dann an der Schule, wenn sie besonderen Unterstützungsbedarf haben. Um Stigmatisierung zu verringern, wird auf eine Förderschulüberweisung oder der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichtet: Vor der Schulaufnahme werden die Kinder nicht getestet. Im Gegensatz zum regulären Verfahren in Nordrhein-Westfalen werden an der Laborschule diagnostische Verfahren durchgeführt, die die Grundlage für die Beantragung von sonderpädagogischen Ressourcen bilden. Dabei wird die Bedarfsmeldung an die Schulbehörde anonymisiert.

Die **aktive Gestaltung von Heterogenität** umfasst sowohl die unterschiedlichen Entwicklungsstände und Fähigkeiten der Schüler:innen als auch ihr unterschiedliches Alter. Die Laborschule hat kein festes Einzugsgebiet und ist nicht verpflichtet, bestimmte Kinder aufzunehmen. Schüler:innen aus dem gesamten Innenstadtbereich von Bielefeld können sich gleichberechtigt an dieser Schule anmelden. Da deutlich mehr Kinder an der Laborschule angemeldet werden als Plätze vorhanden sind, wird ein sozialer Aufnahmeschlüssel verwendet, um eine möglichst heterogene, die Gesellschaft abbildende Schülerschaft zusammenzustellen. Der Aufnahmeschlüssel soll dafür sorgen, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht der sozialen Struktur in Bielefeld möglichst ähnlich ist. Kinder, bei denen bereits bei der Anmeldung ein sonderpädagogischer Förderbedarf erkennbar ist, werden ebenfalls gemäß der Förderquote des Landes Nordrhein-Westfalen aufgenommen.

In Bezug auf die altersbezogene Heterogenität gilt in der Laborschule das Prinzip der Jahrgangsmischung. Die jahrgangsübergreifenden Gruppen sind aus drei Jahrgängen zusammengesetzt: Eingangsstufe für Jahrgang 0 bis 2; Stufe II für Jahrgang 3 bis 5; Stufe III für Jahrgang 5[25] bis 7; Stufe IV für Jahrgang 8 bis 10. Ein wesentlicher Vorteil jahrgangsübergreifender Gruppen ist die Stabilität der Gruppe: Bei der dreijährigen Jahrgangsmischen kommt jeweils nur ein Drittel der Neulinge in die Gruppe. An der Schule gibt es ein Patensystem, das dazu dient, jedes Kind in die neue Gruppe einzuführen und bei der sozialen Integration zu unterstützen. Dadurch wird soziales Lernen gefördert. Im Gegensatz zu jahrgangshomogenen

[25] Der Jahrgang fünf ist zwei Stufen, Stufe II und Stufe III zugeordnet

Gruppen wird der Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen stärker an die Bedürfnisse der einzelnen Kinder angepasst, damit sie in ihrem eigenen Tempo lernen können.

In der Laborschule ist der **Ganztag** in der Eingangsstufe klar und deutlich *rhythmisiert*. Nach dem Prinzip „Tageslauf statt Stundenplan" wird der Ganztag in drei gleichrangige Lernzeiten gegliedert, die an nahezu jedem Schultag stattfinden. Diese Gliederung sorgt dafür, dass die Abläufe für die Kinder übersichtlich und gut einprägsam sind. An drei Wochentagen (Montag, Mittwoch und Donnerstag) besuchen alle Kinder der Eingangsstufe die Schule von 8:30 bis 15:30 Uhr, am Dienstag und Freitag ist der Schulbesuch am Nachmittag freigestellt. Mit der verbundenen Ganztagsstruktur können den Kindern vielfältige und flexible pädagogische Vorhaben entlang ihrer Interessen und Bedürfnisse angeboten werden.

Für die Laborschule ist ein **inklusiver Schulraum** mehr als ein barrierefreier Raum. Er soll auch ein gemeinsames Lernen in inklusiven Gruppen fördern. Das bedeutet, dass die Räume so gestaltet sind, dass sie flexible Lehr- und Lernmethoden unterstützen und heterogene Lern-, Bildungs- und Gruppenprozesse ermöglichen. Das Haus 1 der Laborschule beherbergt 190 Schüler:innen der Eingangsstufe (Jahrgang 0 bis 2), verteilt auf zwölf Gruppen. Das Gebäude verfügt nur über wenige Funktionsräume wie Küchen und Toiletten und stellt seinen Schüler:innen einen flexiblen Großraum zur Verfügung, der situativ für Einzel- oder Gruppenarbeit genutzt werden kann. Die raumbezogenen Rahmenbedingungen des Gebäudes an der Laborschule unterstützen die Umsetzung der Leitprinzipien im Sinne des Bielefelder Ansatz der inklusiven Didaktik (siehe Kap. 3.4.1):

- Ein Großraum, der für adaptiven und binnendifferenzierten Unterricht genutzt wird, ermöglicht es, ohne großen Aufwand, verschiedene Gruppenzusammensetzungen und Aktivitäten gleichzeitig durchzuführen. So können Schüler:innen beispielsweise gleichzeitig in Ruhe einen Text lesen, spontan ein Theaterstück aufführen oder eine lebhafte Gruppendiskussion führen. Der Raum lässt sich außerdem problemlos mit angrenzenden Räumen und Bereichen verbinden, die zusätzliche Nutzungsmöglichkeiten bieten.
- Der Raum bietet viele leicht zugängliche Möglichkeiten, sich zu versammeln, und fördert so die regelmäßige Begegnung aller Schüler:innen, um Gemeinschaft zu schaffen.
- Der Raum ermöglicht die simultane Durchführung verschiedener Unterrichtsaktivitäten (Co-Teaching) und die Förderung der formellen als auch informellen Begegnungen zwischen den Lehrkräften.

Mit ihrer langjährigen Erfahrung hat die Laborschule Bielefeld zusammen mit wissenschaftlicher Unterstützung differenzierte inklusive Strukturen entwickelt und umgesetzt. Dennoch möchte sie sich kontinuierlich auf allen Ebenen weiterentwickeln. Im Mittelpunkt ihrer Bemühungen steht dabei vor allem die Frage, wie der Unterricht besser gestaltet wird. Bestandteile der Unterrichtsgestaltung sind die Optimierung der Lernprozessbegleitung und die Verbesserung unterrichtsbezogener Kooperation von Lehrkräften.

3.7 Zwischenfazit

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland verpflichtet, ein inklusives Regelschulsystem zu entwickeln und die entsprechenden bildungspolitischen Voraussetzungen dafür zu schaffen. Dieser Verpflichtung kommen in Deutschland nur wenige Bundesländer nach. Während der Großteil der Bundesländer die Doppelstruktur Regelschulsystem und Förderschulsystem aufrechterhalten, kann eine institutionelle Entwicklung hin zu einer Transformation der bestehenden Förderschulsysteme in inklusive Regelschulangebote für die Bundesländer Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein festgestellt werden (Kap. 1.2.1, 3.2.1, 3.5, 3.6). Konkret erfolgt mit der Auflösung von Sonder- bzw. Förderschulen eine Übertragung der Ressourcen und zentraler Funktionen der Sonder- bzw. Förderschule auf die Regelschulen, wie etwa in Bremen. In transformativen Konzepten können Förderschulen weiterhin als Kompetenzzentren erhalten bleiben – Unterricht erfolgt jedoch inklusiv in den Regelschulen wie etwa in Schleswig-Holstein. Teiltransformativ erfolgt der Abbau des breiten Förderschulsystems, bei Beibehaltung weniger Förderschulen für spezifische Förderschwerpunkte, wie etwa in Hamburg.

Der Kinder- und Jugendhilfe kommt hinsichtlich der Gestaltung eines inklusiven Bildungsraums Schule eine Schlüsselstellung zu. Dabei hat Schulsozialarbeit eine herausgehobene Bedeutung, weil sie die am weitesten institutionalisierte Form der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe darstellt (Kap. 3.2.3). Die Öffnung von Schulen für sozialpädagogische Angebote der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt dabei, bestehenden Benachteiligungs- und Ausgrenzungsprozessen entgegenzuwirken, die sowohl im Schulsystem als auch im sozialen Umfeld existieren. In diesem Kontext sind die Angebote der Schulsozialarbeit sowie die Ganztagsangebote, die von Jugendhilfeträgern an Schulen bereitgestellt werden, von großer Bedeutung. Hierbei sollte die Einbindung der Schulsozialarbeit engmaschig erfolgen sowie Ganztagsangebote wie in Kapitel 3 mehrfach dargestellt, für alle Schüler:innen zur Verfügung stehen.

Im schulischen Kontext werden bei schulbezogenen Entscheidungen die Ansichten der Schüler:innen weitgehend nicht erfragt und nicht berücksichtigt. Dagegen haben Eltern einige, wenn auch nicht umfassende Mitbestimmungsrechte. Sie stehen oftmals in der Verantwortung, über die jeweilige Schulart für ihre Kinder zu entscheiden. Diese Entscheidung erfolgt meist nicht als gemeinsame Entscheidungsfindung zwischen Eltern, deren Kindern und Schule. Austausch und gemeinsame Entscheidungsfindung zwischen Eltern, Schüler:innen, Lehrkräften und weiteren pädagogischen Mitarbeiter:innen an Schulen stellen jedoch einen wichtigen Aspekt in einem inklusionsorientierten Bildungsverständnis dar. Konkrete Ansätze zur Einbindung von Eltern in den Prozess des Übergangs von Kindern und Jugendlichen in Schule, sei es im Vorfeld der Einschulung oder während eines Schulwechsels, liegen uns nicht vor.

Neben der Frage nach dem Einbezug von Eltern bei der Entscheidungsfindung vor Schulantritt oder während eines Schulwechsels, können Eltern im Rahmen der schulischen Elternarbeit dazu beitragen Schule inklusiver zu gestalten. Die Schule hat vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, um Eltern für eine Mitarbeit zu motivieren

bzw. die Partizipation von Eltern zu ermöglichen, hierfür kann auf die im Kapitel 3.2.4 vorgestellten Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit zurückgegriffen werden.

Zur Frage der inklusiven Beschulung ist festzustellen: In Deutschland benötigen Lehrkräfte durch die wachsende Heterogenität der Schüler:innenschaft an Schulen eine steigende Unterstützung durch – zu unterschiedlichen Schwerpunkten ausgebildete – pädagogische Fachkräfte. Die Aufgabe des pädagogischen Teams ist es, die individuelle Unterstützung aller Schüler:innen zu gewährleisten, um somit eine ausreichende Bildungsgerechtigkeit zu schaffen. Die Mitglieder des multiprofessionellen Teams unterscheiden sich je nach Bedarf vor Ort. Es können unter anderem Sonderpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen und Schulbegleiter:innen bzw. Integrationshelfer:innen beteiligt sein. Die Tätigkeitsbereiche können unterschiedlich sein, beziehen sich größtenteils aber auf den Unterricht und die Lernzeit selbst, auf bestimmte Fördergruppen oder auch auf fachübergreifende Projekte zum Beispiel zum sozialen Lernen.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig eine Unterstützung anzubieten, die sich nicht auf den Unterricht und das schulische Lernen beschränkt, wie es beispielsweise in Bremen, Berlin und Hamburg mit der engen Kooperation zwischen Schule und den jeweils regional arbeitenden außerschulischen Unterstützungszentren der Fall ist (Kap. 3.2.5). Der Fokus liegt hierbei nicht ausschließlich auf der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Erbringung schulischer Leistungen oder der Erfüllung schulischer Erwartungshaltungen. Vielmehr soll die Unterstützung darauf ausgerichtet sein, Kindern und Jugendlichen die Teilhabe in Regelschule zu ermöglichen, indem gezielt gefördert wird, ohne dass eine besondere Hervorhebung oder Stigmatisierung erfolgt.

Aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft sollten konventionelle didaktische Konzepte erweitert werden, um vielfältige Formen der Unterrichtsgestaltung und der Binnendifferenzierung, die auf den Klassenverband ausgerichtet sind, umzusetzen. Um dieses Ziel zu erreichen kann auf Leitprinzipien (Kap. 3.4.1) und Modelle der inklusiven Unterrichtsgestaltung zurückgegriffen werden. Ein Ansatz für die Implementierung inklusiver Didaktik für die gesamte Klasse, ohne einzelne Schüler:innen grundsätzlich gesondert zu unterrichten, ist das Classroom Management wie in Kapitel 3.4.3 dargestellt. Darüber hinaus zeigt beispielsweise das RTI-Modell (Kap. 3.4.2), wie eine Adaptierung inklusiver didaktischer Konzepte in eine Förderstrategie, die die ganze Klasse betrifft, konkret gestalten werden kann. Ein weiterer vielversprechender Ansatz zur Ermöglichung der gegenseitigen Förderung im Klassenverband, ist das kooperative Lernen unter Schüler:innen und der daran anknüpfende schulklassenübergreifende enge Austausch zwischen den Lehrkräften (Kap. 3.4.4).

In der Praxis erfolgt die Implementierung einer gezielten Förderung in der Regelschule, abseits einer allgemeinen Besonderung, eher punktuell und bei weitem nicht vollumfänglich, wie es das Ziel wäre. Auf Lücken bei der Umsetzung deuten auch die wenigen Ergebnisse zur Implementierung eines inklusiven Anspruchs auf Schulleitungsebene in Kapitel 3.2.2 hin: Inklusion sollte in der Praxis nicht damit übersetzt werden, dass die Schulleitung sich diejenigen Schüler:innen mit Förderbedarf

aussucht, die am besten und möglichst störungsarm in das bestehende Schulkonzept passen – wie es einige Schulleitungen betreiben, sondern die Schulleitung sollte bestrebt sein schulische Strukturen inklusiver zu gestalten. Hierzu liegen bislang wenige Erkenntnisse vor, die über normative Empfehlungen oder plausible Leitkonzepte hinausgehen.

Ganz ähnlich ist es bei dem Thema multiprofessionelle Kooperation, konkrete Erkenntnisse zum Aufbau einer multiprofessionellen Kooperation vor dem Hintergrund einer Transformation des dominierenden Systems von Förder- und Regelschule hin zu einem inklusiven Schulsystem, sind uns (den Autor:innen des Berichts) nicht bekannt. Die vorgestellten Gesamtstrategien in Kapitel 3.5 und Praxisbeispiele in Kapitel 3.6 deuten aber auf Kernelemente hin, die sich in der Praxis zu bewähren scheinen: Transparenz im Austausch von Informationen zwischen Fachkräften, die Bündelung von Fachkenntnissen und Fachkräften in Regelschule, der Ausbau einer außerschulischen zentralen Unterstützungsorganisationen mit dezentralen Anlaufstellen für Schüler:innen und Eltern sowie die stetige Fort- und Weiterbildung von Fachkräften unter Berücksichtigung ihrer regional spezifischen Situation zum Stand der Umsetzung von Inklusion.

4 Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung“ im Kontext schulischen Lernens

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit konkreten Schritten in inklusiven Bildungskonzepten, die auch speziell die Situation der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung“ in den Blick nehmen. Der relativ starke Anstieg der Anzahl dieser Schüler:innen, wie sie in Kap. 1.2.2 dargestellt wurde, deutet auf die Notwendigkeit hin, eine besondere Aufmerksamkeit auf diese Gruppe der Kinder und Jugendlichen zu lenken. Um zu verstehen, worauf sich entsprechende Förderansätze fokussieren (müssen), wird zunächst der Forschungsstand zur Verbreitung der Kinder und Jugendlichen mit unterschiedlichen Dimensionen von emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen (Kap. 4.1.1), zu Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen (Kap. 4.1.2) sowie zu Inklusion in der Klassengemeinschaft (Kap. 4.1.3) skizziert. Diese Darstellung macht einerseits deutlich, wie komplex dieser Förderschwerpunkt ist und andererseits bildet die Kenntnis der möglichen Problematiken die Grundlage, auf die sich inklusive Förderung bezieht.

In den anschließenden Kapiteln behandeln wir wissenschaftliche Erkenntnisse zu inklusiver Beschulung von Schüler:innen mit Förderbedarf „sozial-emotionale Entwicklung“ und es werden gelingende Förderstrategien auf unterschiedlichen Ebenen herausgearbeitet (Kap. 4.2 und Kap. 4.3). Abschießend werden Praxisbeispiele schulischer Inklusionskonzepte vorgestellt (Kap. 4.4), bevor das Kapitel mit einem Zwischenfazit (Kap. 4.5) endet.

4.1 Forschungsstand zu emotionalem und sozialem Förderbedarf in der inklusiven Bildung

Die Mehrheit der bisherigen Studien zu den Effekten inklusiver Beschulung in Deutschland legt den Fokus auf die schulische Leistungsentwicklung von Kindern. Dabei werden Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Allgemeinen oder explizit mit Förderbedarf „Lernen“ in den Blick genommen.

Untersuchungen zur emotionalen und sozialen Situation von Kindern mit SPF konzentrieren sich meist auf die Peer-Akzeptanz in der Schule und betrachten die Zielgruppe der Schüler:innen mit SPF häufig förderbereichsübergreifend – vorwiegend in der Trias „Lernen“, „emotional-soziale Entwicklung“ und „Sprache“ – oder fokussieren sich auf den Förderbereich „Lernen“. Dagegen ist die explizite Erforschung der schulischen Situation der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf „emotional-soziale Entwicklung“ noch unzureichend. Eine differenzierte Betrachtung der Schüler:innen mit SPF getrennt nach den jeweiligen Förderbedarfen ist jedoch für die inklusive Arbeit besonders relevant, da jeder Förderbedarf auch spezifische Anforderungen und Herausforderungen für ein inklusives Bildungskonzept beinhaltet.

Wie in Kapitel 1.2.2 dargelegt, ist der Zuwachs von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu einem beachtlichen Teil auf den Anstieg im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ zurückzuführen. So ist der Förderbedarf ESE im Schuljahr 2021 mit 17,2 Prozent der zweithäufigste – nach dem Förderbedarf „Lernen“ – in Deutschland. Es bestehen jedoch auch Wechselwirkungen zwischen Sprach- und Lernbeeinträchtigung einerseits und emotionalen und sozialen Auffälligkeiten andererseits (vgl. Zwirnmann/Lüke/Stein 2022). In Bayern, z.B. wurde daher zwischenzeitlich der übergreifende Förderschwerpunkt „Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung“ (LSE) geführt (vgl. Kap. 1.2.2). Gerade die hohe Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderbedarf ESE, zum Teil noch verstärkt durch hohe Komorbiditätsraten von Verhaltensstörungen mit Lernstörungen von bis zu 50 Prozent, weist auf die Schwere der Problematik hin, auf die die Pädagogik professionelle Antworten im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems finden muss. Vor diesem Hintergrund gewinnt ein unterstützendes Eingreifen in inklusiven Settings eine große Bedeutung (vgl. Müller/Piegsda 2024, S. 105).

4.1.1 Hauptdimensionen des emotionalen und sozialen Förderbedarfs

Mit Blick auf die unterschiedlichen Erscheinungsformen und pädagogischen Anforderungen handelt es sich bei den Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung“ um eine heterogene Gruppe, die einer differenzierten Betrachtung bedarf. Fröhlich-Gildhoff (2018) unterscheidet zwischen drei Gruppen von Verhaltensauffälligkeiten (nach Müller/Piegsda 2024, S. 14–15) und bietet den folgenden Überblick.

Internalisierende Auffälligkeiten

Sie weisen einen engen Bezug zu klinischen Diagnosen wie Angststörung und depressive Störung auf. Die Problematiken äußeren sich durch gegen sich selbst gerichtete Symptome wie z.B. Ängstlichkeit, Traurigkeit, Zurückgezogenheit, somatische Störungen und Schlaflosigkeit.

Depressionen:

- Stimmung: niedergeschlagen und traurig, Antriebsverringerung, negative Gedanken, geringes Selbstwertgefühl, sozialer Rückzug
- Bei Kindern oft Spielunlust, schnelle Entmutigung, schwieriges Essverhalten
- Die Prävalenz bei Jugendlichen liegt bei 5-12 Prozent, steigt mit dem Alter an.
- Ursachen können Temperamentsfaktoren aber auch unzureichende Selbstwirksamkeitserfahrungen, wenige Kontrollerfahrungen und/oder Kontrollerwartungen sein.

Angststörungen:

- Angstinhalte sind dem Alter und der Entwicklung nicht angemessen, nehmen zu viel Raum ein, sind andauernd und entwicklungshemmend.

- Angstformen: Trennungsangst, phobische Störungen (z.B. soziale Phobie/Angststörungen), Panikstörungen, generalisierte Angst
- Prävalenz bei Jugendlichen liegt bei circa 10 Prozent.
- Ursachen sind Verhaltenshemmungen, negative Erwartungen, geringe Kompetenzwahrnehmung der Kinder oder ängstliche Eltern mit geringen Erwartungen an Bewältigungsverhalten ihrer Kinder.

Essstörungen:

- Anorexie, Bulimie und Adipositas
- Prävalenz bei Jugendlichen: Anorexie 1-4%, Bulimie 1-3%, Adipositas 9%
- Ursachen sind hauptsächlich soziale Faktoren wie das Schönheitsideal bei Anorexie/Bulimie, Körperwahrnehmung als bedeutende Einflussgröße für Selbstwert und Selbstsicht, Kontrollausübung über Essverhalten in unsicheren sozialen Systemen.

Externalisierende Auffälligkeiten

Dazu zählt ein nach außen gerichtetes, meist aggressives und regelverletzendes oder hyperaktives Verhalten. In der klinischen Diagnose wird eine Störung des Sozialverhaltens oder hyperkinetische Störung angezeigt.

Aufmerksamkeitsdefizit(hyperaktivitäts)störung (ADS/ADHS):

- Unaufmerksamkeit, Überaktivität, Impulsivität
- Prävalenz bei Kindern und Jugendlichen 4,5 Prozent
- Ursachen sind Störungen der (Selbst-)Regulation, verstärkt durch Stress in alltäglichen Situationen wie Schule.

Gewalt und Delinquenz:

- Aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen mit dem Ziel der Schädigung anderer Menschen oder Gegenstände
- Prävalenz bei Kindern und Jugendlichen 0,6-24 Prozent
- Ursachen sind grundlegend ein schwieriges Temperament, schwierige Beziehungserfahrungen, geringe Selbstregulationsfähigkeiten, geringe soziale Fähigkeiten und Probleme in der Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Während der Anteil externalisierender Verhaltensweisen bei Jungen überwiegt, zeigen Mädchen häufiger internalisierendes Verhalten (Blumenthal/Blumenthal 2021). Anzumerken ist auch der hohe Anteil von Fällen mit parallel auftretenden internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (ebd.).

Komplexe Auffälligkeiten

Traumafolgestörungen:

- körperliche und psychische Störungen als Reaktionen auf schwere Belastungen wie z.B. einmalige unvorhersehbare oder länger andauernde Ereignisse
- Prävalenz bei Jugendlichen 4,2 Prozent
- Hohe Komorbiditätsraten zu anderen psychischen Erkrankungen

Substanzmissbrauch:

- Unterscheidung zwischen Drogenmissbrauch und Drogenabhängigkeit
- Missbrauch bei 12% der Jugendlichen, 2-3% in Abhängigkeiten
- Ursachen sind u.a. Störungen der Affektregulation und des Sozialverhaltens, psychotraumatische Erfahrungen, Einfluss Peer-Gruppe

4.1.2 Die Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen

Für den deutschsprachigen Raum zeigen empirische Befunde, dass Kinder mit einem SPF „emotionale und soziale Entwicklung" im inklusiven Unterricht im Vergleich zu Kindern ohne SPF einen deutlich geringeren Wert in Hinblick auf ihre eigene Wahrnehmung, wie sehr ihre Lehrer:in sie mag, aufweisen (Schuck/Rauer 2018). Wird nach unterschiedlichen Verhaltensausprägungen differenziert, kommen Blumenthal und Blumenthal (2021) zu dem Ergebnis: Externalisierende Verhaltensprobleme (erfasst über Verhaltensprobleme und Hyperaktivität) wirken sich negativ auf das Gefühl des Angenommenseins von Grundschüler:innen im inklusiven Unterricht durch Lehrer:innen aus, während eine internalisierende Verhaltensproblematik (erfasst durch emotionale Probleme und Peer-Probleme) keinen bedeutsamen Einfluss darauf haben. Daher ist es wichtig, dass bei dem Förderbedarf ESE nach unterschiedlichen Aspekten problematischen Verhaltens unterschieden werden muss, damit die Kinder und Jugendlichen gezielte Unterstützung erhalten (Blumenthal/Blumenthal 2021, S. 2 ff.).

Durch ihre Unterrichtsführung haben Lehrkräfte die Möglichkeit, Einfluss auf die vorherrschenden Interaktionsstrukturen zu nehmen, was wiederum beispielsweise die gegenseitige Unterstützung der Schüler:innen bewirken kann (Patrick/Ryan/Kaplan 2007). Jedoch gehört der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit einer Verhaltensstörung für viele Pädagog:innen zu den größten beruflichen Herausforderungen in (vor-)schulischen und außerschulischen Institutionen und auch im Rahmen eines inklusiven Schulsystems. Lehrkräfte sind dieser Gruppe von Schüler:innen gegenüber tendenziell negativ eingestellt.

Anknüpfend an Kapitel 3.4, in dem die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung in inklusiven Schulsettings allgemein für sonderpädagogische Förderbedarfe dargestellt wurde, wird hier ausgeführt, wie Handlungswissen und fundierte Strategien in inklusiven Konzepten zu einer fördernden Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung fokussiert auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit „emotional-sozialem Förderbedarf" beitragen kann.

Eine positive Beziehung zur Lehrkraft macht es Schüler:innen möglich, sich an der Lehrkraft zu orientieren und sie als subjektiv bedeutsam wahrzunehmen. So können die von ihr vorgelebten Verhaltensweisen übernommen und Anleitungen positiv wahrgenommen werden (Müller/Piegsda 2024, 106 f.). Eine unterstützende, anerkennende und vertrauensvolle Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung dient demzufolge als Grundlage weiterer Lernprozesse und befördert bessere Klassenleistungen sowie das Engagement von Schüler:innen. Eine positive und langfristige Bindung

geht auch mit einer positiven Entwicklung hinsichtlich von Verhaltensauffälligkeiten einher. Gleichzeitig verdeutlicht die Lehrkraft durch ihre Art der Beziehungsgestaltung, welche sozialen Erwartungsnormen an die Interaktion und Kommunikation der Schüler:innen untereinander angelegt werden, und durch ihr (nonverbales) Verhalten, welche Stellung einzelne Schüler:innen in der Klasse haben (Piegsda/Jurkowski 2022). Dies beeinflusst wiederum die Peer-Beziehungen unter den Schüler:innen. Dies ist ein bedeutsamer Aspekt, wenn bedacht wird, dass Schüler:innen mit „emotional-sozialem Förderbedarf" besonders von sozialer Ausgrenzung bedroht sind (Krull/Wilbert/Hennemann 2018).

Für die Förderung einer positiven Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung sind Interaktionen inner- und außerhalb des Klassenzimmers notwendig. Die Forschung in diesem Zusammenhang zeigt außerdem, dass negative Erfahrungen die Beziehung deutlich stärker prägen als positive Erfahrungen. Deshalb sollten Störungen oder anderen negativen Erfahrungen bereits präventiv begegnet werden. Förderlich sind dabei zum einen **proaktive und direkte Maßnahmen** wie Lob und Anerkennung für Geleistetes, ein respektvoller Umgang miteinander sowie das Pflegen eines persönlichen Kontaktes mit den Schüler:innen mit dem Ziel, den oder die Schüler:in besser kennen zu lernen, und zum anderen **proaktive aber indirekte Maßnahmen** wie feste Klassenregeln und routinierte Abläufe, Einbezug der Eltern, Wahlmöglichkeiten, kooperative Lernformen, Verantwortungsübernahme.

Bei konfliktbehafteten Beziehungen sollte sich die Lehrkraft Zeit nehmen, die Beziehung zu verbessern, indem gemeinsam nach Lösungen gesucht wird. Ansätze dazu können z.B. die Anregung einer gegenseitigen Perspektivenübernahme oder auch das Angebot, die Beziehung „neu zu starten" sein.

4.1.3 Klassenklima und Peer-Beziehungen

Die wahrgenommene Qualität sozialer Beziehungen stellt einen grundlegenden Aspekt für das emotionale Wohlbefinden der Schüler:innen im Unterricht dar. Die soziale Zugehörigkeit und die wahrgenommene Unterstützung gelten als wichtige Merkmale zur Beurteilung der pädagogischen Inklusion. Sie können als wesentliche Gründe dafür gesehen werden, warum sich Schüler:innen in einer Klasse wohlfühlen oder nicht (Kröske 2020, S. 245). Schulisches Wohlbefinden beinhaltet die Dimensionen positive Einstellung zur Schule und Freude in der Schule sowie leistungsbezogene Aspekte (z.B. schulisches Selbstkonzept) und Stresskomponenten (schulbezogene Sorge und körperliche Beschwerden) (ebd.).

Zahlreiche Studien belegen, dass Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen in der Klassengemeinschaft deutlich weniger von ihren Mitschüler:innen angesehen sind und häufiger zur Gruppe der abgelehnten bzw. weniger beliebten Kinder zählen. Diese negative Entwicklung beginnt relativ früh im Schülerleben und schreitet immer weiter fort (Huber 2008; Ladd/Herald-Brown/Reiser 2008 nach Hennemann u.a. 2012, S. 143). Auch in einem systematischen Review von empirischen Studien von Schürer (2020) konnte für Schüler:in-

nen mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts ein hohes Ausgrenzungsrisiko festgestellt werden (Holtmann/Abelein 2022, S. 290).

Werden Kinder und Jugendliche von ihren Peers abgelehnt, hat das weitreichende Folgen sowohl für die weitere persönliche, aber auch die schulische Entwicklung. Aufgrund dieser erhöhten Wahrscheinlichkeit einer negativen Entwicklung findet der Begriff „Risikokinder" für die Gruppe mit einer emotionalen und sozialen Beeinträchtigung inzwischen verbreitet Verwendung (Wiedebusch/Petermann 2011).

Mit Blick auf emotionale und soziale Schulerfahrungen erachteten Rauer und Schuck (2003) die Zusammenhänge zwischen Klassenklima und sozialer Integration als „substanziell" (S. 12). In der Untersuchung von Kröske (2020) zeigt sich, dass Schüler:innen mit SPF ESE in der 7.-10. Klassenstufe sich nicht nur weniger wohl in der Schule fühlen, sondern ebenso weniger unterstützt und zugehörig zur Klasse erleben als ihre Mitschüler:innen ohne SPF. Dies bestätigt sich auch für die Schüler:innen im Grundschulbereich (Blumenthal/Blumenthal 2021).

Diese Befunde führen zu dem Schluss, dass im Rahmen des inklusiven Unterrichts eine stärkere Aufmerksamkeit auf diese Gruppe von Schüler.innen gelenkt werden sollte. Lehrkräfte sollten verstärkt die Zusammenarbeit und Unterstützung zwischen den Schüler:innen fördern, von der die Schüler:innen mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten in besonderem Maße profitieren können. So konnte bereits nachgewiesen werden, dass das Erfahren von prosozialem Verhalten zu einer Verstärkung von prosozialen Verhaltensweisen bei verhaltensauffälligen Schüler:innen führen kann. Ablehnung hingegen verstärkt eher negative Verhaltensweisen. Diese positiven sozialen Erfahrungen könnten dann, neben den positiven Effekten auf das psycho-soziale Wohlbefinden, auch das prosoziale Verhalten bei Schüleri:nnen mit SPF ESE verstärken (Pepler/Craig/Roberts 1998).

Konkrete Förderstrategien und wissenschaftlich nachgewiesene Förderprogramme zu einem positiven wahrgenommenen Klassenklima und zu positiven Peer-Beziehungen im inklusiven Beschulungssetting insbesondere für Kinder mit SPF ESE wird in den folgenden zwei Abschnitten dargestellt (Kap. 4.2 und Kap. 4.3). In Kapitel 4.4 werden die Erfahrungen aus der Praxis exemplarisch vorgestellt.

4.2 Strategien zu inklusiver Beschulung von Schüler:innen mit Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung"

Die Strukturierung der systematischen Erfassung inklusiver Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit „emotional-sozialem Förderbedarf" gestaltet sich in den recherchierten Modellen unterschiedlich, umfasst jedoch vielfach gleiche inhaltliche Aspekte. Sie alle weisen darauf hin, dass der Weg zur inklusiven Schule auf dem gelungenen Zusammenwirken verschiedener Strukturen, Bereiche und Elemente beruht, denn diese beeinflussen sich gegenseitig. Aus der bisherigen Ausarbeitung wissenschaftlicher Materialien (Kap. 3.2 bis Kap. 3.4) geht hervor, dass eine gelin-

gende inklusive Beschulung von Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf „emotional-soziale Entwicklung“ im Kontext der inklusiven Beschulung aller Kinder und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgen sollte. Die Ausführung im folgenden Abschnitt wird entsprechend Kapitel 3 gegliedert: multiprofessionelle Kooperation innerhalb inklusiver Schule (Kap. 4.2.1) und klassenbezogene Gestaltungsmöglichkeiten (Kap. 4.2.2). Im Unterschied zu der bisherigen Ausarbeitung zu inklusiver Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im allgemeinen geht es hier für Schüler:innen mit SPF ESE weniger um vollumfänglich andere Handlungsstrategien, sondern vor dem Hintergrund ihrer besonderen Situation eher um eine stärkere Berücksichtigung oder Anpassung der bereits beschriebenen Handlungsstrategien.

4.2.1 Zur Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation

Folgende Ausführung basiert im Wesentlichen auf der Ausarbeitung von Becker (2022).

Schulhilfekonferenzen, kollegiale Fallberatungen und Sitzungen zur Förderplanung fokussieren in erster Linie auf die individuelle Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen. Ansonsten wird im Diskurs über multiprofessionelle Kooperation die individuelle Entwicklung der einzelnen Schüler:innen tendenziell vernachlässigt. Dies wird besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung deutlich. Beispiele aus der Praxis zeigen, wie das mangelnde Zusammenspiel zwischen den Institutionen Jugendhilfe, Gesundheit und Schule die Symptomatik von Kindern und Jugendlichen mit „emotional-sozialem Förderbedarf“ verstärken kann. Umgekehrt kann eine gelingende Kooperation zwischen den verschiedenen Berufsgruppen entscheidend zur Reduktion von Symptomen im Bereich des Verhaltens beitragen (vgl. Becker 1996). Aus diesem Grund ist eine systematisch aufgebaute und umgesetzte multiprofessionelle Kooperation für die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung (vgl. Becker 2022, S. 65). Wie bei anderen Förderschwerpunkten ist es für die Inklusion dieser Gruppe von Schüler:innen auch weiterhin erforderlich, eine „inklusiv orientierte Kombination aus gemeinsamen und getrenntem Unterricht“ (ebd.) zu realisieren. Diese Kombination ermöglicht für alle Beteiligten Entlastung, Zusammenhalt und Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft (Becker 2022, S. 68).

Mehrpersonensetting

Verschiedene Forschungsarbeiten führen zu dem Schluss, dass die Inklusion von Kindern, die als schwierig erlebt werden, möglich wird, wenn sie durch ein Mehrpersonensetting Unterstützung erfahren (vgl. Becker 2022). Darunter versteht man ein multiprofessionelles Team aus mindestens drei Bezugspersonen, die den Schüler:innen in einem festgelegten zeitlichen Rahmen zur Verfügung stehen und die zur Reflexion ihres pädagogischen Handelns regelmäßig Supervision oder kollegiale Fallberatung erhalten.

Diese Strategien eröffnen die Möglichkeit, die Entwicklung der betreffenden Kinder so zu reflektieren, dass die erwachsenen Bezugspersonen Halt geben, Grenzen setzen und für Schüler:innen Hilfs-Ich-Funktionen übernehmen können (Becker 2022, 66). Das bedeutet, dass sich Schüler:innen mit emotionaler und sozialer Beeinträchtigung entlasten können, indem sie Aspekte elterlicher Bezugspersonen auf die verschiedenen Fachkräfte in der Schule übertragen. Wenn die pädagogischen Fachkräfte diese Prozesse verstehen, unterstützt dies das gemeinsame pädagogische Handeln und schafft so die Möglichkeit, dass Schüler:innen Schule als „sozialen Ort" erleben können.

Durch die Schaffung eines Mehrpersonensettings eröffnet sich den Schüler:innen ein Zugang zum „sozialen Ort" Schule. Die Eltern werden so einbezogen, dass sie und das multiprofessionelle Team der Schule konstruktiv miteinander kooperieren. Damit tragen die Vertreter:innen beider Gruppen dazu bei, soziale Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Die Lehrkräfte und Erzieher:innen erhalten auf diese Weise auch Unterstützung, so dass sie die Schüler:innen unterrichten können und nicht mehr nur den Ausweg der Exklusion sehen (Becker 2022, S. 67).

In Kap. 3.3 wurden Kooperationsstrukturen zur Unterstützung der multiprofessionellen Kooperation in inklusionsorientierten Bildungszusammenhängen beschrieben). Zur Sicherung der multiprofessionellen Kooperation konkret bezogen auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf „emotional-soziale Entwicklung" im Sinne eines Mehrpersonensettings hat es sich bewährt, Kooperationsstrukturen verbindlich festzulegen und kontinuierlich zu praktizieren (vgl. Becker/Prengel 2016, S. 101). Dazu können folgende Bausteine einer multiprofessionellen Kooperation als Beispiel dienen:

- Kooperationsgespräche zwischen Schule und Jugendhilfe: Diese finden mindestens 14-tägig statt, um gemeinsame Ziele für die Arbeit mit dem Kind und den Eltern zu entwickeln sowie Absprachen zur Umsetzung zu treffen.
- Regelmäßige Beratung im multiprofessionellen Team
- Elternberatung: Mindestens 14-tägig ein Beratungsgespräch mit den Eltern, um mit ihnen in einen regelmäßigen Dialog zu treten, ihnen positive Rückmeldungen über ihr Kind geben zu können, gemeinsame Vereinbarungen zu treffen und – bei Eltern, die in schwierigen Situationen leben – minimale Einstellungsveränderungen zur Schule zu erreichen.

Bei der Anwendung können folgende Probleme auftreten. Zunächst führt multiprofessionelle Kooperation zu einem Beziehungsgeflecht aus Personen, Organisationen und Netzwerken. Dabei sprechen die Fachkräfte der beteiligten Institutionen verschiedene „Sprachen" und handeln jeweils nach eignen Regeln und gesetzlichen Grundlagen. Deshalb sind Verständigungsprozesse und Klärungsprozesse nicht selten konfliktbehaftet (Becker 2022, 62).

Zweitens leiden Schüler:innen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen, wie in Kapitel 4.1.1 ausgeführt, partiell an Bindungsstörungen oder anderen traumatischen Erfahrungen. Dies kann dazu führen, dass sie erwachsene Bezugsperso-

nen in der Schule immer wieder neu als Personen erleben, von denen sie sich bedrängt oder vernachlässigt fühlen. Untersuchungen zeigen, dass viele dieser Schüler:innen zwischen beiden Erlebensformen schwanken. Sie können sich als ohnmächtig erleben oder Ängste haben. Beides können sie durch aggressives Verhalten gegenüber ihren Lehrkräften oder anderen Bezugspersonen oder gegenüber Mitschüler:innen abwehren. In einigen Fällen wenden sie auch die Aggressionen gegen sich selbst, etwa Ritzen, Verweigerung der Nahrungsaufnahme, Äußerung von Suizidabsichten (Becker 2022, S. 65).

Weiterhin können Schüler:innen mit dem Förderbedarf ESE bei unterschiedlichen Bezugspersonen unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen. Solche verschiedenen Verhaltensweisen provozieren unterschiedliche Reaktionen und Konflikte der Erwachsenen. So kann beispielsweise Mitleid mit dem Kind bei einer Lehrkraft entstehen, da sie erlebt, dass das Kind etwa kooperativ mit den anderen Kindern am Nachmittag Aufgaben erledigt, während eine andere Lehrkraft, die vormittags aggressives destruktives Verhalten erlebt hat, sich hilflos fühlt und die Schulleitung bittet, dieses Kind wegen Unbeschulbarkeit vom Schulbesuch zu suspendieren. Dieses unterschiedliche Verhalten und dessen Erleben durch die verschiedenen pädagogischen Fachkräfte kann Konflikte zwischen den Fachkräften hervorrufen, wodurch sich die Symptome verstärken können und die Inklusion des Kindes scheitern kann.

4.2.2 Klassenbezogene Handlungsmöglichkeiten

Auf der Basis einer schülerorientierten Beziehungsgestaltung existieren mit den Ansätzen des Classroom Managements (vgl. Kap. 3.4.3) und der emotional-sozialen Förderprogramme viele Handlungsmöglichkeiten auf universeller Ebene zur wirksamen Unterstützung der Schüler:innen. Diese sollten reflektiert, kompetent eingeübt und durch systematische Evaluationen begleitet und implementiert werden. Die Erstellung eines Gesamtkonzepts für die eigene Schule mit dem gesamten Kollegium ist sinnvoll und bringt viele weitere positive Aspekte wie Einigkeit, Verbindlichkeit und konkrete Handlungsorientierung für jede pädagogische Fachkraft mit sich. Auf der Ebene der individuellen Pädagog:in kann jederzeit eine Reflexion über das Classroom Management angebracht sein, etwa welche Kriterien werden bereits gut umgesetzt und wo ist noch Potenzial zur Verbesserung? (Blumenthal u.a. 2020, S. 56)

Dazu kann auch die Anwendung einer Checkliste hilfreich sein, die zu großem Teil aus den Faktoren für eine gelungene Klassenführung abgeleitet werden können (siehe auch Kap. 3.4.3):

- Klassenraum vorbereiten
- Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten
- Konsequenzen festlegen
- Positives Lernklima schaffen
- Beobachten der Schüler:innen ermöglichen
- Lernende im Unterricht aktivieren
- Verantwortlichkeit der Schüler:innen verdeutlichen

- Unterrichtliche Klarheit sicherstellen
- Kooperative Lernformen einsetzen
- Störungen frühzeitig unterbinden
- Strategien für potenzielle Probleme bereithalten (Blumenthal u.a. 2020, S. 49)

4.3 Pädagogische Förderprogramme im schulischen Kontext für emotional-sozialen Förderbedarf

Bei der Recherche zu einschlägigen Fördergrammen für den Förderdarf emotionaler und sozialer Entwicklung erschien uns die Datenbank „Grüne Liste Prävention" (gruene-liste-praevention.de) hilfreich. Sie wird vom Landespräventionsrat Niedersachsen bereitgestellt und bietet auf der Basis nachvollziehbarer Kriterien einen Überblick über empfehlenswerte Präventionsansätze in den Bereichen Familie, Schule, Kinder/Jugendliche und Nachbarschaft. Nachfolgend sind drei Beispiele für aktuelle Präventionsprogramme in Deutschland im Kontext Schule und dem Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung" mit nachgewiesener oder wahrscheinlicher Effektivität aus dieser Datenbank aufgeführt. Die Einstufung „wahrscheinliche Effektivität" wird demnach neben den konzept- und umsetzungsbezogenen Kriterien mit mindestens einer Evaluationsstudie im deutschsprachigen Raum mit (überwiegend) positivem Ergebnis begründet. Bei der Einstufung „nachgewiesene Effektivität" gilt zusätzlich eine mindestens hinreichende Beweiskraft für das positive Ergebnis einer Evaluationsstudie (Groeger-Roth/Hasenpusch 2011).

Verhaltenstraining in der Grundschule

Förderung sozial-emotionaler Kompetenz und moralischer Entwicklung und Prävention von Verhaltensauffälligkeiten für Kinder der 3. und 4. Schulklasse. Es handelt sich um ein strukturiertes, manualisiertes Programm speziell für Kinder im Grundschulalter, das von einer Lehrkraft oder pädagogischen Fachkraft durchgeführt werden kann. Die Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte, Schulungen für Trainer:innen sowie die Arbeitsmaterialien sind kostenpflichtig.

Faustlos

Das Programm wurde für Schulen und Kindertagesstätten entwickelt und ist ein hochstrukturiertes Gewaltpräventionsprogramm über einen längeren Zeitraum. Gefördert werden sozial-emotionale Kompetenzen in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. Vorausgesetzt werden spezielle kostenpflichtige Materialien und die vorherige Teilnahme der durchführenden Fachkräfte an einer kostenpflichtigen eintägigen Fortbildung.

DENK-WEGE

Programm zur Reduktion von Gewalt und zur Förderung von Resilienz für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. In den strukturierten Unterrichtseinheiten werden verschiedene Kompetenzen zu Themenschwerpunkten, beispielsweise Selbstwertgefühl, Selbstkontrolle oder Problemlösen eingeübt. Es erfolgen kostenpflichtige Schulungen des gesamten Schulpersonals und der Lehrkräfte sowie Supervision. Erforderlich ist zudem ein kostenpflichtiges Schulungsmaterial.

Über der „Grüne Liste Prävention“ hinaus sind weitere Förderprogramme und Handreichungen für den Bereich Verhaltensschwierigkeiten zu erwähnen: Im Rahmen des Rügener Inklusionsmodells sind zwei umfassende Handreichungen entstanden: 49 Handlungsmöglichkeiten zur Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule von Hartke und Vrban (2014) und 64 Handlungsmöglichkeiten für die Sekundarstufe I von Hartke u.a. (2016). Dort wurden außerdem spezielle Trainingsprogramme für verschiedene Dimensionen der Verhaltensproblematik genannt, die konkret als Methodenrepertoire der Lehrkräfte in Rügener Schulen empfohlen werden: für Aufmerksamkeitsstörungen „Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern“ (TmaK) von Lauth/Schlottke (2009); für Ängste „Training mit sozial unsicheren Kindern“ (TsuK) von Petermann/Petermann (2010); für aggressives Verhalten „Training mit aggressiven Kindern“ (TaK) von Petermann/Petermann (2008).

Folgende Aspekte sind zu beachten, sobald der Einsatz sonderpädagogischer Förderprogramme erwogen wird (Markowetz 2018, S. 102–103):

- Viele Programme werden pauschal eingesetzt, ohne eine spezifische Diagnose zu berücksichtigen.
- Die Umsetzung von Programmen benötigt Fachkompetenz, die aus dem pädagogischen Alltag heraus realisiert werden muss.
- Materialien und Konzepte der Programme müssen oft auf die spezifische Gruppe angepasst werden.
- Die moralische Dimension von Erziehung wird in solchen Programmen zumeist nicht berücksichtigt. Ob die Umsetzung sozialverträglich und verantwortungsvoll erfolgt, wird kaum thematisiert.
- Oft haben Programme einen repetitiven Charakter, was manche Programme in die Nähe streng behavioristischer Übungen rückt.

Der Einsatz sozialpädagogischer Förderprogramme kann wirkungsvoll sein, sofern Förderprogramme nicht isoliert angewendet werden, sondern ergänzend zu einer Gesamtstrategie schulischer Inklusion Anwendung finden. Jedoch ist der Einsatz von Programmen mitunter auch voraussetzungsvoll: finanzielle Ressourcen, Schulungen des Personals und die Implementierung und Anpassung an den Schulalltag und die Zielgruppe müssen berücksichtigt werden. Bei der Auswahl kann auf evaluierte Programme zurückgegriffen werden, obgleich jene den deutlich kleineren Anteil gemessen an der Gesamtzahl vorhandener Programme ausmachen.

Um die soziale Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Regulation von Emotionen zu trainieren, kann ein universelles Sozialtraining als proaktive Methode für die gesamte Klasse regelmäßig innerhalb der Unterrichtszeit oder auch als Angebot im offenen Ganztagsbereich eingesetzt werden. Eine Auswahl positiv evaluierter sozialer Trainings für Grundschulklassen findet sich bei Blumenthal/Marten (2017, Tab. 1, S. 190). Ein dort aufgeführtes Trainingsprogramm ist „Lubo aus dem All“, das bereits in zahlreichen deutschen Schulen z.B. Köln und auf Rügen eingesetzt wurde. Aus diesem Grund wird das Präventionsprogramm im nächsten Abschnitt (Kap. 4.4.3) ausführlich vorgestellt.

4.4 Praxisbeispiele mit Fokus auf Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung“

Aus ähnlichen Gründen wie in Kapitel 3.6 ausgeführt, nämlich der Verfügbarkeit von wissenschaftlich untersuchten Praxiskonzepten, gestaltete sich die Recherche nach beispielgebenden inklusiven Schulkonzepten bzw. kommunalen Konzepten mit Fokus auf Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung“ schwierig. Im vorliegenden Bericht werden zwei Konzepte aufgenommen, die eine besondere Fokussierung auf die schulische Inklusion der Kinder und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen haben. Beide wurden wissenschaftlich evaluiert. Bei zwei weiteren Beispielen (Präventionsprogramm „Lubo aus dem All“ und „multifamiliale Elternarbeit“) handelt es sich um Einzelmaßnahmen bzw. -programme zur Förderung emotionaler und sozialer Entwicklung im schulischen Kontext.

4.4.1 Projekt „Übergang“

Das Projekt „Übergang“ wird in verschiedenen Kommunen Deutschlands, aber darüber hinaus auch in benachbarten Ländern, wie z.B. Luxemburg (Becker 2023, S. 92) und in der Schweiz, angewandt. In Luxemburg wurden bislang Vorträge, Workshops und Fortbildungen für Expert:innen und pädagogische Fachkräfte durchgeführt, wie etwa Fortbildungen zum Projekt „Übergang“ als schulinterne Lehrerfortbildung in der Eis Schoul, einer öffentlichen Grundschule, die mittlerweile ein inklusives Schulkonzept aufgebaut hat.[26]

Beim Projekt „Übergang“ wird das Prinzip des **Übergangsobjektes** aufgegriffen. Es handelt sich dabei um einen schulischen Förderansatz, der nicht die Inhalte, sondern die pädagogischen Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Der Lerngegenstand im Unterricht wird innerhalb der pädagogischen Beziehung zum Übergangsobjekt für das Kind und ermöglicht ihm, sich auf das schulische Lernen zu konzentrieren. Die Entfaltung der Wirkung solcher Triangulierung ist anspruchsvoll und komplex. Damit dies gelingt, müssen alle beteiligten Akteur:innen dazulernen. Dies

[26] Entsprechend der Auskunft per E-Mail von Frau Becker (29.12.2024) wurden in Luxemburg folgende Fortbildungen, Vorträge und Veranstaltungen zum Projekt „Übergang“ durchgeführt: (1) Vortrag und Workshop auf einem Fachtag für alle Schulen in Luxemburg: Zum Gelingen von Lernprozessen bei schwierigen Schülern - Projekt Übergang; Minister de l`education nationale et de la Formation professionelle; Service de l`Education differenciée, 20.3.2009 in Luxemburg. (2) Ministère de l`Education nationale et de la Formation professionelle Service de L`Education différenciée Luxembourg in Kooperation mit der Humboldt Universität Berlin: 2008-2010, 2012-2015 (2008-2015 wurden rund 240 Lehrkräfte erreicht). Weiterbildung für Lehrkräfte: Pädagogik bei Lernbehinderung (Seminar). Hier wurde das Projekt „Übergang“ im Rahmen des Themas „Auffälliges Verhalten" bei SuS mit Lernbehinderung präsentiert. (3) Fortbildung für Lehrkräfte in Luxemburg: 2/2010: Lehrerfortbildung „Inklusive Schule – Beeinträchtigungen im Sozialverhalten“. Das Netzwerk für pädagogischen Austausch in der Eis Schoul Luxembourg im Auftrag des Ministère de l`Education nationale et de la Formation professionelle, Luxembourg. Außerdem wurden Fortbildungen und Vorträge in der Schweiz zum Projekt „Übergang" in der Schweiz durchgeführt.

betrifft die Lehrkräfte, die weiteren pädagogischen Fachkräfte, das betroffene Kind, die Eltern sowie die Mitschüler:innen. Dadurch eröffnet sich ein neuer Zugang zwischen den Erwachsenen und dem betroffenen Kind, der oftmals zum Überflüssigwerden des gezeigten auffälligen Verhaltens führt. Die Strukturen, die es im Schulalltag braucht, um diese Kinder in der inklusiven Schule zu unterrichten, werden nach Becker (2023, S. 90) Lernzugänge genannt.

Das Konzept der fünf Lernzugänge im Projekt „Übergang"

Nach Becker (2023, S. 89 f.) werden im Konzept „Übergang" fünf Lernzugänge als feste Strukturen im Tagesablauf einer Schule implementiert, die Raum und Zeit für Beziehungsarbeit schaffen. Sie bilden den Rahmen für eine pädagogische Arbeit, in der positive Aspekte zwischen der Lehrkraft und dem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen so zur Wirkung kommen, dass auffälliges Verhalten dieser Kinder und Jugendlichen zurückgeht und sie wieder am schulischen Lernen teilnehmen können. Diese fünf Lernzugänge sind:

Temporäre Lerngruppe – Übergangsklasse. Die temporäre Lerngruppe dient der Entlastung von Lehrkräften und Mitschüler:innen sowie der individuellen Unterstützung der Kinder mit Förderbedarf. Vier bis sechs Schüler:innen verlassen ihre Schulklasse, um in der dritten und vierten Stunde in einer altersgemischten und klassenübergreifend organisierten temporären Lerngruppe gefördert zu werden. Diese Übergangsklasse findet viermal wöchentlich für jeweils 90 Minuten statt. Die Kinder können an einem festgelegten Wochentag andere Schüler:innen aus ihrer Stammklasse in die Übergangsklasse einladen.

Der Ablauf der temporären Lerngruppe erfolgt in unterschiedlichen Zeitphasen:

- Basale Förderung
- Konzentration und Wahrnehmung
- Lernen am eigenen Thema oder Frei Day Lernen[27]
- Arbeit an Aufgaben zu mathematischen und sprachlichen Basiskompetenzen aus der Klasse
- Spiele zum sozialen Lernen

Inklusiver Unterricht. Schüler:innen, die in dem Projekt gefördert werden, nehmen so weit wie möglich am Unterricht in ihrer Schulklasse teil. Bei der Vorbereitung des Unterrichts ist es besonders wichtig, den Kindern aus der Übergangsklasse individuelle Hilfen zu geben, die das Lernen im Klassenunterricht ermöglichen. Darüber hinaus sollten auch individuelle Hilfen für andere Kinder mit Unterstützungsbedarf in der Planung und Umsetzung des Unterrichts berücksichtigt werden.

[27] Frei Day ist ein Lernformat. Anders als Frontalunterricht Schüler:innen beschäftigen sich Schüler:innen mindestens vier Stunden an einem Tag in der Woche, in jahrgangsübergreifender Zusammenarbeit mit selbstgewählten gesellschaftlichen und ökologischen Fragen.

Damit profitieren auch weitere Kinder von der inklusionspädagogischen Kompetenz der Lehrkraft, die die Übergangsklasse leitet und es entstehen Fortbildungseffekte für die Klassenleitung und die Fachlehrkräfte.

Beratung im multiprofessionellen Team. Schüler:innen, die im Projekt Übergang aufgenommen werden, benötigen teilweise im gesamten Schulalltag Unterstützung. Für das Gelingen der inklusiven Bildung dieser Kinder ist es wichtig, dass das multiprofessionelle Team, das mit den Kindern mit entsprechender Förderung arbeitet, ein gemeinsames Fallverstehen entwickelt und jeweils das pädagogische Handeln darauf abstimmt.

Durch die Fallberatung und Supervision erhalten die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte eine Unterstützung, die es ihnen ermöglicht auch Schüler:innen erfolgreich unterrichten zu können, die sie als schwierig erleben. Über die gemeinsame Fallberatung kann das störende Verhalten eines Kindes als Botschaft verstanden werden. Das Verstehen der Botschaft, die hinter dem störenden Verhalten steht, ermöglicht es den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften eine professionelle Distanz einzunehmen, sodass das störende Verhalten nicht mehr als persönliche Provokation oder Kränkung erlebt wird.

Über Fallberatung und Supervision gelingt es der Lehrkraft und Fachkraft, das eigene Verhalten und das Beziehungsgeschehen zu reflektieren. Dabei wird es möglich, Faktoren und Wirkungszusammenhänge aus der schulischen und außerschulischen Umwelt von Lehrkraft/Fachkraft und Kind/Jugendlicher/m wahrzunehmen, was neue Handlungsspielräume für jeden einzelnen im multiprofessionellen Team eröffnen kann.

Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte werden dadurch auch entlastet. Deshalb ist im Projekt „Übergang“ eine regelmäßige, wöchentliche Fallberatung oder Supervision für das multiprofessionelle Team vorgesehen. Die Fallberatung kann durch die/den Sonderpädagog:in moderiert werden, die/der die Übergangsklasse leitet, gegebenenfalls auch durch die/den Schulpsycholog:in oder das regionale inklusionspädagogische Unterstützungssystem. Falls ein entsprechendes schulisches Budget vorhanden ist, kann die Supervision auch über einen Honorarvertrag finanziert werden.

Beratung mit Eltern. Eltern werden im Projekt „Übergang“ durch regelmäßig stattfindende gemeinsame Beratungen eingebunden. Es ist vorgesehen, dass Beratungsgespräche mindestens 14-tägig stattfinden, bei Bedarf auch wöchentlich oder auch täglich. Sie erfolgen zwischen den Eltern und der Leitung der Übergangsklasse. Die Erfahrung zeigt, dass sich das auffällige Verhalten im Unterricht reduziert, sobald das Kind/der Jugendliche eine vertrauensvolle Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern spürt.

Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in der sozialen und emotionalen Entwicklung haben meist einen Bedarf an Hilfen zur Erziehung. Diese Hilfen können in Form einer Familienhilfe, eines Betreuungshelfers für das Kind, einer sozialpädagogischen Gruppe oder einer Tagesgruppe stattfinden.

Gelingende Kooperationen, als einer der fünf Lernzugänge im Projekt „Übergang“, betreffen die Alltagsstruktur in der Familie und der Schule, die oben genannten gemeinsamen Beratungen mit Eltern und den gemeinsamen Austausch zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in der Jugendhilfe. Die sozialpädagogischen Fachkräfte des Trägers der freien Jugendhilfe sollten in die Fachberatung im multiprofessionellen Team der Schule eingebunden werden. Oftmals ist dies – aus Gründen der unterschiedlichen Arbeitszeiten der verschiedenen Professionen – sehr schwierig zu koordinieren.

Die Beratungen zwischen der sozialpädagogischen Fachkraft aus der Jugendhilfe und der Leitung der Übergangsklasse sollten bei Bedarf auch mit den Eltern stattfinden, um sich über die Entwicklungsschritte des Kindes auszutauschen und nächste Schritte zu besprechen, die für das Kind, die Eltern, die Jugendhilfe und die Schule wichtig sind. Das Kind sollte dabei altersgerecht einbezogen werden.

Schulinterne Organisation für die Umsetzung

Im Projekt „Übergang“ wird in Ergänzung zum Klassenunterricht eine temporäre Lerngruppe (Übergangsklasse) gebildet, die sich aus vier bis sechs Kindern zusammensetzt. Diese Kinder nehmen weiterhin am Unterricht ihrer Stammklasse teil.

Eine sonderpädagogische Lehrkraft oder eine Regelschullehrkraft leitet die Übergangsklasse und organisiert die Umsetzung der oben genannten fünf Lernzugängen. Sie erhält für das Projekt „Übergang“ eine zeitliche Ressource auf Basis einer schulinternen Vereinbarung. Darüber hinaus organisiert sie die Diagnostik zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Förderplanung, die im Projekt „Übergang“ durch regelmäßige Beratungen verankert ist. Voraussetzung für die Aufnahme im Projekt ist ein festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf oder eine vergleichbare Beeinträchtigung sowie ein Bedarf an Hilfen zur Erziehung. Eine schriftliche Förderplanung muss für alle Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf regelmäßig durchgeführt werden.

Das Projekt „Übergang“ arbeitet entsprechend der Erkenntnis, dass bei diesen Kindern und Jugendlichen mit besonders auffälligem Verhalten im Alltag ein multiprofessionelles Team aus mindestens drei Bezugspersonen notwendig ist. Diese müssen Kindern und Jugendlichen in einem festgelegten zeitlichen Rahmen mit halt gebenden pädagogischen Beziehungen zur Verfügung stehen.

Die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes bzw. Jugendlichen wird von der Gesamt-, Schulstufen- oder Jahreskonferenz getroffen. Die Verweildauer eines Kindes oder Jugendlichen beträgt 6 bis 24 Monate. Das Einverständnis der Eltern ist für die Aufnahme in die Gruppe notwendig.

Studienergebnisse zum Projekt „Übergang“[28]

Studien aus mehreren Jahren zeigen, dass mit diesem Förderansatz auch Kinder, die als „unbeschulbar“ gelten, in ihrer wohnortnahen Schule verbleiben und im gemeinsamen Unterricht unterrichtet werden können. Der Förderansatz eignet sich für Schüler:innen von der ersten bis zur achten Jahrgangsstufe.

In der dritten Studie zum Projekt im Jahr 2016 wurden 58 Klassenleitungen von Grund- und Gemeinschaftsschulen in Berlin mit halbstandardisierten Fragebögen zur Veränderung des fremd- und selbstgefährdenden Verhaltens der im Projekt „Übergang“ inklusiv unterrichteten Kinder befragt. Es handelte sich dabei um Schüler:innen, die ohne dieses Angebot mit hoher Wahrscheinlichkeit in ein Schulersatzprojekt der Jugendhilfe gekommen wären. Zum Zeitpunkt der Befragung der Lehrkräfte wurden 32 Kinder 6 bis 12 Monate und 26 Kinder 18 bis 24 Monate im Projekt „Übergang“ gefördert.

Die Evaluation zeigt, dass alle Kinder, die im Projekt „Übergang“ unterstützt wurden, an ihrer Stammschule verbleiben konnten. Die Ergebnisse belegen weiterhin, dass nach Einschätzung der Lehrkräfte bei fast allen Schüler:innen das fremd- und selbstgefährdende Verhalten deutlich reduziert werden konnte.

Praktische Anwendung in drei Großstädten

In Berlin arbeiteten im Schuljahr 2019/20 43 Schulen auf der pädagogischen Grundlage des Projekts „Übergang“. Die durchführenden Lehrkräfte wurden durch Fortbildungs- und Beratungsangebote des Verbandes Sonderpädagogik Berlin e.V., durch kooperierende Träger der freien Jugendhilfe sowie durch die Fortbildung Berlin unterstützt. Die Kooperationen werden durch Netzwerktreffen der relevanten Akteure begleitet.

In Hamburg wurde 2013 eine Rahmenvereinbarung zu regionalen Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe für die Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonders herausforderndem Verhalten zwischen der Behörde für Schule und Berufsausbildung und der Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration geschlossen. Mit dieser Vereinbarung wurde der Rahmen für die Einrichtung von schulintegrierten Übergangsklassen gesetzt. Im Jahr 2021 besuchten 392 Schüler:innen in Hamburg eine schulintegrierte Übergangsklasse. 289 Schüler:innen, also die überwiegende Mehrheit konnte das Angebot abgeschlossen. Von diesen konnten 149 Schüler:innen, also die Hälfte wieder vollkommen in eine reguläre Klasse einer allgemeinbildenden Schule integriert werden. Bei 127 Schüler:innen erfolgte die Reintegration in die Stammschule.

In Bremen wurden im Schuljahr 2022/23 an 23 Schulen Übergangsklassen eingerichtet. Die Schulen kooperieren eng mit den Regionalen Betreuungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) und dem Amt für soziale Dienste (siehe Kap. 3.5.1). Die

[28] Dieser Text lehnt sich weitgehend an das Kapitel: Lernzugänge für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung (Becker 2023, S. 88 ff.) an.

Unterstützung konkretisiert sich in Fachveranstaltungen, Netzwerktreffen und der kontinuierlichen Begleitung der verantwortlichen Personen und denjenigen, die das Projekt durchführen. Diese Begleitung findet regional in Kooperation mit den ReBUZ statt.

Ausblick

In vielen Bundesländern gibt es inzwischen ähnliche Angebote, die aber von den Pädagog:innen meistens nur dann genutzt werden (können), wenn die Schulleitung dies aktiv fördert und unterstützt. Für alle Akteur:innen wäre es wichtig, pädagogische Beziehungen als Thema in Aus-, Fort- und Weiterbildungen stärker als bisher zu berücksichtigen. Dafür gibt es unter anderem ein Angebot für den deutschsprachigen Raum: Die Rochow-Akademie in Brandenburg etwa bietet für den deutschsprachigen Raum Pädagog:innen-Fortbildungen zu wertschätzenden pädagogischen Beziehungen an.[29]

4.4.2 Rügener Inklusionsmodell für den Förderbereich der emotionalen und sozialen Entwicklung

Die folgende Ausführung lehnt sich wesentlich an den Veröffentlichungen von Blumenthal und Marten (2017), Blumenthal und andere Autor:innen (2020) sowie Voß und andere Autor:innen (2016) an.

Ergänzend zum Rahmenkonzept des Rügener Inklusionsmodells (siehe Kap. 3.6) werden in diesem Abschnitt die Besonderheiten der Mehrebenenprävention für den Förderbereich der „emotionalen und sozialen Entwicklung" dargelegt. Vor dem Hintergrund, dass das Verhalten einer Klasse bzw. einzelner Kinder – empirisch belegt – von dem Verhalten der unterrichtenden Lehrkraft abhängt, werden bei der Verhaltensstörung Schwerpunkte besonders auf eine hochwertige Klassenführung im Klassenunterricht (Förderebene I) sowie eine unterrichtsintegrierte Verhaltensförderung (Förderebene II) gelegt (vgl. Abbildung 12).

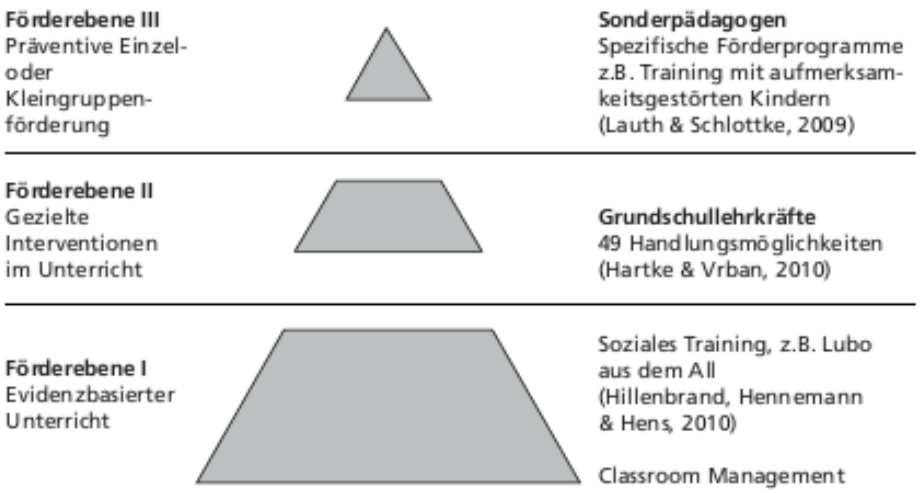
Wie das Rahmenkonzept des RIM, geht es hier auf Förderebene I um die Förderung aller Schüler:innen einer Klasse ab dem ersten Schuljahr durch die Grundschullehrkraft. Im Klassenunterricht werden emotionale und soziale Kompetenzen aller Schüler:innen durch proaktive wie auch reaktive Maßnahmen gestärkt, die sich auf Kommunikation im Unterricht sowie Organisation und Regulation des Unterrichts stützen. Als proaktive Methode wird universelles Sozialtraining[30] (z.B. Programm „Lubo aus dem All", siehe Kap. 4.4.3) für die gesamte Klasse regelmäßig innerhalb der Unterrichtszeit oder auch als Angebot im offenen Ganztagsbereich eingesetzt, um die soziale Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Regulation von Emotionen zu trainieren. Damit werden Lösungsstrategien, die für alle Kinder gleichermaßen gelten, gemeinsam erlernt und vor allem Schüler:innen mit geringen sozialen

[29] https://paedagogische-beziehungen.eu/

[30] Eine Auswahl positiv evaluierter sozialer Trainings für Grundschulklassen findet sich in Blumenthal/Marten 2017, Tab. 1, S. 190, in: Hartke 2017.

Kompetenzen profitieren im Sinne des Modelllernens von den Mitschüler:innen. Im Rahmen des RIM sind zwei Handreichungen verschiedener Handlungsstrategien und -möglichkeiten zur Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule und Sekundarstufe I entstanden.[31]

Abbildung 12: Darstellung des Mehrebenenpräventionsmodells für die Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung im RIM – Überblick



Quelle: Blumenthal u.a. 2020, S. 134

Zeigen einzelne Schüler:innen trotz der verhaltensfördernden Maßnahmen auf der Förderebene I problematische Verhaltensweisen, werden sie durch gezielte Intervention gefördert. Im Durchschnitt machen sie etwa 20 Prozent der Schüler:innen einer Klasse aus. Mittels eines Grobscreenings und des Fragebogens „zur schulischen Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung“ wird die Entscheidung über eine Förderung auf der Förderebene II getroffen.

Im Unterschied zu anderen Förderbereichen des RIM werden die Fördermaßnahmen der Förderebene II im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung – parallel zur Förderung der Förderebene I – im regulären Klassenunterricht unterrichtsintegriert durchgeführt. Die unterrichtsintegrierte Verhaltensförderung zielt darauf ab, Schüler:innen mit leichtem aber häufig auftretendem Fehlverhalten im regulären Klassenunterricht zu fördern. Basierend auf einem individuellen Handlungsplan werden zeitbegrenzte Fördermaßnahmen auf das spezifische Verhaltensproblem des jeweiligen Kindes abgestimmt. Diese umfassen lerntheoretisch und kognitionspsychologisch begründete Techniken sowie eine schülerzentrierte Gesprächsführung.

[31] 49 Handlungsmöglichkeiten zur Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule von Hartke und Vrban (2014) und 64 Handlungsmöglichkeiten für die Sekundarstufe I von Hartke u.a. (2016).

Sind positive Veränderungen der Schüler:innen nicht erkennbar, was aber im Rügener Modell selten vorkommt, wird über eine intensive Einzel- oder Kleingruppenförderung durch Sonderpädagog:innen auf Förderebene III entschieden. Hierfür werden, wie in anderen Förderbereichen, Förderziele und -maßnahmen innerhalb eines multiprofessionellen Teams von Grundschullehrkraft und Sonderpädagog:innen abgestimmt und regelmäßig angepasst. Für die in der Grundschule am häufigsten vorkommenden Verhaltensprobleme wie Aufmerksamkeitsstörungen, Ängsten und aggressives Verhalten wird jeweils ein spezielles Trainingsprogramm eingesetzt (siehe auch Kap. 4.3, S. 123). Bleiben Fördererfolge dennoch aus, werden zusätzliche diagnostische Informationsquellen für die Erstellung eines Präventionsgutachtens einbezogen und weitere unterstützende Maßnahmen (z.B. Integrationshelfer:in, psychotherapeutische Dienste) eingeleitet.

In Kapitel 3.6.3 wurde die Wirksamkeit des Beschulungskonzepts RIM auf Grundlage des Evaluationsberichts zusammenfassend beschrieben. Hier wird die Darstellung auf den Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung fokussiert:

- In der Kontrollgruppenstudie wurden Schüler:innen mittels der Ergebnisse der Verhaltenseinschätzung SDQ[32], die durch Lehrkraft zum Ende der ersten Klasse erhoben sind, in zwei Gruppen unterteilt: Kinder mit und ohne Risiko in der emotional-sozialen Entwicklung. Die Rügener Schüler:innen ohne Risiko schneiden nach vier Schuljahren hinsichtlich der emotional-sozialen Entwicklung (erhoben auch anhand des SDQ) besser ab als die Schüler:innen der Zwillingsgruppe in Stralsund.
- Der Gesamtauffälligkeitswert wurde bei den Rügener Schüler:innen signifikant niedriger und die prosozialen Fähigkeiten signifikant höher eingeschätzt.
- Bei den Schüler:innen mit Risiko unterscheiden sich die Ergebnisse des SDQ nicht signifikant zwischen beiden Gruppen aus Rügen und Stralsund. Damit ist die Verhaltensauffälligkeit bei beiden Gruppen mit Risiko als grenzwertig einzuordnen. Das prosoziale Verhalten ist aber normal ausgeprägt.
- Mit Blick auf Schüler:innen mit förmlich festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung (nach vier Schuljahren) ist die Quote auf Rügen mit 2,7 Prozent deutlich unterhalb der Quote in Stralsund mit 8,2 Prozent. Zusammenfassend deuten die Ergebnisse der Evaluation auf ein präventiv und inklusiv ausgerichtetes Schulsystem hin.

4.4.3 Präventionsprogramm „Lubo aus dem All“ in Kölner Schulen

„Lubo aus dem All" wurde als Präventionsmaßnahme zur Förderung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung für die Schuleingangsphase in die Grundschule entwickelt und seit etwa 20 Jahren auch in Deutschland angewandt und erfolgreich evaluiert (Hennemann u.a. 2012, S. 130). Dieses Präventionsprogramm

[32] Strengths and Difficulties Questionaire, SDQ

entspricht den Qualitätskriterien der „Grüne Liste Prävention“. Es wurde von November 2006 ein Jahr lang in 13 zufällig ermittelten städtischen Grundschulen in Köln durchgeführt und bei den Kindern unter emotional-sozialen Risiken und Kindern unter kognitiven Risiken differenziert analysiert (Hennemann u.a. 2012).

Das Präventionsprogramm „Lubo aus dem All – 1. und 2. Klasse" intendiert die konsequente Förderung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und der daran beteiligten emotionalen Prozesse in der Schuleingangsphase (vgl. Hillenbrand, Hennemann/Hens 2012). Die insgesamt 31 Einheiten à 60 Minuten werden mit der gesamten Klasse zweimal wöchentlich über circa vier Monate hinweg durchgeführt. Alle Einheiten sind eingebettet in eine aktivierende Rahmenhandlung, die von den Erlebnissen des Außerirdischen Lubo in der Begegnung mit Menschen, ihren Gefühlen und ihren Problemen erzählt.

Das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung dient dabei auch als Basis der Struktur des Programms und der methodisch-didaktischen Umsetzung. Das Programm setzt sich aus drei aufeinander aufbauenden Bausteinen zusammen:

- **Grundlagen:** Im ersten Baustein (Stunden 1 bis 12) erarbeiten die Kinder Fertigkeiten der sozialen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit als Voraussetzung für die Bewältigung der weiteren Inhalte.
- **Emotionsregulation:** Die Regulierung von Emotionen und deren Verknüpfung mit sozialen Situationen werden im zweiten Baustein (Stunden 13 bis 17) intensiv gefördert. Die Kinder erhalten Gelegenheit, die Funktion von Gefühlen sowie die Notwendigkeit ihrer Regulation nachzuvollziehen, und erlernen konkrete, altersgerechte Regulationsstrategien für emotional schwierige Situationen.
- **Transfer:** Im dritten Baustein (Stunden 18 bis 31) üben die Kinder mit Hilfe des kindgerecht modifizierten Modells der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung die angemessene Lösung alterstypischer, sozialer Problemsituationen. Ergänzend wird der Transfer der Problemlösungsstrategien auf (klassen-)eigene Problemsituationen angeregt (Hennemann u.a. 2012, S. 133).

Das Konzept und die Gestaltung des Programms zielen darauf ab, insbesondere Kindern mit geringeren sozial-emotionalen Fähigkeiten oder kognitiven Defiziten eine erfolgreiche Teilnahme zu ermöglichen, da Studien zeigen, dass diese Kinder besonders davon profitieren. Bei der Entwicklung sozialer Präventionsprogramme wird die pädagogische Dimension, wie zum Beispiel der Aufbau und die Organisation von Unterrichtseinheiten, Materialien, Medien, Einbettung der Inhalte in kindgerechte, motivierende Themen, verständliche und klare Sprache, Einbettung in den Schulalltag, oft vernachlässigt (Beelmann/Raabe 2007). Eine gezielte Verbesserung der methodisch-didaktischen Gestaltung, insbesondere in inklusiven Kontexten, bietet großes Potenzial, die Wirksamkeit solcher Präventionsprogramme zu erhöhen. Aus diesem Grund wurde bei der Entwicklung von „Lubo aus dem All“ besonderer Wert auf eine motivierende und vielfältige methodisch-didaktische Umsetzung gelegt.

Ein Beispiel dafür ist die gezielte Auswahl passender Methoden und Ansätze, wie erlebnisorientierte Methoden und Medien oder Phasen der Unterweisung. Dazu gehört auch die Entwicklung ansprechender und zugleich klar strukturierter Materialien, etwa eine Handpuppe oder ein Arbeitsheft, sowie die Einbindung der Inhalte in eine kindgerechte und motivierende Rahmenhandlung, wie zum Beispiel „Lubo aus dem All“ auf seiner Reise zur Erde. Damit wird der von Petermann und Koglin (2010) betonten Bedeutung der Implementationsqualität Rechnung getragen, die als Schlüsselfaktor für die Wirksamkeit eines Programms gilt. Letztlich muss sich die langfristige Qualität eines Programms in seiner professionellen Umsetzung und Verbreitung in der Praxis zeigen (Hennemann u.a. 2012, S. 132 ff.).

4.4.4 Multifamilienarbeit in den Modellregionen Kempten und Mecklenburg-Vorpommern

Familienklassen sind ein präventiver Ansatz aus der Multifamilientherapie, die sich in erster Linie auf Kinder und Jugendliche mit ausgeprägten emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen richtet. Im Kontext Schule konnte über das Projekt „FiSch – Familie in Schule“ in der Modellregion Kempten (siehe auch Kap. 3.6.4) und die Familienklassenzimmer in Mecklenburg-Vorpommern recherchiert werden. Im Fall Mecklenburg-Vorpommern liegt noch kein Erfahrungsbericht vor.

Im Projekt „FiSch – Familie in Schule“ nehmen Eltern regelmäßig gemeinsam mit ihrem Kind am Unterricht der „FiSch-Klasse“ teil, die von einem Elterncoach und einer Lehrkraft geleitet wird. Die Eltern werden dabei angeleitet, selbstständig und situationsadäquat zu handeln und sich bei schwierigen Situationen gegenseitig zu unterstützen (Behme-Metthiessen/Pletsch 2017, S. 312). In der Modellregion Kempten wurde FiSch erstmals im Schuljahr 2018/19 in Kooperation zwischen dem sonderpädagogischen Förderzentrum und dem staatlichen Schulamt durchgeführt.

Eine weitere Recherche ergab, dass das Kooperationsprojekt von Schule und Jugendhilfe „FLEX“ seit dem Schuljahr 2007/08 für Kinder „am Rand der Beschulbarkeit“ läuft, z.B. Grundschüler:innen mit einem deutlich erhöhten Förderbedarf in emotionaler und sozialer Entwicklung. Durch qualitativ hochwertigen Unterricht, soziales Lernen und intensive Elternarbeit mit Multifamilien-Arbeit sollen die Schüler:innen begleitet und unterstützt werden und nach drei Monaten wieder in ihre Regelschule zurückgehen können. Für eine altersgemischte Kleingruppe von maximal sechs Schüler:innen steht ein Team von einer Schulpädagog:in-Stelle, einer Sozialpädagog:in-Stelle sowie einer halben Sonderpädagog:in-Stelle zur Verfügung. Bei der Elternarbeit kommt das oben genannte Konzept FiSch zum Einsatz. Die betroffenen Eltern besuchen verbindlich regelmäßig ihre Kinder im Klassenzimmer, beobachten und unterstützen sie bei Aufgaben. Anschließend bearbeiten sie gemeinsam mit ihren Kindern in einer moderierten Runde Erziehungsthemen, so dass neue Perspektive für die Eltern sowie für die Mitarbeiter:innen des Teams entstehen können. Seit der Einführung bis 2016 wurden zwei Drittel aller geförderten Schüler:innen in ihre Stammklasse bzw. Regelschule zurückgeführt (Zukunft bring´s 2016).

4.5 Zwischenfazit

Die zunehmende Bedeutung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung“ in der schulischen Inklusion ist u.a. dadurch geprägt, dass die Anzahl von Schüler:innen mit diesem Förderschwerpunkt seit dem Schuljahr 2008/09 bundesweit deutlich gestiegen ist und mehr als die Hälfte dieser Schüler:innen eine Regelschule besucht.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass es sich bei Kindern und Jugendlichen mit SPF „emotionale und soziale Entwicklung“ um ein breites Spektrum an Verhaltensauffälligkeiten – internalisierende Auffälligkeiten, externalisierende Auffälligkeiten sowie komplexe Auffälligkeiten – handelt. Außerdem bestehen Wechselwirkungen zwischen Sprach- und Lernbeeinträchtigung einerseits und emotionalen und sozialen Auffälligkeiten andererseits. Zahlreiche (deutsche) Studien im inklusiven Unterrichtssetting haben zudem einen Zusammenhang zwischen emotional und sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen und einer geringeren wahrgenommenen sozialen Integration etwa hinsichtlich des Klassenklimas, der Akzeptanz durch Mitschüler:innen sowie durch Lehrkräfte nachgewiesen.

Diese Befunde machen deutlich, dass im Rahmen des inklusiven Unterrichts eine stärkere Aufmerksamkeit auf die soziale Integration dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen, insbesondere bezogen auf Peer-Beziehungen sowie auf Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen, gelenkt werden sollte. Neben individuellen Fördermaßnahmen gewinnen hierfür Handlungsstrategien und -methoden an Bedeutung, die proaktiv/präventiv sind und sich auf die gesamte Klassengemeinschaft beziehen. Zusätzlich tragen eine unterstützende, anerkennende und vertrauensvolle Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung wesentlich zu weiteren Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen sowie ihrem schulischen Engagement bei. Eine ganzheitliche Berücksichtigung bietet Classroom Management bzw. Klassenführung, die die genannten Aspekte zusammenführen. Um die soziale Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Regulation von Emotionen zu trainieren, können universelle Sozialtrainingsprogramme für die gesamte Klasse regelmäßig innerhalb der Unterrichtszeit oder auch als Angebot im Ganztagsbereich eingesetzt werden. Damit werden Lösungsstrategien, die für alle Kinder gleichermaßen gelten, gemeinsam erlernt und insbesondere Schüler:innen mit geringen sozialen Kompetenzen oder Verhaltensauffälligkeiten profitieren im Sinne des Modelllernens von ihren Mitschüler:innen. Die oben dargestellten Praxisbeispiele zeigen, dass solche Ansätze bereits in vielen deutschen inklusiven Schulen umgesetzt wurden.

Die Praxiserfahrungen deuten außerdem auf einen Einfluss institutioneller Kooperation auf die Entwicklung der Situation von Kindern und Jugendlichen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf hin. Damit erscheint eine verlässliche multiprofessionelle Zusammenarbeit von Schule, Gesundheitswesen und Kinder- und Jugendhilfe besonders notwendig für diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen. Durch das multiprofessionelle Team (mindestens drei Personen) werden nicht nur Lehrkräfte entlastet, sondern die betreffenden Kinder erhalten auch die Möglichkeit, positive Beziehungen zu weiteren Bezugspersonen aufzubauen.

Darüber hinaus ist die Einbeziehung der Eltern in die schulische Förderung unerlässlich vor allem bei Kindern und Jugendlichen mit ausgeprägten emotionalen und sozialen Auffälligkeiten. Zu effektiven Ansätzen elterlicher Zusammenarbeit für diese Gruppe der Kinder haben wir bisher nur vereinzelte Praxiserfahrungen für Deutschland gefunden, deren Erfolg noch nicht systematisch/wissenschaftlich aufbereitet ist.

5 Inklusive Schulentwicklung in Schweden und Italien

5.1 Schweden

Historische Entwicklung

Schweden ist ein Land mit einer langen Tradition von demokratischen Werten wie Gleichheit, Toleranz und Offenheit: Sie bilden die Grundlage dafür, wie die Gesellschaft Mitmenschen mit einer Behinderung begegnet. Das Land hat sich u.a. in den internationalen Abkommen zu den Menschenrechten dazu verpflichtet, diese Ziele sowohl im nationalen Recht als auch praktisch in den schwedischen Bildungseinrichtungen umzusetzen. Mit seinen Entwicklungen im Bildungssystem hat Schweden den Ansatz, dass alle Kinder an einer inklusiven **‚Schule für Alle'** lernen sollen, seit über einem halben Jahrhundert maßgeblich mitgeprägt (Storch 2023).

In den 1960er-Jahren begann eine bedeutende Reform im Bildungsbereich. Diese führte zur Umwandlung von Volksschulen in Gesamtschulen und führte letztendlich zur Überwindung der Trennung zwischen Volksschulen und speziellen Schulen.

Seit den Anfängen der 1970er-Jahre wurde ein flächendeckendes Gesamtschulsystem aufgebaut. Dies führte dazu, dass neben den neunjährigen Gesamtschulen nur wenige Sonderschulen für Schüler:innen mit Hör- oder Sehbeeinträchtigungen sowie Programme für Schüler:innen mit intellektuellen Behinderungen aufrechterhalten wurden. Diese werden aufgrund der geringen Bevölkerungsdichte häufig in die Grundschulen integriert.

In seinem inklusionsorientierten Bildungssystem vermeidet Schweden Klassifizierungen von individuellen Förderbedarfen und verzichtet darauf, eine rechtliche Definition von Sonderpädagogischer Förderung (SPF) zu verwenden. Im Mittelpunkt steht stattdessen das Recht auf flexible Unterstützung im Lernprozess. In den letzten Jahren lebte allerdings die kategorische Perspektive in Schweden wieder auf, in der die individuellen Schwierigkeiten der Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden (Hedderich u.a. 2022, S. 195).

Anfängliche Bildungsreformen hin zu einem inklusionsorientierten Bildungssystem führten dazu, dass Schüler:innen mit einer Behinderung hauptsächlich an Regelschulen eingeschult werden und nach dem gleichen Lehrplan und gemeinsam mit anderen Schüler:innen ohne Behinderung unterrichtet werden. Jedoch zeigten die Erfahrungen aus der Praxis, dass dieser integrative Ansatz, d.h., die Platzierung von Schüler:innen mit Behinderungen an Regelschulen, oftmals nicht funktionierte, denn dieses bisherige Schulsystem – das nun als eine **‚Schule für Alle'** galt – war ursprünglich für eine bestimmte Gruppe von Schüler:innen – Kinder und Jugendliche ohne eine Behinderung – etabliert worden, so dass sich nun Schüler:innen mit einer Behinderung an ein für sie nicht gemachtes Schulsystem anpassen sollten. Die Analyse dieser Praxis machte deutlich, dass mehr als nur die Platzierung an Regelschulen notwendig ist, damit alle Schüler:innen mit ihren Unterschiedlichkeiten und

Besonderheiten die vorgegebenen Lernziele erreichen können. Inklusion bedeutet also, so die Erkenntnis aus dieser zwei Jahrzehnte lang ausgeübten Praxis, dass sich die Lernräume, also die Schulen, an die Schüler:innen anpassen müssen, um allen Schüler:innen Teilhabe und Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Auf Basis dieser Erkenntnis – und gestärkt durch die internationalen Konventionen – führte Schweden im Rahmen mehrerer weiterer Schulreformen bereits in den Dekaden um die Jahrtausendwende eine inklusive **‚Schule für Alle'** ein. Damit, so die Einschätzung, verbesserte das Land nicht nur die Teilhabe von Schüler:innen mit einer Behinderung, sondern für alle Lernenden in allen Bildungsstadien erheblich (Storch 2023). Allerdings wird in Schweden auf schulgesetzlicher Ebene der Begriff „Inklusion" kaum erwähnt (Hedderich u.a. 2022, S. 195).

Rahmenbedingungen

Das schwedische Schulgesetz von 2011 schreibt vor, dass alle Kinder den gleichen Zugang zu öffentlichen Schulen haben und diese selbst wählen können, aber es verankert erstmals auch schultypenspezifische Lehrpläne und eine Wiederholung. Die Gemeinden finanzieren die Bildung für Kinder und Jugendliche von der Vorschule bis zur Oberstufe durch Gutscheine, die es den Schüler:innen ermöglichen, zwischen kommunalen und unabhängigen Schulen[33] zu wählen. Einschränkend muss gesagt werden, dass die Versorgung mit den verschiedenen Schularten regional variiert. Die Profilbildung einer Schule kann etwa die für sie relevanten Zielgruppen einschränken, und darüber hinaus können organisatorische sowie wirtschaftliche Argumente den Zugang zu dieser Schule für Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen einschränken (Magnússon 2020).

In Schweden sind „the National Agency of Education" und „the National Agency for Special Needs Education and Schools" (SPSM in Schwedisch) für die besonderen Schülergruppen verantwortlich. Die Nationale Schulinspektion überwacht und koordiniert alle Schulen und nationalen Initiativen für Schüler:innen mit Behinderungen (Göransson/Nilholm/Karlsson 2011). Allerdings richtet sich die SPSM eher darauf, Gemeinden und Schulen bei der Entwicklung inklusiver Schulumgebungen zu unterstützen, als spezifische Unterstützung für einzelne Schüler:innen zu leisten (ebd.).

Der nationale Lehrplan Schwedens sieht klar vor, dass jede:r, unabhängig von Geschlecht, Klasse und Ethnie, eine gleichwertige Bildung erhält (Biamba 2016). Die Bildung sollte den Bedürfnissen und Umständen jeder Schülerin bzw. jedes Schülers entsprechen. Dabei trägt die Schule eine spezielle Verantwortung für Schüler:innen,

[33] Beinahe das gesamte schwedische Bildungssystem verläuft nach dem System, dass ein Stadtbezirk die sich in ihm befindlichen Schulen verwaltet. Es gibt allerdings auch unabhängige Schulen, die von öffentlichen Förderungen finanziert werden. Einige dieser unabhängigen Schulen folgen einer bestimmten Religion, andere haben eine spezielle Art von Zielvorgabe (technische Schule, etc.). Zusätzlich gibt es private Schulen in Schweden (Hegele o.J.).

die unter verschiedensten Umständen Schwierigkeiten beim Erreichung ihrer Bildungsziele haben. Deshalb müssen Schulen sicherstellen können, dass sie alle Schüler:innen adäquat unterstützen, die spezielle Hilfe benötigen.

Allgemeine finanzielle Aspekte

In Schweden sind sowohl zentrale als auch örtliche Behörden für die Finanzierung der Schulbildung zuständig. Die kommunalen Steuereinnahmen bilden die Haupteinkommensquelle der Kommunen. Diese wird ergänzt durch einen Zuschuss der Zentralregierung, der auch eine Zahlung zum Ausgleich von Unterschieden zwischen den Kommunen beinhaltet. Die Höhe der Ausgleichszahlung wird durch verschiedene Faktoren bestimmt, was zu regionalen Unterschieden bei den zur Verfügung stehenden kommunalen Ressourcen führt. Die Mittel sind nicht zweckgebunden, d.h. jede Kommune kann für ihren Zuständigkeitsbereich selbst entscheiden, wie sie die Mittel einsetzt und Maßnahmen organisiert (Meijer 1999, S. 77 ff.).

Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung

Aufgrund der Dezentralisierung kann nicht angegeben werden, in welcher Höhe Mittel für Schulen und für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgegeben werden. Zunehmend sehen die Kommunen einen Gesamthaushalt für jede Schule vor, der sich aus Gehaltskosten, Finanzierung von Unterrichtsmitteln und von Ausstattung zusammensetzt.

Zusätzlich zu den bereits erwähnten Mitteln sind spezielle staatliche Gelder für Forschung und Entwicklung, Fortbildungsmaßnahmen für das Schulpersonal sowie für Maßnahmen zugunsten von lernbehinderten Schüler:innen und für eine Reihe von privaten Schulen im Sekundarbereich II vorgesehen. Außerdem stellt der Staat über die nationale Agentur für das Sonderschulwesen (SIH) den Kommunen und Eltern Fachwissen über Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Unterstützung zur Verfügung. Die Berater:innen der SIH stehen im ganzen Land zur Verfügung; zudem gibt es fünf Lehrmittelzentren, die Lehrmittel entwickeln und anpassen. Die Mittel für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können auf verschiedene Art und Weise verteilt werden. Jeder örtliche Schulausschuss wählt dabei seinen eigenen Verteilungsmodus (Meijer 1999, S. 170 ff.).

Inklusive Strukturen

In einer Studie, in der die inklusionsorientierten Bildungssysteme von Schweden und Deutschland miteinander verglichen wurden (Universität Erfurt o.J.), werden einige relevante Aspekte, die das schwedische inklusive Bildungssystem auszeichnen, beschrieben. Generell können deutliche Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Systemen in Schweden und Deutschland festgestellt werden. Spezielle schulische Bedürfnisse – special educational needs (SEN) – sind in Schweden im Schulgesetz verankert, werden aber, besonders in Bezug auf soziale Kategorien, anders definiert als in Deutschland. Schweden fokussiert sich hierbei auf eine enge diagnostische Perspektive. In Deutschland beinhaltet die Definition im Vergleich dazu eher Kategorisierungen. Besonders die Kategorie des unterstützenden Lernens ist – so die Einschätzung dieser Studie – begleitet von Erfahrungen zu versagen und zieht daher oftmals die Konsequenz mit der Beschulung in einem speziellen Schulsystem – der Förderschule mit sich.

In Schweden nahm die Zahl von Schüler:innen mit speziellen schulischen Bedürfnissen (SEN) im Zeitraum zwischen 2012 und 2016 ab. Aus diesem Grund wurde eine zusätzliche Änderung für Schüler:innen eingeführt, die Gefahr laufen, die leistungsorientierten Anforderungen bezüglich bestimmter Lerninhalte nicht ausreichend zu erfüllen. Dabei handelt es sich um eine Mischung aus spezieller und normaler Bildung, jedoch ohne ein spezielles Handlungsprogramm. Die SEN beziehen sich wie in Deutschland auf sieben Unterstützungskategorien. „Lernen", „Sprache", „emotionales und soziales Verhalten", „Hören und Kommunikation", „Sehen", „Intellektuelle Entwicklung" sowie „physische und motorische Entwicklung" gelten als Förderschwerpunkte und werden „speziell" beschult. Im Umgang mit den SEN und den Förderschwerpunkten geht Schweden den Weg, dass Schüler:innen selbst in Kooperation mit den Lehrkräften über ihren Schulweg selbst entscheiden und nicht – wie in Deutschland ein Elternwahlrecht ausschlaggebend ist. In Schweden werden diesbezüglich IQ-Tests nur dann eingesetzt, wenn eine Einschreibung in eine Schule für intellektuelle Beeinträchtigung geplant ist. Grundsätzlich ist in Schweden diese Förderung für Schüler:innen mit SEN an allen Schulen möglich. Des Weiteren werden in Schweden drei bestimmte Modelle bei SEN genutzt: Das pädagogische, das medizinische und das soziale Modell (vgl. Barow/Östlund 2018).

Das multiprofessionelle Team

Die Studie von Nina Klang u.a. (2017) erforschte die Umsetzung der beruflichen Rollen von Sonderpädagog:innen in verschiedenen schulischen Kontexten im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung. Die Untersuchung befasste sich mit den Aufgaben der Schulleiter:innen und der Lehrerkolleg:innen sowie mit den strukturellen Aspekten der Schule. Als Ergebnis wurden sieben Hauptarbeitsaufgaben erkannt: Unterrichten, soziale Beziehungsarbeit, Bewertung, Informieren und Nachverfolgen von Schülerfällen, Unterstützung und Bereitstellung von Materialien, Schulentwicklung sowie praktische Aufgaben. Es wurde außerdem eine entscheidende Rolle hinsichtlich Schulführung identifiziert. Denn politische Maßnahmen beeinträchtigen unter Umständen inklusive Förderansätze (ebd.).

Spezialpädagog:innen: Der/die Spezialpädagog:in trägt zusammen mit der Schulleitung die Verantwortung dafür, alle Fachkräfte in das Schul- und Unterrichtssystem einzubeziehen. Diese Tätigkeit beinhaltet nicht nur den Unterricht, sondern auch eine beratende Funktion für Eltern und das Schulpersonal.

Sonderpädagog:innen: Sonderpädagog:innen haben die Verantwortung, für Kinder und Jugendliche eine optimale Lernumgebung zu gestalten. Ihre konkrete Tätigkeit ist von den spezifischen Schulbedingungen abhängig. Dabei liegt der Fokus auf der Förderung durch Sonderpädagogik in kleinen und mittleren Gruppen. Alle angehenden Lehrer:innen in Schweden erhalten bereits seit Ende der 1980er-Jahre eine grundlegende Schulung zu Sonderpädagogikfragen und belegen einen Kurs der Sonderpädagogik. Die Entwicklung in Schweden verdeutlicht auch, dass pädagogische Fortschritte bildungspolitisch immer wieder abgesichert werden müssen, da sie keineswegs für alle Zeiten gefestigt sind.

Schüler-Fürsorge-Teams

In Schweden gibt es innerhalb der Schulen die sogenannten „Schüler-Fürsorge-Teams". Hierbei handelt es sich um Gruppen ausgebildeter Fachkräfte, die sich mit

Schwierigkeiten in Bezug auf Schüler:innen auseinandersetzen. Die Teams bestehen aus der Schulleitung, den Lehrkräften, Sonderpädagog:innen, dem/der Spezialpädagog:in sowie verschiedenen weiteren Kolleg:innen etwa Psycholog:innen, Sozialarbeiter:innen oder Freizeitpädagog:innen. Die „Schüler-Fürsorge-Teams" („pupil-health-teams") bezeichnen ihre Arbeit als hauptsächlich bezogen auf das individuelle Problem der Schüler:innen Die genaue Zusammensetzung der Teams ist immer abhängig von der jeweiligen Schule bzw. Schulgröße. Auch ist es möglich, dass Eltern in die Arbeit involviert werden. Ziel der „Schüler-Fürsorge-Teams" ist es, eine Anlaufstelle für Diagnose und Förderung hinsichtlich spezieller Beeinträchtigungen zu schaffen. Um eine enge Zusammenarbeit und die Aktualität der besprochenen „Fälle" zu gewährleisten, trifft sich das Team in regelmäßigen Abständen (vgl. Hjörne/Säljö 2014).

Rolle der Schulleitung

Insbesondere Schulleitungen sind bei der Umsetzung der nationalen inklusiven Bildungsziele maßgeblich und tragen die Verantwortung dafür, dass Schüler:innen Zugang zu Beratung, hochwertigem Lehrmaterial und anderen Unterstützungsleistungen haben. In Regierungsvorschriften werden die Rechte der Schüler:innen auf Sonderpädagogik festgelegt (Biamba 2016). Die Verordnungen der Regierung verlangen von den Schulleiter:innen auch, dass sie sicherstellen, dass für Schüler:innen, die spezielle Unterstützung benötigen, ein individueller Bildungsplan erstellt wird (ebd.). Dieser Plan soll in Kooperation zwischen Lehrer:innen, Schüler:innen und deren Eltern ausgearbeitet werden. Die Schule, insbesondere die Schulleitung, hat bei dem Einsatz von Maßnahmen einen Entscheidungsspielraum, muss ihre Wahl aber in einem medizinischen Gutachten verankern. Die umfassende Entscheidungsmacht der Schulleitung kann aber auch problematisch sein, wenn sie etwa persönliche, sonderpädagogische Assistenten untersagt. Die Entscheidungskompetenz der Schulleitung führt in Schweden auch dazu, dass es große Unterschiede in der konkreten Umsetzung von Inklusion zwischen den einzelnen Schulen gibt, weil sie letztendlich vom Bewusstsein und den Kompetenzen der Schulleitung und ihres Personals abhängt.

Förderung

Wenn ein:e Schüler:in ergänzende Unterstützungsmaßnahmen erhalten möchte, veranlasst die entsprechende Schule zunächst eine medizinische Analyse, um die jeweiligen Schwierigkeiten und Herausforderungen zu diagnostizieren und festzustellen, welche Formen der Unterstützung notwendig sind und schafft damit die Grundlage für die Entscheidung, welche geeigneten Maßnahmen die Schule ergreifen kann und sollte. Diese Maßnahmen können kleine Ergänzungen sein, die das Verfolgen des Unterrichts erleichtern und das eigenständige Arbeiten unterstützen wie beispielsweise: Anpassen des Unterrichts, angepasste Zeit bei Prüfungen, praktische Umgestaltung des Klassenzimmers, punktueller Einsatz von Sonderpädagog:innen, spezieller Stundenplan oder auch eine Vielzahl (digitaler) Hilfsmittel etc. Ist der Anpassungsbedarf größer, können auch andere Mittel zum Einsatz kommen wie z.B. der regelmäßige Einsatz von Sonderpädagog:innen und/oder einem persönlichen Assistent:in, ein angepasster oder reduzierter Lehrplan oder auch zusätzlicher Einzelunterricht. Wissenschaftlichen Studien zufolge sind in Schweden Schüler:innen mit Förderbedarf noch immer in der Gruppe von Lernenden, die den

Schulabschluss nicht schaffen, überrepräsentiert. In Schweden bildet die Gruppe der Schüler:innen mit Förderbedarf etwa in Form von Lernbeeinträchtigung eine relative große Gruppe, da sowohl Kinder mit größeren Beeinträchtigungen also auch solche mit kleineren Lerndefiziten, wie z.B. ADHS oder einer Leserechtschreibschwäche, Anspruch auf Förderung haben.

Im Bereich sozialer und emotionaler Förderung könne Lehrkräfte beispielsweise durch kleine, gezielte Handlungen eine bessere soziale und emotionale Eingebundenheit in der Klasse befördern, indem sie etwa Fragen zweimal stellen, eine einfache Sprache verwenden, Stress vermeiden oder Komplimente aussprechen was dazu beitragen kann, dass sich Schüler:innen mit einer Lernbeeinträchtigung besser gesehen und verstanden fühlen. Ein rücksichtsvolles und wertschätzendes Klima an Bildungseinrichtungen stärkt letztlich die Motivation aller Kinder, zur Schule zu gehen. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrkräfte über das Bewusstsein und die Kompetenzen verfügen, um z.B. gegen Mobbing vorzugehen und ein rücksichtsvolles, inklusives Lernklima zu schaffen. Für die Schulung von Lehrkräften gibt es in Schweden staatliche Mittel, die Schulen beantragen können (vgl. Magnússon/Göransson/Lindqvist 2019).

Privatisierung im Schulsystem

Das schwedische Schulsystem umfasst eine wachsende Zahl von unabhängigen Schulen mit öffentlicher Finanzierung, auf Schwedisch *friskola*. Nach einer Gesetzesänderung in den 1990er-Jahren können Eltern und ihre Kinder zwischen schulgeldfreien Schulen wählen, die entweder städtisch oder privat sind.

Obwohl es in Schweden schon seit der Einführung der Schulpflicht Privatschulen gibt, stellten sie erst ab dem Jahr 1992, in dem ihnen per Gesetz öffentliche Mittel zugesprochen wurden, eine weit verbreitete und wettbewerbsfähige Alternative zu den städtischen Schulen dar. Außer diesen öffentlich finanzierten nicht-kommunalen Schulen gibt es in Schweden eine geringe Anzahl an gebührenpflichtigen Privatschulen. In Schweden müssen Privatschulen von der Schulaufsichtsbehörde anerkannt werden und, genau wie normale städtische Schulen, den nationalen Lehrplänen und Unterrichtsinhalten folgen.

Vor etwa 30 Jahren öffnete eine liberal-konservative Regierung das staatliche System eine *‚Schule für Alle'* für solche privaten Anbieter. Inzwischen gibt es aber Kritik an den Folgen dieser Entscheidung. Schweden hatte in den 70er-, 80er- und 90er-Jahren ein erfolgreiches Schulsystem mit guten Ergebnissen. In der damaligen Debatte dominierte das Bild, dass die Schulen ineffektiv seien und nicht das gewünschte Ergebnis lieferten. Ein marktwirtschaftliches System sollte die Lösung sein. Inzwischen ist jede vierte Bildungseinrichtung von Kindergarten bis Gymnasium in privater Hand. Fast jeder/jede dritte Schüler:in in der Oberstufe geht auf eine private Schule.

Privatschulen kosten die Familien in Schweden kein Geld. Jeder/jede Schüler:in bringt eine Pauschale mit, die von der Gemeinde bezahlt wird. Die Eltern wählen aus, welche Schule für ihre Kinder infrage kommt. Der Andrang für Privatschulen ist groß und es gibt lange Wartezeiten (Donges 2022).

Viele Eltern schätzen die Privatschulen, da man dort „unter sich“ sei, d.h. Schüler:innen auf demselben Niveau und gegebenenfalls sozialem Umfeld. Eltern wollen kein Risiko eingehen, und eine Schule wählen, die ihren Ansprüchen genügt, wie etwa ein positives Umfeld für die Kinder, guter Unterricht, nicht zu viel Lärm in den Klassenräumen. Tatsächlich schneiden private Schulen insgesamt in Rankings oft besser ab als kommunale. Das hat verschiedene Ursachen: Zum einen befinden sich mehr private Schulen in den wohlhabenden Vierteln der Großstädte, denn hier ist der kommunale Schulbetrag oft höher als anderswo. Zum anderen stehen Vorwürfe im Raum, dass Kinder in manchen Privatschulen schlicht bessere Noten bekämen als in einer kommunalen Einrichtung.

Gewinnorientierte Schulen haben einen Anreiz, ihren Schüler:innen systematisch bessere Noten zu geben als verdient. Man spricht auch von Noten-Inflation. Außerdem tragen sie zur Segregation bei, indem sie Schüler:innen mit hohem sozioökonomischen Hintergrund anziehen. Jedoch nicht auf alle Privatschulen trifft dieses beschriebene Modell zu. Manche sind beispielsweise nicht gewinnorientiert, sondern ideell gesteuert, so die Vermutung eines Vertreters der Universität Göteborg (Donges 2022).

Kritische Aspekte zur konkreten Umsetzung von Inklusion

Um einen tieferen Einblick in die konkrete Arbeitsweise und Konzepte inklusiver Schulen in Schweden und ihre Unterrichtsgestaltung zu bekommen, hat Biamba (2016) eine qualitative Studie mittels Beobachtungen und Interviews an einer Schule in Stockholm durchgeführt. In dieser Feldstudie ging es um Erkenntnisse zur Frage, inwieweit Inklusion in Schwedens Schulsystem real umgesetzt wird. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen Inklusion und Unterrichtspraktiken im Grundschulsystem in Schweden untersucht. Konkret sollte in der Studie herausgefunden werden ob und wie sich Inklusion in der Unterrichtspraxis der Lehrer widerspiegelt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die gesellschaftlichen Kämpfe um Inklusion in den Praktiken der Schulen und der Lehrkräfte widerspiegeln. Im Ergebnis wurden von den Befragten zahlreiche Kritikpunkte an der aktuellen Praxis genannt. Als Hindernis für Inklusion wurden finanzielle Aspekt wie der Mangel an Ressourcen benannt, organisatorische Aspekte wie die Dezentralisierung, strategische Aspekte wie Fokus auf nationale Tests und bevölkerungsstrukturelle Aspekte wie eine wachsende Einwanderungsgesellschaft. Oft würden sich soziale und schulleistungsbezogene Ziele widersprechen, was Schulen dazu zwingen würde, den Fokus verstärkt auf Schulleistungen zu richten. Aufgrund der Ressourcenknappheit würden Schulleiter:innen oftmals vor dem Dilemma stehen, entweder allgemeinere Ressourcen für kleinere Klassen bereitzustellen oder gezielte Anstrengungen mit größeren Gruppen und mehr Förderlehrer:innen zu unterstützen. Aus diesem Grund ist die Funktion der Schulleiter:innen von entscheidender Bedeutung (Biamba 2016).

Zusammenfassung

Auch wenn es große Herausforderungen gibt, die Schweden meistern muss, so lässt sich im Allgemeinen festhalten, dass die Bildungspolitik Schwedens hauptsächlich auf soziale Eingliederung ausgerichtet ist und dem grundlegenden Prinzip der Chancengleichheit im Bildungsbereich folgt (Biermann/Powell 2014).

Zu den aktuellen Herausforderungen in Schweden zählt, dass wenige wissenschaftliche Studien durchgeführt wurden und derzeit aktuelle Daten und Langzeitdaten fehlen. Es gibt keine effektiven Mechanismen, um inklusive bzw. exklusive Prozesse auf lokaler und nationaler Ebene zu überwachen und das Gleichgewicht im Bildungssystem zu dokumentieren.

Ein weiterer entscheidender Punkt, der deutlich macht, dass auch in Schweden die Exklusion – in der Inklusion – stattfindet, ist die Unterbringung von Schüler:innen mit Förderbedarf in gesonderten Einrichtungen der Schulen, wie beispielsweise in gesonderten ADHS-Klassen (Universität Erfurt o.J.).

Die Herausforderungen für die Politik sind aktuell, die soziale Integration und Inklusion zu gewährleisten angesichts aktueller Veränderungen im Bildungssystem. Die Bildungspolitik Schwedens unterliegt seit Jahren starken Veränderungen, insbesondere im Zuge einer zunehmenden Privatisierung, die das ursprüngliche Konzept der (inklusiven) Gesamtschule angreift. D.h., durch die zunehmende Marktorientierung, entstehen Probleme im Verhältnis der inklusiven Entwicklung zum Schulsystem.

Die Förderung für Schüler:innen mit SEN ist zwar an allen Schulen möglich, jedoch auch wenn die Politik zur Inklusion aufruft und diese auf verschiedenen Ebenen stattfindet, werden durch das Angebot an Privatschulen inklusionshemmende Bedingungen im Schulsystem eingeführt. Eine bildungspolitische Neuerung infolge von Privatisierung im Schulsystem und Wahlfreiheit sind auch Programme insbesondere freier Schulen, die sich auf die Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit Diagnosen hinsichtlich eines Förderbedarfs – insbesondere aus dem Bereich Autismus - spezialisiert haben. Allerdings ist damit eine zunehmende diagnostische Zuschreibung verbunden, die ursprünglich im inklusiven Schulsystem vermieden werden sollte. Dies führt – nach Hansen und Qvortrup (2013) – zu einem Konflikt zwischen Inklusion und einer Diagnose- und Behandlungskultur, die zu einer gesonderten Beschulung führt. Dies wird noch verstärkt durch den Wunsch von Eltern nach einer optimalen Förderung – in Kleingruppen. Wenngleich medizinische Diagnosen keine formale Voraussetzung für die Bewilligung (exklusiver) sonderpädagogischer Förderung sind, so ist dies in der schulischen Praxis – auch in kommunalen Schulen – Realität (ebd.).

Weiterentwicklungsbedarf

Inklusion wird in Schweden gesellschaftlich nicht in Frage gestellt, sondern vielmehr wird gesellschaftlich diskutiert, wie Inklusion umgesetzt wird. Analysen aus der Wissenschaft, Berichte von Betroffenen und aus der Zivilgesellschaft zeigen, dass auch in Schweden die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems weiter verbessert werden muss. Insbesondere die umfassende Rolle, die Schulleitungen einnehmen, und die daraus resultierenden regionalen Unterschiede bezüglich der Qualität der umgesetzten Inklusion an Bildungseinrichtungen sind ein Kritikpunkt. Auf dem Weg zu einer wirklichen *‚Schule für Alle'* wird auch immer wieder kritisiert, dass es das Förderschulmodell „die Särskola" für einen Teil der Lernenden mit einer geistigen Behinderung immer noch gibt, auch wenn nur ein sehr kleiner Anteil der schwedischen Schüler:innen diese besucht. Insgesamt lässt sich aber festhalten: Schwedens Bildungseinrichtungen sind heute inklusiver und zugänglicher als die

von vielen anderen Ländern der Welt. In anderen Worten: Schweden hat bereits viel davon erreicht, worauf sich die internationale Gemeinschaft in den UN-Konventionen verständigt hat (vgl. Storch 2023).

5.2 Italien

Inklusion im italienischen Schulsystem

Im Folgenden werden relevante Rahmenbedingungen, Erkenntnisse und Entwicklungen skizziert, die in Italien bereits frühzeitig zu einem inklusionsorientierten Bildungswesen geführt haben, sowie auch aktuelle Probleme bzw. Weiterentwicklungsbedarfe, die im Verlaufe der Weiterentwicklung des Bildungssystems aufgetreten sind bzw. sich aktuell zeigen. Grundlage für die Darstellung sind ausgewählte Studien bzw. Zusammenfassungen und Berichte.

Bildungspolitische Entwicklungen in Italien

Bereits 1977 wurden im Rahmen einer Schulreform in Italien nahezu sämtliche Sonderschulen und Sonderklassen – bis auf Einrichtungen für Blinde und Gehörlose – abgeschafft. Heute werden in dem Land über 99 Prozent aller Kinder gemeinsam beschult. Die tiefgreifende Reform hin zu einem inklusiven Schulsystem war in Italien unter anderem eine Reaktion auf einen großen Bildungsnotstand. Noch bis in die 1960er-Jahren beendete ein Großteil der italienischen Schüler:innen – vor allem in der Landbevölkerung – den Bildungsweg nach fünf Jahren Grundschule. Kinder mit Behinderung wurden oftmals gar nicht zur Schule geschickt. Mit der großen Reform 1962, die eine bis heute praktizierte gemeinsame Beschulung der 6- bis 14-Jährigen einführte, wurde ein erster Schritt in Richtung inklusives Schulsystem vollzogen. Damit wurde die Einheitsmittelschule eingeführt (Aktion Menschen o.J.a).

Fortgeführt wurde diese Entwicklung durch die flächendeckende Einführung der Integration von Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung in Regelklassen im Jahre 1977. Damit wurde Inklusion im Bildungswesen gesetzlich verankert. Seither fanden eine Reihe von Entwicklungen statt, die hin zu einem inklusiven Bildungssystem geführt haben. 1992 fasste der italienische Staat alle Normen zur Inklusion und Unterstützung der Menschen mit Beeinträchtigungen in einem eigenen Rahmengesetz zusammen. Dieses Gesetz beinhaltet nicht nur die schulische Inklusion, sondern legt die Rechte der Menschen mit Beeinträchtigungen in allen Lebensbereichen fest und schreibt den Grundgedanken der Inklusion für alle Lebensbereiche fort. Es ist die zugrundeliegende Rechtsquelle für die heute geltenden weiterführenden Regelungen.

Italien hat den Inklusionsbegriff, welcher zuvor vor allem auf Menschen mit körperlichen und geistigen Einschränkungen bezogen war, erweitert. Heute werden auch der kulturelle Hintergrund, die Sprache und die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes mitberücksichtigt und als inklusionsbedürftig anerkannt (Autonome Provinz Bozen - Südtirol o.J.c). In Italien werden mittlerweile über 99 Prozent der italienischen Kinder gemeinsam beschult (Hegner 2023).

Bereitstellung finanzieller Ressourcen für sonderpädagogische Förderung

Die folgende Ausführung dieses Abschnitts basiert auf dem Dokument von European Agency for Development in Special Needs Education (Meijer 1999).

Das Bildungsministerium weist die Mittel für sonderpädagogische Förderung gemäß dem Gesetz von 1992 den Schulämtern der Provinzen, die im jeweiligen Gebiet zuständig sind, zu, die sie wiederum an die einzelnen staatlichen Schulen im Pflichtschulbereich weiterleiten. Mit dem Gesetz von 1992 verpflichtet sich der Staat zur Unterstützung, Integration und Betreuung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Mittel werden entsprechend den Anträgen der Schulämter der Provinzen verteilt. Gemäß dem Gesetz von 1993 werden spezielle Lehrmittel und Materialien finanziert. Jede Schule kann darüber hinaus bei der örtlichen Behörde Sondermittel beantragen. Nach einem gesetzlich festgelegten Schlüssel werden finanzielle Mittel zum Ankauf von speziellen Lehr- und Hilfsmitteln zur Verfügung gestellt.

Die Mittel für sonderpädagogische Förderung werden auf zentraler Ebene auf einer objektiven Grundlage vergeben, d.h. per Gesetz ist die Funktion der verschiedenen Institutionen, die im Bereich der Schulintegration tätig sind, genau festgelegt. So erfolgt die Verteilung der finanziellen Mittel nach einem festgelegten einheitlichen Verteilungsmechanismus und es existieren keine regionalen Unterschiede bezüglich der Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung.

Seine insgesamt sehr fortschrittliche Gesetzgebung hat dazu geführt, dass Italien auch international weiterhin als führend im Bereich der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung gesehen wird. So wurde Italien im Februar 2016 im Rahmen der Jahreskonferenz des „Zero Projects“ in Wien für seine fortschrittliche Gesetzgebung in diesem Bereich ausgezeichnet (Brugger 2016).

Südtirol hat in seiner Brückenfunktion zwischen Italiens Norden und Süden bei der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems eine besondere Rolle gespielt. Deshalb haben wir in den folgenden Ausführungen die Rahmenbedingungen für inklusive Bildung in der autonomen Provinz Bozen - Südtirol zusammengetragen. Eine Darstellung der inklusionsorientierten bildungspolitischen Entwicklungen und Strukturen für ganz Italien und seine einzelnen Provinzen würde den Rahmen dieses skizzenhaften Einblicks in Inklusionsmodelle in unterschiedlichen Ländern sprengen.

Zu erwähnen ist noch, dass in Italien auch aktuell die Begriffe Inklusion und Integration oftmals synonym verwendet werden, selbst wenn es um klar inklusive Prozesse geht.

Meilensteine der Entwicklung zu einem inklusionsorientierten Schulsystem in der Provinz Bozen - Südtirol

Im Jahr 2007 hat das Landesministerium für Unterricht, Universität und Forschung der Provinz Bozen - Südtirol ein Fortbildungsprogramm durchgeführt, an dem 250 Schulen teilgenommen haben. Zielsetzung dieser Fortbildung war es, Schulen als

professionelle Lerngemeinschaften zu etablieren. Sie sollten eigenständig ihren Weiterbildungsbedarf erheben, eigenverantwortlich entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen planen, in denen Themen rund um den Schwerpunkt Beeinträchtigung reflektiert werden und in denen didaktische Maßnahmen geplant werden, die eine effektive schulische Integration zum Ziel haben.

Ein weiterer Meilenstein waren umfassenden Leitlinien zur schulischen Integration der Schüler:innen mit einer Behinderung. Diese wurden an der Bildungsdirektion unter Einbindung von wissenschaftsbasierter Literatur und im Rahmen eines partizipativen Prozesses ausgearbeitet und im Jahr 2009 herausgegeben. Darin wurden die wichtigsten Grundsätze und Ausrichtungen, die sich aufgrund der Entwicklung der letzten Jahre ergeben hatten, zusammengefasst. Darüber hinaus geht es aber auch um organisatorische, pädagogisch-didaktische Leitlinien, um Integration effektiv umsetzen zu können. Er umfasst folgende Schwerpunkte:

- die rechtlichen Grundlagen der schulischen Integration
- die Rolle der Führungskraft in einer inklusiven Schule
- die Mitverantwortung der Lehrpersonen in Bildung und Erziehung
- die Zusammenarbeit mit den Familien.

Im Schuljahr 2022/23 wurde ein Grundsatzdokument „Merkmale guter inklusiver Schule“ ebenfalls wissenschaftsbasiert und in einem kooperativen Prozess erarbeitet und herausgegeben.[34]

Überblick über das Bildungssystem in Italien am Beispiel der Landesprovinz Südtirol

Der formalisierte Bildungsweg fängt in Italien im Kindergarten an. Das Kindergartenwesen ist dem Unterrichtsministerium zugeordnet, in Südtirol entsprechend dem Ressort für Bildung und Kultur. Der Besuch des Kindergartens ist zwar nicht verpflichtend, wird aber in Südtirol von über 90 Prozent der 3- bis 6-Jährigen besucht. Der Kindergarten verfügt über einen Bildungsplan in Form von Rahmenrichtlinien, der mit den Rahmenrichtlinien der Unterstufe (Grund- und Mittelschule) abgestimmt ist.[35]

Rechtliche Voraussetzungen für die Inklusion in Schule und Unterricht

Die Leitlinien zur schulischen Integration beziehen sich auf die UN-BRK und benennen einen neuen Blickwinkel, der sich durch die Internationale Klassifizierung

[34] Unter dem Titel „Wege in die Bildung 2030 – guter Unterricht in der inklusiven Schule“ setzt die Deutsche Bildungsdirektion der Provinz Bozen - Südtirol einen Schwerpunkt für die Schulen aller Stufen und Typen. Damit werden an den einzelnen Schulen Entwicklungsprozesse angestoßen, mit dem Ziel, den Unterricht ins Zentrum der Bildungsarbeit zu rücken, weiterzuentwickeln und den aktuellen Erfordernissen anzupassen. Als verbindlicher Bezugspunkt für die Schulentwicklungsprozess dient das Grundsatzdokument Guter Unterricht in der inklusiven Schule

[35] alle Rahmenrichtlinien sind abrufbar unter: http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/publikationen.asp.

der Funktionsfähigkeit – Behinderung und Gesundheit (ICF) ergibt: Die ICF eröffnet mit dem Übergang von einem primär medizinischen zu einem bio-psycho-sozialen Modell einen neuen Zugang zur Behinderung. Damit wird Behinderung nicht mehr als Konstante des einzelnen Menschen gesehen, sondern als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt, wobei in diesem Zusammenhang „als **Barriere** alles bezeichnet werden kann, was die Aktivität und die Beteiligung am gesellschaftlichen Leben von Menschen mit Behinderung beeinträchtigt, und als **fördernd** all das, was ihnen die Beteiligung erleichtert" (Deutsches Schulamt, 2010, S. 10, nach Brugger 2016). Schule als Bildungseinrichtung trägt damit die Verantwortung, Barrieren bestmöglich zu beseitigen und förderliche Bedingungen für Lernen und Teilhabe von Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung zu schaffen. In diesen Leitlinien wird in einem offiziellen nationalen Dokument auch erstmals der Begriff „Inklusion" verwendet, wenngleich beide Begriffe Integration und Inklusion weitgehend bedeutungsgleich verwendet werden. Die Leitlinien thematisieren weiterhin die Gestaltung der Rahmenbedingungen für eine gelingende schulische Inklusion. In diesem Sinne ist die Anwesenheit von Schüler:innen mit Behinderung keine Notfallsituation, die bewältigt werden muss, sondern eine Gegebenheit, die eine Umgestaltung des Systems erfordert. Diese muss bereits in der Planungsphase berücksichtigt werden. Damit kann die gesamte Schulgemeinschaft bereichert werden (vgl. ebd.). Dieser Zielsetzung widerspricht die Errichtung von Lernwerkstätten, in denen Kinder oder Jugendliche mit Behinderung stunden- oder schultageweise gegebenenfalls auch wiederholt, von den anderen Lernenden getrennt werden (vgl. ebd.).

Integriert ist den relevanten Erkenntnissen zufolge jedoch nur, wer Erfahrungen und Lernprozesse **gemeinsam mit anderen** erlebt, „wer Ziele und Arbeitsstrategien mit anderen teilt; nebeneinanderher leben oder nebeneinander sitzen allein reicht nicht aus, um Menschen zu integrieren." (Deutsches Schulamt 2010, S. 10, nach Brugger 2016)

Für die Kindergärten und Schulen besteht die Pflicht, alle Kinder aufzunehmen – keinem Kind darf der Zugang zu einem Kindergarten/einer schulischen Einrichtung im jeweiligen Einzugsgebiet verwehrt werden und die Einrichtungen sind verpflichtet, für die geeigneten Lernbedingungen zu sorgen. Das Prinzip einer Nicht-Beschulbarkeit gibt es hier nicht. Rechte für Kinder und Jugendliche mit einer nachgewiesenen Beeinträchtigung sind gesetzlich verankert, wie etwa das Recht auf einen auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten abgestimmten individuellen Bildungsplan und auf eine entsprechende individuelle Bewertung, das Recht auf differenzierte Schulabschlüsse, auf differenzierte Lernmaterialien und Unterrichtshilfsmittel sowie die Zuweisung zusätzlicher personeller Ressourcen und gegebenenfalls exklusiv auf einen speziellen Schülertransport.

Rahmenbedingungen

Der Großteil der Grund- und Mittelschulen ist zu schulstufenübergreifenden Schulsprengeln zusammengefasst. Damit ist ein nahtloser Übergang zwischen Grundschule und Mittelschule, d.h. ohne jegliche Prüfungen möglich. Neben den Kindergärten, Grund-, Mittel-, Ober- und Berufsschulen existieren keine Sonder- oder Fördereinrichtungen. Alle Kinder und Jugendlichen besuchen gemeinsam die gleichen Bildungseinrichtungen.

Weiterhin gibt es in Südtirol, wie in ganz Italien einheitliche Rahmenlehrpläne, d.h. **keine spezifischen Lehrpläne für bestimmte Behinderungsarten**. Dem liegt die Überlegung zugrunde, dass auch Schüler:innen mit derselben Diagnose bzw. Behinderungsart grundsätzlich verschieden sind in ihren Lernmöglichkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen und sich diese Komplexität nicht auf einzelne Kategorisierungen mit entsprechenden Lehrplänen reduzieren lässt. Im Vordergrund steht das individuelle Kind. Um eine individuelle Förderung zu gewährleisten, gibt es den individuellen Bildungsplan. Für jede:n Schüler:in wird darin der aktuelle Entwicklungsstand erfasst und darauf aufbauend werden die für das jeweilige Schuljahr zu erreichenden Kompetenzen definiert. Hierbei besteht jedoch die Gefahr, dass Lehrkräfte – aufgrund persönlicher Überforderung durch diese Aufgabe – sie an die Integrationslehrperson delegieren. Während zu Beginn die Individuellen Erziehungspläne sich am Defizit der einzelnen Schüler:innen orientierten und meist sehr speziell auf den einzelnen Lernenden mit einer Beeinträchtigung und auf seine/ihre spezifische Förderung ausgerichtet waren, losgelöst von den Lernsituationen der restlichen Mitschüler:innen, so hat im Laufe der Jahrzehnte eine Weiterentwicklung stattgefunden. Man sieht zunehmend die Notwendigkeit, dass der Individuelle Bildungsplan eng verknüpft sein muss mit den Rahmenrichtlinien und dem Jahresplan der Fachlehrpersonen für die jeweilige Klasse und damit in gemeinsamer Verantwortung aller Lehrpersonen erstellt und umgesetzt werden muss. Ansonsten läuft man Gefahr, dass die beiden Pläne immer mehr auseinanderdriften und jeder seinen Weg geht, anstatt, ausgehend von gemeinsamen Themen, gemeinsame Lernsituationen zu schaffen, welche die Teilhabe aller Lernenden auch jener mit einer Beeinträchtigung ermöglichen (Brugger 2016).

Das Unterstützungskonzept im inklusiven Bildungssystem Südtirols[36] kann folgendermaßen dargestellt werden: Das Unterstützungssystem besteht aus

- Expert:innen:
    - Intern: Koordinator:in für Integration
    - Extern: Inklusionsberater:innen an den Pädagogischen Beratungszentren in den Bezirken sowie Psycholog:innen, Ärzt:innen, Therapeut:innen
- Gremien
- Beratungs- und Fachstellen: Die Beratungs- und Fachstellen umfassen die Dienste des Schulamtes und des Pädagogischen Institutes:
    - Pädagogische Beratungszentren (Inklusionsberatung, Schulberatung, Gesundheitsförderung, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, Supervision und Coaching)

[36] Basis dieser Ausführungen ist ein Vortrag von Dott. Rosa Anna Ferdigg Bozen/Frankfurt am Main: Das inklusive Bildungssystem in Südtirol/Italien

- Dienste der Sanitätseinheit und des Sozialwesens (Psychologischer Dienst, Rehabilitationsdienste, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Fachstelle für Hörgeschädigte, Fachdienst für Sehgeschädigte, Sozialdienst)

Die Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen und den Diensten des Südtiroler Sanitätsbetriebes ist durch ein Programmabkommen zwischen Kindergärten, Schulen und weiteren Diensten geregelt (Brugger 2016). Darin werden auch die Zuständigkeiten der verschiedenen Abkommenspartner klar definiert. So fallen die medizinisch-psychologische Diagnostik sowie sämtliche Therapien in den Aufgabenbereich der Dienste des Sanitätsbetriebes während jene der pädagogischen Diagnostik, der Lernprozessdiagnostik und der Lernbegleitung sowie der Planung der didaktischen Maßnahmen und Unterstützungsangebote sowie die Bewertung in den Aufgabenbereich der Schule fallen (ebd.).

Die Beanspruchung von Unterstützungsangeboten ist mit einer entsprechenden Diagnose verbunden, die von den Diensten der Sanitätsbetriebe erstellt wird. Sie führen zu dem Anrecht auf spezifische Maßnahmen (Deutsches Schulamt 2013, nach Brugger 2016).

Zielsetzung des Unterstützungskonzepts ist es, über den Einsatz verschiedener Professionen und über die kontinuierliche Zusammenarbeit und Absprache zwischen diesen Fachkräften sowie unter Einbeziehung der Eltern und ab einem bestimmten Alter auch der Schüler:innen, ein möglichst koordiniertes und aufeinander abgestimmtes Bildungsangebot zu erarbeiten. Der Vorteil einer solchen interdisziplinären Zusammenarbeit wird in den unterschiedlichen Kompetenzen, die dabei eingebracht werden, gesehen (Brugger 2016).

Personelle Ressourcen

Schulleitung: Eine besondere Bedeutung bei der Umsetzung einer inklusiven Schule kommt – im italienischen und damit auch im Inklusionskonzept Südtirols – der Schulleitung zu. Sie kann für die Gestaltung der Rahmenbedingungen sorgen, indem sie Projekte und Maßnahmen unterstützt, Fortbildungen plant, Netzwerke organisiert, Eltern und andere außerschulische Akteure einbindet und die Gestaltungsfreiräume der autonomen Schule nutzt, um den Bildungserfolg aller Schüler:innen zu ermöglichen. Sehr differenziert werden dementsprechend im Programmabkommen des Landes Südtirol die Aufgaben der Schulleitungen im Rahmen der schulischen Integration aufgezeigt (Autonome Provinz Bozen - Südtirol 2013, S. 11 ff.).

Den Kindergärten und Schulen werden folgende zusätzliche Personalressourcen zugewiesen: Integrationslehrperson/Integrationskindergärtner:in, Mitarbeiter:in für Integration, Sozialpädagog:innen.

Integrationslehrpersonen: Die Integrationslehrperson wird einer oder mehreren Klassen zugewiesen, in der Schüler:innen mit Förderbedarf eingeschrieben sind. Sie ist vollwertiges Mitglied des Klassenrates und somit auch bei allen Entscheidungen stimmberechtigt. Die Integrationslehrperson nimmt als Expert:in eine wichtige Rolle bei der Erstellung und Überprüfung des Individuelle Entwicklungsplans sowie bei der Planung und Überprüfung der Differenzierungsmaßnahmen ein. Sie stellt dadurch eine wichtige Ressource für die gesamte Schulgemeinschaft dar, da sie für

alle Klassen Beratungsfunktionen übernehmen kann. Dabei ist ihr auch die Funktion des Koordinators/der Koordinatorin zugeschrieben. Weiterhin kann sie einen Teil der Differenzierungsarbeit mit den Schüler:innen direkt übernehmen.

Integrationslehrpersonen verfügen über dieselbe Grundausbildung wie Regellehrpersonen. Zudem sollten sie über eine Spezialisierung für den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung verfügen. Integrationslehrpersonen sind gleichberechtigte Lehrpersonen und werden den Klassen und nicht den einzelnen Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung zugewiesen. Die Anzahl der zugewiesenen Wochenstunden hängt vom Schweregrad der Beeinträchtigung ab. In den Leitlinien zur schulischen Integration wird mit Nachdruck auf die gemeinsame Verantwortung aller Lehrpersonen hingewiesen „Integration darf nicht dem Zufall oder der Initiative von Integrationslehrpersonen überlassen werden, die getrennt vom restlichen Klassenkontext und von der erziehenden Gemeinschaft wirken. Das gesamte Lehrpersonal, also Regellehrpersonen *und* Integrationslehrperson, muss einbezogen werden. Um die Lernziele und die Ziele des gemeinsamen Lernens zu berücksichtigen, müssen die Tätigkeiten von allen Regellehrpersonen gemeinsam geplant werden: Zusammen mit der Integrationslehrperson legen sie die Lernziele für die Schüler:innen mit Behinderung fest, in Bezug auf die Inhalte für die gesamte Klasse. Die Regel- und Integrationslehrpersonen müssen gemeinsam, mit derselben Verantwortung, den Individuellen Erziehungsplan erstellen. Nur durch diese verantwortungsbewusste Teamarbeit lassen sich die Ziele des Gesetzes zum Schutz des Rechts auf Bildung korrekt umsetzen.“ (Deutsches Schulamt 2009, S. 14, nach Brugger 2016) Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass auch in jenen Stunden, in denen die Integrationslehrperson nicht in der Klasse ist, die spezifischen Maßnahmen für Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung weitergeführt werden. Voraussetzung dafür ist, dass alle Lehrpersonen ein gemeinsames Unterrichtskonzept entwickeln. Die spezifische Professionalität der Integrationslehrpersonen liegt darin, Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes, des/der Schüler:in mit einer Beeinträchtigung aber auch der Gruppe/Klasse zu erfassen und den Bedürfnissen entsprechend pädagogisch-didaktische Modelle zu erarbeiten, in denen ein inklusiver Unterricht stattfinden kann. Nicht die spezifische Förderung des einzelnen Kindes und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung steht im Vordergrund, sondern die Gestaltung von Lern- und Unterrichtssituationen, die es auch diesen Lernenden ermöglichen – unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Bedürfnisse – gewinnbringend am gemeinsamen Lernprozess *aller* Schüler:innen teilzunehmen.

Mitarbeiter:in für Integration: Der/die Mitarbeiter:in wird auf Grund der Diagnose einer umfassenden Beeinträchtigung dem Kindergarten bzw. der Schule zusätzlich zugewiesen. Er/sie hilft mit bei der Erstellung des funktionellen Entwicklungsprofils und des Individuellen Erziehungsplanes, und trägt zur Bestimmung von Stärken, der Festlegung von Zielen und methodischen Strategien bei, nimmt mit einer beratenden Funktion an den periodischen Sitzungen des Kollegiums und – begrenzt auf die Schüler.innen mit der entsprechenden Förderdiagnose – an den Notenkonferenzen, teil.

Bei diesem Berufsbild handelt es sich nicht um Lehrpersonen. Ihre Aufgabe liegt vielmehr darin, Kinder mit einer Beeinträchtigung in der Entwicklung ihrer persönlichen und sozialen Autonomie und bei der Bewältigung der Anforderungen des

täglichen Lebens zu unterstützen (Deutsches Schulamt 2010, nach Brugger 2016). Mitarbeiter:innen für Integration werden den einzelnen Kindern zugewiesen, können aber unter Anleitung des pädagogischen Personals auch mit kleinen Gruppen arbeiten, um so auch die Integration in die Gruppe/Klasse besser zu gewährleisten.

Sozialpädagog:in: Der/die Sozialpädagog:in unterstützt die pädagogische Arbeit im Kindergarten bzw. an der Schule. Er/sie plant und setzt besondere Projekte zum sozialen Lernen in enger Kooperation mit den Lehrpersonen um. Er/sie übernimmt die Netzwerkarbeit zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen.

Merkmale von gutem inklusivem Unterricht

Die nachfolgenden Ausführungen basieren basieren auf dem neuen Grundsatzdokument der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol (Autonome Provinz Bozen - Südtirol o.J.a).

Unter dem Titel „Wege in die Bildung 2030 – guter Unterricht in der inklusiven Schule" setzt die Deutsche Bildungsdirektion der Provinz Bozen - Südtirol einen Schwerpunkt für die Schulen aller Stufen und Typen. Mit einem neuen Grundsatzdokument[37], das auf wissenschaftlicher Basis erarbeitet wurde, sollen an den einzelnen Schulen Entwicklungsprozesse angestoßen werden. Es benennt Merkmale eines guten Unterrichts. Zielsetzung ist es, Unterricht verstärkt ins Zentrum der (inklusionsorientierten) Bildungsarbeit zu rücken, ihn weiterzuentwickeln und den aktuellen Erfordernissen anzupassen. Es soll damit als verbindlicher Bezugspunkt für Schulentwicklungsprozesse dienen und stellt die Merkmale guten Unterrichts dar.

Die vier Dimensionen von gutem Unterricht umfassen – entsprechend dem Grundsatzdokument – folgende Bereiche und Aufgaben:

Dimension A: Kind/Jugendliche:r

- Im Zentrum von Bildungsarbeit an der Schule steht das Kind bzw. die/der Jugendliche als freie und selbstständige Persönlichkeit, welche den Lernprozess mit verantwortet und reflektiert.
- Das Kind bzw. die/der Jugendliche wird von allen an Schule Beteiligten in ihrer/seiner Individualität wahrgenommen und gefördert etwa hinsichtlich ihrer/seiner Potenziale, Interessen, ihres/seines sozialen Umfelds.
- Kinder bzw. Jugendliche sind in das Schulleben eingebunden und erfahren soziale Zugehörigkeit.

Dimension B: kompetenzorientierter Unterricht

[37] Das Dokument wurde im Schuljahr 2022/23 von einer Arbeitsgruppe an der Deutschen Bildungsdirektion ausgearbeitet und ist Bezugsrahmen für den Schwerpunkt der Bildungsdirektion „Wege in die Bildung 2030 – guter Unterricht in der inklusiven Schule"

- Die Lehrpersonen bauen eine professionelle Beziehung zu den Kindern bzw. Jugendlichen auf. Sie begegnen ihnen mit Wertschätzung und fördern sie in ihrer Entwicklung.
- Die Lehrpersonen gestalten Unterricht und Lernumgebungen so, dass jedes Kind bzw. jede Jugendliche und jeder Jugendliche gefordert ist und an seinen und ihren nächsten Entwicklungsschritten arbeiten kann.
- Die Lehrpersonen gestalten Unterricht und Lernumgebungen so, dass sowohl personalisiertes als auch gemeinsames Lernen möglich ist.
- Die Lehrpersonen erfassen kontinuierlich den Lernstand jeder Schülerin und jedes Schülers (pädagogische Diagnostik) und geben ihr und ihm lernförderliche Rückmeldung (formatives Feedback).
- Die Schüler:innen sind in die Planung des Lernens eingebunden, kennen das Lernziel und die Schritte auf dem Lernweg.
- Der Unterricht ist geprägt von einer Kultur, in der Fehler als Gelegenheiten zur Weiterentwicklung genutzt werden.
- Die Lehrpersonen wählen Inhalte nach ihrer Bedeutsamkeit aus und knüpfen an Erfahrungen, Vorwissen und Interessen der Lernenden an.
- Der Unterricht orientiert sich an aktuellen Erfordernissen der Gesellschaft und ist auf die Zukunft ausgerichtet: Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation und Arbeiten im Team sind dabei zentrale Eckpfeiler.
- Der Unterricht trägt dem Umstand Rechnung, dass Lernen in erster Linie über Sprache erfolgt, ist aufmerksam in Bezug auf sprachliche Hürden, stellt Unterstützung bereit und nutzt die Sprachen, welche die Schülerinnen und Schüler mitbringen, als zusätzliche Ressourcen.

Dimension C: Zusammenarbeit

- Die Lehrpersonen tragen gemeinsam die Verantwortung für das Lernen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers.
- Vielfalt wird von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft wertgeschätzt und als Ressource genutzt.
- An den Schulen wird in professionellen Lerngemeinschaften gearbeitet. Diese definieren gemeinsame, handlungsleitende Ziele, legen den Fokus auf das Lernen statt auf das Lehren, reflektieren im Dialog, bilden sich fort und finden zu einer De-Privatisierung der Unterrichtspraxis.
- Die Schulführungskraft, die Lehrpersonen, die Sozialpädagog:innen, die Mitarbeiter:innen für Integration, die außerschulischen Partner:innen, das nicht-unterrichtende Personal und die Erziehungsverantwortlichen arbeiten eng zusammen, um die Entwicklung der Kinder bzw. der Jugendlichen bestmöglich zu begleiten.

Dimension D: Rahmenbedingungen

- Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Schulorganisation auf sämtlichen Ebenen (Schulführung, Verwaltung, Gremien und entsprechende Leitdokumente) so ausgelegt ist, dass Partizipation und Teilhabe für alle Beteiligten in ihrer jeweiligen Rolle gewährleistet sind.
- Die Schulführungskraft setzt partizipative Prozesse in Gang, in denen sich alle Beteiligten konkret mit der Entwicklung von gutem Unterricht in der inklusiven

Schule auseinandersetzen, und sorgt dafür, dass getroffene Entscheidungen verbindlich umgesetzt werden.
- Die autonome Schule setzt die ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen bedarfsorientiert, flexibel und gezielt ein.
- Die Schulführungskraft fördert eine von Offenheit geprägte Feedbackkultur auf allen Ebenen der Organisation.

Inklusionsbezogene Bildungsforschung

Für die Überprüfung, inwieweit inklusive Maßnahmen erfolgreich sind, haben Marsili und andere Autor:innen (2021) ein Validierungs-Instrument „Inclusive Process Assessment Scale" entwickelt. Die digitale Version bewertet die Wirksamkeit von Schulen und soll die Qualität inklusiver Prozesse und Programme für soziale, emotionale und pro-soziale Bildung befördern.

Durch eine Vielzahl von Initiativen und Projekten wurde in Südtirol der Aufbau einer Reflexions- und Evaluationskultur an den Schulen systematisch aufgebaut. Es gibt eine Verpflichtung zur kontinuierlichen Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und Schule. Zentrale Instrumente des Qualitätsentwicklungsprozesses im Schulbereich sind die interne und die externe Evaluation. Die Zuständigkeit für das schulinterne Qualitätsmanagement liegt bei den autonomen Schuldirektionen. Die Bildungsdirektion unterstützt sie in diesem Arbeitsbereich durch Beratung und Begleitung. Die Zuständigkeit für die externe Evaluation der Schulen liegt bei der Landesevaluationsstelle für das deutschsprachige Bildungssystem. Im Landesgesetz Nr. 11 aus dem Jahr 2010 wurde die Evaluation der Kindergärten und Schulen des Landes neu geregelt. Diese Neuordnung fand mit dem Dekret des Landeshauptmanns Nr. 39 vom 5. November 2012 ihre Umsetzung (Autonome Provinz Bozen - Südtirol o.J.b).

An der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Bozen in Südtirol wird dem Fachgebiet inklusive Bildung ein großer Stellenwert in der Forschung und Ausbildung eingeräumt, wie etwa die Spezialisierungslehrgänge für Integrationslehrpersonen zeigen.

Inklusionsbezogene Bildungsforschung widmet sich der Frage nach Partizipation und Lernen aller Kinder mit spezifischem Augenmerk auf Verschiedenheit. Unter diesem Blickwinkel untersucht sie die Bildungspraxis, die Professionalisierung von Fachpersonal sowie die Entwicklung der Bildungsinstitutionen und des Bildungssystems. In den Forschungsarbeiten des Neuen Kompetenzzentrums für Inklusion an der Freien Universität Bozen geht es insbesondere darum, auf Basis solcher Erkenntnisse Impulse zu geben – sowohl regional für die Praxis als auch international zur Weiterentwicklung des Fachgebietes. „Mit dem Kompetenzzentrum investiert unsere Universität in die Weiterentwicklung sowie das Sichtbarmachen unseres besonderen Inklusionsmodells", erklärte die Direktorin des Kompetenzzentrums Prof.in Heidrun Demo im Rahmen einer Pressekonferenz. Ziel ist es zum einen, das italienische und Südtiroler Inklusionsmodell in internationalen Kontexten darzustellen und zur Diskussion zu stellen. Zum anderen dient die Vernetzung mit internationalen Forschungsnetzwerken auch der lokalen Weiterentwicklung inklusiver Bildung, die von dem Vergleich und Dialog mit anderen Systemen profitieren kann.

Die Praxisrelevanz und der Wissenstransfer der Forschung werden über einen engen Dialog mit den drei Bildungsdirektionen des Landes abgesichert (Pitro 2020).

In Südtirol hat sich eine Tagungsreihe „Didattica e Inclusione Scolastica – Inklusion im Bildungsbereich" etabliert. Die siebte Ausgabe dieser Tagungsreihe fordert zur Auseinandersetzung mit den Prioritäten einer gerechten und inklusiven Bildung in unserer Zeit auf. Den Schwerpunkt bildet der Austausch zu bewährten Verfahren und Forschungsergebnissen zwischen Lehrer:innen, Forscher:innen und Erzieher:innen. Gemeinsam wurden didaktische Herausforderungen erörtert, Möglichkeiten und Chancen identifiziert und versucht, neue Perspektiven zu entwickeln. „Die Aufgaben des Kompetenzzentrums für Inklusion im Bildungsbereich liegen im Bereich Monitoring, Kommunikation und Diskussion des italienischen und des Südtiroler Modells der Inklusion im Bildungsbereich auf internationaler Ebene – somit steht auch die Konferenz in einem internationalen Kontext. Gemäß dem Anspruch der Freien Universität Bozen, über Grenzen hinweg verbindende Dialoge zu schaffen, eröffnet dieser Band einen Dialog über inklusive Didaktik, der mehrsprachig und interkulturell ist und eine Brücke schlägt zwischen deutsch- und italienischsprachigen Traditionen." (Demo/Cappello/Macchia 2021, XIIf.).

Ausblick

Italien gilt als ein Vorbild für Inklusion im Bildungswesen. In den vorangegangenen Ausführungen wurden die zielgerichteten bildungspolitischen Rahmenbedingungen für ein inklusives Bildungssystem, die Italien aufgebaut hat, dargestellt und die konkreten Strukturen sowie dahinterliegenden Erkenntnisse als gelingende Beispiele dafür skizziert, wie Inklusion etabliert und realisiert werden kann.

Trotzdem gibt es auch im italienischen inklusionsorientierten Bildungssystem – obwohl Entwicklungen hin zu einem inklusionsorientierten Bildungssystem schon vor Jahrzehnten begonnen wurden und durch Gesetze untermauert wurden – weiteren Verbesserungsbedarf:

- Ein wichtiger Punkt ist die Ausbildung und Verfügbarkeit von Inklusionsfachkräften. Zwar sollten den Lehrer:innen an italienischen Schulen Sozialpädagog:innen und Mitarbeiter:innen für Integration zur Seite stehen. Wegen des Fachkräftemangels bleiben viele entsprechende Stellen jedoch unbesetzt. Zudem herrscht unter den Fachkräften eine hohe Fluktuation.
- In der Kooperation unterschiedlicher Fachkräfte an inklusiven Schulen gibt es Konflikte und Reibungspunkte, etwa wenn nicht alle Kolleg:innen und Mitarbeiter:innen dasselbe Grundverständnis einer inklusiven Schule verfolgen.
- Wenn die einzelnen Verwaltungen nicht genügend zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stellen, kann es zu Überforderungen und Konflikten kommen, die die konkrete inklusive Arbeit beeinträchtigen und behindern.
- Wenn sich die verschiedenen Professionen nicht auf Augenhöhe begegnen und nicht allen mit Respekt und Wertschätzung begegnet wird, seien dies nun Professionelle oder Eltern oder Schüler:innen ist die Arbeit nicht von einem inklusiven Grundverständnis geprägt, das an die Schüler:innen weitergegeben werden kann (Brugger 2016).

- Die immer noch stark medizinische Ausrichtung in Bezug auf Diagnostik im Kontext von (Leistungs-)Förderung – und insbesondere die Koppelung von Diagnosen an das Recht auf spezifische Maßnahmen, stehen im Gegensatz zu einem inklusiven Ansatz im Bildungswesen. Sie haben die Etikettierung der Kinder, Schüler:innen zur Folge. Die Zielsetzung in der inklusiven Beschulung ist eine auf der ICF beruhenden Beschreibung, die sich an den Kompetenzen des Kindes, nicht an seinen Defiziten orientieren sollte (Autonome Provinz Bozen 2013).
- Für inklusiven Unterricht sind diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen notwendig, die für alle Kinder und Schüler:innen deren Entwicklungsstand, ihre persönlichen Stärken und Kompetenzen erheben und daraufhin individuell abgestimmte Angebote planen.

5.3 Zwischenfazit

Schweden und Italien haben – im Kontext jeweils unterschiedlicher gesellschaftlicher Hintergründe – die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Europa maßgeblich mitgeprägt.

Schweden

Schweden ist ein Land mit einer langen Tradition von demokratischen Werten wie Gleichheit, Toleranz und Offenheit. Diese bilden die Grundlage dafür, wie die Gesellschaft Mitmenschen mit einer Behinderung begegnet: Bereits im Zuge der Bildungsreformen in den 1960er-Jahren wurden Volksschulen in Gesamtschulen übergeführt und spezielle Schulen wurden weitgehend abgeschafft.

In der Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem spielte die Erkenntnis, dass sich die Schulen an ihre Schüler:innen anpassen müssen, um allen Schüler:innen Teilhabe und Zugang zu Bildung zu ermöglichen, eine entscheidende Rolle. Auf Basis dieser Erkenntnis führte Schweden im Rahmen mehrerer weiterer Schulreformen um die Jahrtausendwende eine inklusive **‚Schule für Alle'** ein.

Grundsätzlich vermeidet Schweden in seinem inklusionsorientierten Bildungssystem Klassifizierungen von individuellen Förderbedarfen. Im Mittelpunkt steht stattdessen das Recht der Kinder und Jugendlichen auf flexible Unterstützung im Lernprozess. Im Umgang mit speziellen schulischen Bedürfnisse verfolgt Schweden den Weg, dass Schüler:innen in Kooperation mit den Lehrkräften über ihren Schulweg selbst entscheiden und nicht – wie etwa in Deutschland – ein Elternwahlrecht ausschlaggebend ist. In Schweden werden diesbezüglich IQ-Tests nur dann eingesetzt, wenn eine Einschreibung in eine Schule für intellektuelle Beeinträchtigung geplant ist. Grundsätzlich ist in Schweden diese Förderung für Schüler:innen mit speziellen schulischen Bedürfnissen an allen Schulen möglich. „Schüler-Fürsorge-Teams" und insbesondere Schulleitungen sind bei der Umsetzung der nationalen inklusiven Bildungsziele maßgeblich.

Analysen aus der Wissenschaft, den Berichten von Betroffenen und aus der Zivilgesellschaft zeigen, dass auch in Schweden die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems weiter verbessert werden muss. Die aktuellen Herausforderungen für

die Politik sind, angesichts von Veränderungen im Bildungssystem die soziale Integration und Inklusion zu gewährleisten, denn die Bildungspolitik Schwedens ist insbesondere im Zuge einer zunehmenden Privatisierung, die das ursprüngliche Konzept der (inklusiven) Gesamtschule aufweicht, mit starken Veränderungen und Herausforderungen konfrontiert.

Italien

Die tiefgreifende Reform hin zu einem inklusiven Schulsystem war in Italien unter anderem eine Reaktion auf einen großen Bildungsnotstand. Diese Entwicklung begann mit der Bildungsreform 1962, die eine bis heute praktizierte gemeinsame Beschulung der 6- bis 14-Jährigen an der Einheitsmittelschule einführte. Bereits 1977 wurden im Rahmen einer Schulreform in Italien nahezu sämtliche Sonderschulen und Sonderklassen abgeschafft. Damit wurde Inklusion im Bildungswesen gesetzlich verankert. Seither fanden eine Reihe weiterer Entwicklungen hin zu einem inklusiven Bildungssystem statt. Im Jahr 1992 fasste der italienische Staat alle Normen zur Inklusion und Unterstützung der Menschen mit Beeinträchtigungen in einem eigenen Rahmengesetz zusammen. Es ist die zugrundeliegende Rechtsquelle für die heute geltenden Regelungen. Heute werden in dem Land über 99 Prozent aller Kinder gemeinsam beschult. Am Beispiel Südtirols – das eine Brückenfunktion zwischen Italiens Norden und Süden innehat und bei der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems eine besondere Rolle gespielt hat – wurden zentrale Aspekte des inklusiven Bildungssystems Italiens skizziert.

Im Jahr 2009 wurden die Leitlinien der Bildungsdirektion zur schulischen Integration der Schüler:innen mit einer Behinderung herausgegeben. Im Schuljahr 2022/23 wurde ein Grundsatzdokument „Merkmale guter inklusiver Schule“ ebenfalls wissenschaftsbasiert und in einem kooperativen Prozess erarbeitet und herausgegeben.

Demzufolge gilt die Anwesenheit von Schüler:innen mit Behinderung nicht als Notfallsituation, die bewältigt werden muss, sondern als eine Gegebenheit, die eine Umgestaltung des Systems erfordert. Für Kindergärten und Schulen besteht die Pflicht, alle Kinder aufzunehmen, d.h. keinem Kind darf der Zugang zu einem Kindergarten/einer schulischen Einrichtung im jeweiligen Einzugsgebiet verwehrt werden und die Einrichtungen sind verpflichtet, für die geeigneten Lernbedingungen zu sorgen. Das Prinzip einer Nicht-Beschulbarkeit gibt es nicht. Rechte für Kinder und Jugendliche mit einer nachgewiesenen Beeinträchtigung sind gesetzlich verankert, wie etwa das Recht auf einen individuellen Bildungsplan, individuelle Bewertung, das Recht auf differenzierte Schulabschlüsse, differenzierte Lernmaterialien und Unterrichtshilfsmittel sowie die Zuweisung zusätzlicher personeller Ressourcen. Expert:innen und Gremien, Integrationslehrpersonen, Mitarbeiter:innen für Integration, Sozialpädagog:innen sind wesentlicher Bestandteil des Unterstützungskonzeptes.

Trotz der Vorbildfunktion Italiens für ein inklusives Bildungssystem gibt es auch weiteren Verbesserungsbedarf, wie etwa die Ausbildung und Verfügbarkeit von Inklusionsfachkräften. Zu nennen sind etwa nicht genügend zeitliche und personelle Ressourcen. Weiterhin muss immer wieder sichergestellt werden, dass die Arbeit von einem gemeinsamen inklusiven Grundverständnis geprägt ist. Außerdem muss verstärkt an der Zielsetzung in der inklusiven Beschulung gearbeitet werden, die

sich an den Kompetenzen des Kindes, nicht an seinen Defiziten orientiert. Deshalb sind für inklusiven Unterricht Diagnostiken der Lehrpersonen notwendig, die den Entwicklungsstand aller Kinder, ihre persönlichen Stärken und Kompetenzen erheben. Darauf basierend werden individuell abgestimmte Angebote geplant.

6 Fazit und Ausblick

Ziel des Berichts war es, Erfordernisse und Gelingensbedingungen für die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemein und unter dem besonderen Blickwinkel auf den Förderbereich „emotionale und soziale Entwicklung“ in Deutschland darzulegen.

Unsere Literaturrecherche sowie die Analyse und Bewertung relevanter wissenschaftlicher Studien ermöglichte einen umfassenden Einblick in die tatsächliche Umsetzung schulischer Inklusionsbestrebungen sowie verschiedene Praxisbeispiele in den Bundesländern, einzelnen Kommunen und Schulen. Darüber hinaus wurden Umsetzungserfahrungen in Schweden und Italien zusammenfassend dargestellt.

In Deutschland gibt es bundesweit verschiedene Konzepte inklusiver Beschulung. Die Umsetzung hat je nach Bundesland zu unterschiedlichen Zeitpunkten begonnen und ist unterschiedlich weit fortgeschritten. Diese Entwicklungen wurden teilweise im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch Deutschland initiiert, teilweise wurden Schritte zu einem inklusiven Schulsystem bereits vor Jahrzehnten angestoßen. In Schleswig-Holstein beispielsweise ist „schulische Integration“ von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits seit den 1980er-Jahren fester Bestandteil der politischen Agenda und hat sich zu einem inklusionsorientierten Bildungsmodell weiterentwickelt.

Neben den Inklusionsstrategien auf Länderebene haben auch einige Kommunen und Schulen – relativ unabhängig von der Gesamtstrategie des jeweiligen Bundeslands – je nach ihren Ausgangslagen verschiedene Ansätze und Elemente der inklusiven Schulbildung eingeführt und weiterentwickelt oder eigene Strategien zur umfassenden inklusiven Schulentwicklung erarbeitet. Die im vorliegenden Bericht dargestellten Beispiele auf Länderebene, kommunaler Ebene und auf der Ebene einzelner Schulen sollen Erkenntnisse zu inklusivem Unterricht in der Schulpraxis vermitteln und Anregungen für die Umsetzung bieten.

Resümierend werden im Folgenden diejenigen Aspekte hervorgehoben, die nach der Auswertung und Bilanzierung der recherchierten Materialien besonders zu beachten sind:

Mit inklusivem Unterricht wird die Schüler:innenschaft heterogener. Auch Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellen keine homogene Gruppe dar. In Deutschland wird im Kontext der inklusiven Schulbildung jedoch selten zwischen den verschiedenen Förderschwerpunkten unterschieden. Um den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen von Schüler:innen mit **verschiedenen** Förderbedarfen und **ohne spezifische** Förderbedarfe im gemeinsamen Unterricht gerecht werden zu können, muss eine Binnendifferenzierung in der Gestaltung des inklusiven Unterrichts mit bedacht werden. Beispiele für gezielte Förderung in inklusiven Schulklassen für Schüler:innen mit unterschiedlichen Förderbedarfen und Schüler:innen ohne Förderbedarfe bieten etwa die Analysen von Becker (2022; 2023), Blumenthal u.a. (2020) und Prengel (2022) sowie das Olden-

burger Praxis-handbuch zur Inklusion (Lindemann 2018). In den genannten Publikationen wird auf verschiedenen Ebenen (Kinder/Jugendliche, Klasse/Unterricht, Schule/außerhalb der Schule) dargestellt, wie Schule sich den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfen der Schüler:innen anpasst.

Strukturierte engmaschige, institutionell gestützte **Kooperationen** bilden den Rahmen für ein Schulkonzept, das auch außerschulische Fachkräfte, etwa aus der Kinder- und Jugendhilfe, Schulpsycholog:innen, Schulbegleitungen/Integrationshelfer:innen sowie Eltern als kompetente Partner:innen erachtet und einbindet. Maßgeblich ist dabei auch eine Schulleitung, die unterschiedliche Strategien im Sinne einer inklusiven Schule koordiniert und entsprechende personale und finanzielle Ressourcen gezielt einsetzt sowie eine stetige Weiterentwicklung verfolgt. Nicht zu vergessen sind aber auch die Kinder und Jugendlichen. Kinder und Jugendliche sollten nicht lediglich beschult werden, indem durch Leistungskontrollen ihr Status innerhalb der Klasse definiert wird. Vielmehr ist die Ebene der sozialen Einbindung und Entwicklung zentral für eine vollumfängliche Teilhabe an Schule.

Die Evaluationen und wissenschaftlichen Begleitungen von inklusiv arbeitenden Schulen benennen für einen erfolgreichen inklusiven Unterricht insbesondere folgende Voraussetzungen. Diese werden im Folgenden dargestellt und dabei systematisch nach Aspekten des Wissens, der Einstellungen sowie der Organisationsentwicklung zur Implementierung inklusiver Bestrebungen gegliedert:

Wissen- und Einstellungsaspekte:

- Eine gemeinsame Verständigung zu inklusiver Schulbildung von (internen und externen) pädagogischen Fachkräften und Schulleitungen ist Voraussetzung für gelingende inklusive Bildungsarbeit.
- Weiterhin ist ein Verständnis dazu notwendig, dass inklusive Schulbildung ein Prozess ist, der eine beständige Überprüfung der Zielerreichung und einer fortwährenden Weiterentwicklung bedarf.
- Positive Einstellungen vonseiten der Fachkräfte, der Eltern und der Schüler:innen bezogen auf die inklusive Schule sind ein wesentlicher Kern eines Inklusionskonzeptes: dies ist auch oftmals zentraler Bestandteil von Fortbildungen, Supervisionen und Teamsitzungen.
- Nur im Zusammenspiel dieser Vielfalt und verschiedenen Dimensionen können alle Schüler:innen von einem inklusiven Schulkonzept profitieren.
- Inklusion beschäftigt sich mit allen Kindern und Jugendlichen einer Schule, nicht ausschließlich mit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Organisationsentwicklung:

- Die Unterstützung und Entlastung der Fachkräfte erfolgt durch Fortbildungen, Supervisionen und Teamsitzungen.
- Eine wichtige Rolle kommt in der Umsetzung und auch der Weiterentwicklung inklusiver Schulkonzepte der Schulleitung zu.
- Inklusive Schule ist nicht nur auf schulisches Lernen und Leistungsentwicklung fokussiert. Sie hat außerdem durch klassenbezogene und gruppenbezogene Angebote etwa im Rahmen von Ganztagsangeboten die Zielsetzung, das soziale

Miteinander zu stärken. So kann etwa durch soziale Gruppenangebote die Akzeptanz von Vielfalt erlernt und damit ein von Vielfalt geprägtes konstruktives soziales Miteinander angeregt und realisiert werden.

Bestandteil des Berichtes war auch die Frage nach der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einem zugeschriebenen Förderbedarf „emotionale und soziale Entwicklung". Zunächst kann konstatiert werden, dass diese Kinder und Jugendlichen, die in der Schule sichtbar Auffälligkeiten aufweisen, beispielsweise durch abweichende Verhaltensweisen, Lernschwierigkeiten oder dadurch, dass sie dem Unterricht fernbleiben, einem erhöhten Stigmatisierungsrisiko und einem erhöhten Risiko exklusiver Beschulung ausgesetzt sind. Grundsätzlich sind es gerade nicht Sonderformen der Beschulung für einzelne Kinder und Jugendliche, die in inklusiver Beschulung erprobt werden, sondern es sind Strategien und Konzepte in der Beschulung aller, wie die Praxisbeispiele zeigten.

Die dargestellten Praxisbeispiele verdeutlichen den positiven Einfluss institutioneller Kooperationen auf die vollumfängliche Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf. Eine verlässliche, multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Schule, Gesundheitswesen und Kinder- und Jugendhilfe im inklusiven Schulkontext erwies sich als besonders förderlich für diese Zielgruppe. Durch die enge Zusammenarbeit des multiprofessionellen Teams erhalten die betroffenen Kinder die Gelegenheit, stabile Beziehungen zu weiteren Bezugspersonen aufzubauen, während einzelne Lehrkräfte und Pädagog:innen entlastet werden. Darüber hinaus ist die Einbeziehung der Eltern in die schulische Förderung unerlässlich vor allem bei Kindern und Jugendlichen mit ausgeprägten emotionalen und sozialen Auffälligkeiten. Beispielsweise wurden Ansätze aus der Multifamilientherapie für Schulkontexte adaptiert und erprobt, auch wenn noch keine ausreichend abgesicherten Ergebnisse vorliegen. Mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung und Klassenführung erscheint der umfassende Ansatz der Mehrebenenprävention, wie sie in der Region Rügen bereits seit rund zehn Jahren praktiziert wird, überzeugend. Sie arbeitet insbesondere präventiv, indem die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen aller Kinder sowie die Intervention bei problematischen Verhaltensweisen im regulären Klassenunterricht integriert werden. Im Sinne des Modelllernens profitieren Schüler:innen mit geringen sozialen Kompetenzen dabei von anderen Mitschüler:innen. Damit geeignete Fördermaßnahmen und Trainingsprogramme eingesetzt werden und deren Erfolg überprüft wird, ist die Verlaufsdiagnostik entscheidend, die Daten zum Stand aller Schüler:innen im Lernen und Verhalten regelmäßig erhebt.

Wenige Bundesländer haben begonnen, die exklusive Beschulung abzuschaffen und Förderzentren in Form von Schulen ohne Schüler:innnen als Pool vorzuhalten, die mit ihren Lehrkräften die Regelschulen in ihrer Arbeit unterstützen. Einige Bundesländer hingegen behalten ihre Doppelstruktur parallel zur Umsetzung schulischer Inklusion bei. Um die schulische Inklusion in Deutschland voranzubringen, ist es, wie die Empfehlungen der BRK-Konferenz 2024 in Hinblick auf den Bereich Bildung formuliert, erforderlich, die Doppelstruktur aufzulösen, einheitliche Umsetzungsstandards inklusiver Schulbildung durch die Kultusministerkonferenz (KMK) einzuführen, systematische Aus- und Fortbildung anzubieten sowie die individuelle

Begleitung von Übergängen insbesondere zwischen Grundschule und weiterführende Schulen zu stärken (Deutsches Institut für Menschenrechte 2024, S. 11–13). Zusammenfassend sind folgende Punkte zu beachten:

- Das System der separierenden Förderschulen sollte in weiteren Bundesländern transformiert und zurückgebaut werden, wie es beispielsweise in Bremen umgesetzt wurde, dabei können einzelne Förderschulen fakultativ erhalten bleiben, jedoch sollten Eltern und ihren Kindern die Möglichkeit geboten werden, eine inklusive Beschulung in Anspruch nehmen zu können.
- Auf der Ebene der Ressourcenausstattung: Wie die Praxisbeispiele auf Ebene der Kommune und der Schule zeigen, wurden bereits wesentliche Schritte zur schulischen Inklusion umgesetzt. Die Beispiele deuten aber auch mehrfach auf mangelnde Ressourcenausstattung der Schulen hin, wodurch sie in ihren Möglichkeiten stark beschränkt sind. Auf der anderen Seite lassen sich kaum wissenschaftliche Studien finden, die sich auf die finanzielle Problematik im Kontext inklusiver Beschulung fokussieren bzw. tiefergehende Analysen der Ressourcenproblematik oder konkrete Lösungsvorschläge bieten.
- Auf der Ebene der Schule: Auch in der Literatur wird immer wieder die zentrale Bedeutung der Schulleitung und der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Zusammenhang der inklusiven Schulbildung hervorgehoben. Allerdings haben wir wenige wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit den bisherigen Praktiken in den einzelnen Schulen gefunden, die über normative Empfehlungen oder plausible Leitkonzepte hinausgehen. Inklusion sollte in der Praxis nicht damit übersetzt werden, dass die Schulleitung sich diejenigen Schüler:innen mit Förderbedarf aussucht, die am besten und möglichst störungsarm in das bestehende Schulkonzept passen, sondern die Schulleitung sollte bestrebt sein schulische Strukturen inklusiver zu gestalten.

Die Analyse verschiedener europäischer Länder im Hinblick auf inklusive Schulsysteme verdeutlicht, dass Italien als Vorbild für Inklusion im Bildungswesen angesehen wird. Das Land verfügt über zielgerichtete bildungspolitische Rahmenbedingungen, die die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems fördern. Trotz der bereits vor Jahrzehnten begonnenen und durch gesetzliche Maßnahmen untermauerten Entwicklungen hin zu einem inklusionsorientierten Bildungssystem besteht auch im italienischen Kontext weiterhin Verbesserungsbedarf. Dieser ist zu großen Teilen auf unterschiedliche Auffassungen von Inklusion zurückzuführen.

Europaweit ist zudem Schweden eine Referenz, weil die Bildungspolitik Schwedens hauptsächlich auf soziale Eingliederung ausgerichtet ist und dem grundlegenden Prinzip der Chancengleichheit im Bildungsbereich folgt. Bei genauer Analyse des Stands der Inklusion zeigen sich Umsetzungsprobleme, was dazu führt, dass vermeintlich inklusive Praktiken exklusive Strukturen herausbilden. Die Bildungspolitik Schwedens unterliegt seit Jahren starken Veränderungen, insbesondere im Zuge einer zunehmenden Privatisierung, die das ursprüngliche Konzept der (inklusiven) Gesamtschule angreift: Durch die zunehmende Marktorientierung, entstehen Probleme im Verhältnis der inklusiven Entwicklung zum Schulsystem. Ein weiterer entscheidender Punkt, der deutlich macht, dass auch in Schweden die Exklusion – in der Inklusion – stattfindet, ist die Unterbringung von Schüler:innen mit Förderbedarf in gesonderten Einrichtungen der Schulen, wie beispielsweise in gesonderten

ADHS-Klassen. Aktuell besteht die Herausforderung für die Politik, die soziale Integration und Inklusion zu gewährleisten angesichts der aktuellen Veränderungen im Bildungssystem. Es gibt keine effektiven Mechanismen, um inklusive bzw. exklusive Prozesse auf lokaler und nationaler Ebene zu überwachen und das Gleichgewicht im Bildungssystem zu dokumentieren. Denn zu den Herausforderungen in Schweden zählt auch, dass bisher wenige wissenschaftliche Studien zu inklusiver Bildung durchgeführt wurden und derzeit aktuelle Daten und Langzeitdaten fehlen.

Der Blick auf Schweden und Italien verweist auf Potenziale für Deutschland, insbesondere im Hinblick auf die Implementierung des Rechts von Schüler:innen, in Zusammenarbeit mit ihren Lehrkräften, eigenständig über ihre Schullaufbahn zu entscheiden. Dies steht im Gegensatz zum deutschen System, in dem Entscheidungen weitgehend im Rahmen des Elternwahlrechts getroffen werden.

In Schweden wie auch in Italien, liegt dem inklusiven Bildungskonzept die Erkenntnis zugrunde, dass sich die Schulen an ihre Schüler:innen anpassen müssen, um *allen* Schüler:innen Teilhabe und Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Im schwedischen inklusionsorientierten Bildungssystem steht das Recht der Kinder und Jugendlichen auf flexible Unterstützung im Lernprozess im Mittelpunkt, eine Klassifizierung von individuellen Förderbedarfen wird nicht vorgenommen.

In Italien ist die gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer nachgewiesenen Beeinträchtigung gesetzlich verankert, wie etwa das Recht auf einen individuellen Bildungsplan, individuelle Bewertung, das Recht auf differenzierte Schulabschlüsse, differenzierte Lernmaterialien und Unterrichtshilfsmittel sowie die Zuweisung zusätzlicher personeller Ressourcen. Expert:innen und Gremien, Integrationslehrpersonen, Mitarbeiter für Integration, Sozialpädagog:innen sind wesentlicher Bestandteil des Unterstützungskonzeptes.

Abschließend ist zu konstatieren, dass die Implementierung schulischer Inklusion in Deutschland wie auch in den europäischen Ländern wie Italien und Schweden in nicht-inklusive Bildungssysteme aktuell als ein Prozess verstanden werden muss, der von Ambivalenzen gekennzeichnet ist und eine hohe Komplexität aufweist. Es zeichnet sich ab, dass Inklusion nicht partikular in Schule zu implementieren ist, solange Sondersysteme und Doppelstrukturen bestehen. Zudem ist der Diskurs um Inklusion stark gekennzeichnet von normativen Leitbildern, Empfehlungen und Konzepten. Inklusion ist letztlich auch ein Demokratieprojekt, das tiefgreifende gesellschaftliche Neuordnungen und ein Umdenken in Politik und Gesellschaft erfordert.

Gezielte Förderung und Besonderung in der Praxis zu trennen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe für alle beteiligten Fachkräfte, die mit dem folgenden Leitsatz überschrieben werden kann: Von Behinderung betroffene Kinder und Jugendliche sollten im Rahmen von Regelschule so viel wie nötig gezielte Förderung erhalten und so wenig wie möglich allgemeine Besonderung erfahren. Ansätze wie das Rügener Inklusionsmodell zeigen, wie es gelingen kann, Inklusion in Schule progressiv zu denken und strukturell umzusetzen, auch in Hinblick auf Aspekte der sozialen und emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Es wurde deutlich, dass insbesondere regionale Umsetzungsstrategien das Potenzial besitzen, spezifische Bildungsbarrieren für Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext zu identifizieren und darauf aufbauend Lösungsvorschläge zu entwickeln, die auch in anderen Kontexten die inklusive Schulentwicklung fördern können.

7 Literatur

Aktion Menschen (o.J.a): Italien - ein Musterland? https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/positionen/streitbar-schulische-inklusion/inklusive-schule-italien (15.11.2024)

Aktion Menschen (o.J.b): Schulkonzept: „Vielfalt ist unser Motor". https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/inklusion-beispiele/marie-kahle-gesamtschule/schulkonzept (18.10.2024)

Amrhein, Bettina/Badstieber, Benjamin/Müller-Cleve, Mareike/Reisenauer, Cathrin/Thiede, Malte (2023): „(Er)kenne Dich selbst". Eine Initiative zur inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In: Hoffmann, Mirjam/Hoffmann, Thomas/Pfahl, Lisa/Rasell, Michael/Richter, Hendrik/Seebo, Rouven/Sonntag, Miriam/Wagner, Josefine (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn, S. 280–286

Amrhein, Bettina/Badstieber, Benjamin/Reisenauer, Cathrin/Müller-Cleve, Mareike/Thiede, Malte (2024): Wege aus der Problemtrance und den Verhaltensfallen? Einblicke in die Durchführung eines neuen Professionalisierungsprogramms zur inklusionspädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In: Bosse, Ingo/Müller, Kathrin/Nussbaumer, Daniela (Hrsg): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn, S. 113–120

Arndt, Ann-Kathrin/Werning, Rolf (2016a): Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule". In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. Gütersloh, S. 105–140

Arndt, Ann-Kathrin/Werning, Rolf (2016b): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: Moser, Vera/Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): Schulische Inklusion. Weinheim/Basel, S. 160–174

Autonome Provinz Bozen - Südtirol (o.J.a): Schwerpunt „Weg in die Bildung 2030 - guter Unterricht in der inklusiven Schule". https://deutsche-bildung.provinz.bz.it/de/bildung-2030 (15.11.2024)

Autonome Provinz Bozen - Südtirol (o.J.b): Qualität in der Schule. https://deutsche-bildung.provinz.bz.it/de/evaluation/qualitaet-in-der-schule (15.11.2024)

Autonome Provinz Bozen - Südtirol (o.J.c): Rechtliche Grundlagen. https://deutsche-bildung.provinz.bz.it/de/didaktik-beratung/inklusion-rechtliche-grundlagen (10.11.2024)

Autonome Provinz Bozen - Südtirol (2013): Beschluss der Landesregierung. Programmabkommen laut Art. 21/sexies des Landesgesetzes vom 30. Juni 1983, Nr. 20, in geltender Fassung (Neue Maßnahmen zugunsten der Behinderten). Beschlüsse 1. Teil. Amtsblatt Nr. 30/I-II. 15.07.2013

Badstieber, Benjamin (2021): Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Bad Heilbrunn

Barow, Thomas/Östlund, Daniel (2018): The significance of SEN assessment, diagnoses, and psychometric tests in inclusive education. In: Hamre, Bjørn/Morin, Anne/Ydesen, Christian (Hrsg.): Testing and inclusive schooling. International challenges and opportunities. Abingdon, Oxon/New York, S. 231–247

Beck, Anneka/Haupt, Stephanie/Hensen, Gregor/Maykus, Stephan (2019): Inklusive Schule und Kinderund Jugendhilfe. In: Westphal, Manuela/Wansing, Gudrun (Hrsg.): Migration, Flucht und Behinderung. Wiesbaden, S. 301–322

Becker, Stefan (Hrsg.) (1996): Setting, Rahmen und therapeutisches Milieu in der psychoanalytischen Sozialarbeit. Beiträge der zweiten Fachtagung des Vereins für Psychoanalytische Sozialarbeit Berlin und Brandenburg e. V. Gießen

Becker, Ulrike (2022): Multiprofessionelle Kooperation im Kontext inklusiver Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In: Serke, Björn/Streese, Bettina (Hrsg.): Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn, S. 61-70

Becker, Ulrike (2023): Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln. Leverkusen

Becker, Ulrike/Prengel, Annedore (2016): Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen – ein Beitrag zur Inklusion. In: Zimmermann, David/Meyer, Matthias/Hoyer, Jan (Hrsg.): Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn, S. 94–104

Beelmann, Andreas/Raabe, Tobias (2007): Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Göttingen

Behme-Metthiessen, Ulrike/Pletsch, Thomas (2017): FiSch - Familie in Schule. In: Asen, Eia/Scholz, Michael (Hrsg.): Handbuch der Multifamilientherapie. Erste Auflage, 2017. Heidelberg, S. 297–314

Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2017): Inklusive Bildung und Sonderpädagogische Förderung. Handreichung 4. Baustein Integriertes Förderkonzept. Hamburg

Bengel, Angelika (2021): Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses. Bad Heilbrunn

Bertelsmann Stiftung (o.J.): Marie-Kahle-Gesamtschule. Verschiedenheit ist der Normalfall. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/abgeschlossene-projekte/jakob-muth-preis/2019/marie-kahle-gesamtschule-kopie-1 (18.10.2024)

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016a): Sieben Merkmale guter inklusiver Schule. Gütersloh

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016b): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. Gütersloh

Biamba, Cresantus (2016): Inclusion and Classroom Practices in a Swedish School: A Case Study of a School in Stockholm. In: Journal of Education and Practice, 7. Jg., H. 3, S. 119–124

Biermann, Christine/Geist, Sabine/Kullmann, Harry/Textor, Annette (Hrsg.) (2019): Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn

Biermann, Julia/Powell, Justin J.W. (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 4, S. 679–700

Blanck, Johann Milena/Edelstein, Benjamin/Powell, Justin J.W. (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: Swiss Journal of Sociology, 39. Jg., H. 2, S. 267–292

Blumenthal, Yvonne (2017): Ein Rahmenkonzept mit mehreren Förderebenen - Response to Intervention (RTI). In: Hartke, Bodo (Hrsg.): Handlungsmöglichkeiten schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt. Stuttgart, S. 20–32

Blumenthal, Yvonne/Marten, Katharina (2017): Mehrebenenkonzept zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung des Verhaltens. In: Hartke, Bodo (Hrsg.): Handlungsmöglichkeiten schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt. Stuttgart, S. 185–214

Blumenthal, Yvonne/Blumenthal, Stefan (2021): Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 38. Jg., H. 1-2, S. 69–84

Blumenthal, Yvonne/Casale, Gino/Hartke, Bodo/Hennemann, Thomas/Hillenbrand, Clemens/Vierbuchen, Marie-Christine (2020): Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen. Stuttgart

Böllert, Karin (2021): Inklusive Bildung- Ein Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe? https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Fachgespr%C3%A4ch/2021-02-18_Input_Karin_B%C3%B6llert.pdf (01.12.2024)

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen übertragbar. Weinheim

Braukmann, Jan/Frankenbach, Patrick/Maetzel, Jakob (2019): Evaluation des Landesaktionsplans zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Land Schleswig- Holstein. Im Auftrag des Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderung Schleswig-Holstein. Kiel

Brugger, Edith (2016): Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien - Südtirol. In: Zeitschrift für Inklusion, 2016. Jg., H. 2

Bundesverfassungsgericht (BVerfGE) (1972): Förderschule Nr. 34, 6.12.1972, 165 ff.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2012): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. Drucksache 20/3641. 20. Wahlperiode. 27.03.2012

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2024): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) – Bericht des Senats zum Stand der Umsetzung und zur Weiterentwicklung des Landesaktionsplans 2023. Drucksache 22/14005. 22. Wahlperiode. 09.02.2024

Büttner, Gerhard/Warwas, Jasmin/Adl-Amini, Katja (2012): Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 1-2

Del Corvacho Toro, Irene/Hack-Cengizalp, Esra (2021): Literalität und Mehrsprachigkeit. Bielefeld

Demo, Heidrun/Cappello, Silver/Macchia, Vanessa (2021): Einführung. In: Demo, Heidrun/Cappello, Silver/Macchia, Vanessa (Hrsg.): Inklusion im Bildungsbereich. Neue Horizonte. Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich. Bozen, S. 11–14

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erw. Aufl. Bonn

Deutsches Institut für Menschenrechte (o.J.): Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention - Die UN-Behindertenrechtskonvention UN-Behindertenrechtskonvention. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/abteilungen/monitoring-stelle-un-behindertenrechtskonvention (20.11.2024)

Deutsches Institut für Menschenrechte (2024): Ergebnisse der BRK-Konferenz: „Neuer Schwung für die BRK in Deutschland: Wie weiter nach der zweiten Staatenprüfung?“ am 27. Februar 2024. Berlin

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010): Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung (Entwicklungsplan Inklusion). Vorlage Nr. L140/17 für die 34. Sitzung der staatlichen Deputation für Bildung am 02.12.2010. Bremen

DIPF (2018): Bericht der Expertengruppe zur Evaluation der Bremer Schulreform. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M.

Donges, Sophie (2022): Schwedisches Schulsystem. Ein zweigleisiges Modell mit Rissen. https://www.deutschlandfunkkultur.de/schweden-privatschulen-kritik-wahlkampf-100.html (28.11.2024)

Dorniak, Marlena (2019): Sonderpädagogik in der Inklusion - Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen am Beispiel der Laborschule Bielefeld. In: Biermann, Christine/Geist, Sabine/Kullmann, Harry/Textor, Annette (Hrsg.): Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn, S. 83–102

Ferdigg, Rosa Anna (2010): Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2

Feyerer, Ewald (2011): Profilierung vs. Normalisierung: Unterschiedliche Ausformungen des Schwerpunktes Integration. In: Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Wiesbaden, S. 119–139

Fleischmann, Simone (o.J.): Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule Berlin. https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/wilhelm-von-humboldt-gemeinschaftsschule-berlin/portraet (02.11.2024)

Florentine, Anders (2020): Eine Schule geht dahin, wo die Schüler sind. Inklusion auf dem Land. https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/eine-schule-geht-dahin-wo-die-schueler-sind/ (22.11.2024)

Frey, Anne (2021): Klassenführung in der Inklusion. In: Rank, Astrid/Frey, Anne/Munser-Kiefer, Meike (Hrsg.): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Bad Heilbrunn, S. 43–70

Frohn, Julia/Mayer, Stephen/Liebsch, Ann-Catherine (2023): Baustein „Adaptive Klassenführungskompetenz 2.0“. In: Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht, Bd. 5 Nr. 3, S. 71–83

Göransson, Kerstin/Nilholm, Claes/Karlsson, Kristina (2011): Inclusive education in Sweden? A critical analysis. In: International Journal of Inclusive Education, 15. Jg., H. 5, S. 541–555

Groeger-Roth, Frederick/Hasenpusch, Burkhard (2011): Gründe Liste Prävention. Auswahl- und Bewertungskriterien für die CTT Programm - Datenbank. Fassung vom 1.11.2011. Hannover

Grosche, Michael/Hennemann, Thomas/Huber, Christina/König, Johann/Spielles, Markus/Bartlin, Annika/Kluge, Jacquelin/Gottfried, Katharina/Fussangel, Kathrin/Kaspar, Kai/Gräsel, Cornelia/Melzer, Conny/Strauß, Sarah (2022): Das Fortbildungskonzept des PARTI-Projekts: Ein auf Partizipation bezogenes Response-to-Intervention-Modell (PARTI) für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In: Buchhaupt, Felix/Becker, Jonas/Katzenbach, Dieter/Lutz, Deborah Luise/Strecker, Alica/Urban, Michael (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Grundschule. Münster/New York, S. 177–189

Hank, Corinna/Weber, Simone/Huber, Christian (2022): Förderung der sozialen Integration durch Kooperatives Lernen für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung (SOZIUS). In: Buchhaupt, Felix/Becker, Jonas/Katzenbach, Dieter/Lutz, Deborah Luise/Strecker, Alica/Urban, Michael (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Grundschule. Münster/New York, S. 147–161

Hansen, Dion Rüsselbæk/Qvortrup, Ane (2013): Governance and Evaluation - consequences for teaching culture and teacher profession. In: Journal of Public Administration and Governance, 3. Jg., H. 3, S. 148–160

Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (2022): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn

Hegele, Mario (o.J.): Study in Sweden. Schwedens Bildungssystem. https://studying-in-sweden.com/de/schwedens-bildungssystem/#google_vignette (08.11.2024)

Hegner, Viola (2023): Inklusion weltweit - von diesen Ländern können wir etwas lernen. https://www.lehrer-news.de/blog-posts/inklusion-weltweit-von-diesen-landern-konnen-wir-etwas-lernen (15.11.2024)

Heimlich, Ulrich (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart

Heimlich, Ulrich/Müller, Ursula/Pfeil, Patricia/Einsiedler, Marion/Roland, Regina/Wittko, Michael (2022): Inklusive Regionen. Das Beispiel Kempten. Bad Heilbrunn

Heinrich, Martin/Urban, Michael/Werning, Rolf/Döbert, Hans (Hrsg.) Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. Münster/New York, S. 69–133

Heinrich, Martin/Gastestädt, Julia/Geese, Natalie/Lübeck, Anika/Rißler, Georg/Strecker, Alica/Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Demmer, Christine/Rohrmann, Albrecht/Urban, Michael/Weinbach, Hanna/Wolf, Juliane (2022): Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. Empirische Befunde und Materialien zur Rollenklärung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung. In: Lutz, Deborah/Becker, Jonas/Buchhaupt, Felix/Katzenbach, Dieter/Strecker, Alica/Urban, Michael (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe 2022, Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung. Münster/New York, S. 193–207

Hennemann, Thomas/Hillenbrand, Clemens/Franke, Sebastian/Hens, Sonja/Grosche, Michael/Pütz, Kathrin (2012): Kinder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion. Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme in der schulischen Eingangsstufe. Empirische Sonderpädagogik 4 (2012) 2, S. 129-146. In: Empirische Sonderpädagogik, 4. Jg., H2, S. 129–146

Hjörne, Eva/Säljö, Roger (2014): Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. In: International Journal of Educational Research, 63. Jg., S. 5–14

Hofmann-Lun, Irene (2014): Mit der Ganztagsschule auf dem Weg zur Inklusion. Wie tragen Ganztagskonzepte und Jugendhilfe zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung an allen Bereichen des Lebens bei? München

Hollenbach-Biele, Nicole/Klemm, Klaus (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Weinheim/Basel

Holtmann, Sophie C./Abelein, Philipp (2022): „Einer für Alle, Alle für Einen?". Sozialklima bei Schulkindern mit ADS und ADHS im gemeinsamen Unterricht. Empirische Sonderpädagogik 14 (2022) 3, S. 286-309. In: Empirische Sonderpädagogik, 14. Jg., H. 3, S. 286–309

Huber, Christian (2008): Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht - Eine Evaluationsstudie. In: Heilpädagogische Forschung, 7. Jg., S. 242–248

Huber, Christian (2012): Inklusive Schulpsychologie?! Welchen Beitrag die deutsche Schulpsychologie zur schulischen Inklusion leisten könnte. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 59. Jg., H. 3, S. 227–237

Johnson, David W./Johnson, Roger T. (1989): Cooperation and competition. Theory and research. 2. Aufl. Edina, Minnesota

Jürgens, Barbara (2024a): Von der Schulbegleitung zur Klassenassistenz: Forschungsaspekte. In: Jürgens, Barbara/Steinert, Wilfried W./Vanier, Dietlinde H. (Hrsg.): Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen. Bad Heilbrunn, S. 37–44

Jürgens, Barbara (2024b): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Klassenassistenz" an der Grundschule Wesendorf (2019-2023). In: Jürgens, Barbara/Steinert, Wilfried W./Vanier, Dietlinde H. (Hrsg.): Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen. Bad Heilbrunn, S. 45–64

Klang, Nina/Gustafson, Katarina/Möllås, Gunvie/Nilholm, Claes/Göransson, Kerstin (2017): Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies. In: European Journal of Special Needs Education, 32. Jg., H. 3, S. 391–405

Klemm, Klaus (2022): Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21. Gütersloh

Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2018): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Bremen

Klemm, Klaus/Hollenbach-Biele, Nicole/Lepper, Chantal (2023): Inklusion im deutschen Schulsystem. Schuljahr 2021/2022. Gütersloh

Klemp, Gesa/Böttcher, Wolfgang/Nüsken, Dirk (2022): „Ein guter Ort für alle" - Das Poolmodell als Chance für Inklusion. Weinheim

Kohrt, Pauline/Gresch, Cornelia/Henschel, Sofie (2024): Merkmale der Klassenzusammensetzung und der Unterrichtsgestaltung und die soziale Integration von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 52. Jg., S. 485–510

Kölm, Jenny/Gresch, Cornelia/Haag, Nicole (2017): Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian/Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster/New York, S. 291–301

Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn

Kröske, Björn (2020): Schulisches Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Unterstützung bei Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I. In: Unterrichtswissenschaft, 48. Jg., H. 2, S. 243–272

Krull, Johanna/Wilbert, Jürgen/Hennemann, Thomas (2018): Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. In: European Journal of Special Needs Education, 33. Jg., H. 2, S. 235–253

Kuger, Susanne/Bernhardt, Janine/Herz, Andreas/Linberg, Anja/Recksiedler, Claudia/Simm, Inga/Ulrich, Susanne/Braun, Dominik/Fischer, Andreas/Schacht, Diana/Quellenberg, Holger (2024): AID:A 2023 Design des Surveys. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): AID:A 2023 Blitzlichter. Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland. München, S. 7–15

Kullmann, Harry/Lütje-Klose, Birgit/Te Poel, Kathrin (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, Bettina/Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, S. 89–107

Kultusministerkonferenz (2024): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022. Statistische Veröffentlichungen der KMK, Dokumentation 240. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_SoPae_2022.xlsx (26.11.2024)

Ladd, Gary W./Herald-Brown, Sarah L./Reiser, Mark (2008): Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? In: Child development, 79. Jg., H. 4, S. 1001–1015

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2016): Auf dem Weg zur Inklusiven Schule- Umgang mit Heterogenität als Aufgabe der Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Hamburg

Lange, Valerie (2017): Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich. Berlin

Lepper, Chantal/Steinmann, Vera (2024): Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen. Gütersloh

Lindemann, Holger (2010): Unternehmen Schule. Organisation und Führung in Schule und Unterricht. Göttingen/Bristol

Lindemann, Holger (Hrsg.) (2018): Praxishandbuch zur Inklusion an Oldenburger Schulen. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. Oldenburg

Lütje-Klose, Birgit (2013): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht. München, S. 185–202

Lutz, Deborah/Becker, Jonas/Buchhaupt, Felix/Katzenbach, Dieter/Strecker, Alica/Urban, Michael (Hrsg.) (2022): Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe 2022, Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung. Münster/New York

Magnússon, Gunnlaugur (2020): Inclusive education and school choice lessons from Sweden. In: European Journal of Special Needs Education, 35. Jg., H. 1, S. 25–39

Magnússon, Gunnlaugur/Göransson, Kerstin/Lindqvist, Gunilla (2019): Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. In: Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 5. Jg., H. 2, S. 67–77

Markowetz, Reinhard (2018): Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf in ihrer emotional-sozialen Entwicklung. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.): Die Inklusionssensible Grundschule. Vom Anspruch zur Umsetzung. Stuttgart, S. 84–109

Marsili, Francesco/Morganti, Annalisa/Signorelli, Alessia (2021): The Italian Leadership on Inclusive Education: Myth or Reality? In: Science Insights Education Frontiers, 9. Jg., H. 2, S. 1241–1263

Marten, Kathrina/Blumenthal, Yvonne (2017): Soziale Integration unterstützen. In: Hartke, Bodo (Hrsg.): Handlungsmöglichkeiten schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt. Stuttgart, S. 215–239

Meijer, Cor J. W. (Hrsg.) (1999): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart

Melzer, Conny/Hillenbrand, Clemens (2015): Aufgabenprofile - Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 66. Jg., H. 5, S. 230–242

Meyer, Karina/Nonte, Sonja/Willems, Ariane (2022): Mittendrin und doch außen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus der Sicht von Schulbegleiter/innen. In: Laubner, Marian/Lindmeier, Bettina/Lübeck, Anika (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. 3. Auflage. Weinheim/Basel, S. 77–92

Mitte, Kristin/Harth, Nicole/Machunsky, Maya/Casper, Max/Gläßer, Dorothea/Holl, Christopher/Malinka, Julia/McCullagh, Laura/Schmidt, Thomas (2023): Evaluierung des sozialpädagogischen Teamteaching 2019-2022. Abschlussbericht. Jena

Müller, Kirsten/Hoffmann, Sarah (2019): Interprofessionelle Kooperation in der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf. In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE, 1. Jg., S. 198–208

Müller, Madeleine/Piegsda, Felix (2024): Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Inklusive Didaktik für den Unterricht mit Schüler*innen im Bereich emotional-soziale Entwicklung. In: Kiel, Ewald/Weiß, Sabine (Hrsg.): Inklusive Didaktik für die Regelschule. Eine Einführung für Studium und Praxis. Bad Heilbrunn, S. 103–120

Patrick, Helen/Ryan, Allison M./Kaplan, Avi (2007): Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. In: Journal of Educational Psychology, 99. Jg., H. 1, S. 83–98

Pepler, D. J./Craig, W. M./Roberts, W. L. (1998): Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. In: Merrill-Palmer Quarterly, 44. Jg., H. 1, S. 55–76

Perez, Anastasia Kacugin/Crede, Julia/Lipowski, Katrin (2023): Sozialpädagogisches Teamteaching zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. In: Schuppener, Saskia/Leonhardt, Nico/Kruschel, Robert (Hrsg.): Inklusive Schule im Sozialraum. Wiesbaden, S. 263–277

Petermann, Franz/Koglin, Ute (2010): Editorial zum Themenheft: Aggression und Gewalt in der Schule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 57. Jg., H. 2, S. 81–87

Philipp, Elmar (2024): Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule. 2., aktualisierte Auflage. Weinheim/Basel

Piegsda, Felix/Jurkowski, Susanne (2022): Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE, 4. Jg., S. 145-162

Pitro, Susanne (2020): Italienisches Vorbild: Neues Kompetenzzentrum für Inklusion an Freier Universität Bozen. https://idw-online.de/de/news755884 (15.11.2024)

Pluhar, Christine (2009): Zielperspektive: Förderzentrum ohne Schüler. Zur Entwicklung der Förderzentren in Schleswig-Holstein. In: Gemeinsam leben,17. Jg., H. 2, S. 77–83

Prengel, Annedore (2022): Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten. Opladen/Berlin/Toronto

Rauer, Wulf/Schuck, Karl Dieter (2003): FEESS 3–4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern. Göttingen

Schilling, Muriel/Wiedebusch, Silvia/Maykus, Stefan/Gausmann, Niklas/Herz, Birgit/Stechow, Elisabeth von/Menke, Kirsten (2022): InproKiG - Qualifizierung von Lehr- und Fachkräften in inklusiven Grundschulen für die interprofessionelle Kooperation. In: Buchhaupt, Felix/Becker, Jonas/Katzenbach, Dieter/Lutz, Deborah Luise/Strecker, Alica/Urban, Michael (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Grundschule. Münster/New York, S. 63–77

Schleswig-Holsteinischer Landtag (2014): Inklusion an Schulen. Drucksache 18/2065. 18. Wahlperiode. 26.08.2014. Federführend ist das Ministerium für Bildung und Wissenschaft. Landesregierung. Kiel

Schleswig-Holsteinischer Landtag (2021a): Wissenschaftliche Evaluation - Schulische Assistenz. für das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Umdruck 19/5548. Endbericht. Oktober 2020. Kiel

Schleswig-Holsteinischer Landtag (2021b): Fokus-Landesaktionsplan 2022 (Fokus-LAP 2022) zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) im Land Schleswig-Holstein. Drucksache 19/3432 (neu). 19. Wahlperiode. 01.12.2021. Landesregierung. Kiel

Schleswig-Holsteinischer Landtag (2023): Inklusion an Schulen - Bericht in der 20. Legislaturperiode. Bericht der Landesregierung - Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur. Drucksache 20/1754. 20. Wahlperiode.

Schröer, Wolfgang/Oehme, Andreas (2015): Inklusion – die herausgeforderte Kinder- und Jugendhilfe. In: Hofmann-Lun, Irene/Reißig, Birgit/Schünke, Juliane (Hrsg.): Welche Rolle spielt die Jugendhilfe in der inklusiven Bildung? Erfahrungen aus Ganztagsschulen im Bereich der Sekundarstufe I; Dokumentation der Fachtagung am 21.11.2014 in Berlin. München/Halle an der Saale, S. 16–25

Schuck, Karl Dieter/Rauer, Wulf (2018): Teilprojekt 1. In: Schuck, Karl Dieter/Rauer, Wulf/Prinz, Doren (Hrsg.): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster/New York, S. 26–228

Schuck, Karl Dieter/Rauer, Wulf (2020): Die Einführung der inklusiven Bildung in Hamburg. Ergebnisse des Evaluationsprojekts „EiBiSch“ unter der Perspektive einer notwendigen und wirklichen Weiterentwicklung der inklusiven Schule. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Die Zähmung der Inklusion. Separation integriert Inklusion. Hamburg, S. 66–113

Schuck, Karl Dieter/Rauer, Wulf/Prinz, Doren (Hrsg.) (2018): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster/New York

Schulte, Klaudia/Hartig, Johannes/Pietch, Markus (2014): Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In: Fickermann, Detlef/Maritzen, Norbert (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster/New York, S. 67–80

Schumann, Brigitte (2009): Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 1

Schürer, Sina (2020): Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. In: Empirische Sonderpädagogik, 12. Jg., H. 4, S. 295–319

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2019): Qualitäts- und Handlungsrahmen der SIBUZ. Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ). Berlin

Serke, Björn/Streese, Bettina (Hrsg.) (2022): Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn

Speck, Karsten/Peponis, Michaela/Walter, Joachim/Ruprecht, Thomas M./Bistritzky, Heidi (2020): Kooperation von Kinder- und Jugendpsychiatrie/-psychotherapie, Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Innovationsprojekt „Drei für Eins“ für psychisch belastete Kinder und Jugendliche in Hamburg. In: unsere jugend, 72. Jg., H. 11, S. 492–497

Steinmetz, Sebastian/Wrase, Michael/Helbig, Marcel/Döttinger, Ina (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden

Stiller, Karl-Theodor (2023): Elternarbeit? Partnerschaft? Kooperation? Überlegungen zu einer Gegenstandstheorie der Elternarbeit. In: Holler-Nowitzki, Birgit/Stiller, Karl-Theodor/Thomas, Christina (Hrsg.): Elternarbeit und Partizipation von Schülern und Schülerinnen. Zwischen Corona-Schooling und Digitalisierung. Bad Heilbrunn, S. 23–46

Storch, Charlotte (2023): Schweden. Ein Vorbild im Bereich Inklusion?

Tannen, A./Adam, Y./Eber, J./Ewers, M. (2018): Schulgesundheitspflege an allgemeinbildenden Schulen: Teil 2 - Implementationsbegleitung und Wirkungsanalyse. Berlin

Tegge, Dana (2020): Inklusion als schulischer Transformationsprozess. Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler und Einzelschulebene. Bad Heilbrunn

United Nations (2012): Human rights indicators. A guide to measurement and implementation. New York/Geneva

Universität Erfurt (o.J.): Vergleich der Schulsysteme in Schweden und Deutschland. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/fakultaet/erziehungswissenschaftliche/Sonder- und Sozialpaedagogik/PDFs Bilddateien/Schweden_Artikel.pdf (22.11.2024)

Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale Schulische Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf

Voß, Stefan/Blumenthal, Yvonne/Mahlau, Kathrin/Marten, Katharina/Diehl, Kirsten/Sikora, Simon/Hartke, Bodo (2016): Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell. Münster/New York

Weber, Simone/Huber, Christian (2020): Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen. Ein systematisches Review. In: Empirische Sonderpädagogik, 12. Jg., H. 4, S. 257–278

Wiedebusch, Silvia/Petermann, Franz (2011): Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. In: Kindheit und Entwicklung, 20. Jg., H. 4, S. 209–218

Wild, Elke/Lütje-Klose, Birgit (2017): Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In: Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele. Münster/New York, S. 129–139

Wilhelm, Marianne/Eggertsdóttir, Rósa/Marinósson, Gretar L. (Hrsg.) (2006): Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim/Basel

Zukunft bring´s (2016): Ein Schulprojekt für Kinder am Rand der Beschulbarkeit. Präsentation. Kempten. https://www.zukunftbringts.de/download/flex2016.pdf

Zwirnmann, Stephanie/Lüke, Carina/Stein, Roland (2022): Fachbeitrag: Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. Komorbiditäten und Wechselwirkungen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 91. Jg.

8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Förderquoten, Inklusionsquoten und Exklusionsquoten in den Bundesländern*, Schuljahre 2008/09, 2021/22 und 2022/23 12
Abbildung 2: Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung 2008 bis 2022 nach Förderschwerpunkten (Anzahl) 13
Abbildung 3: Verteilung der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf allgemeinbildende Schulen und Förderschulen nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2022/23..... 14
Abbildung 4: Schulzweig der besuchten Schule 9- bis 21-Jähriger mit und ohne Behinderung in allgemeinbildenden Schulen 15
Abbildung 5: Schulerleben 9- bis 21-Jähriger mit und ohne Behinderung 17
Abbildung 6: Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung 22
Abbildung 7: Sieben Merkmale inklusiver Schule im Kontext 25
Abbildung 8: Arbeitsfelder von Sonderpädagog:innen in inklusiven Schulen 39
Abbildung 9: Förderebenen und Förderebenenzuordnung im Response to Invention-Ansatz (RTI) – Rahmenkonzept..... 52
Abbildung 10: Infografik zu regionalen Unterstützungsmöglichkeiten in Bremen..... 58
Abbildung 11: Übersicht über Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sozialen Integration 74
Abbildung 12: Darstellung des Mehrebenenpräventionsmodells für die Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung im RIM – Überblick 101

Tabelle 1: Indikatoren zur statistischen Erfassung schulischer Inklusion 9
Tabelle 2: Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland: Kennzahlen im Überblick .. 11