

Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller,  
Susanne Schwab, Bettina Streese (Hrsg.)

# Inklusion:

Profile für die Schul- und  
Unterrichtsentwicklung in  
Deutschland, Österreich und  
der Schweiz

Theoretische Grundlagen –  
Empirische Befunde – Praxisbeispiele



O | F | E | B

ÖSTERREICHISCHE  
GESELLSCHAFT  
FÜR FORSCHUNG  
UND ENTWICKLUNG  
IM BILDUNGSWESEN

Band 2

Beiträge zur  
Bildungsforschung

WAXMANN

# Beiträge zur Bildungsforschung

herausgegeben von der  
Österreichischen Gesellschaft für  
Forschung und Entwicklung  
im Bildungswesen (ÖFEB)

Band 2

Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab, Bettina Streese (Hrsg.)

# Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele



Waxmann 2017  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISSN 2198-9583

Print-ISBN 978-3-8309-3565-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-8565-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: © megaflopp – fotolia.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab und Bettina Streese*  
Einleitung: Schulische Inklusion in den deutschsprachigen Ländern ..... 9

## Kapitel I

### Schulische Inklusion in Deutschland, Österreich und der Schweiz

*Rolf Werning*

Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland  
Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven ..... 17

*Herbert Altrichter und Ewald Feyerer*

Schulentwicklung und Inklusion in Österreich ..... 31

*Stephan Gerhard Huber, Tanja Sturm und Andreas Köpfer*

Inklusion und Schulleitung – Schulleitende als Gestaltende inklusiver  
Schulen (auch) in der Schweiz..... 43

## Kapitel II

### Aspekte und Profile inklusiver Schulkulturen

*Nina Bremm, Kathrin Racherbäumer und Isabell van Ackeren*

Bildungsgerechtigkeit als Ausgangspunkt und Ziel ungleichheitsreflexiver  
Schulentwicklung in sozial deprivierten Kontexten ..... 57

*Tina Hascher*

Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion ..... 69

*Sabine Andresen und Johanna Wilmes*

Gerechtigkeit und Mitbestimmung aus der Sicht von Kindern ..... 81

*Valerie Kastrup, Oliver Pape und Petra Vogel-Deutsch*

Inklusiv – gut und gesund! Herausforderungen und Lösungen für  
moderne Grundschulen am Beispiel der Hans-Christian-Andersen-  
Grundschule in Deutschland..... 95

*Björn Serke und Walter Hövel*

Inklusion und Demokratie am Beispiel der Grundschule »Harmonie« in  
Deutschland ..... 107

## Kapitel III

### Aspekte und Profile inklusiver Organisationsentwicklung

*Oliver Böhm-Kasper, Christine Demmer und Pia Gausling*

Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztag..... 117

<i>Elke Wild und Birgit Lütje-Klose</i> Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusive Beschulung.....	129
<i>Imke von Barga</i> Formen der Leistungsbewertung im inklusiven Alltag .....	141
<i>Carmen Zurbriggen</i> Die ELG Sunnegrund: Eltern und Lehrpersonen gemeinsam in Richtung Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....	153
<i>Stefanie Püpel</i> Komm mit an Bord, mach mit! Du bist willkommen! Gemeinsames Lernen über den ganzen Tag am Beispiel der Gorch-Fock-Schule Bremerhaven in Deutschland.....	163
<i>Claudia Niedermair und Bernhard Neyer</i> Fast ohne Noten: Leistungsverständnis und Leistungsbewertung am Beispiel der UNESCO-Mittelschule Bürs/Vorarlberg.....	175

## Kapitel IV

### Aspekte und Profile inklusiver Personalentwicklung

<i>Hansjörg Abegglen, Bettina Streese, Ewald Feyrer und Susanne Schwab</i> Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz .....	189
<i>Birgit Lütje-Klose und Susanne Miller</i> Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz .....	203
<i>Petra Hakenberg und Melanie Urban</i> Jahrgangsteams als Grundlage für inklusive Schulentwicklung am Beispiel der Janusz-Korczak-Gesamtschule in Deutschland.....	215
<i>Regina Pock und Silvia Kopp-Sixt</i> Multiprofessionelle Kooperation im Klassenteam am Beispiel der Volksschule BIPS Krones in Österreich.....	225

## Kapitel V

### Aspekte und Profile inklusiver Unterrichtsentwicklung

<i>Jürgen Budde und Nina Blasse</i> Forschung zu inklusivem Unterricht .....	239
<i>Rita Stebler und Kurt Reusser</i> Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen.....	253

*Kerstin Rabenstein, Mark Schäffer, Jennifer M. Gerlach und Julia Steinwand*  
 Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnografischer  
 Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts .....265

*Sabine Geist*  
 Projektunterricht – zentraler Bestandteil eines pädagogisch-didaktischen  
 Konzeptes für das Lernen in inklusiven Gruppen.  
 Ein Unterrichtsbeispiel aus der Laborschule Bielefeld .....277

*Urs Bögli und Bettina Streese*  
 Die Entwicklung eines individuellen Lernorts in der Schule  
 am Beispiel des Lernpavillons der Schule Seengen in der Schweiz .....289

Autorinnen und Autoren.....301



## **Einleitung: Schulische Inklusion in den deutschsprachigen Ländern**

Aktuell stehen viele Schulen vor der großen Herausforderung einer inklusiven Schulentwicklung. Deutschland, Österreich und die Schweiz verfügen über je eigene und spezifische, aber auch über viele gemeinsame Grundlagen, Erfahrungen und Praxen. Gemeinsam ist ihnen zudem der übergreifende rechtliche Rahmen: Mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die – wenn auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten – von allen drei Ländern ratifiziert wurde, sind die Länder eine Selbstverpflichtung zur Weiterentwicklung der Schulsysteme im Sinne einer umfassenden Partizipation aller Schülerinnen und Schüler an allen Schulformen und in allen Schulstufen eingegangen (Aichele, 2015; Wrase, 2015). In allen drei Ländern liegen – bei aller Unterschiedlichkeit in den bildungspolitischen, administrativen und rechtlichen Bedingungen – seit mehr als 30 Jahren Erfahrungen und Konzepte gemeinsamen Lernens sowie gute Beispiele für eine inspirierende inklusive Praxis vor. Die Integrations- und Inklusionsforscherinnen und -forscher der drei Länder tauschen sich regelmäßig im Rahmen gemeinsamer Tagungen und Publikationen über die Ergebnisse ihrer inklusiven Schulbegleit- und Evaluationsforschung aus und inspirieren sich so gegenseitig.

Während sich in der Vergangenheit eine eher geringe Anzahl an Schulen und Lehrkräften unter dem Primat der Freiwilligkeit entschloss, den »inklusive Weg« zu gehen und sich zu »Schulen für Alle« weiterzuentwickeln, betrifft dieser Auftrag nunmehr alle Akteure im Mehrebenensystem Schule (Fend 2006). Damit verbinden sich aufseiten der Praxis wie auch der Wissenschaft neue Herausforderungen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung ist derzeit stärker denn je gefordert, Erkenntnisse über eine gelingende Inklusion zu generieren und im Dialog mit der schulischen Praxis Lösungsansätze für drängende Fragen zu entwickeln. Die Berücksichtigung der gewählten Perspektiven aus den drei Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz eröffnet Chancen für eine Weitung des je eigenen, länderspezifischen Horizonts bei dennoch hinreichender Vergleichbarkeit der Schulsysteme und Traditionen. Wie aktuelle Forschungsergebnisse aus allen drei Ländern zeigen, erscheint der Blick auf die Schulentwicklung der Einzelschulen dabei in besonderer Weise erfolgversprechend. Der vorliegende Band greift daher aus wissenschaftlicher und zugleich aus schulpraktischer Perspektive wesentliche Elemente inklusiver Schulentwicklung in den drei deutschsprachigen Ländern auf.

Wir gehen – in Übereinstimmung mit den Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge – von einem weiten Inklusionsbegriff im Sinne der UN-Charta »Education for all« (UNESCO 2005, 2009) aus, der das Zusammenleben und -lernen aller in ihrer Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit umfasst. Im Sinne von Prengel (2015), Hinz (2015) und Feyerer (2011) sind dabei insbesondere Kinder und Jugendliche zu berücksichtigen, die – aus welchen Gründen auch immer – von Marginalisierung

und Ausschluss bedroht sind. Unterschiedliche Differenzlinien wie die soziale, ethnische oder kulturelle Herkunft, das Geschlecht, das Alter, die Muttersprache, besondere Begabungen, körperliche, seelische oder geistige Beeinträchtigungen und weitere relevante Aspekte sind hier gleichermaßen von Bedeutung. Der Begriff der Inklusion beschreibt damit die Vision und den Veränderungsprozess einer Gesellschaft und eines *Bildungssystems ohne Aussonderung*. Inklusiver Schulentwicklung hat zum Ziel, übergreifende Werte wie die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller sowie den Respekt vor der Vielfalt menschlichen Lebens in der Schule zu verankern, dabei die spezifischen Bedürfnisse der Einzelnen anzuerkennen und durch angemessene Vorkehrungen im Unterricht und Schulleben zu berücksichtigen (Lindmeier & Lütje-Klose 2016).

Der Begriff der inklusiven Schulentwicklung bezieht sich dabei im Sinne eines Oberbegriffs auf das Schulentwicklungsmodell von Rolff (2013) mit der Trias von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, gleichermaßen aber auch auf Aspekte inklusiver Schulkulturen (Booth & Ainscow 2011).

Das Buch gliedert sich in fünf Kapitel: In Kapitel I, »Schulische Inklusion in Deutschland, Österreich und der Schweiz«, wird einführend der Stand der inklusiven Schulentwicklung landesspezifisch jeweils von renommierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung vorgestellt. In den folgenden vier Kapiteln schließen sich Beiträge zu Aspekten und Profilen inklusiver Schulkultur (Kapitel II), inklusiver Organisationsentwicklung (Kapitel III), inklusiver Personalentwicklung (Kapitel IV) und inklusiver Unterrichtsentwicklung (Kapitel V) an. Zu allen Aspekten und Profilen sind sowohl eher wissenschaftliche als auch eher schulpraktische Beiträge zu finden um zu verdeutlichen, wie beide Perspektiven ineinander greifen und sich gegenseitig befruchten, sodass eine inklusive Schulentwicklung gelingen kann.

Die wissenschaftlichen Beiträge werden sowohl von inklusions- und sonderpädagogisch, allgemein- und schulpädagogisch profilierten Autorinnen und Autoren repräsentiert, um die Forschungslage und die anstehenden Entwicklungsaufgaben aus unterschiedlichen Perspektiven breit abbilden zu können. So werden in den systematischen ebenso wie in den empirischen Studien unterschiedliche disziplinspezifische Schwerpunktsetzungen und Zugänge in Bezug auf relevante Fragen inklusiver Schulentwicklung aufgezeigt.

Die Praxisbeiträge entstammen einer kriterienbezogenen Auswahl von Primar- und Sekundarstufenschulen, die aufgrund von Schulpreisen, ihres überregionalen Bekanntheitsgrades oder einschlägiger Veröffentlichungen als Beispiele für eine »inspiring practice« gelten können. Die Schulen stellen jeweils einen besonderen Profilschwerpunkt ihrer Arbeit vor, der im gleichen Kapitel durch die wissenschaftlichen Texte vertiefend kontextualisiert wird. Durch diese Zusammenstellung sollen die Leserinnen und Leser herausgefordert werden, im direkten Bezug auf wissenschaftliche ebenso wie praktische Perspektiven Transfereffekte für den eigenen Arbeitsbereich zu generieren.

In Kapitel I führt Rolf Werning in den Stand der inklusiven Schulentwicklung in Deutschland ein. Neben den aktuellen bildungspolitischen Einflüssen und administrativen Unterstützungsnotwendigkeiten wird auch die historische Entwicklung der Inklusionsdiskussion beleuchtet. Daran schließt sich eine Übersicht über den Stand und die Prozesse inklusiver Schulentwicklung aus österreichischer Sicht von Herbert

Altrichter und Ewald Feyerer an. Aus Schweizer Perspektive fokussieren Stephan Gerhard Huber, Tanja Sturm und Andreas Köpfer in ihrem Beitrag die Rolle der Schulleitungen im Prozess inklusiver Schulentwicklung.

Im zweiten Kapitel werden Aspekte und Profile inklusiver Schulkulturen in den Blick genommen. Dazu gehören eine demokratische Schulkultur, die Schaffung eines wertschätzenden und anerkennenden Schulklimas und die systematische Berücksichtigung von Wohlbefinden und Gesundheit. Nina Bremm, Kathrin Racherbäumer und Isabell van Ackeren nehmen die Frage nach Bildungsgerechtigkeit in den Blick und reflektieren in der Auseinandersetzung mit den Forschungen zu Schulen in sozial deprivierter Lage das Ziel einer inklusiven und ungleichheitsreflexiven Schul- und Unterrichtsentwicklung. Tina Hascher erörtert die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima als Gelingensbedingungen wie auch als Ergebnis von Inklusion. Angelehnt an das Konzept des Wohlbefindens arbeiten Sabine Andresen und Johanna Wilmes in ihrem Beitrag die Sicht der Kinder auf Gerechtigkeit und Mitbestimmung heraus, welche gerade auch im Kontext inklusiver Schulkulturen stärker zu berücksichtigen ist. Praxisprofile werden von Valerie Kastrup, Oliver Pape und Petra Vogel-Deutsch zum Thema »Gesundheit« am Beispiel der Hans-Christian-Andersen-Grundschule in Deutschland sowie von Björn Serke und Walter Hövel über »Demokratie« am Beispiel der Grundschule »Harmonie« in Deutschland dargestellt.

Das dritte Kapitel des Buches enthält ausgewählte Aspekte und Profile inklusiver Organisationsentwicklung. Oliver Böhm-Kasper, Christine Demmer und Pia Gausling widmen sich der multiprofessionellen Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztag. Anschließend diskutieren Elke Wild und Birgit Lütje-Klose die Bedeutung der schulischen Elternarbeit im Kontext schulischer Inklusion. Imke von Bargen beschäftigt sich mit der Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I. Vor dem Hintergrund der Allokationsfunktion der Schule werden Handlungspotenziale für die Gestaltung des inklusiven Unterrichts herausgearbeitet. Als Praxisprofile stellen Carmen Zurbriggen die ELG (ElternLehrerGruppe) Sunnegrund in der Schweiz mit dem Schwerpunkt der Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften, Stefanie Pupel die Gorch-Fock-Schule Bremerhaven in Deutschland mit dem Schwerpunkt des Gemeinsamen Lernens im Ganztag sowie Claudia Niedermair und Bernhard Neyer das Leistungsbewertungskonzept der UNESCO Mittelschule Bürs in Österreich vor.

Das vierte Kapitel umfasst Aspekte und Profile inklusiver Personalentwicklung. Es beginnt mit einem Beitrag von Hansjörg Abegglen, Bettina Streese, Ewald Feyerer und Susanne Schwab über Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Anschließend berichten Birgit Lütje-Klose und Susanne Miller über Forschungsergebnisse aus den drei deutschsprachigen Ländern zur Kooperation zwischen Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt. Petra Hakenberg und Melanie Urban erläutern in ihrem Praxisprofil am Beispiel der Janusz-Korczak-Gesamtschule in Deutschland die Arbeit in Jahrgangsteams. Regina Pock und Silvia Kopp-Sixt präsentieren sodann die Umsetzung von multiprofessioneller Kooperation im Klassenteam am Beispiel der Volksschule BIPS Krones in Österreich.

Das fünfte und letzte Kapitel des Werks befasst sich mit ausgewählten Aspekten und Profilen inklusiver Unterrichtsentwicklung. Jürgen Budde und Nina Blasse stellen

in ihrem Beitrag Forschungsergebnisse zu inklusivem Unterricht vor. Rita Stebler und Kurt Reusser geben einen Einblick in Erkenntnisse zu adaptiver Unterrichtsgestaltung. Der Beitrag von Kerstin Rabenstein, Mark Schäffer, Jennifer M. Gerlach und Julia Steinwand thematisiert Hierarchisierungen auf der Peerebene unter Schülerinnen und Schülern. Das anschließende Praxisprofil von Sabine Geist fokussiert die pädagogisch-didaktische Umsetzung von Projektunterricht in der Laborschule Bielefeld in Deutschland. Abschließend stellen Urs Bögli und Bettina Streese die Entwicklung eines individuellen Lernorts in der Schule Seengen in der Schweiz dar.

Der vorliegende Band soll Personen in allen deutschsprachigen Ländern ansprechen, die sich interessiert und kritisch mit Fragen der Schulentwicklung im Kontext von Inklusion auseinandersetzen: Lehrkräfte, Schulleitungen, Studierende und Lehrende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie weitere Pädagoginnen und Pädagogen. Wir wünschen uns, dass in Anknüpfung an die Beiträge viele neue Ideen zur Weiterentwicklung auf wissenschaftlicher Ebene, zur Weiterentwicklung inklusiver Elemente in der Praxis, vor allem aber zur Vernetzung von Wissenschaft und Praxis generiert und umgesetzt werden.

Unser besonderer Dank gilt allen Expertinnen und Experten, welche im Rahmen der Qualitätssicherung im blinden Begutachtungsverfahren ein Fachgutachten verfasst haben. Alle Beiträge im vorliegenden Werk haben ein doppeltes Begutachtungsverfahren durchlaufen: jeweils durch ein Mitglied des Herausgeberinnenteams sowie durch eine externe Fachreviewerin bzw. einen externen Fachreviewer. Wir danken weiterhin der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) für die Aufnahme dieses Bandes in die Reihe »Beiträge zur Bildungsforschung«. Vor allem danken wir allen Autorinnen und Autoren aus den drei Ländern für die Bereitschaft zur Mitwirkung an der Erstellung des Buches, insbesondere den Schulen, in deren Konzepten sich jahrelange Arbeit unter Einbezug vieler Beteiligter widerspiegelt.

## Literatur

- Aichele, V. (2015). *Anspruch und Wirklichkeit: Monitoringstelle zur UNO Behindertenrechtskonvention*. Vortrag beim Kongress Die UN-Behindertenrechtskonvention zwischen gesellschaftlicher Vision und Alltag, 10. September 2015 in Luzern. Verfügbar unter: <https://www.hslu.ch/-/media/campus/common/files/.../sa/.../brk%2015/aichele.pdf> [8.12.2016].
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion*. Centre for Studies of Inclusive Education. Verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> [12.12.2016].
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Feyerer (2011). Inklusion meint mehr als Integration. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4 (11), 9–18
- Hinz, A. (2015). Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.). *Inklusion als Entwicklung* (S. 68–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2016). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 51 (26), 7–16.
- Prenzel, A. (2015). *Inklusive Bildung. Grundlagen, Praxis, offene Fragen*. In T. Häcker, M. Walm (Hrsg.). *Inklusion als Entwicklung* (S. 27–46), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolf, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Pädagogik: Schulleitung, Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> [31.03.2016].
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungsstudien* (S. 41–74). Wiesbaden: Springer VS.



# **Kapitel I**

## **Schulische Inklusion in Deutschland, Österreich und der Schweiz**



*Rolf Werning*

# **Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland**

## **Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven**

### **Einleitung**

Im vorliegenden Beitrag sollen zwei Aspekte der inklusiven Schulentwicklung herausgearbeitet werden, um den Rahmen der deutschen Diskussion abzustecken. Dazu gehört 1. dass die Diskussion um inklusive Schulen eine Vorläufergeschichte hat, die in der integrativen Pädagogik wurzelt, und 2. dass Inklusion im schulischen Bildungsbereich gegenwärtig keineswegs ein klar definiertes Konzept darstellt. Anschließend werden grundlegende Aspekte einer inklusiven Schulentwicklung sowie aktuelle Entwicklungen in den Bundesländern dargestellt. An dieser Stelle kann aus Platzgründen kein vollständiger Bericht erfolgen. Vielmehr sollen spezifische Trends exemplarisch herausgearbeitet und diskutiert werden. Ziel ist es, hierdurch Einblicke in das sehr dynamische, teilweise widersprüchliche und durch unterschiedliche länderspezifische Vorgaben beeinflusste Feld der inklusiven Schulentwicklung in Deutschland zu geben.

### **1. Historische Entwicklung der Inklusionsdiskussion**

Die Frage nach dem Umgang mit Differenz bzw. Heterogenität im Bildungsbereich ist nicht erst durch die seit 2009 gegebene rechtliche Verbindlichkeit der UN-Behindertenrechtskonvention (Bundesgesetzblatt 2008) gestellt und diskutiert worden. Schon Ende der 1960er-Jahre war es die Gesamtschulbewegung und auch die Integrationspädagogik, die die gemeinsame schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern thematisierten, die bisher in getrennten Schulformen unterrichtet wurden. Dieser Diskurs bezog dabei immer Fragen der Minimierung von Bildungsbenachteiligung sowie der Maximierung von sozialer Partizipation ein. Auch die Grundschule, die seit dem Weimarer Schulkompromiss von 1920 als vierjährige gemeinsame Schulform konzipiert wurde, hatte den Anspruch, möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Dies kann jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass zum einen ein erheblicher Anteil von Schülerinnen und Schülern in Sonder- bzw. Förderschulen unterrichtet wurde und dass auch das strukturell selektive Schulsystem in der Sekundarstufe I nicht verändert wurde. Das Gutachten des Deutschen Bildungsrats von 1973 war ein zentrales Dokument der Integrationsbewegung. Hier wurde eine gemeinsame Unterbringung von behinderten und nicht behinderten Schülern gefordert. Das Ziel war es, der bis dahin vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter durch ihre schulische Integration entgegenzuwirken. Eine durchgreifende und umfassende Veränderung der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen konnte jedoch in der Bundesrepublik Deutschland hierdurch nicht eingeleitet werden.

Vielmehr stiegen die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Förder-/Sonderschulen von 1970 bis 2003 kontinuierlich von 3,6% auf 4,8% an (vgl. Werning & Reiser, 2008, 519ff.). Integrative Konzepte wurden somit zunächst nur vereinzelt aufgrund der guten Erfahrungen mit gemeinsamer Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder durch das Engagement von Eltern, Lehrerkollegien und Wissenschaftlern – zunächst als Schulversuche – durchgesetzt. Dies geschah beispielsweise in Berlin an der Fläming-Schule ab 1975 (Projektgruppe Integrationsversuch, 1988) und an der Uckermark-Schule ab 1982 (Heyer, Preuss-Lausitz & Zielke, 1990). Die positiven Erfahrungen mit diesen und anderen integrativen Schulversuchen führten zu einer Ausweitung der Integration, was dann auch zu einer Diskussion über die schulrechtlichen Voraussetzungen führte. In der DDR war eine vergleichbare Entwicklung nicht vorhanden. Vielmehr, so Ellger-Rüttgardt (1998, 249), geriet hier das Sonderschulwesen in den späten 1970er-Jahren unter erhöhten Leistungsdruck, »was sich in der Ausschulung schwer schwachsinniger Kinder aus der Hilfsschule und deren Funktionsbestimmung als einer Leistungsschule niederschlug«. Integrative Orientierungen setzten hier somit erst nach 1989 ein (vgl. Heimlich, 2000).

Fragen der Bildungsgerechtigkeit wurden auch im Kontext von Multikulturalität, Geschlecht und sozialer Herkunft seit den 1960er-Jahren diskutiert. Emanzipatorische Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Sonderpädagogik und Integrationspädagogik beschäftigten sich mit unterschiedlichen Differenzlinien und deren Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungschancen. Die Auseinandersetzung mit der zunehmenden Heterogenität in der Schule (vgl. Fullan, 1991, 1994) und die hier deutlich werdende Intersektionalität führte dann zu einem breiteren Verständnis von Inklusion (Ferguson, 2008, S. 110). Ein bedeutsames Dokument, in dem dieses weite Verständnis von Inklusion prominent gemacht wurde, stellt die Salamanca-Erklärung von 1994 dar. In diesem Aktionsrahmen wird gefordert, dass Schulen alle Kinder – unabhängig von körperlichen, intellektuellen, sozialen und sprachlichen Voraussetzungen – aufnehmen sollen. Inklusion im Schulbereich geht damit über Fragen nach der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf hinaus und setzt sich grundsätzlicher mit dem pädagogischen und organisationalen Umgang mit Heterogenität auseinander. In Deutschland waren es Andreas Hinz (1993) und Annedore Prengel (1995), die Fragen der Integrationspädagogik, der interkulturellen und der feministischen Pädagogik zu einer »Pädagogik der Vielfalt« zusammenführten und damit ein umfassendes pädagogisches Konzept zum produktiven Umgang mit Heterogenität entwickelten. Bis heute gibt es jedoch sehr unterschiedliche Begriffsverständnisse, die die wissenschaftliche wie die praxisorientierte Diskussion erheblich erschweren.

## 2. Inklusion ist im Bildungsbereich ein uneinheitliches Konzept

Wenn man gegenwärtig von Inklusion spricht, geht es teilweise um Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, teilweise geht es um alle Personen. Inklusion wird auf der Ebene der Menschenrechte genauso thematisiert wie auf der Ebene der länderspezifischen Umsetzung und der konkreten Implementation in der Einzelschule (vgl. Werning, 2014). Artiles und Dyson sprechen bei Inklusion von

einem »slippery concept« (Artiles & Dyson, 2009, S. 43), welches in unterschiedlichen Kontexten im Bildungsbereich Unterschiedliches bedeuten kann. Vereinfachend kann zwischen einem engen und einem weiten Verständnis von Inklusion unterschieden werden. Das *erste* ist auf die gemeinsame Bildung von Personen mit und ohne spezifische Bildungserschwerisse (Behinderung, sonderpädagogischen Förderbedarf) gerichtet und kann als *sonderpädagogisch orientierter Inklusionsdiskurs* beschrieben werden. Das *zweite* fokussiert auf die Entwicklung von Bildungsinstitutionen. Inklusion beschreibt hier das Prinzip der Minimierung von Diskriminierung in und Ausgrenzung aus allgemeinen Bildungseinrichtungen mit dem Ziel der Maximierung von sozialer Teilhabe und der optimalen Entwicklung der menschlichen Möglichkeiten, der Entfaltung der Würde und des Selbstwertgefühls aller Personen und ihrer Befähigung zu einer wirksamen gesellschaftlichen Teilhabe im Rahmen eines allgemeinen Schulsystems – ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse (vgl. Werning & Baumert, 2013).

Auch im aktuellen Diskurs der Kultusministerkonferenz (KMK, 2011) zeigen sich Unklarheiten bezüglich der Reichweite des Inklusionsbegriffs. Im 2011 verabschiedeten Beschluss zur inklusiven Bildung wird Inklusion als »umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens« (ebd., S. 3) verstanden. Im Folgenden wird dann jedoch insbesondere die gemeinsame Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen thematisiert: »Grundlage inklusiver Bildung sind das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen« (ebd., S. 7). Die inklusive Schule wird dann als »Zielvorstellung« beschrieben, »die in einem längerfristigen Prozess zu verwirklichen ist« (ebd., S. 16). Die gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz vom 12.3. bzw. 18.3.2015 bezieht sich hingegen wieder explizit auf ein weites Verständnis von Inklusion, das neben Behinderungen auch besondere Ausgangsbedingungen, z.B. in den Bereichen Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente, umfasst.

Dieser Wechsel zwischen einem weiten und einem engen Inklusionsverständnis zeigt sich ebenso auf Länderebene und kennzeichnet auch lokale Diskurse in Kommunen und Schulen. So reichen die Schulentwicklungsprozesse von der Aufnahme einzelner Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in spezifische Klassen über die pädagogische Umgestaltung der ganzen Schule (Beispiele sind hier die Jakob-Muth-Preisträgerschulen für gute inklusive Bildung, vgl. <http://www.jakob-muthpreis.de>; Arndt & Werning 2016b) bis hin zu der Entwicklung von inklusiven Bildungsregionen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2012; Mack, 2012).

### 3. Grundlagen einer inklusiven Schulentwicklung

Inklusive Schulentwicklung umfasst unterschiedliche Dimensionen. Dabei kann analytisch zwischen dem Zugang zu (schulischer) Bildung, der Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler in einer Schule für alle, der Maximierung der sozialen Partizipation in curricularen und außercurricularen Aktivitäten und der Verbesserung der Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler dif-

ferenziert werden (vgl. Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006). Dyson, Howes & Roberts (2002, 2004) haben in ihrem systematischen Forschungsüberblick über Studien zu inklusiven Schulen folgende Merkmale herausgestellt: Inklusive Schulen zeichnen sich durch eine Schulkultur aus, die durch Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit, Bereitstellung von Bildungsangeboten für alle Schülerinnen und Schüler auf ihren jeweiligen Entwicklungsständen, eine ausgeprägte Kooperation zwischen den Lehrkräften sowie Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und die konstruktive Einbeziehung von Eltern geprägt ist. Inklusive Schulen haben weiterhin eine kompetente und starke Schulleitung, die sich zu inklusiven Prinzipien bekennt, auf Partizipation und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium setzt und eine unterstützende und wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess übernimmt. Ferner tendieren inklusive Schulen zu flexibleren und weniger segregierenden Unterrichtsformen und mehr pädagogischer Flexibilität, was individuelle Lernpläne, Individualisierung und Differenzierung im Unterricht sowie den Einsatz von Sozialformen etc. betrifft. Deutlich wurde auch, dass eine inklusionsförderliche und unterstützende Bildungspolitik und Schulverwaltung die Entwicklung inklusiver Schulen deutlich erleichtert.

Arndt und Werning (2016b) haben eine Studie zu Qualitätskriterien und Schulentwicklungsprozessen an zehn Schulen durchgeführt, die mit dem Jakob-Muth-Preis für inklusive Schulen ausgezeichnet worden sind. Grundlage waren 42 Gruppendiskussionen und Interviews mit insgesamt 193 Lehrkräften, Schulleitungsmitgliedern, Eltern und Schülern. In der qualitativen Datenanalyse konnten die folgenden zentralen Charakteristika herausgearbeitet werden, die zum Gelingen der inklusiven Bildung an den Schulen essenziell waren: *Die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens* zielen ab auf die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Hierbei sind ein »individualisierter Leistungsgedanke« sowie eine hohe Aufmerksamkeit für die soziale Eingebundenheit aller Schülerinnen und Schüler von grundlegender Bedeutung. Inklusion ist kein Additum, sondern betrifft die gesamte Schule und stellt eine Querschnittsaufgabe dar. Es zeigt sich ein Zusammenspiel von verlässlichen Strukturen und kontinuierlicher Reflexion. Die Strukturen umfassen schulinterne Absprachen, die Verbindlichkeit ermöglichen. Gleichzeitig ist es wesentlich, die eigene Praxis immer wieder kritisch zu hinterfragen und ggf. anzupassen. Beides basiert auf einer engen Kooperation von Leitung und Kollegium. Funktionierende inklusive Schulen sind lernende Organisationen. In Verbindung mit einer Partizipation an Entscheidungsprozessen kennzeichnet die Schulen eine intensive Zusammenarbeit in – multiprofessionellen – Teams (Arndt & Werning, 2016a) sowie darüber hinaus mit den Familien der Schülerinnen und Schüler. Die Schulen zeigen eine große Offenheit für externe (z.B. therapeutische) Fachkräfte sowie die Vernetzung v.a. an Übergängen. Insgesamt stellen eine »inklusive Haltung«, die Kompetenz und das Engagement der einzelnen Professionellen die Basis für eine gelingende inklusive schulische Bildung dar. Während die genannten Aspekte von den beteiligten Personen beeinflusst werden können, gilt dies für die Ressourcenausstattung nur sehr begrenzt, jedoch hat auch diese einen zentralen Stellenwert. (Schrittweise) Kürzungen sowie eine Unsicherheit über zukünftige Ressourcen werden an den untersuchten Schulen problematisiert. Hier zeigt sich wiederum die Relevanz einer Unterstützung inklusiver Schulentwicklung durch die Bildungspolitik und -verwaltung.

## 4. Aktuelle Entwicklungen der inklusiven schulischen Bildung

Die aktuelle Entwicklung der inklusiven Schulentwicklung ist in Deutschland durch eine komplexe Gemengelage gekennzeichnet. Bei der Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern geht es vorrangig um die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hierbei können folgende übergreifende Trends ausgemacht werden.

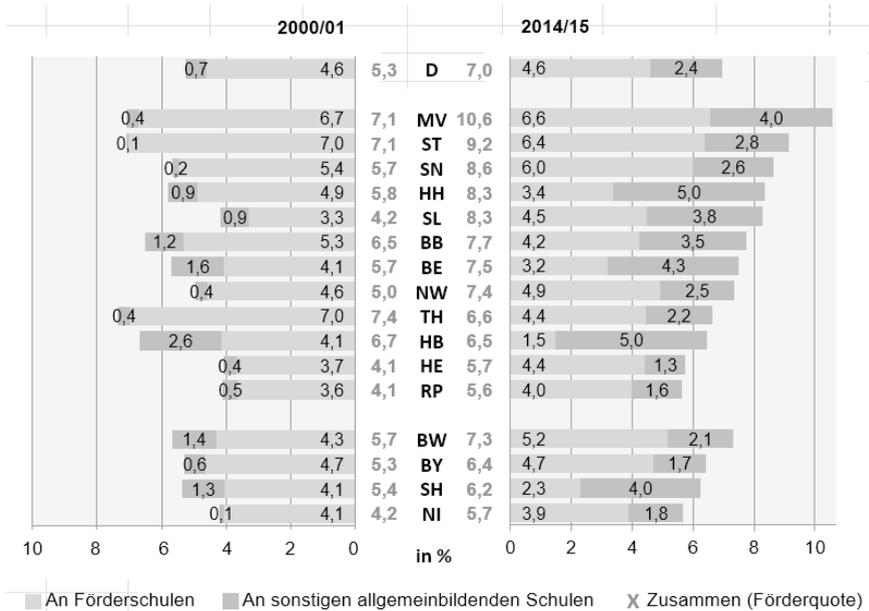
### 4.1 Entwicklungen der sonderpädagogischen Förderung in allgemeinen Schulen und Förderschulen im Spiegel der Statistik

Deutlich wird in den statistischen Analysen, dass die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die in Sonder-/Förderschulen unterrichtet werden – trotz der Integrations-/Inklusionsdiskussion – bundesweit kontinuierlich ansteigen. Waren es 1961 noch 2,4%, stieg diese Quote auf 3,6% im Jahr 1970/1971 und betrug 2014/15 4,6% (vgl. Werning & Reiser, 2008, S. 519; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S.179; Klemm 2015, S. 31). Dabei sind erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern erkennbar (vgl. Tab. 1). So liegt 2014/2015 der Anteil der Schüler, die in Förderschulen unterrichtet werden (Exklusionsquote), in Bremen bei 1,5% und in Mecklenburg Vorpommern bei 6,6%.

Ebenfalls stieg bundesweit die Quote der vollzeitschulpflichtigen Schülerinnen und Schüler, denen – unabhängig vom Förderort – ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wurde (Förderquote), von 2000/2001 mit 5,3% auf 7% im Jahr 2014/2015 (vgl. Tab. 1, S. 22). Auch hier unterscheiden sich die Bundesländer erheblich. Den Spitzenwert hat 2014/2015 wieder Mecklenburg-Vorpommern mit 10,6%, den geringsten Wert hat Rheinland-Pfalz mit 5,6%. Ebenso steigt die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden (Inklusionsquote). Waren es 2000/2001 bundesweit 0,7%, sind es 2014/2015 2,4% (die höchsten Werte haben 2014/2015 Bremen und Hamburg mit 5%, die niedrigsten Werte findet man mit 1,3% in Hessen) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 178f.).

Die Zahlen machen deutlich, dass in den letzten Jahren kein nennenswerter Rückgang der Förderschulbesuchsquote in fast allen Bundesländern (Ausnahmen sind Bremen und Schleswig Holstein) zu verzeichnen ist. Gleichzeitig steigt die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grund- und Sekundarschulen, was insgesamt zu einem deutlichen Anstieg der Förderquote (Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf) führt. Es entwickelt sich so in vielen Bundesländern eine Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung im Rahmen eines zwei-Säulen-Modells: Neben der Säule der Förderschülerinnen und -schüler etabliert sich (zusätzlich) eine stetig größer werdende Säule von integrativ unterrichteten Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen.

Tabelle 1: Sonderpädagogische Förderquoten 2000/01 und 2014/15 nach Ländern und Förderort (in %)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 179, 2016, S. 81

Bei der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf zeigen sich ferner in den letzten Jahren deutliche Verschiebungen zwischen den Förderschwerpunkten. In der Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf sank von 2000/01 bis 2012/13 der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf »Lernen« von 258.854 auf 197.365 und damit von 54% auf 40%. In allen anderen Förderschwerpunkten hat sich die Schülerzahl teilweise deutlich erhöht und damit den Rückgang im Förderschwerpunkt Lernen mehr als nur kompensiert. Im Förderschwerpunkt »emotionale und soziale Entwicklung« führte die Entwicklung gar zu einer Verdoppelung der Förderquote von 7% auf 14% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 163).

#### 4.2 Die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in den unterschiedlichen Schulstufen und Schulformen

Im schulischen Bereich wird die Integration von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Förderbedarfen je nach Schulstufe, aber auch in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I sehr unterschiedlich umgesetzt. Während 2013/14 bundesweit in Grundschulen 46,9% der Kinder mit Förderbedarf integrativ unterrichtet wurden, waren es nur 29,9% in der Sekundarstufe I (vgl. Klemm 2015, S. 35). Von den integrativ unterrichteten Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der Sekundarstufe besuchten dabei nur 4,9% die Realschule; am Gymnasium waren es 5,6%. Der überwiegende Teil ging auf Gesamtschulen (33,4%), Hauptschulen (22,6%)

und Schulen mit mehreren Bildungsgängen (22,4%) (Klemm ebd., S. 54). Hier zeigen sich die Widersprüche bei der Einführung von inklusiver Bildung in ein strukturell selektives Schulsystem. Im Grundschulbereich wird das gemeinsame Lernen in einer Schule für (fast) alle Kinder bundesweit schon in größerem Umfang umgesetzt. Aber auch hier ist auffällig, dass vor Schuleintritt der Anteil der Kinder, die eine einrichtungsgebundene Eingliederung in Kindertagesstätten erhalten (hier gibt es rechtlich noch keinen sonderpädagogischen Förderbedarf) mit zunehmendem Alter deutlich ansteigt. Sind es bei den 3-Jährigen noch 1,7% steigt dies bei den 6-Jährigen (die noch nicht eingeschult sind) auf 5,4% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 176). 3,3% der Erstklässler werden dann auch nicht in die Grundschule, sondern direkt in eine Förderschule eingeschult (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 178). Die Einschulung und die damit verbundenen Vorstellungen über Leistungserwartungen erzeugen einen sichtbaren Druck auf Erzieherinnen und Erzieher sowie Eltern, der dann dazu führt, dass die Zahl der Kinder, bei denen ein erhöhter Förderbedarf vermutet oder diagnostiziert wird, deutlich ansteigt (vgl. Arndt et al. 2013).

Im Sekundarstufenbereich ist die Situation noch deutlich schwieriger. So können mancherorts Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien unterrichtet werden. Für Hauptschüler gilt dies jedoch nicht in gleicher Weise. Verliert ein Kind dann den sonderpädagogischen Förderbedarf – vielleicht aufgrund der guten Förderung – muss es auch das Gymnasium wieder verlassen. Inklusion ist somit immer nur bedingt umsetzbar in einem Schulsystem, das darauf ausgerichtet ist, Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Leistungen auf unterschiedliche Bildungsgänge zu verteilen. Gegenwärtig gibt es somit in vielen Bundesländern eine exklusive Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass die Integration dieser Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe in den vorhandenen Schulformen sehr unterschiedlich umgesetzt sind. Während deutschlandweit 2012/13 fast 60% aller Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I ein Gymnasium oder eine Realschule besuchten (Statistisches Bundesamt, 2014, S. 13), ist der dort integrierte Anteil von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehr gering. Gesamtschulen, Hauptschulen (wo sie noch bestehen) und Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind hier deutlich integrationsorientierter. Dies deutet auch auf ein unterschiedliches Verständnis des Umgangs mit Heterogenität in den verschiedenen Schulformen hin.

Insgesamt ist die Entwicklung der inklusiven schulischen Bildung z. Z. sehr dynamisch, teilweise widersprüchlich und führt zu einer Vielzahl von Projekten und neuen gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen in den Bundesländern. Dies soll im Folgenden an einigen Beispielen aufgezeigt werden.

## 5. Unterschiedliche Entwicklungen in den Bundesländern

Die sehr unterschiedlichen Inklusions-, Exklusions- und Förderquoten in den Bundesländern wurden schon angesprochen. Insgesamt zeigt sich in der Umsetzung der inklusiven schulischen Bildung eine sehr große Heterogenität. Es würde den Rahmen

dieses Beitrags sprengen, alle länderspezifischen Entwicklungen darzustellen. Stattdessen sollen einige zentrale Entwicklungstendenzen exemplarisch herausgearbeitet werden.

## 5.1 Deutlich höhere Förder- und Exklusionsquoten in ostdeutschen Bundesländern

Die ostdeutschen Bundesländer haben – mit Ausnahme Thüringens – einen deutlich höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf (Förderquote). Die Exklusionsquote, und damit der Anteil der Schülerinnen und Schülern, die weiterhin in Förderschulen unterrichtet werden, liegt insbesondere in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Sachsen deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Möglich ist hier, dass die unterschiedlichen historischen Entwicklungen noch Nachwirkungen zeigen. Obgleich in der DDR zwischen 1959 und 1964 flächendeckend die Einführung der zehnklassigen allgemein bildenden Polytechnischen Oberschule als Gesamtschule umgesetzt wurde, blieben die damals so bezeichneten Hilfsschüler von dieser Form der gemeinsamen Beschulung ausgeschlossen. Im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland, in der gerade die Sonderschulen für Lernbehinderte seit Mitte der 1970er-Jahre durch eine Legitimationskrise erschüttert wurden, entwickelte und konsolidierte sich das System der Hilfsschulen in der DDR, ohne in seiner ideologischen Begründung oder in seiner organisatorischen Ausgestaltung infrage gestellt zu werden (Ellger-Rüttgardt, 1998, 236ff.). Die nach 1989 einsetzenden integrativen Orientierungen konnten sich bis heute – in den genannten drei Bundesländern – kaum durchsetzen. Die unterschiedlichen Förderquoten in den Bundesländern weisen auch auf ein uneinheitliches Konzept von sonderpädagogischem Förderbedarf hin. Gerade die Diagnose von Lernbeeinträchtigungen differiert stark. Während 2009/10 in Niedersachsen 2,4%, in Nordrhein-Westfalen 2,5% und in Baden-Württemberg 2,9% der Schülerinnen einen Förderbedarf Lernen zugesprochen bekamen, waren es in Mecklenburg-Vorpommern 5,4%, in Sachsen-Anhalt 5% und in Sachsen 4% (Dietze, 2011, S. 6). Wenn man davon ausgeht, dass Lernbeeinträchtigungen bei Schülerinnen und Schülern in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt nicht doppelt so häufig vorkommen wie in Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen, ist zu vermuten, dass die Kriterien in Schulen wie auch die diagnostischen Standards unterschiedlich gesetzt sind.

## 5.2 Unterschiedliche Perspektiven bezüglich der zukünftigen Rolle von Förderschulen

Die Bundesländer zeigen einen sehr unterschiedlichen Umgang mit der Frage nach der zukünftigen Rolle von Förderschulen. In allen Bundesländern gibt es – neben der Möglichkeit der integrativen Förderung an allgemeinen Schulen – weiterhin Förderschulen bzw. Förderzentren, an denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult werden können. Überwiegend haben so die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Wahlrecht zwischen Förder-

schule oder allgemeiner Schule. Unterschiede zeigen sich hingegen in der zukunftsbezogenen Ausrichtung wie auch in den schon seit längerem bestehenden rechtlichen Grundlagen zur Umsetzung der inklusiven schulischen Bildung.

Einzelne Bundesländer priorisieren hier klar die gemeinsame Förderung aller Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen Schule. Dazu gehören z.B. Bremen und Schleswig-Holstein. Das bremische Schulgesetz sieht Förderschulen z.B. nicht mehr vor und führt Zentren für unterstützende Pädagogik in allgemeinen Schulen ein. Bis dies flächendeckend geschehen ist, können Eltern wählen, ob ihr Kind in einer allgemeinen Schule mit sonderpädagogischer Unterstützung oder in einem Förderzentrum (die noch übergangsweise erhalten bleiben) unterrichtet werden soll. Hier zeigt sich eine klare Abkehr von der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und eine Priorisierung der gemeinsamen Unterrichtung in allgemeinbildenden Schulen. In Schleswig-Holstein steht seit 1990 in §5 des Schulgesetzes, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeinsam unterrichtet werden sollen (Bericht der Landesregierung Schleswig-Holstein, o.J., S. 11). Hier ist der Vorrang von Inklusion gegenüber Separation somit schon lange eine Grundorientierung der schulischen Bildung. Aktuell wird nach der Änderung des Schulgesetzes in §4 (13) die inklusive Beschulung als eines der Bildungs- und Erziehungsziele benannt. In Nordrhein-Westfalen wird im Schulgesetz §20 ebenfalls die Priorisierung der sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule deutlich. Förderschulen bleiben jedoch weiterhin bestehen, denn Eltern können für ihr Kind auch weiterhin eine Förderschule als Förderort wählen.

In vielen anderen Bundesländern wird hingegen die Förderschule als weiterhin notwendige Schulform beschrieben und ihr Bestand teilweise ausdrücklich garantiert. So werden z.B. in Bayern Förderschulen als notwendige Ergänzung und alternativer Lernort innerhalb des allgemeinen schulischen Angebots beschrieben (Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012, S. 7). Auch Sachsen setzt neben der gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Weiterführung der sonderpädagogischen Förderung in Förderschulen, Förderzentren und Förderschulzentren. In Sachsen sind zudem Schülerinnen und Schüler, die über einen längeren Zeitraum sonderpädagogische Förderung benötigen, zum Besuch einer Förderschule verpflichtet (§30 (1) Schulgesetz) und eine zieldifferente Unterrichtung ist nach der Grundschule untersagt (§5 (1) Schulintegrationsverordnung). Mecklenburg Vorpommern hält an Grundschulen sogenannte Förderklassen vor. Dazu gehören Diagnoseförderklassen, Sprachheilklassen, Klassen für Erziehungsschwierige und LRS-Klassen (Klassen für Kinder mit ausgeprägten Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten). Hier werden Kinder mit besonderem Förderbedarf in einem exkludierten Setting gefördert. In Niedersachsen werden im Rahmen der Einführung der inklusiven Schule seit dem Schuljahr 2013/14 keine Schüler mehr in die Förderschule »Schwerpunkt Lernen« eingeschult. Ab dem Schuljahr 2017/2018 soll auch keine Aufnahme mehr in den 5. Jahrgang erfolgen. Damit läuft diese Förderschule aus. In den anderen Förderschwerpunkten bleiben Förderschulen jedoch weiterhin bestehen. Ausdrücklich erhalten Förderschulen im Förderschwerpunkt Sprache, Förderklassen Sprache in anderen Förderschulen sowie Förderklassen Sprache an Grundschulen »Bestandsschutz« (Nolte, 2015).

### 5.3 Auswirkungen auf die Lehrerbildung

Die Umsetzung einer inklusiven schulischen Bildung hat erhebliche Auswirkungen auf die Lehrerbildung. Auch hier findet man in den Bundesländern sehr unterschiedliche Konzepte. Dabei ist zum einen zu berücksichtigen, dass die bisherigen Ausbildungsgänge meist an der – strukturell selektiven – Schulstruktur der jeweiligen Bundesländer orientiert sind. Die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge differieren hinsichtlich ihrer Dauer (sieben bis zehn Semester) und ihrer inhaltlichen Ausgestaltung. Hier spielt die Gewichtung der Bereiche »Berufswissen-/Bildungswissenschaft«, »Fachwissenschaft«, »Fachdidaktik« und »Sonderpädagogik« gegenwärtig eine besondere Rolle. Das heißt, bis heute werden Lehrkräfte fast überall stufenbezogen (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) und schulformbezogen ausgebildet (Lehramt an Grundschulen, an Haupt- und Realschulen, an Gymnasien und an beruflichen Schulen). Daneben gibt es das Lehramt für Sonderpädagogik bzw. an Sonderschulen.

Damit einher geht eine klare Trennung der Verantwortlichkeiten und der jeweiligen Kompetenzzuweisung schon in der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte. So ist es nicht verwunderlich, dass in nationalen (z.B. Amrhein, 2011, S. 136) wie internationalen Studien (z.B. Shippen, Crites, Houchins, Ramsey & Simon, 2005; Lambe & Bones, 2006 a, b) deutlich wird, dass Lehrkräfte der allgemeinen Schulen zwar durchaus eine hohe Zustimmung zur Integration behinderter Schülerinnen und Schüler zeigen, jedoch selbst angeben, nicht hinreichend kompetent für diese Aufgabe zu sein. Durch die bisherige klare Trennung in Lehrämter für allgemeine Schulen und sonderpädagogische Lehrämter gibt es unter den Lehrkräften der allgemeinen Schule große Vorbehalte bezüglich der Möglichkeit, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten (Amrhein, 2011, S. 135).

Das Lehramt Sonderpädagogik ist meist nicht stufenbezogen konzipiert und umfasst überwiegend die Primar- und Sekundarstufe I. Eine Ausnahme bildet die Universität zu Köln, wo in den Studiengängen für das gymnasiale Lehramt ein Unterrichtsfach durch eine sonderpädagogische Fachrichtung (Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung) ersetzt werden kann. Bei der Verschränkung sonderpädagogischer Studiengänge mit anderen Lehramtsstudiengängen, wie z.B. an den Universitäten Potsdam, Bielefeld, Bremen und Siegen, handelt es sich bisher um Ausnahmen. In der Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen versuchen gegenwärtig verschiedene Bundesländer (z.B. NRW, Niedersachsen und Baden-Württemberg), die Anzahl der Studienplätze in diesem Bereich deutlich zu erweitern. Hierzu gehört die Erhöhung der Studienplatzkapazitäten an den bestehenden sonderpädagogischen Studienstätten und teilweise, wie in Nordrhein-Westfalen, die Neueinrichtung von Studiengängen für Sonderpädagogik (z.B. an den Universitäten Paderborn und Wuppertal zum WiSe 2014/15).

Da Inklusion eine bildungspolitische Aufgabe für die allgemeine Schule insgesamt darstellt, ist in der Folge auch die gesamte Lehrerbildung betroffen. Gegenwärtig sind die jeweiligen Lehramtsausbildungen im Bereich der allgemeinbildenden Schulen und der Sonderpädagogik jedoch noch weitgehend voneinander getrennt und das Thema Inklusion wird in der nicht-sonderpädagogischen Lehrerbildung eher marginal thematisiert.

In den Lehramtsstudiengängen für allgemeine Schulen wurden in der letzten Zeit vorrangig im Bereich der Primarstufe Lehrveranstaltungen angeboten, die das gemeinsame schulische Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen explizit thematisieren. In der Auswertung inklusionsorientierter Studienanteile im Grundschullehramt in NRW durch Grunert, Ludwig, Radhoff & Ruberg, (2016) findet man hier überwiegend die Themenschwerpunkte »Diagnose und Förderung«, »Sonderpädagogik« sowie »Heterogenität«. Im Bereich der Ausbildung für Gymnasiallehrkräfte ist die Aufnahme des Themas »Gemeinsamer Unterricht« bzw. »Inklusion« gegenwärtig kaum erkennbar. Gleichwohl gibt es vereinzelt Bestrebungen, inklusive Lehrerbildung verstärkt durch die Koppelung des Lehramts für Sonderpädagogik mit anderen Lehrämtern zu erreichen. So kann in Potsdam und Bremen die Kombination mit der Primarstufe gewählt werden. In Bielefeld und Siegen ist neben der Integration in den Primarschulbereich zusätzlich eine Anbindung an den Sekundarschulbereich I (Haupt-, Real- und Gesamtschulen) erfolgt (vgl. Grunert et al. ebd.). An der Universität Köln kann im Rahmen des integrierten Studienmodells eine Schwerpunktsetzung für das Lehramt an Gymnasien, Gesamtschulen sowie Berufskollegs erfolgen. Eine deutliche Neuausrichtung in der Lehrerausbildung findet sich in Berlin. Hier wurde das Lehramt für Sonderpädagogik eingestellt. Dafür kann in den bestehenden drei Lehramtsstudiengängen (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und an Gymnasien, Lehramt an beruflichen Schulen) Sonderpädagogik als Zweitfach mit zwei Sonderpädagogischen Fachrichtungen / Förderschwerpunkten gewählt werden.

Auch im Fortbildungsbereich gibt es einen deutlichen Entwicklungsbedarf.

So gaben in den Erhebungen 2011 und 2012 lediglich 9,5% der Grundschullehrkräfte an, in den letzten zwei Jahren (mindestens) eine Fortbildungsveranstaltung zu »Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf« besucht zu haben. Einen entsprechenden Fortbildungsbedarf artikulierten demgegenüber 68%. Die Diskrepanz zwischen Teilnahme und Bedarf fällt damit unter den 20 erfassten Fortbildungsthemen am größten aus. Im Sekundarbereich I haben sich in den letzten zwei Jahren nur 1,7% der Gymnasiallehrer und 6,2% der Lehrkräfte an sonstigen Schularten in dieser Richtung fortgebildet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 190).

In vielen Bundesländern werden deshalb aktuell auch verstärkt Fortbildungsangebote aufgelegt.

## 6. Ausblick

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat die Umsetzung einer inklusiven Bildung in Deutschland verbindlich vorgeschrieben und damit die Diskussion erheblich angeregt. In allen Bundesländern zeigen sich Aktivitäten für mehr gemeinsames Lernen. Dabei ist jedoch eine starke Orientierung auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule – und damit ein eher enger Inklusionsbegriff – erkennbar. Benachteiligungen bei Bildungschancen sowie Prozesse der Exklusion sind jedoch nicht allein hier sichtbar. Sozioökonomische Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshinter-

grund stellen z.B. immer noch wesentliche Benachteiligungsfaktoren im Bildungsreich dar. Inklusion betrifft damit das gesamte Bildungssystem, und wer sie ernsthaft betreiben will, sollte stärker die Analyse von Prozessen der Bildungsbenachteiligung und Exklusion insgesamt fokussieren, statt das komplexe Thema auf die Frage der Platzierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu reduzieren (vgl. Werning & Avci-Werning 2015).

## Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A. & Werning, R. (2016a). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft, 160–174..
- Arndt, A. K. & Werning, R. (2016b). 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* (S. 105–140). Gütersloh: Bertelsmann.
- Arndt, A.-K., Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. (2013). Die sukzessive Konstruktion von Schul(un)fähigkeit im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich – Perspektiven von Eltern sowie Erzieherinnen und Erziehern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58 (1), 70–84.
- Artiles, A. J. & Dyson, A. (2009). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural-historical analysis. In D. Mitchell (Hrsg.), *Contextualising inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (S. 37–62). London: Routledge.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65–108.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012). *Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern*. Verfügbar unter: [http://www.km.bayern.de/epaper/Inklusion\\_2011/index.html](http://www.km.bayern.de/epaper/Inklusion_2011/index.html) [01.02.2016].
- Bericht der Landesregierung Schleswig-Holstein (o.J.). *Bericht zur landesweiten Umsetzung von Inklusion in der Schule Drucksache 17/1568*. Verfügbar unter: <http://www.schulrecht-sh.de/texte/i/inklusion.pdf> [01.02.2016].
- Bundesgesetzblatt (BGBl) (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Vom 21. Dezember 2008 (S. 1419–1457). Berlin: Bundesanzeiger.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2012). *Bildungsregionen auf dem Weg. Inklusive Bildung in Aachen, Wiesbaden, Hamburg & Oberspreewald-Lausitz*. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Bilder/Publikationen/Bildungsregionen\\_auf\\_dem\\_Weg\\_2012.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Bilder/Publikationen/Bildungsregionen_auf_dem_Weg_2012.pdf) [09.01.2016].
- Dietze, T. (2011). Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88> [28.01.2016].

- Dyson, A., Howes, A. J. & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. *Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre*. London: Institute of Education.
- Dyson, D., Howes, A. J. & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Hrsg.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (S. 280–294). London: Routledge.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998). Das Sonderschulwesen. In C. Führ, C.-L. Furch (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI, 1945 bis zur Gegenwart*. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C. H. Beck, 233–254.
- Ferguson, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone. *European Journal of Special Needs*, 23 (2), 109–120.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1994). *Change force: Probing the depth of educational reform*. Bristol: Falmer Press.
- Grunert, C., Ludwig, K., Radhoff, M. & Ruberg, C. (2016). Studiengänge und Standorte. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 19–70). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Heimlich, U. (2000). 10 Jahre Integrationsentwicklung in Ostdeutschland – Ein Rückblick nach vorn. *Gemeinsam leben*, 8 (4), 156–159.
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Zielke, G. (1990). *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin*. Weinheim, München: Beltz, Juventa.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/lehrerbildung-fuer-eine-schule-der-vielfalt> [09.12.2015].
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [09.01.2016].
- Lambe, J. & Bones, R. (2006a). Student teachers attitudes to inclusion; implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (6), S. 511–527.
- Lambe, J. & Bones, R. (2006b). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), S. 167–186.
- Mack, W. (2012). Lokale Bildungslandschaften und Inklusion. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 40–48). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nolte, G. (2015). *Die Schulgesetznovelle 2015. Niedersächsisches Kultusministerium*. Verfügbar unter: [http://www.mk.niedersachsen.de/download/97846/Die\\_Schul\\_gesetznovelle\\_2015\\_-\\_Aufsatz\\_von\\_Gerald\\_Nolte\\_Niedersaechsisches\\_Kultusministerium.pdf](http://www.mk.niedersachsen.de/download/97846/Die_Schul_gesetznovelle_2015_-_Aufsatz_von_Gerald_Nolte_Niedersaechsisches_Kultusministerium.pdf) [02.02.2016].
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.) (1988). *Unser Fläming-Modell*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Shippers, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L. & Simon, M. (2005). Preservice Teachers' Perceptions of Including Students with Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 28 (2), S. 92–99.
- Statistisches Bundesamt (Autoren: Andrea Malecki, Dr. Christoph Schneider, Silvia Vogel, Miriam Wolters) (2014). *Schulen auf einen Blick*. Wiesbaden.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [09.02.2016].
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), S. 601–623. Verfügbar unter: [http://springer.com/home?SGWID=0-0-10030-0-0&glid=2731279&download=1&checkval=5b6423b7b5145e14a93ce09422\\_d844f8](http://springer.com/home?SGWID=0-0-10030-0-0&glid=2731279&download=1&checkval=5b6423b7b5145e14a93ce09422_d844f8) [03.02.2016].
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Kallmeyer.

- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. *Schulmanagement Handbuch*, 146, 39–55.
- Werning, R. & Reiser, H. (2008). Sonderpädagogische Förderung. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. (S. 505–539). Reinbek: Rowohlt.

# Schulentwicklung und Inklusion in Österreich

## 1. Einführung

Will eine Schule zur inklusiven Schule werden, muss sie Anforderungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung bewältigen. Der vorliegende Beitrag soll zunächst einige allgemeine Herausforderungen des Konzepts Schulentwicklung erläutern. Sodann werden die bildungspolitischen Bedingungen der Inklusion in Österreich dargestellt und einige kritische Punkte der Entwicklung zu inklusiven Schulen zur Diskussion gestellt.

## 2. Herausforderungen an Schulentwicklung

Die Bedingungen für Schulentwicklung haben sich in den letzten Jahren in einer Weise verändert, die neue Merkmale des Konzepts akzentuiert und neue Herausforderungen für die Praxis von Schulentwicklung mit sich bringt. Nach der bildungspolitisch »eigenartig unbewegte[n] Zeit« (Fend, 2006, S. 225) der 1980er-Jahre und den stark einzelschulbezogenen Initiativen der 1990er (vgl. Altrichter, Brüsemeister & Heinrich, 2005) leitete der PISA-Schock 2001 eine neue Phase der »Schulmodernisierung« (Brüsemeister & Eubel, 2003) ein. Die Ergebnisse der internationalen Schülerleistungsvergleiche erschütterten den bis dahin weithin vorherrschenden Glauben an die besondere Qualität der Schulen im deutschsprachigen Raum und erzeugten massiven Veränderungsdruck auf Schulsystem und Bildungspolitik. Gesucht war ein neues Steuerungsmodell für das Schulsystem, das mithilfe besserer Daten und schulübergreifender Steuerungsinstrumente eine rationale und rasche Steuerung der Entwicklung des Bildungswesens erlauben sollte. Orientiert an einem »Idealmodell outputorientierter Steuerung«, das als »Regelkreis von Zielbestimmungen, Überprüfungen, Rückmeldungen, Entwicklungsmaßnahmen, Unterstützungssystemen und Verbesserungen« (Specht, 2006, S. 33; vgl. Abbildung 1, S. 32) konzipiert war, wurden in der Zwischenzeit verschiedene Arrangements *evidenzbasierter oder outputorientierter Steuerung* in den deutschsprachigen Schulsystemen implementiert (vgl. zur diesbezüglichen Forschung Altrichter & Maag Merki, 2016). Zentrale Realisierungen dieses Modells sind die Einführung von »Bildungsstandards« (vgl. Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth & Vollmer, 2007; Maag Merki, 2016) ebenso wie die Einführung von neuen Modellen der »Schulinspektion« (vgl. Altrichter & Kemthofer, 2016). In beiden Fällen werden den Akteuren im Schulsystem Ziele durch Bildungsstandards und Qualitätsrahmen vorgegeben; die Erreichung dieser Ziele in der schulischen Arbeit wird durch Lernstandserhebungen bzw. Teaminspektionen evaluiert.