



Maik Walm / Thomas Häcker /
Falk Radisch / Anja Krüger
(Hrsg.)

Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten

Konzeptualisierung, Professionalisierung,
Systementwicklung

Walm / Häcker / Radisch / Krüger
**Empirisch-pädagogische Forschung
in inklusiven Zeiten**

Maik Walm
Thomas Häcker
Falk Radisch
Anja Krüger
(Hrsg.)

Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten

Konzeptualisierung, Professionalisierung,
Systementwicklung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

*Dieser Band wurde gefördert mit Mitteln des Zentrums für Lehrerbildung
und Bildungsforschung der Universität Rostock.*

ZLB
Zentrum für
Lehrerbildung und
Bildungsforschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2018.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Erica Guilane-Nachez / fotolia.de.

Satz: Dr.ⁱⁿ Anika Strobach, Berlin.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2236-7

Inhaltsverzeichnis

Maik Walm, Thomas Häcker, Falk Radisch und Anja Krüger
Vorwort..... 9

Thomas Häcker und Maik Walm
Einleitung 11

Kapitel 1 Grundlegendes

Birgit Lütje-Klose
Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion –
Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung 27

Kapitel 2 Anfragen: Ist im Inklusionsdiskurs gewollt, was propagiert wird?

Uwe Becker
Inklusion – Anmerkungen zur Ermüdung eines Menschenrechtsprojekts 53

Mai-Anh Boger
Das Politische und die Politik der Inklusionsforschung..... 64

Karsten Exner
Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffes kontraproduktiv ist –
zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im *Behindertenbereich* 76

Wolfgang Jantzen
Soziale Inklusion 88

Kapitel 3 Inklusive Entwicklung von Professionalität

Vera Moser
Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung
an den Lehrer*innenberuf 105

Ann-Kathrin Arndt

Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen in Teamgesprächen. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Kontext der Diskussion zu (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung . 119

Katharina Kunze und Mirja Silkenbeumer

Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen..... 131

Karina Meyer, Sonja Nonte und Ariane S. Willems

Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Kooperation mit Schulbegleitungen aus Schulentwicklungsperspektive 146

Constanze Berndt und Franziska Heyden

„Homogenität ist eine Illusion!“ – Interpretationsmuster und Sichtweisen Lehramtsstudierender auf ‚Heterogenität in der Schule‘ 159

Kapitel 4 Inklusive Entwicklung von Unterricht

Silvia Greiten

Unterrichtsplanung für inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I – Analyse zu Planungsbegriffen von Fachlehrkräften und Sonderpädagog*innen 175

Katrin Liebers, Christin Schmidt und Stefan Kolke

Die Längsschnittstudie ERINA – Befunde zum Lernen in inklusiven Settings in der Oberschule..... 187

Silvia-Iris Beutel, Melanie Radhoff und Christiane Ruberg

Sich vergewissern im Ungewissen – Verstehen und Verständigung als Herausforderung inklusiven Lernens..... 200

Steffen Bartusch, Ute Geiling, Katrin Liebers und Annedore Prengel

Didaktische Diagnostik in der inklusiven Schuleingangsstufe: Das Beispiel ILEA T 211

Elisabeth Moser Opitz

Inklusive (Fach-)Didaktik – Übersicht und Reflexion zu ausgewählten Konzeptionen..... 223

<i>Christoph Schultz, Maik Walm, Thomas Häcker und Vera Moser</i> Individuelle Förderung in der Sekundarstufe – Erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie in Mecklenburg-Vorpommern	234
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Kapitel 5 Inklusive Entwicklung des Schulsystems

<i>Martin Heinrich und Kathrin te Poel</i> Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusive Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN-BRK	253
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Phillip Neumann, Sandra Grüter, Birgit Lütje-Klose und Elke Wild</i> Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Settings – Befunde der BiLieF-Studie zu familiären Kontextfaktoren und Herkunftseffekten	269
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Christian Lindmeier, Désirée Laubenstein und Kirsten Guthörlein</i> Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz (GeSchwind). Ausgewählte Forschungsergebnisse	282
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Stefanie Bosse, Jennifer Lambrecht, Thorsten Henke und Nadine Spörer</i> Die Brandenburger PING-Studie: Inklusives Lernen und Lehren in der Grundschule	296
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Dagmar Killus, Ulrich Vieluf und Felix Brümmer</i> Inklusiver Unterricht an Gemeinschaftsschulen in Berlin – ein struktureller und pädagogischer Ansatz für den Abbau von Bildungsbenachteiligung?	306
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Albrecht Wacker und Thorsten Bohl</i> Konstruktive Unterstützung von Lernenden im Rahmen inklusive Konzepte. Befunde aus der Studie „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg (WissGem)“	320
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Verzeichnis der Autor*innen	334
-----------------------------------	-----

Vorwort

Die inklusive Entwicklung des Bildungssystems steht auf der bildungspolitischen und damit auch auf der bildungswissenschaftlichen Agenda. Dem Wunsch folgend, sich gemeinsam mit Forscher*innen über den diesbezüglichen Kenntnisstand und Forschungsbedarf zu verständigen, lud das Team des Institutes für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock zur 81. Tagung der AEPF ein. Vom 19. bis 21. September 2016 besuchten etwa 400 interessierte Wissenschaftler*innen Rostock, um zum Schwerpunktthema „Empirisch pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Professionalisierung, Konzeptualisierung, Systementwicklung“ in Austausch zu treten. Die gesamte Breite von Fragestellungen der Empirischen Bildungsforschung – aus erziehungswissenschaftlichen, (fach-)didaktischen, soziologischen, psychologischen und weiteren wissenschaftlichen Perspektiven – wurden in Beiträgen bearbeitet. Keynotes einschlägiger Expert*innen eröffneten und grundierten die übergeordneten Themenbereiche der Tagung. Vera Moser von der Humboldt-Universität zu Berlin referierte zum Themenbereich Professionalisierung. Martin Heinrich und Birgit Lütje-Klose, beide von der Universität Bielefeld, beschäftigten sich in ihren Hauptvorträgen sowohl mit inklusiver Systementwicklung als auch mit der Konzeptualisierung von Inklusion.

Nach der Tagung haben wir zahlreiche Beitragende gebeten, ihre Perspektiven im Rahmen des vorliegenden Sammelbandes einer größeren (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Für das Ziel einer Verbreiterung und Vertiefung der Diskussionen zum Stand und den Perspektiven einer inklusionsbezogenen Transformation des Bildungswesens konnten wir weitere einschlägige Expert*innen für einen Beitrag gewinnen. Insgesamt möchten wir uns bei allen Beitragenden herzlich für die kollegiale und unkomplizierte Zusammenarbeit bei diesem Publikationsprojekt bedanken.

Neben den inhaltlich beitragenden Personen wäre der Sammelband ohne die konstruktive und wertschätzende Begleitung durch den Verlag nicht entstanden. Unser besonderer Dank gilt deshalb stellvertretend Herrn Andreas Klinkhardt und Herrn Thomas Tilsner. Durch ein umsichtiges und geduldiges Lektorat hat Frau Dr.in Anika Strobach zum Gelingen des Buches wesentlich beigetragen. Auch ihr sind wir sehr zu Dank verpflichtet. In diesem Kontext bedanken wir uns ebenfalls

herzlich bei Pamina Becker und Michelle Redlich. Abschließend: Ohne die finanzielle Unterstützung des landesweiten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung Mecklenburg-Vorpommern, für die wir an dieser Stelle ausdrücklich danken, wäre die Herausgabe des Sammelbandes nicht möglich gewesen.

Ihnen, liebe Leser*innen, wünschen wir interessante und anregende Momente mit den Beiträgen des Bandes.

Maik Walm, Thomas Häcker, Falk Radisch und Anja Krüger
Rostock und Berlin im März 2018

Einleitung

Die Ratifizierung des *Gesetzes zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Bundesregierung 2008) hat die inklusive Gestaltung von Bildungssystemen in allen Bundesländern ab 2009 auf die Agenda gesetzt und zweifelsfrei kann bilanziert werden: Sie ist in Gang gekommen. Allerdings gleicht sie von Anfang an einer schlecht vorbereiteten *Expedition*, denn sie ist in Gang gesetzt worden, ohne dass strukturelle bzw. konzeptionelle Vorarbeiten erkennbar waren (vgl. Pabst 2015). Grundsätze der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wie der einer „full and effective participation and inclusion in society“ (Bundesregierung 2008) ruft ein menschenrechtsbegründetes Programm von größter moralischer Gravität auf, das auf nichts weniger als einen umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozess zielt. Angesichts dessen wäre es wohl angemessener, von einer schlecht vorbereiteten *Polarexpedition* zu sprechen. Solche können bekanntermaßen angesichts widriger lebensfeindlicher Bedingungen scheitern, fahren sich manchmal fest oder geraten zumindest ins Stocken. In jedem Fall bedarf es einer geteilten Zielbestimmung, einer daran orientierten Planung sowie einer hinreichenden Vorbereitung der Teilnehmenden und einer anforderungsgemäßen Ausstattung des „Schiffes“, das man gemeinsam bewegen will.

Es erstaunt vor diesem Hintergrund nicht, wenn die *Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention* am *Deutschen Institut für Menschenrechte (DIMR)* im September 2017 feststellt, „dass acht Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK in keinem Bundesland der notwendige Rahmen für die Schaffung und Gewährleistung einer inklusiven Schule abschließend entwickelt wurde“ (DIMR 2017, 1). Stattdessen lassen sich Versuche ausmachen, am segregativen deutschen Schulsystem festzuhalten oder bestehende Förder- und Sonderschulstrukturen als vermeintlichen Teil eines inklusiven Systems definitorisch einzugliedern und damit den Umsetzungsauftrag als erledigt zu erklären (vgl. ebd., 3f.). Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass zwischen 2009 und 2016 der Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in der allgemeinen Schule nicht gesunken, sondern von 18 Prozent auf knapp 38 Prozent gestiegen und es „den Bundesländern nicht gelungen [ist], ein inklusives Schulsystem zu etablieren und

die sonderpädagogische Kompetenz von der Sonderschule in die Regelschule zu verlagern“ (vgl. ebd., 3). Deutschland als Vertragsstaat der UN-BRK bleibt – so scheint es – hinter den völkerrechtlichen Erwartungen weit bis extrem weit zurück (vgl. ebd.). Dafür werden zahlreiche Gründe benannt. Sie reichen von einer *Unterschätzung der Größe der Aufgabe, einer Überforderung der Beteiligten, unzureichenden staatlichen Planungs- und Steuerungsleistungen, gescheiterten Versuchen, die Menschen mitzunehmen und ihr Vertrauen in den Systemwechsel und die Bereitschaft zu Veränderungen zu stärken, über handwerkliche Fehler bei der Konzeptionierung und Umsetzung schulischer Inklusion* bis hin zum *Fehlen der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen* und einer *nicht aufgabengerechten Qualifizierung der Fachkräfte* (vgl. ebd., 4f.). Das alles habe nicht nur Zweifel an der praktischen Umsetzbarkeit des Menschenrechts auf inklusive Bildung aufkommen lassen, sondern an der inklusiven Schule als pädagogischem Konzept überhaupt. Daher müsse die Diskussion über inklusive Schule wieder sachlich und konstruktiv geführt werden (vgl. ebd., 5). Hierzu kann die Inklusionsforschung aus verschiedenen disziplinären Perspektiven Wesentliches beitragen.

Verlässt man beispielsweise die eingangs skizzierte menschenrechtlich-politische Perspektive und betrachtet Inklusion eher soziologisch „als spezifischen kritischen Reflexionsmodus im Umgang mit der ‚ärgerlichen‘ Tatsache der Heterogenität“ (Häcker & Walm 2015a, 11; 2015b, 83), dann kommt sie als analytische Kategorie mit hoher gesellschaftspolitischer Relevanz in den Blick. Mit dem Bemühen um Inklusion verbindet sich dann die Perspektive einer naturgemäß unabschließbaren Selbstverständigung einer Gesellschaft darüber, wie sie Differenz und damit verbunden Inklusions- und Exklusionsdynamiken (re-)produziert und bearbeitet (vgl. Häcker & Walm 2015a, 11f.). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive liegen systematische Theoretisierungen und Konzeptualisierungen schulischer Integration und später unter dem veränderten Begriff schulischer Inklusion vor, die bis in die 1970er Jahre zurückreichen und eine Vielzahl praktischer und theoretischer Frage- und Problemstellungen analytisch und kritisch bearbeitet haben. Schließlich trägt die Inklusionsforschung mit einer wachsenden Zahl zunehmend auch öffentlich geförderter Forschungsprojekte dazu bei, inklusionsrelevante Fragestellungen auf unterschiedlichen systemischen Ebenen wissenschaftlich zu bearbeiten.

Die in diesem Band versammelten Autor*innen leisten in einer je eigenen Weise Beiträge zu der Frage, wo die Expedition gerade steht. Die Beiträge sind fünf thematischen Kapiteln zugeordnet. Ein umfangreicherer Beitrag widmet sich im *ersten Kapitel* grundlegenden Fragen:

Mit ihren Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion unternimmt es *Birgit Lütje-Klose*, in die Unschärfe und theoretische Unklarheit eines Begriffes, der in kürzester Zeit eine beispiellose Karriere gemacht hat, durch eine Einord-

nung in verschiedene Diskurslinien weitere erziehungswissenschaftliche Perspektivierungen zu ermöglichen und das Innovationspotenzial des Inklusionsbegriffes für die Bildungsforschung herauszustellen.

Hierzu entfaltet und ordnet sie mit der soziologischen, der menschenrechtlich-politischen und der erziehungswissenschaftlichen Perspektivierung drei wesentliche Lesarten des Inklusionsbegriffes, stellt deren Erkenntnispotenzial heraus und skizziert aktuelle Diskurse unter der Perspektive von Kontinuität und Veränderung. Die Autorin zeigt exemplarisch und detailreich auf, dass und wie das Inklusionsgebot auf der Makro-, Exo-, Meso- und Mikroebene Inklusionsforschung befördert hat. Als Herausforderungen erweisen sich neben adaptiven Testverfahren auf der Makroebene rekonstruktive Studien zu aner kennenden Interaktionen beziehungsweise zu Maßnahmen zur Herstellung von Gemeinsamkeit, die der konzeptionellen Weiterentwicklung einer aner kennungsorientierten Pädagogik und Didaktik dienen können. Die Kategorie Behinderung und andere Differenzlinien sollten aus Sicht der Autorin nicht aus größeren Studien ausgeschlossen werden. Schließlich lassen sich in der aktuellen Beforschung von Modellen des gemeinsamen Lernens im Hinblick auf Leistungsentwicklung, soziale Partizipation, Rahmenbedingungen und potentielle Wirkungen Kontinuitäten zur Integrationsforschung ausmachen. Die Inklusionsforschung stellt aus Sicht der Autorin inzwischen eine Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft dar, dabei birgt insbesondere die schulische Inklusion hohes Innovationspotential für die Bildungsforschung.

Im *zweiten Kapitel* des Sammelbandes stellen vier Autor*innen Anfragen an den Inklusionsdiskurs:

Seine Diagnose, dass die anfängliche „Euphorie“ des scheinbar mehrheitsgesellschaftlich protegierten Projekts „Inklusion“ wie auch der gesamte diesbezügliche Diskurs inzwischen vielfach durch den unnachgiebigen Hinweis auf die vermeintliche Objektivität des Realisierbaren ermüdet sei, stützt *Uwe Becker* auf beobachtbare Entwicklungen an den Eckpfeilern der gesellschaftlichen Architektur: dem Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt. In beiden Systemen provoziere Inklusion vor allem deshalb Zielwidersprüche, weil bestimmte Grundsatzfragen nicht gestellt würden, stattdessen aber von der Annahme ausgegangen werde, man könne Inklusion in exkludierenden Instanzen betreiben. Dass trotz einer enormen diskursiven Mobilmachung weder das dreigliedrige Bildungssystem und seine Renovierungs- und Reparaturbedürftigkeit, noch die ausgrenzende Dynamik und Inklusionsresistenz des ersten Arbeitsmarktes infrage gestellt werden, entschlüsselt Becker mit Hilfe des Konzepts der „simulativen Demokratie“ des Politologen Blühdorn. Demnach wird die Gültigkeit bestimmter Normen (etwa das Inklusionsgebot) vor allem dann durch eine Art Solidaritätser schöpfung eingeschränkt, wenn die realen Folgen der Umsetzung eines diskursiven Projekts Gefährdungen

etwa der Selbstverwirklichungsansprüche moderner Bürger kalkulieren lassen, d.h. die eigene Existenz betreffen. Systemverändernde Impulse haben offenbar gegen banalisierende und bagatellisierende Kontinuitätsimperative anzutreten. Mit der Unterscheidung zwischen der Politik und dem Politischen bestimmt *Mai-Anh Boger* letzteres als einen Ort der Kritik und Gegenrede, von dem aus Politik überhaupt erst sinnhaft kritisiert werden kann. Wie die Verwobenheit von Diskursen – Badiou spricht von „Vernähung“ – das Denken durch die Unklarheit über seine Bedingungen blockiert, verdeutlicht Boger am Beispiel des Inklusionsdiskurses, dessen Theoriebildung und Forschung durch die momentan dominierende Vernähung von Politik und Wissenschaft behindert wird. Wege aus solcher Behinderung können aus Sicht der Autorin nur aus einem Nacheinander disjunktiver und rekonnexiver Denkbewegungen erkennbar werden, d.h. den Fragen zunächst danach, wie man nicht-politische Wissenschaft betreibt und sodann von wem man lernen kann, wie sich das Denken systematisch (re-)politisiert. Solchermaßen vorbereitet, lassen sich die Nivellierung und Entpolitisierung des Inklusions-Projektes im Zuge des *inclusive turn* als zentrale Figuren der gegebenen Politik in einer hyperindividualisierten Postmoderne nachzeichnen. Wer das Politische mit der Inklusionsforschung (wieder) verbinden und pädagogische Theoriebildung auf der Höhe der Zeit elaborieren will, ist aus Sicht der Autorin gut beraten, auf die Vorarbeiten der feministischen und rassismuskritischen Pädagogik zurückzugreifen, die vieles längst geklärt habe.

Karsten Exner plädiert in seinem Beitrag dafür, den Inklusionsbegriff durch den universellen Leitbegriff der Gleichberechtigung zu ersetzen. Er begründet dies erstens damit, dass der Inklusionsbegriff, wie er derzeit weitgehend verwendet wird, den Begriff der Behinderung zum zentralen Zuordnungsmerkmal macht und damit in den Fokus nahezu sämtlicher Debatten rückt, was nicht nur für die Thematisierung und Lösung von Problemlagen beeinträchtigter Menschen kontraproduktiv ist, sondern darüber hinaus Stigmatisierungseffekte mit sich bringt. Zweitens zeigt er auf, dass der Inklusionsbegriff weder zur Thematisierung gesellschaftlicher und individueller Situationen beeinträchtigter Menschen, noch zur Herbeiführung entsprechender Veränderungen notwendig ist, dieser stattdessen in unterschiedlichen Bereichen und in verschiedenerlei Hinsicht eher Entlastungs- und Legitimationsfunktionen auf Seiten nicht-beeinträchtigter Menschen zu erfüllen scheint.

Angesichts der neuen Qualität, die der Prozess der sozialen Inklusion durch die UN-BRK erhalten hat, indem die Subjektivität der bisher Ausgegrenzten erstmals ins Zentrum der menschenrechtlichen Debatte gestellt wird, fragt *Wolfgang Jantzen*, wie sich kontrahegemoniale Prozesse der Inklusion gegen die vorherrschende Exklusion entwickeln können, welche Kultur es braucht, wenn soziale Inklusion realisiert werden soll. Ausgehend von einer betont sparsamen Lacan-Rezeption, nach der Subjektivität zuallererst sprachlich und als Relation bestimmt

wird, kommt Jantzen mit Varela und Althusser zu Perspektiven der Konstitution von Subjektivität, die den Anderen nicht nur absolut in seiner Existenz anerkennt, sondern zugleich als Bedingung der eigenen Existenz. Das ist ein Ausgangspunkt, der eine Ethik wechselseitiger Anerkennung begründet. Diese nicht-hierarchische, egalitäre Perspektive ermöglicht Anchlüsse etwa an de Sousa Santos' „Ökologien“ politischer Emanzipation und sozialer Inklusion, die Solidarität und wechselseitige Anerkennung ins Zentrum stellt. Pädagogik und Didaktik müssen aus dieser Perspektive neu gedacht werden als Pädagogik der Befreiung, wie Freire sie entfaltet hat und als Didaktik, die Entwicklung als Repräsentation psychischer Prozesse auf verschiedenen Niveaus konzeptualisiert, die für alle Menschen universell sind, wie dies Feuser unter anderem im Anschluss an die Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule vorgelegt hat. Jantzen nennt schließlich acht didaktische und pädagogische Orientierungspunkte, die ein anderes Bewusstsein ermöglichen sollen, welches sich von einer auf Förderung orientierten Sonderpädagogik endlich verabschiedet.

Im *dritten Kapitel* richtet sich der Fokus in fünf Beiträgen auf professions- und professionalisierungsbezogene Fragen:

Angesichts der weitgehenden Unklarheit darüber, worin genau sonderpädagogische Expertise besteht, fragt *Vera Moser* nach den spezifischen Kompetenzen, die Sonderpädagog*innen in die integrative bzw. inklusive Schulpraxis einbringen und zwar jenseits des vielfach beschworenen, empirisch aber bislang nicht evidenten „besonderen sonderpädagogischen Blicks“. Zwar lässt sich sonderpädagogisches Handeln aufgrund seiner weitgehenden Autonomie aus einer professionstheoretischen Perspektive als professionelles einordnen. Doch ist auch dieses erstens von dem Doppelmandat geprägt, Individuen gleichzeitig an die Gesellschaft zu binden als auch mit ihr zu versöhnen. Zweitens wird dieses durch eine zunehmende organisationelle Einbindung, durch Praktiken der Mandatierung bzw. Autorisierung und damit verbundenen Expertisierungsprozessen in der professionellen Autonomie potenziell eingeschränkt. Modelliert man die Aufgaben des Lehrer*innenhandelns zum einen gesellschaftlich-funktional und zum anderen entlang von Dimensionen auf der Subjektebene, lässt sich an prominenten empirischen Studien zum Lehrer*innenhandeln (TEDS-M und COACTIV) zeigen, dass diese in erster Linie auf die Qualifikationsfunktion von Schule zielen, die Enkulturation und Integration dagegen nicht in den Blick nehmen. Unter dem Vorzeichen der Umsetzung der UN-BRK sind aus Sicht der Autorin demgegenüber Forschungszugänge hilfreich, die funktionssoziologische Aufgaben und Wissensstände der Expertiseforschung miteinander verknüpfen. Die Entfaltung pädagogischer Professionalität scheint auf die (teil-)autonome Mitgestaltung der Arbeitstätigkeit und deren wechselseitige Anerkennung angewiesen zu sein. Sie vollzieht sich nicht nur strukturell sondern auch kommunikativ.

Zu der mit der Integrations- und Inklusionsdiskussion eng verbundenen Frage der intensiven (multi-)professionellen Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen gibt es zwar bereits eine lange Forschungsgeschichte, die in dem Spannungsfeld zwischen Potential und Schwierigkeiten zahlreiche Erkenntnisse zutage gefördert hat. Bislang ist dennoch weitgehend unklar, was genau in den alltäglichen Kooperations- und Aushandlungsprozessen geschieht. Mit ihrer Untersuchung von unterrichtsbezogenen Teamgesprächen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen wendet sich *Ann-Kathrin Arndt* dieser Frage zu. Sie analysiert unter anderem Audioaufnahmen von Teamgesprächen zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen entlang deren thematischen Verläufen mittels eines an der Grounded Theory angelehnten gesprächsanalytischen Verfahren. In den beiden vorgestellten Gesprächen zeigen sich neben Potenzialen, wie etwa das Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten, auch Risiken, etwa die Engführung der Perspektiven in Teamgesprächen sowie unterschiedliche Positionierungen der Sonderpädagoginnen. Letztere können als eher zentral bzw. als eher peripher bezeichnet werden und mit unterschiedlichen ‚Anwesenheiten‘ der Sonderpädagoginnen im Unterricht im Zusammenhang stehen. Es zeigt sich weiterer Forschungsbedarf sowohl hinsichtlich der Frage der Bedeutung unterschiedlicher ‚Anwesenheiten‘ von Sonderpädagog*innen im Unterricht für bestimmte Aushandlungsprozesse wie auch hinsichtlich der Frage, was solche Erkenntnisse für die universitäre Lehrer*innenbildung bedeuten.

Für *Katharina Kunze* und *Mirja Silkenbeumer* verweisen Grundprobleme des Zusammenwirkens von Vertreter*innen unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen auf generelle Ungeklärtheiten auf Ebene der Institutionalisierung der gesellschaftlichen Zuständigkeiten der pädagogischen Berufe. Die Autor*innen rekonstruieren entsprechend Reklamations-, Zuschreibungs- und Delegationsbewegungen als Bearbeitung von Unsicherheit, die strukturell mit einer institutionalisierungsbedingten Diffusität der je eigenen beruflichen Zuständigkeit verbunden ist und sich nicht auflösen lässt. Dies verdeutlichen sie mittels einer exemplarischen Rekonstruktion eines Konzeptpapiers zur Regelung der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit. Mit der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion und einer Re-Lektüre der Befunde als Adressierungsgeschehen plausibilisieren die Autor*innen die Annahme, dass der unvermeidbaren Überschneidung von Zuständigkeitsbereichen einerseits und der vielfach sich zeigenden Schwierigkeit einfacher funktionaler Differenzierungen andererseits ein Strukturproblem zugrunde liegt. Wenn dem so ist, lässt sich die Grundfrage berufsgruppenübergreifend verantworteter pädagogischer Arbeit: „Was ist wessen Fall?“ nicht generalisierend, sondern offenbar nur konkret praktisch-handelnd beantworten und entscheiden. *Karina Meyer*, *Sonja Nonte* und *Ariane Willems* untersuchen anhand von online-Fragebogendaten der Göttinger Schulbegleitungsstudie (GötS) die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Schulbegleitungen aus einer Schulentwicklungsperspektive.

Ausgehend von der Forschungslage zur Lehrer*innenkooperation, interessieren sich die Autor*innen für qualifikatorische Hintergründe, Aufgabenübernahme, die Einbindung in schulische Kooperationsstrukturen, die Kooperation mit der Klassenleitung sowie Zusammenhänge mit wahrgenommener Rollensicherheit und Wertschätzung. Im Ergebnis wird die konzeptuell angelegte Ambiguität der Maßnahme „Schulbegleitung“ greifbar. Sie leisten pädagogische und didaktische Unterstützung, ohne durchgängig über entsprechende pädagogische Fachqualifikationen zu verfügen. Zudem dominieren einfache Kooperationshandlungen anspruchsvollere, eine strukturelle Einbindung in die bestehenden professionellen Kooperationsstrukturen findet zum Teil nicht statt. Demgegenüber unterstreicht der Befund, dass höhere Kooperationsintensität das Erleben von Rollensicherheit und Wertschätzung erhöht, die zentrale Bedeutung der Ausgestaltung der Kooperationsbeziehungen für die Qualität der pädagogischen Arbeit. Insgesamt wird deutlich, dass das Potential von Kooperation und Diskurs mit außerschulischen Einrichtungen und Institutionen noch zu wenig genutzt wird.

Was Studierende unter anderem im Blick auf ihre künftige Tätigkeit als Lehrer*innen unter Heterogenität verstehen beziehungsweise ob sich darin wissenschaftliche Diskurslinien, gesellschaftliche Debatten und öffentliche Meinungen widerspiegeln, erkunden *Constanze Berndt* und *Franziska Heyden*. Sie analysieren studentische Kurzaufsätze mittels inhaltsanalytischer Auswertung und in einem Fall mittels einer objektiv-hermeneutisch orientierten sequenziellen Rekonstruktion. Die Autor*innen identifizieren dabei die Reproduktion von Narrationen, Postulaten und Floskeln, weitgehend ungeklärte beziehungsweise inhaltsleere Rückbindungen an wissenschaftliche Diskurse sowie Hinweise auf den schulischen Zielkonflikt zwischen individueller Förderung und universaler Leistungsethik. In vielen Fällen münden die Kurzaufsätze in einer kritischen, möglichen Scheitern fatalistisch antizipierenden Skepsis, die mit einer Distanz zu verfügbaren wissenschaftlichen Deutungshorizonten gepaart ist. Dies wirft Fragen danach auf, wie Hochschuldidaktik im Blick auf die Heterogenitätsthematik dazu beitragen kann, einen belastbaren, orientierenden Rahmen für das praktische Handeln der angehenden Lehrer*innen zu bilden, normative Leitbilder des Pädagogischen systematisch zu explizieren, zu diskutieren und das unhintergehbare ‚doing difference‘ zu reflektieren. Verschiedene Formen der Kasuistik stehen in dem Ruf, den hierfür notwendigen jargonreflexiven, forschungslogischen Blick auf die manifestierte Form schulischer Praxis einüben zu helfen.

Die sechs Beiträge im *vierten Kapitel* wenden sich Fragen der inklusiven Entwicklung von Unterricht zu:

Unterrichtsplanung, zumal für heterogene, inklusive Lerngruppen, kommt als eine im Professionalisierungsprozess zu erwerbende Kompetenz im wissenschaftlichen Diskurs kaum vor. *Silvia Greiten* macht dieses Desiderat im Rahmen einer inter-

viewbasierten Studie zum Thema und untersucht zum einen, welche Planungsbe-
griffe zu inklusivem Unterricht sich in Interviews mit Inklusionserfahrenen Fach-
und Förderschullehrkräften der Sekundarstufe dokumentieren und zum anderen,
welche Planungsbe-
griffe Schlüsse auf Veränderungen individueller Planungskon-
zepte durch Erfahrungen im inklusiven Unterricht zulassen. Mit einem struktu-
rierenden inhaltsanalytischen Verfahren extrahiert sie aus Expert*inneninterviews
individuelle Begriffsfelder und vergleicht auf dieser Grundlage Planungsüberle-
gungen von Fach- und Förderschullehrkräften. Entlang zweier kontrastierender
Argumentationslinien lassen sich dabei Schnittmengen und individuelle Unter-
schiede identifizieren. Sie sind mit Erfahrungen in den jeweiligen Herkunftssyste-
men (Förderschule, Regelschule) verbunden und werden für Planungen inklu-
siven Unterrichts herangezogen. Es zeigen sich aber auch Konzeptveränderungen
und Stabilisierungen zur Unterrichtsplanung, die mit dem Systemwechsel von
Sonderpädagog*innen in das Regelschulsystem, der Ausrichtung des Unterrichts
an heterogenen Lerngruppen sowie der Kooperation zwischen Sonder- und Regel-
schullehrkräften verbunden sind.

Über die Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schüler*innen
mit SPF in Modellregionen im Schulversuch ERINA berichten *Katrin Liebers*,
Christin Schmidt und *Stefan Kolke*. Der Freistaat Sachsen versucht mit Hilfe der
darin gewonnenen Erkenntnisse die 2018 in Kraft tretende Novellierung des
Schulgesetzes, die eine lernzieldifferente Unterrichtung von Lernenden mit SPF
in der Sekundarschule vorsieht, vorzubereiten. Inwieweit, so fragen die Autor*in-
nen, werden in den inklusiven Sekundarschulklassen allgemeine Qualitätsmerk-
male guten Unterrichts realisiert, gelingt lernzieldifferenter Unterricht und was
zeigt sich hinsichtlich didaktischer Formen der Berücksichtigung individueller
Möglichkeiten und Fähigkeiten. Mit Hilfe eines aufwändigen Multi-Methoden-
Designs lässt sich etwa im Fach Deutsch zeigen, dass in den ERINA Oberschul-
klassen zwar relevante Aspekte guten Unterrichts realisiert werden, d.h. er ist stark
strukturiert, inhaltlich kohärent und prägnant, zeiteffektiv und störungsarm.
Doch konnten stärker schüler*innenorientierte Aspekte wie methodische Vielfalt,
kognitive Aktivierung, Feedback und die Vermittlung von Lernstrategien nur zum
Teil beobachtet werden. Gleiches gilt in Bezug auf die Umsetzung eines lernziel-
differenten Unterrichts: es zeichnet sich nur eine geringe Umsetzung von Maß-
nahmen innerer Differenzierung ab. Dass der inklusive Auftrag und die veränderte
Schüler*innenschaft bei den Lehrpersonen nur in Ansätzen zu Veränderungen
bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung führen, verweist aus Sicht der Autor*innen
auf die Notwendigkeit komplexer Handlungsansätze interdependenten Handelns
zwischen Akteur*innen aus unterschiedlichen Feldern.

Der aktuelle (welt-)gesellschaftliche Bezugsrahmen für die Gestaltung einer inklu-
siven Schule ist mehr als nur herausfordernd. Wie kann sich eine inklusive Didak-
tik im Lichte der Einsichten aufstellen, dass sich erstens ein zivilgesellschaftliches

Selbstverständnis nicht einfach tradiert und zweitens handlungsleitende Konzepte im Sinne schneller, handhabbarer Lösungen angesichts hochkomplexer und widersprüchlicher Ausgangslagen weder sinnvoll noch identifizierbar sind? Für *Silvia-Iris Beutel*, *Melanie Radhoff* und *Christiane Ruberg* verweisen erheblich gestiegene Ungewissheiten und Ambivalenzen auf ein reflexives Inklusionsverständnis, einen reflexiven Habitus, ausgeprägte Ambiguitätstoleranz und einen großen Gestaltungswillen. Inklusive Didaktik kann den Spagat zwischen Gemeinsamkeit und Verschiedenheit aus Sicht der Autor*innen demokratisch und partizipativ nur als Konglomerat verschiedener didaktischer Ansätze bewältigen, d.h. als Zusammenstellung didaktischer Prinzipien, die vor der komplexen Folie von Inklusion reflektiert werden. Stabilität in komplexen Handlungssituationen scheint nur noch mit einem breiten Wissensfundament als Reflexionsfolie zu erwarten zu sein. Hierzu könnten evidente Informationen, Daten und Qualitätskontexte aus dem Deutschen Schulpreis und der Deutschen Schulkademie genutzt werden. Mit einem im Rahmen des Forschungsprojekts ILEA T entwickelten inklusionsorientierten Verfahren liegt für die pädagogische Praxis ein komplexes, entwicklungs sensitives Verfahren der didaktischen Diagnostik für den Übergang Kita-Schule vor. Es stellt Informationen für die Gestaltung adaptiver Lern- und Entwicklungsangebote in den Bereichen der Literacy und Numeracy zur Verfügung. *Steffen Bartusch*, *Ute Geiling*, *Katrin Liebers* und *Annedore Prengel* berichten in ihrem Beitrag über die Konzeptualisierung der entsprechenden didaktischen bzw. didaktisch motivierten Diagnostik, die an Kompetenzstufenmodellen orientierte Instrumentenentwicklung und -validierung sowie die erzielte Entwicklungssensitivität der erstellten Aufgabensets. Diese ermöglichen Lehrer*innen eine ins alltägliche pädagogische Handeln eingelassene didaktische Diagnostik, die sich nicht defizitorientiert auf die Identifizierung von Lernproblemen und – damit verbunden – die Kontrolle ihrer Überwindung richtet, sondern ausgehend von einem dezidiert weit gefassten Modell der heterogenen Lerngruppe sich an der Entwicklung diagnostischer Verfahren beteiligt, die Sensitivität für vielfältige Heterogenitätsdimensionen aufweisen.

Eine thematische Analyse ausgewählter Herausgeber*innenwerke und Themenhefte im Bereich inklusiver (Fach-)Didaktik auf der Basis von zuvor definierten ‚Anforderungen an eine inklusive Didaktik‘ führt *Elisabeth Moser Opitz* durch. Im Ergebnis ihrer Suche nach konzeptuellen Weiterentwicklungen kommt sie zur Feststellung, dass unter der Überschrift „Inklusive Didaktik“ auch eine größere Anzahl von Fachbeiträgen publiziert wird, die nicht spezifisch auf Unterricht bezogen sind. Eine spezifizierte Analyse von Beiträgen zum Sachunterricht beziehungsweise zur naturwissenschaftlichen Bildung im Blick auf die Kriterien ‚Differenzierung unter Berücksichtigung aller Schüler*innen‘, ‚Lernen am gemeinsamen Gegenstand‘ und ‚Berücksichtigung spezifischer Förderangebote‘ ergibt, dass Differenzierungsmöglichkeiten für alle Schüler*innen entweder nur implizit oder

aber oft nur bezogen auf Schüler*innen mit bestimmten kognitiven Voraussetzungen bzw. Kenntnissen der Kulturtechniken vorgesehen werden. Die unabdingbare Notwendigkeit spezifischer Angebote für viele Schüler*innen mit Förderbedarf werden dagegen nicht explizit reflektiert. Dies gilt in ähnlicher Weise für das Lernen am gemeinsamen Gegenstand. So bleibt aus Sicht der Autorin mit Blick auf die oben genannten Kriterien vorläufig festzustellen, dass vieles noch Postulat bleibt und noch viel Entwicklungsarbeit notwendig ist.

Das Inklusionsgebot scheint die seit längerem festgefahrene Debatte um die Güte und Lernförderlichkeit schulischer Leistungsbeurteilung und Diagnostik wieder in Gang zu bringen. Das Projekt KOLEF, über das *Christoph Schultz, Maik Walm, Thomas Häcker* und *Vera Moser* berichten, untersucht angesichts des fehlenden Unterrichtsbezuges der traditionellen Leistungsbewertung und der sonderpädagogischen Diagnostik, ob und in welcher Art und Weise Lehrer*innen und Schulleitungen von Sekundarschulen Leistungsbeurteilung und Diagnostik in der Folge des Inklusionsgebotes lernförderlich und kooperativ konzeptualisieren und realisieren. In einer repräsentativen Befragung in Mecklenburg-Vorpommern zeigt sich zunächst, dass im Gegensatz zum Gymnasium an den Regional- und Gesamtschulen alle Förderbedarfe vorhanden sind und sich dort entsprechend höhere Anforderungen hinsichtlich der Ausgestaltung eines an den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen orientierten Unterrichts für den Bereich der Förderbedarfe abzeichnen. Analysen der Selbsteinschätzungen berufsbezogener Kompetenzen deuten darauf hin, dass die Sphären der Leistungsermittlung und der individuellen Förderung weitgehend dissoziiert sind und eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann. Regelschullehrer*innen arbeiten vor allem im Bereich der „Erstellung von Förderplänen“ und der „Einzelförderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ mit Sonderpädagog*innen zusammen. Förderung findet allermeist innerhalb des Unterrichts statt. Der Fokus der Zusammenarbeit liegt auf Schüler*innen mit SPF. Weitere, tiefergehende Analysen zu Zusammenhängen zwischen Diagnostik, Leistungsbeurteilung und Kooperation werden schrittweise durchgeführt.

Im *fünften Kapitel* wenden sich sechs Beiträge Fragen der inklusiven Entwicklung des Schulsystems zu:

Die mit dem Inklusionsgebot unzweideutig verbundene Notwendigkeit einer strukturellen Anpassung des Schulsystems an die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Kinder provoziert aus der Sicht von *Martin Heinrich* und *Kathrin te Poel* nicht nur die mit dem dominierenden Paradigma der Integration-über-Leistung verbundene Vorstellung, die nachwachsende Generation über Leistung in unsere Gesellschaft zu integrieren. Sie löst im öffentlichen Diskurs um Deutungsmacht auch argumentative Umlenkungsbewegungen aus, welche die Ansprüche von Inklusion in Richtung Integration reduzieren. Aus governanceanalytischer

Perspektive arbeiten Heinrich und te Poel heraus, wie ein dem Paradigma der Integration-über-Leistung verhaftetes Bildungsmonitoring allen Versuchen der forschungsmethodischen Adaption der Testinstrumente an Schüler*innen mit SPF zum Trotz ihrer immanenten (Subsumptions-)Logik folgend Inklusion nur reduktionistisch als kognitive Leistungsdifferenz konstruieren, nicht aber ihrem ganzheitlichen Sinne nach adäquat evaluieren kann. Ein den systemischen Bedingungen und transformatorischen Ansprüchen schulischer Inklusion entsprechender weiter Blick, der bestehende Strukturprobleme nicht methodisch-methodologisch reproduziert, müsste Inklusion ausgehend vom Menschen evaluieren, weitere Heterogenitätsdimensionen, affektive und emotionale Aspekte sowie die Relevanzsetzungen der betroffenen Schüler*innen berücksichtigen.

Anknüpfend an die bereits seit den 1970er Jahren bekannte Tatsache, dass Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen in besonderem Maße von soziokulturellen und sozioökonomischen Benachteiligungen, kulminierenden Problemlagen und institutioneller Diskriminierung betroffen sind und auch querschnittliche Studien in Bezug auf den Förderschwerpunkt Lernen auf Herkunftseffekte hinweisen, fragen *Phillip Neumann, Sandra Grüter, Birgit Lütje-Klose* und *Elke Wild* nach dem Einfluss familiärer und schulischer Kontextfaktoren. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, ob sich angesichts einer sich ausweitenden inklusiven Unterrichtung dieser Schüler*innenschaft an den genannten Sachverhalten etwas verändert. Im Blick auf die Kompetenzentwicklung und den Bildungserfolg von Schüler*innen spielen primäre und sekundäre Herkunftseffekte eine zentrale Rolle. Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) untersucht, Kontrollgruppen vergleichend, die schulische Leistungsentwicklung und die psychosoziale Entwicklung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in der 3. und 4. Klasse. Es zeigt sich unter anderem, dass Eltern von Kindern mit SPF, die in Regelschulen unterrichtet werden, ein höheres Bildungsniveau aufweisen und höhere Bildungsaspirationen haben als Eltern von Kindern, die eine Förderschule besuchen. Im Zusammenhang mit einer deutlichen Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund im Förderschwerpunkt Lernen und dem unerwarteten Befund einer nicht unerheblichen Nutzung der deutschen Sprache im Elternhaus, gerät die Bedeutung einer systematischen und institutionalisierten Elternarbeit in den Fokus.

Christian Lindmeier, Désirée Laubenstein und *Kirsten Guthöhrlein* berichten über die von Dezember 2011 bis November 2014 durchgeführte Studie „Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz“ (GeSchwind). Dabei ging es darum zu ermitteln, wie Schwerpunktschulen ihren erweiterten pädagogischen Auftrag der gemeinsamen Unterrichtung von Schüler*innen mit und ohne SPF umsetzen. Das Projekt bilanziert gleichsam eine 15jährige Schwerpunktschulentwicklung in Rheinland-Pfalz aus der Akteur*in-

nenperspektive. Die Vielzahl referierter Einzelergebnisse bilanzieren die Autor*innen mit einer Reihe von Feststellungen, etwa der, dass 85 Prozent der befragten Schwerpunktschulen die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems befürworten oder der, dass es an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen eine Selbstverständlichkeit sei, dass inklusiver Unterricht ohne Zieldifferenz nicht gelingen könne. Bei der inklusiven Schulentwicklung komme es zudem auf gelingende Teamkooperation an. Eine relativ hohe vertikale Durchlässigkeit im Umgang mit dem Förderschwerpunkt und Bildungsgang Lernen verdanke sich der Verbindung eines zieldifferenten Unterrichts mit darauf abgestimmten, verpflichtend eingeführten Zeugnisformularen, einer individuellen Förderplanung sowie der differenzierten Leistungsmessung und -beurteilung, auch in den Schwerpunktschulen der Sekundarstufe I. Außerdem stelle die Erhöhung der Inklusivität an den Schulen der Sekundarstufe I eine größere Herausforderung dar als in den Schulen der Primarstufe.

Das ab dem Schuljahr 2012/13 an 75 öffentlichen und neun privaten Grundschulen über zwei Jahre hinweg durchgeführte Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ (PING) untersucht Bedingungen für das Gelingen inklusiven Unterrichts in Brandenburg. In sogenannten FLEX-Klassen – so berichten *Stefanie Bosse*, *Jennifer Lambrecht*, *Thorsten Henke* und *Nadine Spörer* – konnten Schüler*innen in den ersten beiden Schuljahren stufenübergreifend mit einer flexiblen Verweildauer, d.h. zwischen ein und drei Jahren, lernen. Dies werde ohne die Feststellung von SPF realisiert, aber flankiert durch Lernbeobachtungen sowie daraus abgeleiteten schul- und unterrichtsintegrierten Förderempfehlungen. In einem Kontrollgruppendesign zeigten sich über insgesamt positive beziehungsweise im Wesentlichen zufriedenstellende Entwicklungen hinaus Schereneffekte im Blick auf das fachliche Lernen. In Bezug auf fachbezogen motivationale Aspekte zeigen sich geringere akademische Selbstkonzepte und fachliche Interessen bei Schüler*innen mit einem diagnostizierten SPF. Soziale Merkmale wie die soziale Integration und das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrperson stellen bilanzierend Entwicklungsaufgaben für das Nachfolgeprojekt „Schulen für gemeinsames Lernen“ dar.

Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Berlin verstand sich – angesichts nach wie vor bestehender Disparitäten im Bildungsbereich – als Versuch, Schulstrukturen und Unterricht so zu gestalten, dass ein geringes Risiko an Bildungsbenachteiligung zu erwarten ist. *Dagmar Killus*, *Ulrich Vieluf* und *Felix Brümmer* untersuchen das diesbezügliche Potenzial, indem sie die Daten der wissenschaftlichen Begleitung bezüglich der Gestaltung inklusiven Unterrichts in heterogenen Lerngruppen und die Lernentwicklung der Schüler*innen im Verlauf der Sekundarstufe I mit Blick auf die Bedeutung soziokultureller und zuwanderungsbedingter Merkmale im Kompetenzbereich Leseverständnis analysieren. Dabei zeigt sich, dass der Unterricht an Gemeinschaftsschulen in mehrfacher Hinsicht Merkma-

le eines guten inklusiven Unterrichts erfüllt und dass das längere gemeinsame Lernen in heterogenen Lerngruppen nicht nur zu überdurchschnittlichen Lernzuwächsen im Bereich Leseverständnis führt, sondern auch mit kompensatorischen Effekten auf hohem Niveau einhergehen kann. Zudem verdichten sich die Hinweise darauf, dass sich ein offener Unterricht mit strukturierenden Anteilen unabhängig von der sozialindexikalischen Belastung der Schule tendenziell positiv auf die Lernentwicklung im Bereich Leseverständnis auswirkt.

Wie, so fragen *Albrecht Wacker* und *Thorsten Bohl*, sind die Starterschulen der im Schuljahr 2012/13 in Baden-Württemberg neu gegründeten, als inklusive Schulen konzipierten Gemeinschaftsschulen mit den damit verbundenen Ansprüchen an die Bildung heterogener Lerngruppen und an individuelles und kooperatives Lernen in der Praxis umgegangen? Welche Unterrichtskonzepte wurden entwickelt und wie wurde der Anspruch, eine inklusive Schulart zu sein, eingelöst? Dabei fokussieren sie aus der Trias der Merkmale von Durchführungsqualität – *Classroom-Management*, *kognitive Aktivierung* und *konstruktive Unterstützung* – auf das Letztere, derzeit wohl am wenigsten erforschte Qualitätskriterium und unterscheiden personalisierte und materielle Unterstützung. Zehn näher untersuchte Gemeinschaftsschulen, so zeigt sich in den Fallberichten, konzeptualisierten einen Wechsel von individuellen Lernzeiten und instruktiven Unterrichtsphasen, wobei der Inklusionsbegriff sich meist ausschließlich auf Schüler*innen mit SPF bezog. An diesen Schulen wurde mit hohem zeitlichen Einsatz der Lehrkräfte niveaudifferenziertes Material entwickelt, das selbst- und fremdkontrolliert werden kann. Es scheint in den individuellen Lernphasen zudem überwiegend durch die Lehrpersonen und zusätzliche Personen ein beträchtliches Maß an personeller Lernunterstützung erbracht worden zu sein. Die untersuchten Gemeinschaftsschulen haben den Anspruch, eine inklusive Schulart zu sein, angenommen, große Anstrengungen in der Entwicklung standortspezifischer Konzepte zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion unternommen und diesen Anspruch vor allem als inklusive Beschulung von Schüler*innen mit SPF interpretiert. Der an diesen Schulen eingetretene fortwährende Prozess weiterführenden Entwickelns und Nachjustierens verweist auf lange Zeitdauern bei Schulentwicklungsprozessen.

Literatur

- Bundesregierung (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. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, 1419ff.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Online unter: <http://www.institut-fuer-men->

schenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung.pdf (Abrufdatum: 13.03.2018).

Häcker, Thomas & Walm, Maik (2015a): Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In: Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–24.

Häcker, Thomas & Walm, Maik (2015b): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Zeiten. In: Erziehungswissenschaft, 26 (51), 81–89. Online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11578/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Haecker_Walm_Inklusion.pdf (Abrufdatum: 13.03.2018).

Pabst, Aart (2015): Inklusive Lehrerbildung – Positionen und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. In: Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 135–148.

Kapitel 1

Grundlegendes

Birgit Lütje-Klose

Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion – Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung

Der Begriff der Inklusion ist schillernd und mehrdeutig, er wird in verschiedenen Fachkulturen und theoretischen Perspektiven unterschiedlich verwendet und bearbeitet (vgl. Grosche 2015; Werning 2010; 2016; Piezunka u.a. 2017). Im Folgenden geht es um eine Einordnung unterschiedlicher Diskussionslinien und Ansätze (schulischer) Inklusion. Zur Beschreibung der Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Entwicklung und Verwendung des Begriffs in der deutschsprachigen empirischen Bildungsforschung wird auf soziologische, menschenrechtliche und erziehungswissenschaftliche Theorielinien verwiesen. Dabei werden zum einen eine international vergleichende und zum anderen eine historisch vergleichende Perspektive eingenommen. Anhand von aktuellen Beispielen werden unterschiedliche Forschungsperspektiven im Hinblick auf die schulische Inklusion veranschaulicht. Abschließend werden Desiderata, Kontinuitäten und das mögliche Innovationspotential der Inklusionsforschung für die empirische Bildungsforschung herausgearbeitet.

1 Einleitung und Problemaufriss

Der Inklusionsbegriff hat, wie Katzenbach (2015) beschreibt, eine beispiellose Karriere hinter sich: Noch vor wenigen Jahren war er in der Pädagogik und Bildungspolitik weitgehend unbekannt und nur einer kleinen Gruppe von Wissenschaftler*innen vorrangig als Gegenstand soziologischer Theoriebildung im Sinne Luhmanns (1994) und Nachfolgern geläufig. Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK 2006) durch Deutschland und die anderen deutschsprachigen Regierungen ist er dagegen in aller Munde, als (bildungs-)politische Forderung Gegenstand von Aktionsprogrammen und gravierenden Veränderungen in den schulischen Strukturen, Programmen der Lehrer*innenbildung und Forschungslinien. Dabei besteht allerdings, wie Hinz (2015) konstatiert, das Risiko, dass Inklusion zu einem „unscharfen bis konturlosen Modebegriff“ (ebd., 68) wird und „damit die inhaltliche

Klarheit dessen immer mehr schwindet, was Inklusion eigentlich meint“ (ebd., 69). Löser und Werning (2015) überschreiben in diesem Sinne einen Beitrag „Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?“.

Die öffentliche Wahrnehmung reicht von der Vorstellung schulischer Inklusion als Heilsbotschaft einer gerechteren Welt und pädagogischen Utopie bis hin zum Schreckgespenst für die Aufrechterhaltung von Ordnung und Disziplin in Schule und Unterricht, das in den politischen Debatten angeheizt und zum Risiko in Bezug auf das Gewinnen von Wahlen stilisiert wird. Auf der einen Seite weisen aktuelle Presseberichte darauf hin, dass sich die Ambivalenz der „Inklusion zwischen Innovation und Überforderung“ (Werning 2010, 284) mit der Ausweitung inklusiver Beschulungsmodelle in den meisten Bundesländern in den letzten Jahren ausgeprägt hat, auf der anderen Seite ist die Förderbeschulungsquote in Deutschland bislang noch gar nicht gesunken und gehört im internationalen Vergleich nach wie vor zu den höchsten Segregationsquoten überhaupt (vgl. Hollenbach-Biele 2016; Powell 2016; 2018). Deutschland wird daran anschließend in den Monitoring-Berichten zur Umsetzung der 2008 von der deutschen Bundesregierung ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK 2006) für seine zögerlichen und ineffektiven Maßnahmen bei der Installierung eines inklusiven Bildungssystems gerügt (vgl. Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2015; Monitoringstelle 2017).

Die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen beziehungsweise einen sonderpädagogischen Förderbedarf, die in den bildungspolitischen Debatten vorrangig betrachtet wird, stellt allerdings nur einen – wenn auch wichtigen – Aspekt des Konstrukts Inklusion und einer inklusiven Gesellschaft dar (Monitoringstelle 2017). Benachteiligende Lebens- und Lernentwicklungsbedingungen können neben individuellen Beeinträchtigungen auch aufgrund unterschiedlicher weiterer Faktoren wie sozioökonomischer Benachteiligungen, sprachlich-kultureller Unterschiede, elterlicher Erkrankungen, Trennungserfahrungen, Migrations- und Fluchterfahrungen und aus vielen anderen Gründen auftreten, die nicht zwingend mit Behinderungen verknüpft sein müssen, aber das Risiko der Entstehung von Behinderungen erhöhen (vgl. World Report on Disabilities, WHO/Weltbank 2011).

Die Ausgestaltung der sehr unterschiedlichen Modelle dessen, was in Deutschland unter dem Label „schulische Inklusion“ vertreten wird, und der damit verbundenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen werden zum Teil deutlich kritisiert und in Bezug auf die Übereinstimmung mit dem „eigentlich gemeinten Konstrukt“ befragt. So kritisiert Feuser (2017, 217), einer der „Väter“ und Begründer der deutschen Integrations- und Inklusionsbewegung, die Praxis eines „segregativen Inklusionismus“ und betont damit die Widersprüchlichkeit der mit Inklusion verbundenen Forderung einer gleichberechtigten Teilhabe unabhängig von kognitiven, sozial-emotionalen, sprachlichen und sonstigen Entwicklungs-

voraussetzungen einerseits und einem nach wie vor gegliederten und auf äußerer Leistungsdifferenzierung basierenden Schulsystem andererseits. Er moniert, dass man sich mit einer rein quantitativen Ausweitung des gemeinsamen Lernens von Schüler*innen mit und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf in einem ansonsten unverändert segregativen Erziehungs- und Bildungssystem zufrieden gebe, anstatt einen mit der inklusiven Idee verbundenen radikalen Umbau dieses Systems umzusetzen, in dem tatsächlich niemand von der Teilhabe ausgeschlossen werde. Dies bezeichnet er als „Integration der Inklusion in die Separation“ (Feuser 2017, 190).

In dieser emotional aufgeladenen Situation trägt die immer wieder konstatierte Unschärfe und theoretische Unklarheit des Inklusionsbegriffs (vgl. Amrhein u.a. 2015; Grosche 2015; Werning 2016 und andere) dazu bei, dass die Verständigung über das Gemeinte erschwert wird. Artiles und Dyson (2009, 43) sprechen von einem „slippery concept“, und (nicht nur) für die empirische Bildungsforschung verbindet sich damit die Schwierigkeit, zu operationalisieren, was denn gemeint ist und erforscht werden soll (vgl. Piezunka u.a. 2017).

Mit Feuser (2010, 18) lassen sich drei unterschiedliche Theorielinien in der Begriffsverwendung rekonstruieren: der soziologische, der internationale menschenrechtlich-politische und der erziehungswissenschaftliche Diskurs. Alle drei Lesarten sollen im Folgenden skizziert werden, um daran anschließend die erziehungswissenschaftliche Perspektive zu vertiefen und der Frage der Konzeptualisierung schulischer Inklusion in ihrer Entstehung und ihren aktuellen Ausformungen sowie in ihrer Kontinuität beziehungsweise Diskontinuität zum Integrationsbegriff nachzugehen.

2 Das soziologische Konzept der Inklusion

Aus soziologischer Perspektive ist *Inklusion* als ein relational auf den Begriff der *Exklusion* bezogener Terminus zu verstehen (vgl. Luhmann 1994; Lindmeier 2013). Daran anschließend gehen Budde und Hummrich (2014) davon aus, dass Inklusion „als sozialwissenschaftliches Problem zu verstehen (sei), welches das gesamte Spektrum gesellschaftlicher Teilhabe betrifft und in Spannung zum Begriff der Exklusion steht, der immer auf die Grenzen gesellschaftlicher Inklusivität verweist“ (Budde & Hummrich 2014, 1). Der Inklusionsbegriff bezieht sich auf Einschlussprozesse von Menschen in beziehungsweise Ausschlussprozesse aus funktional differenzierten Bereichen der Gesellschaft. Dazu gehört auch, aber nicht nur das Bildungssystem mit seinen unterschiedlichen Ebenen und Facetten (vgl. Feuser 2017). Inklusion und Exklusion stellen analytische Begriffe dar, in deren Spannungsfeld verschiedene Systemebenen relevant sind und die Gegenstand