

1 Schulische Inklusion: Umgang mit Vielfalt

Das Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi) reagiert auf den Fortbildungsbedarf in Schulkollegien angesichts der komplexen Herausforderungen, die sich aus den großen Reformvorhaben inklusiver Schulentwicklung und Ganztagsbeschulung ergeben. Im ersten Teil wird der wissenschaftliche Erkenntnisstand zu den drei im Fortbildungskonzept adressierten Themenkomplexen – Schulische Inklusion: Umgang mit Vielfalt (Kap. 1), Multiprofessionelle Kooperation (Kap. 2) und Kooperation von Familien und inklusiven Schulen (Kap. 3) – knapp zusammengefasst, um aufzuzeigen, auf welchen theoretischen Überlegungen und Befunden die einzelnen Fortbildungsbausteine aufbauen. Die Kapitel haben das Ziel, Grundlagenwissen zu den relevanten Themenkomplexen im Überblick darzustellen und auf weiterführende Literatur zu verweisen. In diesem ersten Kapitel werden grundlegende Aspekte des Themenkomplexes *schulische Inklusion* vorgestellt, auf die im Schulleitungsworkshop (Kap. 5.2) sowie im ersten Modul der Jahrgangsf Fortbildung (Modul A, Kap. 5.3) eingegangen wird.

Mit dem Begriff der (schulischen) Inklusion ist die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Schüler:innen in einer *Schule für alle* angesprochen. Unterschiedliche Entwicklungsniveaus, Lernstände, ihre sozialen, kulturellen oder sprachlichen Hintergründe sind damit ebenso angesprochen wie formal festgestellte sonderpädagogische Förderschwerpunkte. Inklusive Pädagogik versteht sich in einem weiten Verständnis als eine *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel, 2006), in der die Unterschiede zwischen Menschen und Gruppen nicht etwa ignoriert oder geleugnet, sondern wahrgenommen und akzeptiert werden. Neben diesem weiten Verständnis schulischer Inklusion, wie es international unter dem Begriff *Education for all* vertreten und auch in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (United Nations, 2006) grundgelegt ist, findet in der schulischen und schuladminis-

trativen Praxis vielfach auch ein engeres Inklusionsverständnis Anwendung, das den Fokus auf das gemeinsame Lernen von Schüler:innen mit und ohne einen förmlich festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf richtet (Lütje-Klose, Neumann, Thoms & Werning, 2018b).

Der produktive Umgang mit der Vielfalt der Schüler:innen gehört zum Kernauftrag von Schule, auch wenn die Einrichtung eines differenzierten Schulsystems mit Jahrgangsklassen oder Fachleistungskursen auf eine systematische Begrenzung der Alters- und Leistungsheterogenität abzielt. Auf das verbleibende, immer noch breite Spektrum unterschiedlicher motivationaler und sozialer Lernausgangslagen, sprachlicher und kognitiver Voraussetzungen, lebensweltlicher Erfahrungen, sozial-ökonomischer Lebensbedingungen und vieler weiterer Aspekte gilt es mit pädagogischen Maßnahmen zu reagieren (Trautmann & Wischer, 2019).

Forschungsarbeiten der letzten Jahrzehnte zum gemeinsamen Unterricht von Schüler:innen mit und ohne Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf deuten auf insgesamt positive Effekte für Schüler:innen sowohl mit als auch ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hin (zsf. Korff & Neumann, 2021; Lütje-Klose & Sturm, 2021; Zurbriggen & Moser, 2021).



Literaturhinweis

Der empirische Forschungsstand zu den Effekten schulischer Inklusion, zum Vergleich von inklusiven Schulen und Förderschulen sowie zum gemeinsamen Unterricht wird in folgenden Beiträgen im Handbuch Schulforschung prägnant dargestellt:

- Korff, T. & Neumann, P. (2021). Unterricht und Inklusion.
- Lütje-Klose B. & Sturm T. (2021). Förderschule und Inklusion.
- Zurbriggen, C. & Moser, V. (2021). Schule und erschwerte Lernsituation und Lebenslagen.

Alle drei in: T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_18-1.

Möglichst gute Entwicklungsbedingungen für *alle* Schüler:innen (mit und ohne formal zugeschriebenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf) mit ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen und Ausgangslagen zu schaffen, ist keine leichte Aufgabe, sondern muss gut geplant und strukturiert werden. Dies machten neben vielen weiteren nationalen und internationalen Forschungsergebnissen zuletzt die Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF; Serke, 2019; zsf. Lütje-Klose, et al., 2018a) sowie der EiBIsch-Studie (Schuck, Rauer & Prinz, 2018) deutlich. Als zentrale Merkmale guter inklusiver Schulen lassen sich im Anschluss an die BiLieF-Studie verschiedene Faktoren herausarbeiten. Diese stehen im Einklang mit den Befunden von Arndt und Werning (2016, 2018), die im Rahmen einer Untersuchung von Schulen, die mit dem Jakob-Muth-Preis für außerordentliche Leistungen im Bereich schulischer Inklusion ausgezeichnet wurden, zentrale Gelingensbedingungen schulischer Inklusion herausgearbeitet haben. Zusammenfassend ließen sich folgende Merkmale ermitteln, welche verschiedene Ebenen des Systems Schule betreffen und insbesondere die produktive und erfolgreiche Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern betonen (Lütje-Klose et al., 2018a). Sie werden im Rahmen des BiFoKi-Konzeptes systematisch aufgegriffen.

Zentrale Gelingensbedingungen schulischer Inklusion

- *Akzeptanz von Heterogenität* als Normalität und Bereicherung durch Schulleitung, Lehrkräfte, weiteres pädagogisches Personal und Eltern.
- *Wertschätzung* gegenüber allen Schüler:innen, auch solchen mit beeinträchtigenden Entwicklungsbedingungen, als grundlegende Bedingung einer tragfähigen pädagogischen Beziehung.
- *Hohe Leistungsanforderungen* an alle Schüler:innen, so dass sie auf je individuellem Lernniveau gefordert und gefördert werden.
- *Gemeinsame Verantwortungsübernahme* für alle Schüler:innen durch alle Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte, die mit ihnen arbeiten.
- *Als unterstützend wahrgenommene Schulleitung*, die Strukturen für die Zusammenarbeit bereitstellt und kooperative Anstrengungen würdigt.

- *Fest installierte Klassen-, Jahrgangs- und Stufenteams*, in denen kollegiale Fallbesprechungen, gemeinsame Unterrichtsplanung und Absprachen zu gemeinsamen Aufgaben wie Classroom-Management, Projekten, Zusammenarbeit mit Eltern etc. konzipiert und abgestimmt werden.
- *Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Unterstützungssystemen*, um bei Bedarf weitere Potentiale für die bestmögliche Förderung aller Schüler:innen zu erschließen (Arndt & Werning, 2016, 2018).

Schulen, in denen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und zugleich ihre Peers gut gefördert werden, zeichnen sich demnach durch eine bewusste Gestaltung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken aus (Booth & Ainscow, 2017). Gute inklusive Schulen setzen die vorhandenen Ressourcen im Sinne des *Index für Inklusion*¹ effektiv ein, um die je eigenen inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken weiterzuentwickeln und damit möglichst allen Schüler:innen gerecht zu werden. *Inklusive Kulturen* beziehen sich auf die grundlegenden Werte, auf die die Schulgemeinschaft sich verständigt hat, wie die Achtung der Menschenrechte und die Teilhabe aller. Damit sind die beiden o.g. Grundsätze der Wertschätzung und Akzeptanz von Vielfalt benannt. Mit *inklusive Strukturen* sind die Organisation und die Regeln der Schule angesprochen, etwa bei der Gestaltung der Lerngruppen, der Form der kollegialen Zusammenarbeit nach innen und außen, der Fort- und Weiterbildung des Personals etc., so dass eine barrierefreie Teilhabe für alle möglich ist. *Inklusive Praktiken* beziehen sich auf die Gestaltung der Curricula und unterrichtlichen Lernaktivitäten sowie der außerunterrichtlichen Angebote, durch die eine bestmögliche Förderung, das Miteinander- und Voneinander-Lernen unterstützt und die Teilhabe aller ermöglicht wird.

1 Der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) ist ein Entwicklungsinstrument für Schulen und weitere Bildungseinrichtungen. Der Index enthält Fragen und Indikatoren zu den zentralen Bereichen Kulturen, Strukturen und Praktiken. Durch die Arbeit mit dem Index können Schulen ihre Praxis evaluieren und verbessern. Dadurch soll sichergestellt werden, dass Schüler:innen unabhängig von individuellen Unterschieden die bestmögliche Bildung erhalten.



Literaturhinweis

Zur umfangreicheren Einführung in grundlegende Fragen der schulischen Inklusion sei folgende Literatur empfohlen:

Lütje-Klose, B., Riecke-Baulecke, T. Werning, R. (Hg.) (2018). *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht*, Kap. 1. Seelze: Klett-Kallmeyer.

1.1 Rechtliche und theoretische Grundlagen schulischer Inklusion

Das rechtliche Fundament für das Reformvorhaben inklusive Schule ist die 2006 ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK; United Nations, 2006). Hiernach gelten die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen gleichermaßen. Die Vertragsstaaten verpflichten sich, Barrieren in allen gesellschaftlichen Bereichen abzubauen, um die gleichberechtigte Teilhabe von vulnerablen Menschen und solchen mit ausgeprägten Partizipationseinschränkungen zu sichern. Dabei sind kumulierend einschränkende Lebens- und Lernentwicklungsbedingungen zu berücksichtigen, die nicht mit Behinderungen verknüpft sein müssen (Lütje-Klose et al., 2018b), aber überproportional häufig Schüler:innen mit formal festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf betreffen (Goldan & Kemper, 2019).

In Artikel 24 der UN-BRK (Bildung) ist die verbindliche Selbstverpflichtung zur Verwirklichung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems niedergelegt, in dem »Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden« und die erforderliche Unterstützung sowie den Ausgleich der durch Behinderung entstehenden Nachteile erfahren. Daraus können die in der Literatur häufig als vier »A's« inklusiver Bildung bezeichneten Forderungen abgeleitet werden (Lindmeier & Lütje-Klose, 2018).

Vier ›A's‹ inklusiver Bildung

- Availability (Verfügbarkeit)
- Accessibility (Zugänglichkeit)
- Acceptability (Akzeptanz)
- Adaptability (Veränderbarkeit)

Laut Art. 24, Abs. 2b der UN-BRK ist darauf hinzuwirken, dass ein inklusives Bildungssystem für alle zugänglich ist und »Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben«. Um diesen Zugang (Accessibility) zu gewährleisten, müssen entsprechende Bildungseinrichtungen und Ressourcen für jeden erreichbar und verfügbar (Availability) sein, damit für »[...] Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern« (Art. 24, Abs. 2d). Dazu gehört als grundlegende Bedingung, dass das Schulpersonal – Schulleitung, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal – allen Schüler:innen, auch solchen mit besonderem Unterstützungsbedarf, und ihren Eltern mit Akzeptanz und Wertschätzung begegnet. Mit der Akzeptanz (Acceptability) sind also die Einstellungen der Schulgemeinschaft im Sinne der Schaffung inklusiver Kulturen (Booth & Ainscow, 2017) angesprochen.

Mit der Forderung der flexiblen Anpassung (Adaptability) der Gegebenheiten an individuelle Bedürfnisse wird schließlich ein Paradigmenwechsel gefordert, der sowohl für die Bildungsadministration als auch für die Bildungsinstitutionen (z.B. Schulen, Universitäten, Einrichtungen des lebenslangen Lernens) umfassende Transformationsprozesse notwendig macht. Damit ist zum einen die Schaffung personeller, materieller und räumlicher Vorkehrungen angesprochen, die administrativ zur Verfügung gestellt werden. Zum anderen geht es aber auch um das pädagogische Handeln selbst im Unterricht, bei der Diagnostik und Förderung, die in jeder Schule, in jedem Klassen- bzw. Jahrgangsteam und von jeder einzelnen Lehr- und Fachkraft entwickelt und umgesetzt wird.

Wie der Bildungsbericht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) zeigt, sind allerdings die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit inklusiver Schulen, die im Rahmen der Schulgesetze und bundeslandspezifischen Regelungen herzustellen sind, in Deutschland bei weitem noch nicht vollständig und flächendeckend hergestellt (Kap. 1.2; Gasterstädt, 2020; Piezunka, 2019). Auch die Rahmenbedingungen für einen guten inklusiven Unterricht sind, insbesondere mit Blick auf die personelle Ausstattung, bei weitem nicht überall auf einem angemessenen Niveau vorhanden, zumal sonderpädagogische Ressourcen bislang weiterhin in großem Umfang an Förderschulen gebunden bleiben (Goldan, 2019; Klemm, 2021). Doch auch unter schwierigen Bedingungen besteht auf der Ebene der Einzelschule der Anspruch und auch die Möglichkeit, an den Grundsätzen der Acceptability und Adaptability bestmöglich zu arbeiten und diese im Sinne einer inklusiven Schul- und

Exkurs: Von der Integration zur Inklusion

In der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur ebenso wie im gesellschaftlichen Diskurs wurde der Begriff der Integration nach der Weltkonferenz von Salamanca (1994) weitestgehend durch den der ›schulischen Inklusion‹ abgelöst (Hinz, 2002; Werning, 2010), auch wenn beide Begriffe bis heute teilweise synonym verwendet werden (z.B. in der Schweiz und Österreich). Unter beiden Konzepten ist die Beschulung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an einer gemeinsamen Schule für alle zu verstehen, was – wenn auch bei weitem nicht flächendeckend – seit den 1970er-Jahren in Deutschland umgesetzt wird. Aufgrund des verbrieften Rechts auf den Zugang zu einem inklusiven Schulsystem für ausnahmslos alle Kinder und Jugendliche durch die Ratifizierung der UN-BRK geht die Idee schulischer Inklusion über das Konzept der Integration hinaus.

Mit der Einführung des Begriffs Inklusion wird darauf verwiesen, dass der Blick auf alle Schüler:innen mit ihren jeweils individuellen Ausgangslagen gerichtet werden soll – und nicht nur auf bestimmte, ›zu integrierende‹ Schüler:innen (mit Behinderungen). Die Vielfalt und Heterogenität, und damit die Individualität einer:s jeden Einzelnen, sollen besondere Würdigung erfahren (Hinz, 2002).

Unterrichtsentwicklung weiterzuentwickeln. An dieser Stelle setzt die BiFo-Ki-Fortbildung an, um die Jahrgangsteams bei der Weiterentwicklung ihrer inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2017) zu unterstützen. Dabei wird der Blick »auf alle Lernenden, aber besonders auf vulnerable Gruppen (»Education for all, and especially for some«)« gerichtet (Lütje-Klose et al., 2018b, S. 10). Dies ist der Tatsache geschuldet, dass diejenigen Schüler:innen, welche bislang vorrangig Adressat:innen sonderpädagogischer Unterstützung sind, häufig aufgrund mehrfacher Belastungsfaktoren schulische Unterstützung benötigen. Dies gilt insbesondere für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung, in denen ein hoher Anteil der Schüler:innen von sozioökonomischer und sozio-kultureller Benachteiligung betroffen ist (Hillenbrand, 2008; Werning & Lütje-Klose, 2016).

1.2 Stand der schulischen Inklusion in Deutschland

Als einer von inzwischen mehr als 170 Vertragsstaaten hat die Bundesrepublik Deutschland die UN-BRK im Jahr 2009 in das Bundesgesetz aufgenommen. Diese ist seither rechtsverbindlich und hat in den Bundesländern eine der größten Schulreformen der letzten Jahrzehnte in Gang gebracht (Klemm & Preuss-Lausitz, 2017). Allerdings zeigt eine Studie der Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte, dass die UN-BRK in fast allen Bundesländern nur eingeschränkt in die Landesgesetze übernommen wurde (Aichele et al., 2019). So ist die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems im Sinne einer gemeinsamen Unterrichtung auch von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mit allen anderen Schüler:innen noch nicht in allen Bundesländern gewährleistet. Stattdessen ist ein Doppelsystem aus allgemeinen Schulen und Förderschulen aufrechterhalten worden, in dem vor allem Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf weiterhin oft separiert von ihren Mitschüler:innen unterrichtet werden. In der Konsequenz ist das zur Verfügung stehende sonderpädagogische Personal weiterhin zu erheblichen Anteilen an Förderschulen beschäftigt. In inklusiven Schulen wie auch in Förderschulen besteht – nicht zuletzt aufgrund dieser Doppelstruktur – ein großer Mangel an sonderpädagogisch ausgebildetem Personal, der zu Einschränkungen bei der sonderpädagogischen Versorgung führt. Zum anderen wird der Rechtsanspruch

auf inklusive Beschulung durch den sogenannten Ressourcenvorbehalt eingeschränkt, den fast alle Bundesländer in ihren Schulgesetzen verankert haben und demzufolge der Zugang zu einer wohnortnahen allgemeinen Schule (nur) dann zu gewähren ist, wenn die dort vorhandenen Ressourcen ausreichen (Kroworsch, 2019).

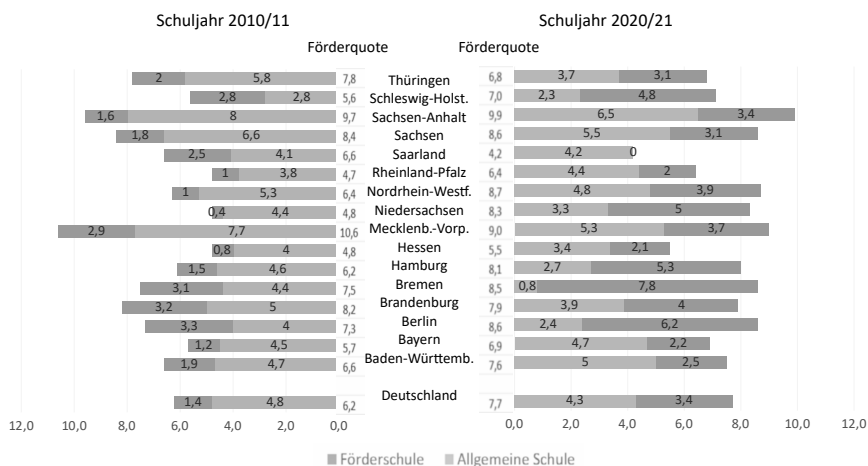
Die erheblichen Unterschiede im Stand der Umsetzung der schulischen Inklusion in den einzelnen Bundesländern (Rackles, 2021) sind jedoch nicht allein auf die gesetzliche Grundlage und den politischen Willen zurückzuführen. Sie haben auch damit zu tun, dass einige Länder bereits auf jahrzehntelange Erfahrung in der gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zurückgreifen konnten, während andere ganz am Anfang dieser Entwicklung standen (Döttinger & Hollenbach-Biele, 2015).

Quoten im Kontext sonderpädagogischer Unterstützung

- *Förderquoten* geben den Anteil der Schüler:innen an allen Schüler:innen an, für die ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt wurde.
- *Inklusionsquoten* geben an, wie hoch der Anteil der an allgemeinen Schulen unterrichteten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allen Schüler:innen ist.
- *Förderschulbesuchsquoten* geben den Anteil der separiert an Förderschulen unterrichteten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allen Schüler:innen an.

Abbildung 1 gibt einen Überblick zum aktuellen Stand über die Förderquoten, Inklusionsquoten (dunkelgrau) und Förderschulquoten (hellgrau) im Schuljahr 2020/21 im Vergleich zum Schuljahr 2010/11, d.h. kurz nachdem die UN-BRK im Bundestag verabschiedet wurde (auf der Grundlage des Bildungsberichts, Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Abbildung 1: Inklusions- und Exklusionsquoten in den Bundesländern



Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, eigene Darstellung.

Anmerkung: Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungsfehler.

Es zeigt sich, dass die Anteile der inklusiv beschulten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allgemeinen Schulen deutlich zugenommen haben. Zugleich sind jedoch die länderspezifischen Förderquoten in den letzten zehn Jahren fast überall deutlich angestiegen. Anders als erwartet ist dagegen die Förderschulbesuchsquote im Bundesdurchschnitt mit 4,3 Prozent fast unverändert hoch (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Dies zeigt, dass bei einer zunehmenden Anzahl von Schüler:innen an allgemeinen Schulen ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt wird. Es hat also in den meisten Bundesländern nicht etwa eine Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung aus Förderschulen in die allgemeinen Schulen stattgefunden, sondern eine massive *Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung* an allgemeinen Schulen. Die Ausweitung der schulischen Inklusion erfolgt demnach zusätzlich zu einer fast gleichbleibend hohen Praxis der Überweisung an Förderschulen, die vermutlich vor allem die Schüler:innen mit besonders ausgeprägtem Unterstützungsbedarf betrifft (Steinmetz et al., 2021).

Die zwischen den Bundesländern variierenden Förderquoten, Inklusions- und Förderschulbesuchsquoten verweisen auf divergierende politische und rechtliche Rahmenbedingungen, spiegeln aber auch unterschiedliche

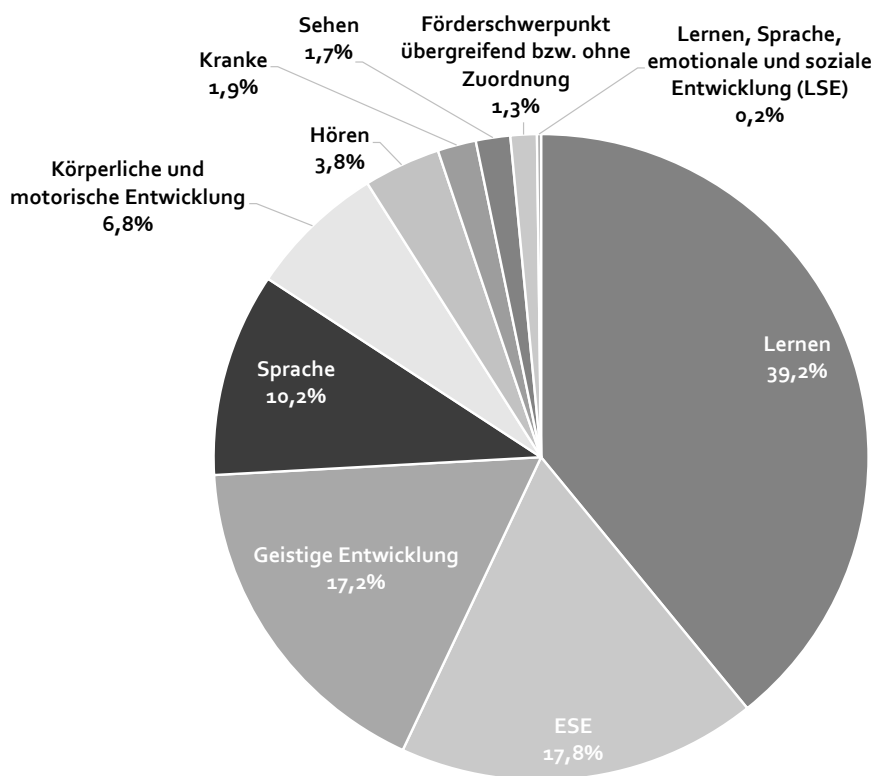
Praktiken von Schulen bei der Feststellung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe wider. Diese können selbst innerhalb eines Bundeslandes variieren und sogar auf der Ebene einzelner Schulträgergemeinden voneinander abweichen (Goldan & Kemper, 2019). Der Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ist in der Regel von den Eltern zu stellen. Anschließend wird eine sonderpädagogische Lehrkraft in Kooperation mit der zuständigen Regellehrkraft mit der Diagnostik beauftragt. Allerdings sind die Kriterien für die Feststellung einzelner Unterstützungsbedarfe relativ abstrakt gefasst. Dabei müssen diagnostische Daten immer durch die begutachtenden Lehrkräfte interpretiert und gedeutet werden, sodass auch ein großer Ermessensspielraum vorliegt. Zudem geht es bei der

Exkurs: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in Deutschland

In Deutschland werden je nach Bundesland mindestens sieben verschiedene Förderschwerpunkte unterschieden: Lernen, emotional-soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung (bzw. Wahrnehmung und Entwicklung), Sehen und Hören. In einigen Bundesländern wird zudem als weitere Kategorie Autismus verwendet. Zum Teil werden die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung, zwischen denen nicht selten Wechselwirkungen bestehen, unter der Bezeichnung Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen zusammengefasst, wie dies auch international häufig der Fall ist. Diese Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen verteilen sich auf die Schwerpunkte Lernen (39,2 %), Sprache (10,2 %) und emotionale und soziale Entwicklung (17,8 %), machen zusammen genommen zwei Drittel aller festgestellten Unterstützungsbedarfe aus (siehe Abbildung 2) und sind zudem die an allgemeinen Schulen am häufigsten vorzufindenden Förderschwerpunkte. Schüler:innen mit dem ebenfalls relativ häufig vertretenen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (17,2 %) werden dagegen in den meisten Bundesländern nach wie vor weit überwiegend in Förderschulen unterrichtet. Bei den weiteren Förderschwerpunkten zeigt sich ein sehr heterogenes Bild in Bezug auf die Anteile inklusiver Beschulung, sie stellt aber größtenteils noch die Ausnahme dar.

Feststellung zugleich um Fragen der primären Förderkategorie (z.B. Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache), des am besten für das Kind geeigneten Beschulungsortes (Regel- oder Förderschule) und der angemessenen Förder- und Unterstützungsmaßnahmen. Erschwerend kommt hinzu, dass von der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs die Bereitstellung von Ressourcen abhängen kann und durch das Feststellungsverfahren der Weg für anstehende Unterstützungsstrategien (die im Förderplan gemeinsam mit den Eltern und im besten Fall den Schüler:innen selbst konkretisiert werden müssen) gebahnt wird (Lütje-Klose & Neumann, 2022).

Abbildung 2: Verteilung der Förderschwerpunkte



Quelle: Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland, 2022, S. XVI, eigene Darstellung.

Anmerkung: Abweichung von 100 % ergeben sich durch Rundungsfehler.

In welchem Umfang die Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs kooperativ erfolgt und neben den Perspektiven der sonderpädagogischen Lehrkräfte und Regellehrkräfte auch die der Eltern einbezieht, ist unterschiedlich. In jedem Fall hat die Feststellung aber Folgen für den Rechtsstatus des Kindes: es besteht nunmehr ein Anspruch auf eine dem Förderschwerpunkt entsprechende spezifische Förderung in der Schule, im Fall der Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung auf eine lernzieldifferente Unterrichtung und Beurteilung. Um die dafür erforderlichen Maßnahmen umzusetzen, ist in der Regel die Einbeziehung sonderpädagogischer Lehrkräfte und ggf. weiterer Fachkräfte in der inklusiven Schule erforderlich. Insbesondere die kooperative Förderplanung für das einzelne Kind ist ein für die schulische und außerschulische Unterstützung bedeutsamer Prozess, in den alle mit den jeweiligen Schüler:innen zusammenarbeitenden Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte sowie die Eltern involviert werden sollten (Popp, Melzer & Methner, 2023). Die Zusammenarbeit im Klassen- und Jahrgangsteam, die damit verbundene Klärung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Förderprozess sowie die Berücksichtigung der spezifischen Bedarfe im Unterricht sind dafür unerlässlich. Aufgrund der Bedeutung der Zusammenarbeit der schulischen Akteur:innen für die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung steht die Kooperation im Fokus der im Projekt BiFoKi entwickelten und in diesem Handbuch vorgestellten Fortbildung.

1.3 Inklusion in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache

In inklusiven Schulen werden weit überwiegend Schüler:innen mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet, nur in einigen Bundesländern wie Bremen auch Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (bzw. Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung).

Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im *Lernen* stellen mit 39,2 Prozent die größte Gruppe aller Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Deutschland dar. Gravierende Probleme im schulischen Lernen sind auf der beobachtbaren Ebene das Kernproblem dieses Förderschwerpunkts. Dabei sind

insbesondere grundlegende Lese-Rechtschreib- und Rechenfähigkeiten betroffen, auf denen weitere Kompetenzbereiche in der Schule aufbauen. Zudem sind vielfach die basale sprachliche, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung sowie die Wahrnehmungsentwicklung verzögert. Ein überproportional hoher Anteil der Schüler:innen besonders dieser Gruppe kommt aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus mit einem vergleichsweise weniger lernförderlichen familiären Umfeld (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022), sodass es zu einer unzureichenden Passung von schulischen Erwartungen an die Lernvoraussetzungen und mitgebrachten Ressourcen der Kinder kommt (Werning & Lütje-Klose, 2016).

Der *Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* ist durch unterschiedliche Problemlagen gekennzeichnet, die unter dem Sammelbegriff *Verhaltensauffälligkeiten* subsumiert werden (Hillenbrand, 2018, S. 187). Dieser Schwerpunkt betrifft mit 17,8 Prozent die zweitgrößte Gruppe aller Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Deutschland. Myschker und Stein (2014) unterscheiden vier Klassen von Gefühls- und Verhaltensproblemen: Externalisierende Störungen, die nach außen gerichtet sind (z.B. Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörungen, Impulsivität), internalisierende Störungen, die nach innen gerichtet sind (z.B. Angst, Depression, Minderwertigkeitsgefühle, Trauer, Interesselosigkeit), sozial unreifes Verhalten (z.B. altersunangemessenes Verhalten, Konzentrationschwäche, leichte Ermüdbarkeit, Leistungsschwäche) und sog. sozialisiert delinquentes Verhalten (z.B. Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, niedrige Hemmschwelle). In einer Reihe von Aspekten bestehen Überschneidungen zum Förderschwerpunkt Lernen (z.B. Aufmerksamkeitsprobleme, Konzentrationsschwächen, leichte Ermüdbarkeit).



Literaturhinweis

Ein umfangreicherer Überblick über die verschiedenen Förderschwerpunkte findet sich in Lütje-Klose, B., Riecke-Baulecke, T. & Werning, R. (2018c). *Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 152-240). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Der *Förderschwerpunkt Sprache* betrifft 10,8 Prozent aller Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Deutschland. Dabei können Beeinträchtigungen in den Bereichen der Aussprache, Grammatik, Begriffsbildung und den kommunikativen Fähigkeiten sowie Sprechunflüssigkeiten oder neurologische Beeinträchtigungen zugrunde liegen und sich auch auf den Schriftspracherwerb auswirken. Hierbei ist noch nicht der große Anteil von Kindern berücksichtigt, die aufgrund von geringen Deutschkenntnissen und/oder soziokulturellen Benachteiligungen im Einschulungsalter als sprachförderbedürftig diagnostiziert werden (Mußmann, 2020). Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bestehen zudem im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern erhöhte Risiken, aufgrund noch nicht so weit entwickelter sprachlicher Fähigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch Nachteile in der Schule zu erleiden. Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache wird aber nur für einen kleinen Teil all dieser Kinder festgestellt, wenn umfassende sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen auf mehreren sprachlichen Strukturebenen vorliegen und davon auch die schulische Entwicklung betroffen ist.

1.4 Professionalisierung für eine inklusive Schule

Die Professionalisierung von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften für die schulische Inklusion ist eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche inklusive Schulentwicklung, die allen Kindern Teilhabechancen ermöglicht. In Artikel 24 (4) der UN-BRK (2006) wird daher die »Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens« gefordert, die

»die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen«

einschließt. Weiterhin gehört hierzu maßgeblich die Auseinandersetzung mit den professionellen Rollen und Zuständigkeiten der allgemeinen ebenso wie der sonderpädagogischen Lehrkräfte und der weiteren pädagogischen Fachkräfte sowie mit der Kooperation im Team. Denn ein arbeitsteiliges Nebeneinander der verschiedenen Professionen ist im Sinne einer inklusiven Schulentwicklung nicht zielführend: Es kann nicht darum gehen, »eine

ansonsten unveränderte Praxis mit »sonderpädagogischen« Maßnahmen zu begleiten« (Seitz, 2011, S. 1). Vielmehr müssen diese aufeinander bezogen werden. Dementsprechend formulierte die European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012, 2022) sogenannte »Core Values for Inclusive Teacher Education«. Für alle Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte geht es darum, bestimmte Werthaltungen, Einstellungen und Kompetenzen mitzubringen oder zu erwerben:

- *Valuing Learner Diversity* meint eine ressourcenorientierte und positive Sichtweise auf die Verschiedenheit der Lernenden.
- *Supporting All Learners* beinhaltet eine hohe Erwartung der Lehrkräfte an das Lernen aller Schüler:innen und die entsprechende Unterstützung durch effektive Lehrmethoden und umfassende Fördermaßnahmen im akademischen ebenso wie im sozialen, emotionalen und praktischen Bereich.
- *Working With Others* hebt die Bedeutung von Kooperation zwischen Lehrkräften, mit anderen pädagogischen Fachkräften innerhalb und außerhalb der Schule sowie mit den Eltern hervor.
- Unter *Personal Professional Development* wird verstanden, dass Lehrkräfte im Sinne lebenslangen Lernens ihre Kompetenzen permanent weiterentwickeln und sich als reflektierende Praktiker:innen verstehen.

Die individuelle Entwicklung dieser *core values* und die hierfür notwendige Professionalisierung – ebenso wie die Entwicklung der zu Beginn des Kapitels erläuterten inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken im Sinne des *Index für Inklusion* (Booth & Ainscow, 2017) – sind letztlich auf kooperative Settings und Teamarbeit angewiesen. Hierzu soll mit der BiFoKi-Fortbildung, die den Fokus auf Teamentwicklung, gemeinsame Zielorientierung und Vereinbarung pädagogischer Maßnahmen legt, ein Beitrag geleistet werden.