

Schulleitung in der Verantwortung für  
Lernerfolg und Chancengleichheit

## Inklusive Bildung

---

Ein Weg zu mehr  
Schulerfolg und  
Chancengerechtigkeit?

Prof. Dr. Rolf Werning



## UN-Behindertenrechtskonvention

- Dezember 2006 Verabschiedung durch UN-Vollversammlung
- 30.März 2007 Unterzeichnung durch Bundesregierung
- 26.03.2009 BRK tritt in Deutschland in Kraft
- Erster Bericht über Umsetzungsschritte an UN 26.03.2011, dann alle 4 Jahre

## UN- Behindertenrechtskonvention Artikel 24

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein **inklusives Bildungssystem** auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass  
(1) .....

**(2) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;“**

## Dimensionen von Inklusion

- Inklusion als gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen
- Inklusion als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen in Schule  
(Minimierung von Diskriminierung – Maximierung von sozialer Teilhabe)
- Inklusion als Konzept zur institutionellen Entwicklung einer Schule für alle
- Inklusion als Werteorientierung

(vgl. Ainscow et al. 2006; Werning 2010)

## **Benachteiligungen im Bildungssystem**

- Einschulungen in Förderschulen: 3,3%
- Allgemeines Schulen Jahrgangsstufe 5:
  - Hauptschule: 7% Schüler mit hohem sozioökonomischem Status vs 34 % mit niedrigem SÖS
  - Gymnasium 64% hoher SÖS vs 21 % niedriger SÖS (Jg.9: 62% vs 15%)

(Bildungsbericht 2014)

- Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gehen selbst unter Beachtung des jeweiligen sozioökonomischen Status weiterhin seltener an ein Gymnasium und besuchen häufiger Hauptschulen als diejenigen ohne Migrationshintergrund.
- Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden in fast allen Förderschwerpunkten (teils deutlich) seltener integrativ unterrichtet.
- Es bestehen weiterhin große Unterschiede hinsichtlich der sozioökonomischen Lage von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen gegenüber jenen an „Regelschulen“

(Bildungsbericht 2014)

## **Inklusive Pädagogik umfasst die Veränderung der Schulkultur**

- durch die Verbesserung des Zugangs aller Schüler zu einer Schule für alle;
- durch die Förderung und Verbesserung der Akzeptanz aller Schüler durch die Lehrkräfte;
- durch die Maximierung und Optimierung der sozialen Teilhabe aller Schüler am Unterricht und am Schulleben;
- durch die Entwicklungs- und Leistungsförderung aller Schülerinnen und Schüler.

(vgl. Artiles u.a. 2006, 67; Werning & Löser 2010)

## **Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Pflichtschulbereich (2009/10)**

• Schweiz	5,4%
• Deutschland	5,8%
• Finnland	8,1%
• Schweden	1,5%
• Österreich	3,6%
• England	2,8%
• Norwegen	7,9%
• Island	24,4%

(European Agency for Development in Special Needs Education)

### Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in segregierten Einrichtungen (2009/10)

- Schweiz 5,4%
- Deutschland 4,8%
- Finnland 3,8%
- Schweden 1,5%
- Österreich 1,6%
- England 1,4%
- Norwegen 1,2%
- Island 1,1%

(Quelle: European Agency for Development in Special Needs Education)

### Förder-/Inklusions- und Exklusionsquoten und Inklusions- und Exklusionsanteile 2011/12

	Förderquote	Exklusionsquote	Inklusionsquote	Inklusionsanteil
Niedersachsen	4,9%	4,3%	0,5%	11,1%
Schleswig-Holstein	5,8%	2,7%	3,1%	54,1%
Bayern	6,0%	4,6%	1,3%	22,4%
NRW	6,6%	5,3%	1,3%	19,2%
Berlin	7,5%	4,0%	3,6%	47,3%
Brandenburg	8,4%	5,0%	3,4%	40,0%
Sachsen-Anhalt	9,4%	7,5%	1,9%	20,5%
Mecklenburg-Vorpommern	10,9%	7,6%	3,3%	30,4%

Quelle: Klaus Klemm (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse

## Förderorte für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Schuljahr 2011/12 in Deutschland

- Insgesamt 121.999 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allg. Schulen
- Grundschule 65.956 (54,0%)
- Hauptschule 17.560 (14,4%)
- IGS 12.601 (10,3%)
- Realschule 2.197 (1,8%)
- Gymnasium Sek I 2.814 (2,3%)

(Statistisches Bundesamt / eigene Berechnungen)

## Anteil von Klassen an Regelschulen mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

- Primarstufe 31%
- Sekundarstufe I 14%
- Sekundarstufe II 7%

(Bildungsbericht 2014)

## Die Fiktion der homogenen Lerngruppe



Welche Chancen bieten heterogene Lerngruppen für die Lernentwicklung?

## Auswirkung von Leistungsgruppierung allgemein

Hattie (2009, 90) fasst die Ergebnisse von über 300 Studien zur Leistungsdifferenzierung (Tracking) wie folgt zusammen:

- Tracking hat
  - Minimale Auswirkungen auf die Leistungen
  - Keine Auswirkungen auf des Selbstkonzept
  - Geringe Auswirkungen auf die Einstellung zu den Unterrichtsfächern
  - erhebliche negative Auswirkungen auf die Bildungsgerechtigkeit
  - Starke Auswirkungen auf die Bildungsbenachteiligungen von Minderheitsgruppen

## Kompositionseffekte als Lernenbenachteiligung

Die Mehrebenenanalysen von Schümer (2004, 96ff.) zeigen, dass im Fall von sehr ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen, d.h. Gruppen, die mehrheitlich aus Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt sind,

- die überwiegend aus bildungsfernen Elternhäusern stammen,
- deren Familiensprache nicht deutsch ist,
- deren Väter nicht Vollzeit beschäftigt sind
- und die geringere kognitive Fähigkeiten mitbringen

beträchtliche negative Effekte auf die individuellen Lernleistungen festzustellen sind.

## Wie wirkt sich Inklusion auf die schulischen Leistungen aus?

- Hildesmidt und Sander (1996, 122) kommen nach der Durchsicht einer Vielzahl von deutschen und internationalen Studien zu dem Ergebnis, dass bei sehr vorsichtiger Interpretation höchstens von einem Patt der integrativen versus segregativen Beschulungsarten ausgegangen werden kann.
- Möller (2013) kommt in seinem Übersichtsartikel zu Effekten inklusiver Beschulung zu dem Resumée:  
*„Die Studien zur Leistungsentwicklung zeigen in der Mehrzahl positive, aber recht kleine Effekte für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden.“*

## IQB Ländervergleich 2011

IQB Ländervergleich 2011 - Untersuchung der Kompetenzen von Viertklässlern an Förderschulen Grundschulen.

## IQB Ländervergleich 2011 - Untersuchung der Kompetenzen von Viertklässlern an Förderschulen Grundschulen

Bei gleichem sozioökonomischem Status, gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Bildungsaspirationen entsprechen die Leistungsrückstände der Förderschülerinnen und -schüler dem Lernzuwachs von etwa einem halben Schuljahr in Mathematik, einem halben Schuljahr im Lesen und annähernd einem Schuljahr im Zuhören.

(Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H.A. & Stanat, P., 2014).

## Inklusion und nachschulische Entwicklung

- **Studie von Salend (1999) in den USA**
  - Er berichtet, dass Schüler/-innen mit Behinderungen, insbesondere mit körperlichen Beeinträchtigungen, die häufiger am Gesamtunterricht teilnahmen, mit größerer Wahrscheinlichkeit
    - den Übergang in eine höhere Bildungseinrichtung (z.B. College) schafften
    - nach der Schule eine Anstellung mit angemessener Bezahlung fanden
    - selbständig leben konnten
    - in ihrer Gemeinde sozial integriert waren
    - verlobt oder verheiratet waren.
- **Studie von Myklebust (2006) in Norwegen**
  - „Schüler/-innen, die ausschließlich inklusiv unterrichtet wurden waren in viel größerem Ausmaß erfolgreich als die anderen. Fast 60% von ihnen erreichten das (erwartete) Kompetenzniveau der Sekundarstufe II, während die übrigen dies nur zu 35% erreichten.“
- **Studie von Eckart u.a. (2011) in der Schweiz**
  - „Junge Erwachsene, die ehemals eine Regelklasse besucht haben, können einen deutlich höheren Ausbildungszugang realisieren als junge Erwachsene aus Sonderklassen für Lernbehinderte.“

## Effekte der Inklusion auf schulische Leistungen der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

Möller (2013, 27) kommt in seinem Überblicksartikel zu dem Ergebnisse, „dass die inklusive Beschulung sich eher nicht generell negativ auf die Leistungen der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auswirkt“.

Die Ergebnisse des Hamburger Schulversuch „Integrative Regelklassen“ zeigen auf, dass Heterogenität, insbesondere unter belasteten Rahmenbedingungen, durchaus Risiken mit sich bringt. Dies gilt in besonderer Weise, wenn bei zunehmender Heterogenität die Leistungsspitze ausgedünnt wird und damit gerade für die verbliebenen leistungsstarken Schülerinnen und Schüler die förderlichen Lernbedingungen reduziert werden (vgl. Hinz, Katzenbach, Rauer, Schuck, Wocken & Wudke 1998)

## Widersprüche und Hindernisse

## Inklusion und Standard Agenda

- “On the face of it, inclusion and the standard agenda are in conflict because they imply different views of what makes an improved school, different ways of thinking about achievements and different routes for raising them.”

(Ainscow et al., 2006, S. 12)

## Perspektiven:

Erfolgreicher Umgang mit  
Heterogenität setzt spezifische  
Bedingungen voraus

## Merkmale (guter) inklusiver Schulen

- (Kritische) Selbstreflexion – Inklusion als Prozess nicht als Zustand
- Inklusion erscheint nicht als Additum, sondern als Querschnittsaufgabe an der Schule
- Schulentwicklung zwischen Innovation und Routine
- Teamarbeit als entscheidendes Kriterium guter inklusiver Schulen
- Inklusiv Haltung als „Fundament“ guter inklusiver Schule
- Individualisiert und differenziert:  
In der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung wird der Umgang mit Heterogenität gezielt fokussiert
- Hohes Engagement der Lehrkräfte & Schulleitung als „Motor“ für die Schulentwicklung
- Soziale Lernprozesse & positives „soziales Klima“ als Charakteristika guter inklusiver Schulen
- Sensible Balance zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung
- Unterstützung, v.a. sichere Ressourcen, sind notwendig

Werning & Arndt 2014

## Schlüsselfunktion der Schulleitung



- „Wille“ & Interesse der Schulleitung als zentrale Voraussetzung
  - Inklusion spiegelt sich in verschiedenen Aspekten der Leitungsfunktion wider
- Kommunikation & Transparenz über Entscheidungen & Entwicklungen
- Partizipation in Entscheidungs- & Entwicklungsprozessen
  - Erweiterte Schulleitung, Steuergruppe & Funktionsstellen
  - Mitbestimmung der Eltern & Schüler/innen

## Zentrale Faktoren die die schulische Inklusion unterstützen

- Die Bedeutung von Schulkultur
- Leitung und Mitbestimmung
- Strukturen und Praktiken
- Kooperation / Teamarbeit
- Unterstützung durch Bildungspolitik und  
-verwaltung

vgl. Dyson 2010

## **Visionen:** Inklusive Leitbildentwicklung

**„Wenn eine echte Vision vorhanden ist ..., wachsen die Menschen  
über sich selbst hinaus: Sie lernen aus eigenem Antrieb und nicht,  
weil man es ihnen aufträgt“**

(Senge – Direktor des Center for Organizational Learning an der  
MIT Sloan School of Management in Cambridge, 1996)

## **Leitlinien der integrativen pädagogischen Arbeit**

- Die Gesamtverantwortung für alle Kinder liegt bei der Grundschule.
- Gemeinsames Lernen soll in Schule und Unterricht in größtmöglichem Maß realisiert werden (Primat der inneren Differenzierung und Individualisierung).
- Die Grundschule stellt sich auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ein. Heterogenität wird als pädagogische Chance und Herausforderung angesehen.
- Pädagogische Arbeit setzt an den Stärken der Kinder an.
- Fördern ist integrativer Bestandteil des Grundschulunterrichts.
- Unterricht baut auf der Akzeptanz heterogener Lerngruppen auf.
- Differenziertes und individualisiertes Lernen verlangt eine differenzierte Leistungsbewertung.
- Integrativer Unterricht erfordert die Kooperation von Lehrkräften. Dazu ist ein institutionelles Konzept für Kooperation notwendig.
- Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen arbeiten nicht mehr überwiegend kindzentriert, sondern entwickeln in Kooperation mit den Lehrkräften der Grundschule Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder mit erschwerten Lernbedingungen im gemeinsamen Unterricht.
- Integration wird als gemeinsamer Schulentwicklungsauftrag verstanden.

## **Beliefs and Principles**

(New Brunswick)

- All children can learn
- All children attend age-appropriate regular classrooms in their local school
- All children receive appropriate educational programs
- All children receive a curriculum relevant to their needs
- All children participate in co-curriculum and extracurricular activities
- All children benefit from cooperation among home, school and community

# Kollegiale Kooperation

John Hattie: „Schools cannot help all students if educators work in isolation“

## Kooperation fördert gute Schulen

In guten Schule arbeiten Lehrkräfte enger und produktiver Zusammenarbeiten als in schlechten Schulen.

Gute Schulen sind dabei durch **hohe Leistungen der Schülerinnen und Schüler**, durch **geringe Leistungsunterschiede zwischen den guten und schwachen Schülern** und durch **gute Leistungen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern** gekennzeichnet.

(vgl. Lee & Smith 1996; Visscher & Witziers 2004; Steinert u.a. 2006)

## Die Qualität der Kooperation ist entscheidend

Kooperation ist dann effektiv, wenn sie **strukturell verankert** ist, zum **professionellen Selbstverständnis** der Lehrkräfte gehört, **längerfristig ausgelegt** ist und auf die **kritische Betrachtung der eigenen Praxis** zur Verbesserung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet wird.

(vgl. Seashore, Anderson & Riedel 2003, 3)

Smit und Humpert (2012, 1160) kommen zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte um so mehr Formen der inneren Differenzierung anwenden, je mehr sie mit ihren Teampartnern über pädagogische Themen sprechen.

Gräsel u.a. (2006, 209 ff.) gelangen in ihrer quantitativen Studie zu der Unterteilung von Kooperationsprozessen in einen „**Informationsaustausch**“, eine „**Arbeitsaufteilung** zwischen Individuen“ oder die „**Kokonstruktion**“. Mit dem dritten Punkt beschreiben sie als Höchstform von Kooperationsprozessen, dass die Kooperationspartner „eine ‚produktorientierte‘ Zielstellung [...] [und] eine Abstimmung in Hinblick auf den Arbeitsprozess“ vornehmen (ebd., 211).

## Teamentwicklung

- Arbeitsteams
- Lern- und Entwicklungsteams
- Qualitätsteams

## Unterrichtsteams

„Ein Unterrichtsteam ist eine Gruppe von drei bis acht Lehrpersonen aus mindestens zwei Klassen der gleichen Schule (oder aus mehreren benachbarten kleinen Schulen).

Die Lehrpersonen verantworten ihren Unterricht während mehrerer Schuljahre gemeinsam. Sie verstehen das Unterrichtsteam als Arbeits-, Lern- und Qualitätsteam.

Die Lehrerinnen und Lehrer eines Unterrichtsteams schließen eine Arbeitsvereinbarung ab, unterstützen einander im Unterrichtsalltag und planen die Entwicklung ihres Unterrichts gezielt. Ein Unterrichtsteam ist eine Organisationseinheit in der Schule“.

(Windlinger u. a. o. J., 8)

## **Teamstrukturen an inklusiven Schulen**

- Unterrichtsteams
  - Fachteams
- Unterstützungsteams

## **Kooperation von Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen**

- Unterschiedliche Vorstellungen über Lern- und Leistungsentwicklung (vgl. Scruggs u.a. 2007)
- Unterschiedliche Vorstellungen über Differenzierung und Individualisierung im Unterricht (vgl. Shippen u.a. 2011)
- Gemeinsames Unterrichten setzt gemeinsame Unterrichtsplanung und -reflexion voraus (vgl. Arndt & Werning 2013)

## Unterrichtsentwicklung in inkluisiven Lerngruppen

## Unterrichtsentwicklung

- Davis und Florian (2004, 6) „Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study“:  
“The teaching approaches and strategies identified during this review were not sufficiently differentiated from those which are used to teach all children to justify a distinctive ‘SEN pedagogy’. This does not diminish the importance of special education knowledge but highlights it as an essential component of pedagogy.“

## Unterrichtsentwicklung

Lewis und Norwich (2005): „Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion“

Die Autoren stellen heraus, dass sich der Unterricht für inklusive Lerngruppen nicht grundsätzlich von Unterricht an Regelschulen unterscheidet, dass aber für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr Übung, mehr Beispiele, mehr konkrete Erfahrung von Transfermöglichkeiten und mehr sorgsame Lernzielüberprüfung (*careful assessment*) notwendig sind.

## Aspekte guten Unterrichts in integrativen Klassen

- Lernen mit allen Sinnen
- Handlungsorientiertes Lernen
- **Peer-Peer-Lernen**
- Kooperativer Gruppenunterricht
- **Verantwortungsübergabe auch an schwierige Schüler**
- **Förderung im Raum (Reduzierung von „pull-out“)**
- Klare Zielvereinbarungen
- Verständliche Rückmeldungsstrukturen
- Schnelle – nonverbale – Reaktion auf Störungen
- Einführung einfacher, gemeinsam erarbeiteter Regeln bei Störungen und Beleidigungen

## **Klassenführung in inklusiven Lerngruppen Soodak & Mc Carthy (2004)**

- **Spezifische Vermittlungsmethoden:** z.B. forschendes Lernen und handlungsorientiertes Lernen, kooperatives Lernen, Peer Tutoring, angemessene Lernzielüberprüfung („authentic assessment tasks“)
- **Bewusster Aufbau von Akzeptanz und Freundschaften** (modeling acceptance): Klassenregeln einführen, die das Dazugehören aller Schüler fördern, Peer Unterstützung fördern, Gruppenaktivitäten umsetzen, die Akzeptanz und Freundschaften fördern und den Schülerinnen und Schülern Feedback über ihr Sozialverhalten geben.
- **Förderung positiven Verhaltens unter den Schülerinnen und Schülern:** positive und unterstützende Rückmeldungen und Unterstützung geben, Schüler trainieren, ihr Verhalten selbst zu beobachten, Schüler mitbestimmen lassen, Partnerlernen und selbständiges Lernen ermöglichen und Techniken der Verhaltenseinschätzung und –modifikation einsetzen.

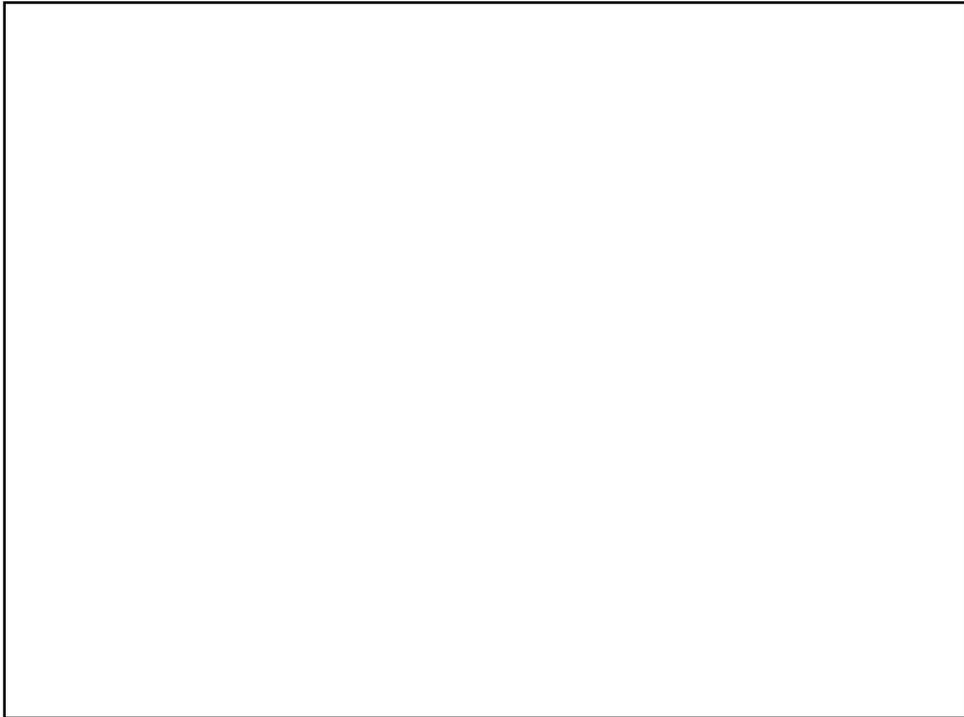
## **Einstellungen, Werte und Überzeugungen**

„Elementary classroom teachers who believe students with special needs are their responsibility tend to be more effective overall with all their students“ (Jordan, Schwartz und McGhie-Richmond, 2009)

Was zeichnet erfolgreiche Lehrkräfte in inklusiven Kontexten aus:

„These studies had shown that teachers who are able to do this have changed the way they think about the concept of inclusive education. Rather than only accommodating learner differences, they focus on extending what is available to everybody.“ (Florian 2012)

Rix und Kollegen (2006) stellen heraus, dass Lehrkräfte, die die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf als Teil ihrer professionellen Rolle ansehen, qualitativ höherwertigen und effektiveren Unterricht in inklusiven Lerngruppen realisieren können.



## Schlussbemerkung I

„Doch was das Denken und die Praxen veränderte, war nicht die Hinwendung zu einem Strauß neuer Werte, sondern gemeinsames Engagement angesichts von Befunden über reale Kinder in realen Klassen, durch die die bisherigen Annahmen der Lehrkräfte über sich selbst und die Schüler/innen ins Wanken geraten waren.“  
(Dyson 2010, S. 125)

## Schlussbemerkung II

**“Wer Inklusion will, sucht Wege – wer sie nicht will, sucht Begründungen.”**

Hubert Hüppe, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen



Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit !

Prof. Dr. Rolf Werning, Leibniz Universität Hannover

## Kontakt Daten:

- [rolf.werning@ifs.phil.uni-hannover.de](mailto:rolf.werning@ifs.phil.uni-hannover.de)
- Homepage:  
<http://rolf.werning.phil.uni-hannover.de>