



Wie verändert Inklusion das Bildungssystem? – Erkenntnisse aus Forschungsprojekten in NRW und Bremen

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Abschlusstagung des Graduiertenkollegs Inklusion – Bildung - Schule

Samstag, 1. Juli 2017, 15:15-16:00

Gliederung

1. Wie verändert Inklusion das Bildungssystem?
Problemaufriss und Kontextualisierung
2. Rekontextualisierungsprozesse in der
Auseinandersetzung mit der Inklusionsanforderung -
Ausgewählte Befunde aus NRW und Bremen
 1. Makrosystemische Ebene: Veränderte Gesetzeslagen und ihre
Rezeption
 2. Mesosystemische Ebene: Merkmale von inklusiven Schulen
 3. Mikrosystemische Ebene: Perspektiven von Schulleitungen,
Jahrgangsteams und Sonderpädagog_innen
3. Ausblick



I. Wie verändert Inklusion das Bildungssystem?

- Problemaufriss und Kontextualisierung

Das Schulsystem im Transformationsprozess

Wie kann das Schulsystem als Ganzes und jede Einzelschule sich so verändern, dass mehr Inklusion und weniger Ausgrenzung stattfindet?



Pressespiegel



Inklusion an einer deutschen Schule: "Frau Hess kann das gar nicht schaffen"

SPIEGEL ONLINE - 04.05.2017

Inklusion an Schulen kann dramatisch schiefgehen. Das zeigt der Dokumentarfilm "Ich.Du.Inklusion" auf eindringliche Weise. Die Kinder kommen zu kurz, ist das Fazit von Autor Thomas Binn. *Ein Interview von Silke Fokken mehr...* [Video | Forum]

Inklusion an einer deutschen Schule: "Frau Hess kann das gar nicht schaffen"



Lehrer über Inklusion: "Ich konnte das nicht mehr aushalten"

SPIEGEL ONLINE - 04.01.2017

Sie gilt an Schulen derzeit als größte Herausforderung: die Inklusion, das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf. Riesenchance oder riesige Überforderung? Lehrer berichten aus der Praxis. *Von Silke Fokken mehr...* [Forum]

Schule

Einfache Rezepte schaffen keine Gerechtigkeit

Ganztagsschulen und Inklusion sind die richtigen Ideen. Aber einfach nur mehr davon hilft nicht, um auch benachteiligten Kindern mehr Chancen zu bieten.

Von Parvin Sadigh / 1. März 2017 / [129 Kommentare](#)

Inklusion: Das Leiden an der Utopie

Von Merle Schmalenbach 10. Februar 2017



Wie verändert Inklusion das Bildungssystem? | GraKo Berlin - Lütje-Klose am 1.7.2017

(Inklusive) Schule als Mehrebenen-System

(nach Fend 2008; in Anlehnung an Klemm & Preuss-Lausitz 2011)

Gesellschafts- und politisches System

Ebene des Bildungs- und Schulsystems

Ebene der Einzelschule

Ebene des Unterrichts

Akteursbezogene Ebene

Personal

Eltern

Kinder

Individualisierung und Gemeinsamkeit...

Konzeptentwicklung, Professionen und Kooperation

Administration, Beratung, Weiterbildung ...

Gesetze, Verordnungen, Ressourcen, Quoten ...



2. Rekontextualisierungsprozesse in der Auseinandersetzung mit der Inklusionsanforderung - Ausgewählte Befunde aus NRW und Bremen

2.1. Makrosystemische Ebene: Veränderte Gesetzeslagen und ihre Rezeption

Von der Integration zur Inklusion in NRW und Bremen

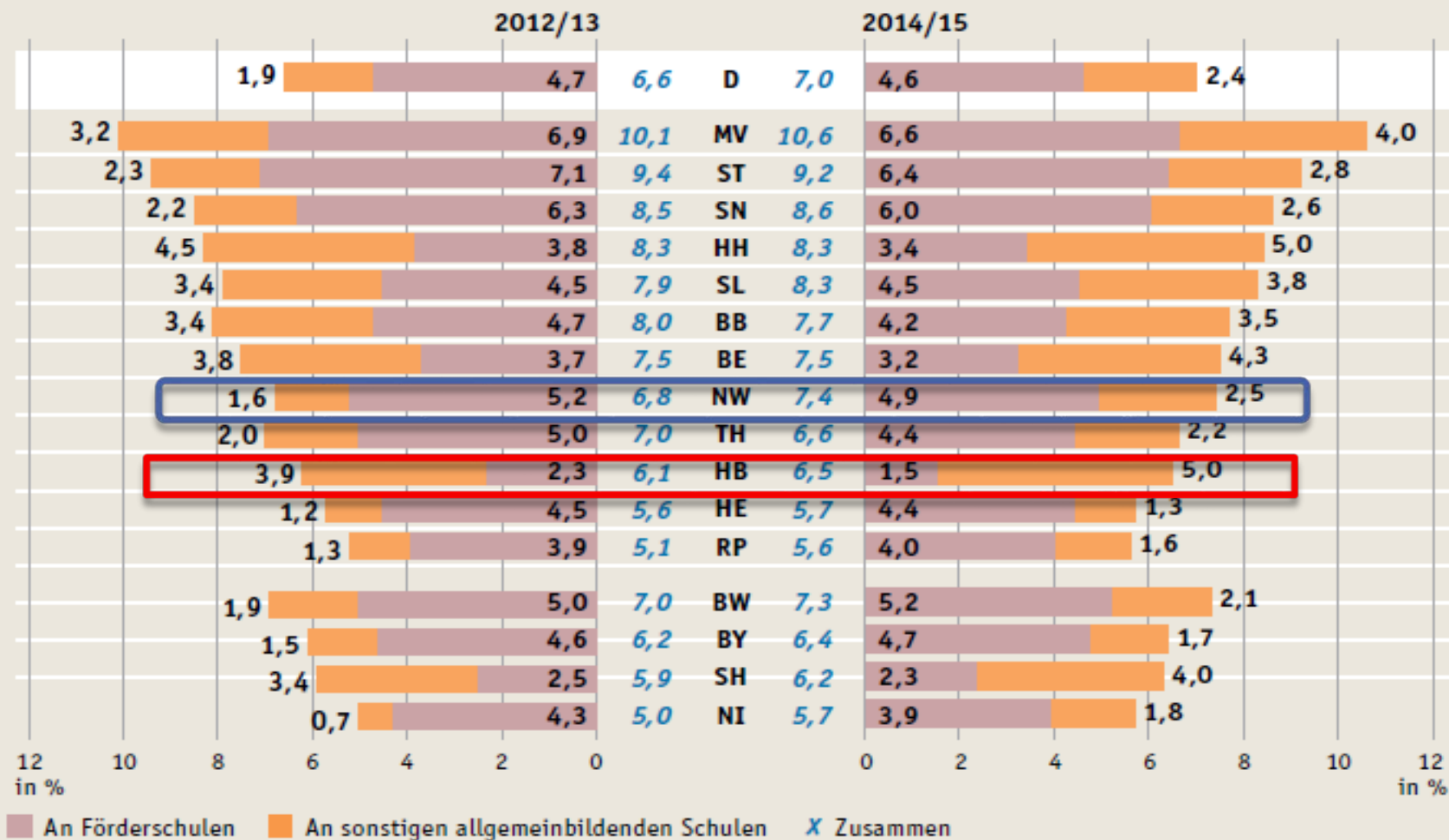


Grundschule Robinsbalje Bremen



Förderquoten in NRW und Bremen im Ländervergleich

Abb. D2-4: Sonderpädagogische Förderung* 2012/13 und 2014/15 nach Ländern und Förderort (in %)

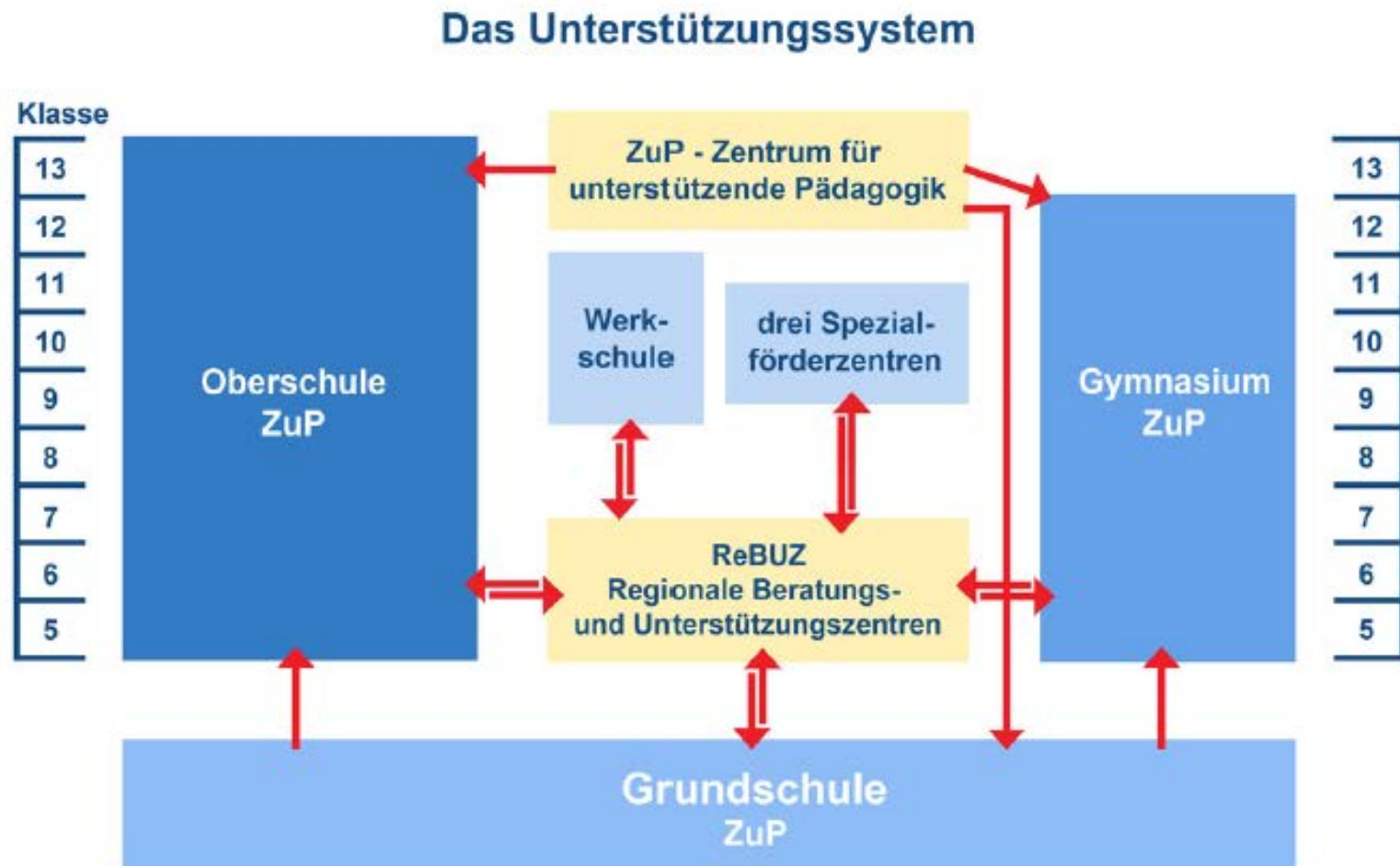


* In den meisten Ländern werden Schülerinnen und Schüler erfasst, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde. In BW, BY, NI und SH wird sonderpädagogische Förderung hingegen unabhängig davon erfasst, ob der Förderbedarf förmlich festgestellt wurde.

Quelle: Sekretariat der KMK (2016), Sonderpädagogische Förderung in Schulen

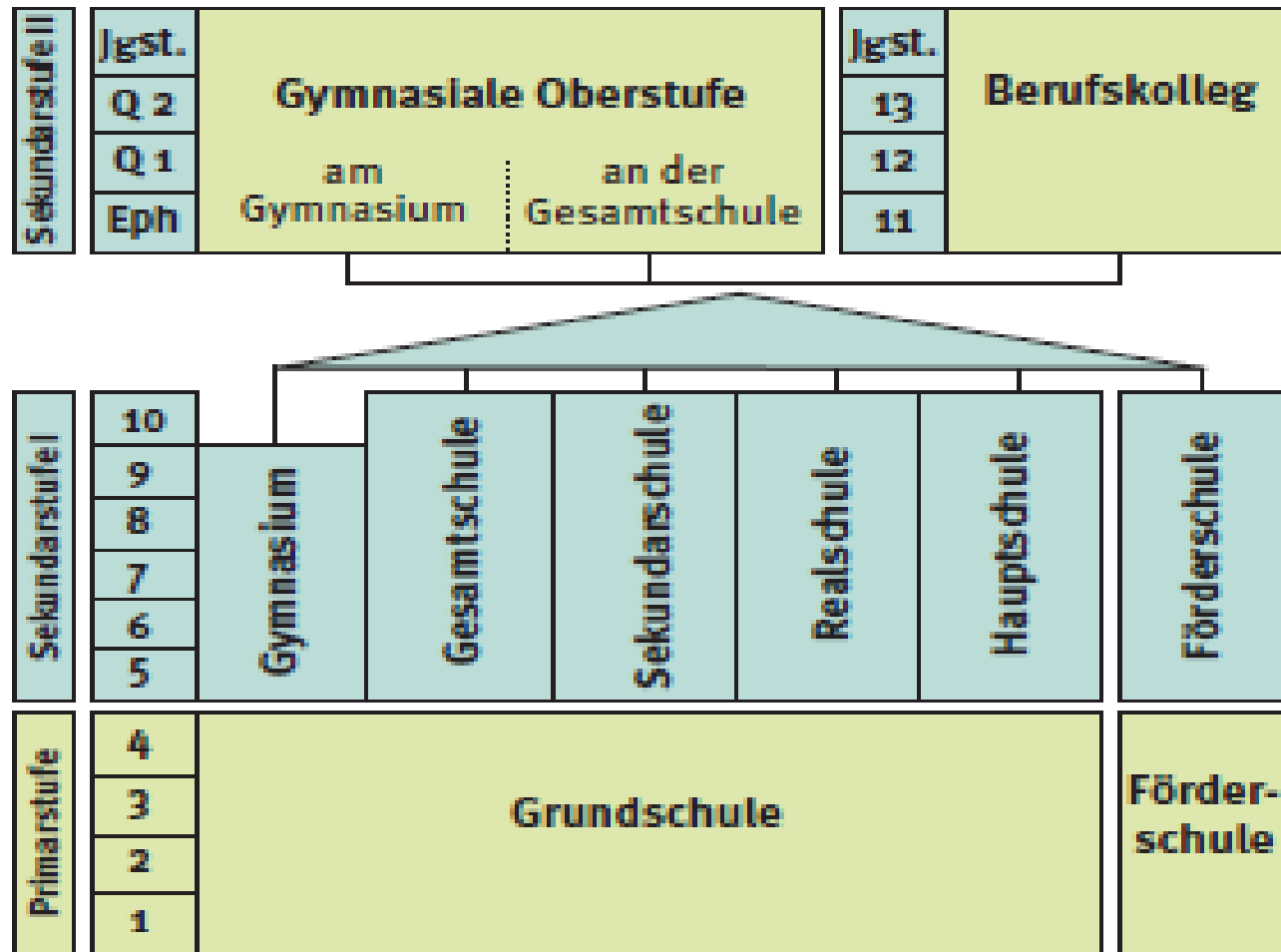
→ Tab. D2-9web

Struktur des bremischen Schulsystems nach der Schulreform (Schulgesetz 2009, Entwicklungsplan Inklusion 2010)



Struktur des nordrhein-westfälischen Schulsystems (Schulgesetz 2014)

Das Schulsystem in NRW



BIELEFELDER LÄNGSSCHNITTSTUDIE ZUM LERNEN IN INKLUSIVEN UND EXKLUSIVEN FÖRDERARRANGEMENTS



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Untersuchung der Wirksamkeit der drei Modelle sonderpädagogischer Förderung in NRW



Förderschule mit
Förderschwerpunkt
Lernen



Grundschule mit
Gemeinsamem
Unterricht (GU)

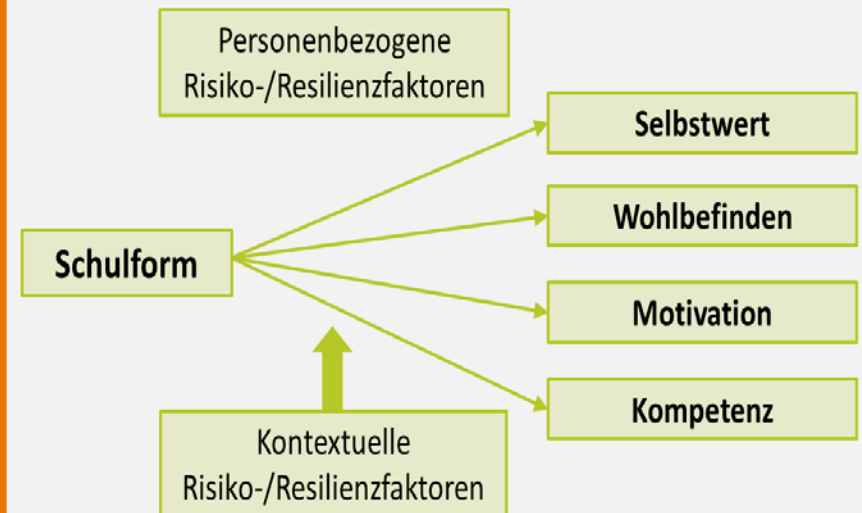


Grundschule mit
Kompetenzzentrum für
sonderpäd. Förderung (KsF)



Forschungsfrage

Lassen sich differentielle
Entwicklungsverläufe von Kindern
mit sonderpädagogischem
Förderbedarf Lernen in
**Abhängigkeit von der
Beschulungsform (und / oder
proximalen Faktoren)** finden?



Laufzeit: 01.03.2012 – 30.06.2015, BMBF-Förderlinie Chancengerechtigkeit und Teilhabe

BIELEFELDER LÄNGSSCHNITTSTUDIE

ZUM LERNEN IN INKLUSIVEN UND EXKLUSIVEN FÖRDERARRANGEMENTS



Quasi-experimenteller Längsschnitt

T1 Nov 12 — Feb 13
(Anfang/Mitte Klasse 3)

T2 Sep 13 — Dez 13
(Anfang Klasse 4)

T3 Apr 14 — Jul 14
(Ende Klasse 4)

T4 Jan 15 — Mrz 15
(Mitte Klasse 5)

Schüler_innen

Primarstufe

$N_{T1} = 421 / N_{T2} = 426 / N_{T3} = 437$

Schüler_innen
Sekundarstufe
 $N = 316$

Eltern
 $N = 403$

Lehrer_innen
 $N = 165$

Schulleitungen
 $N = 115$

Lehrer_innen
qualitativ, $N = 7$

Schulleitungen
qualitativ, $N = 7$

Lehrer_innen
 $N = 222$

Eltern
 $N = 101$

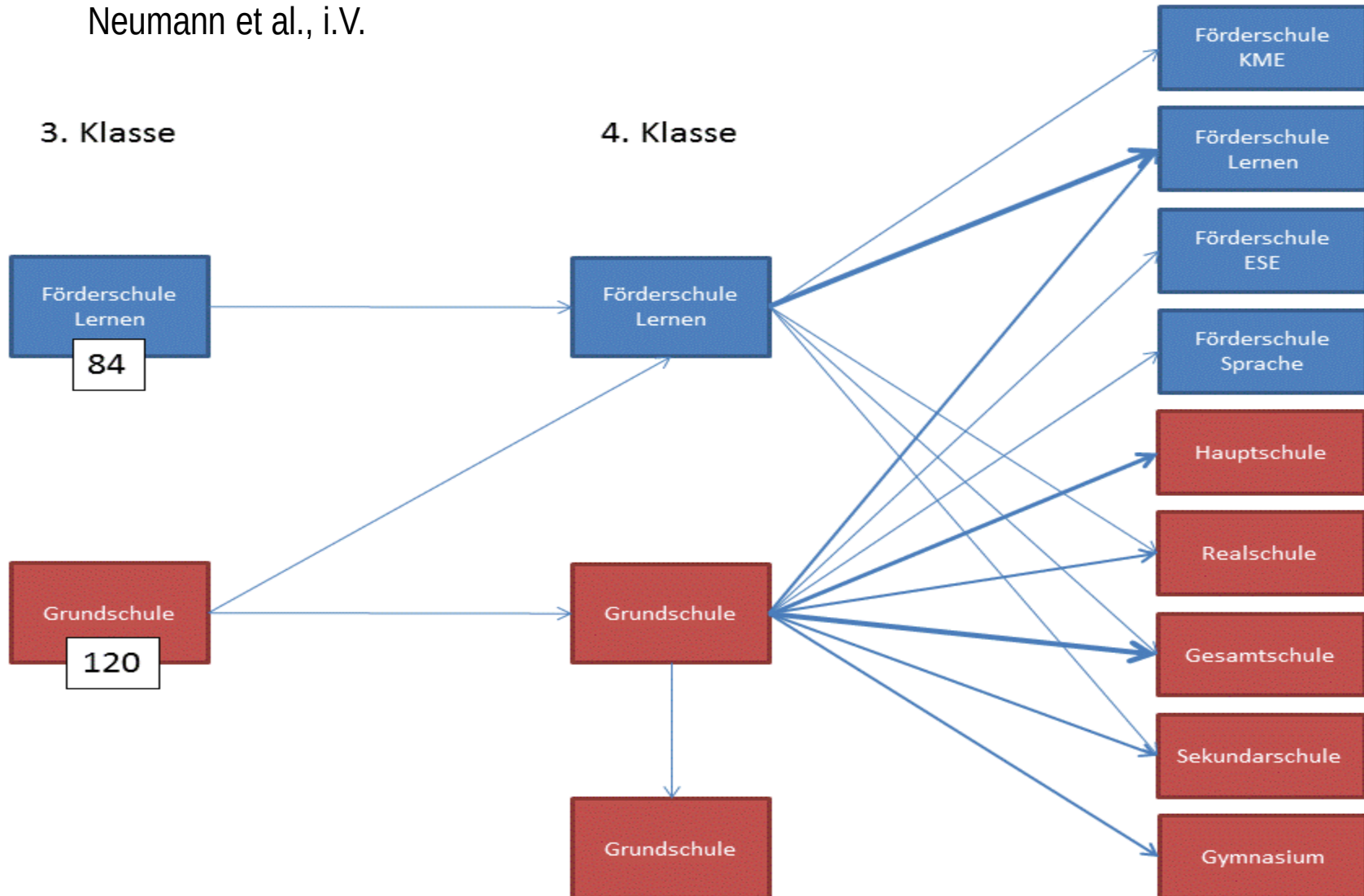
Lehrer_innen
 $N = 122$

Schulleitungen
 $N = 54$

BIELEFELDER LÄNGSSCHNITTSTUDIE ZUM LERNEN IN INKLUSIVEN UND EXKLUSIVEN FÖRDERARRANGEMENTS



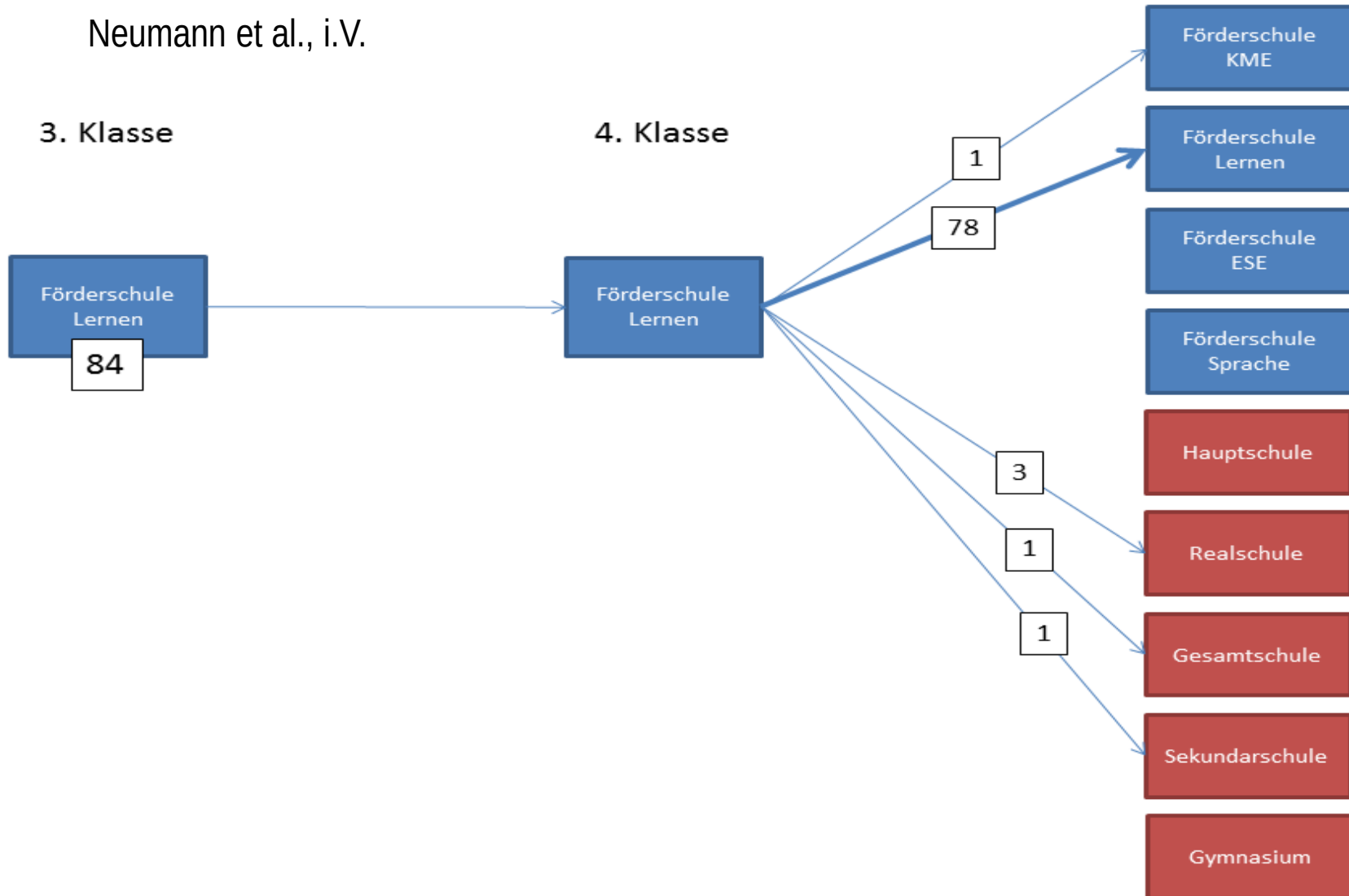
Neumann et al., i.V.



BIELEFELDER LÄNGSSCHNITTSTUDIE ZUM LERNEN IN INKLUSIVEN UND EXKLUSIVEN FÖRDERARRANGEMENTS



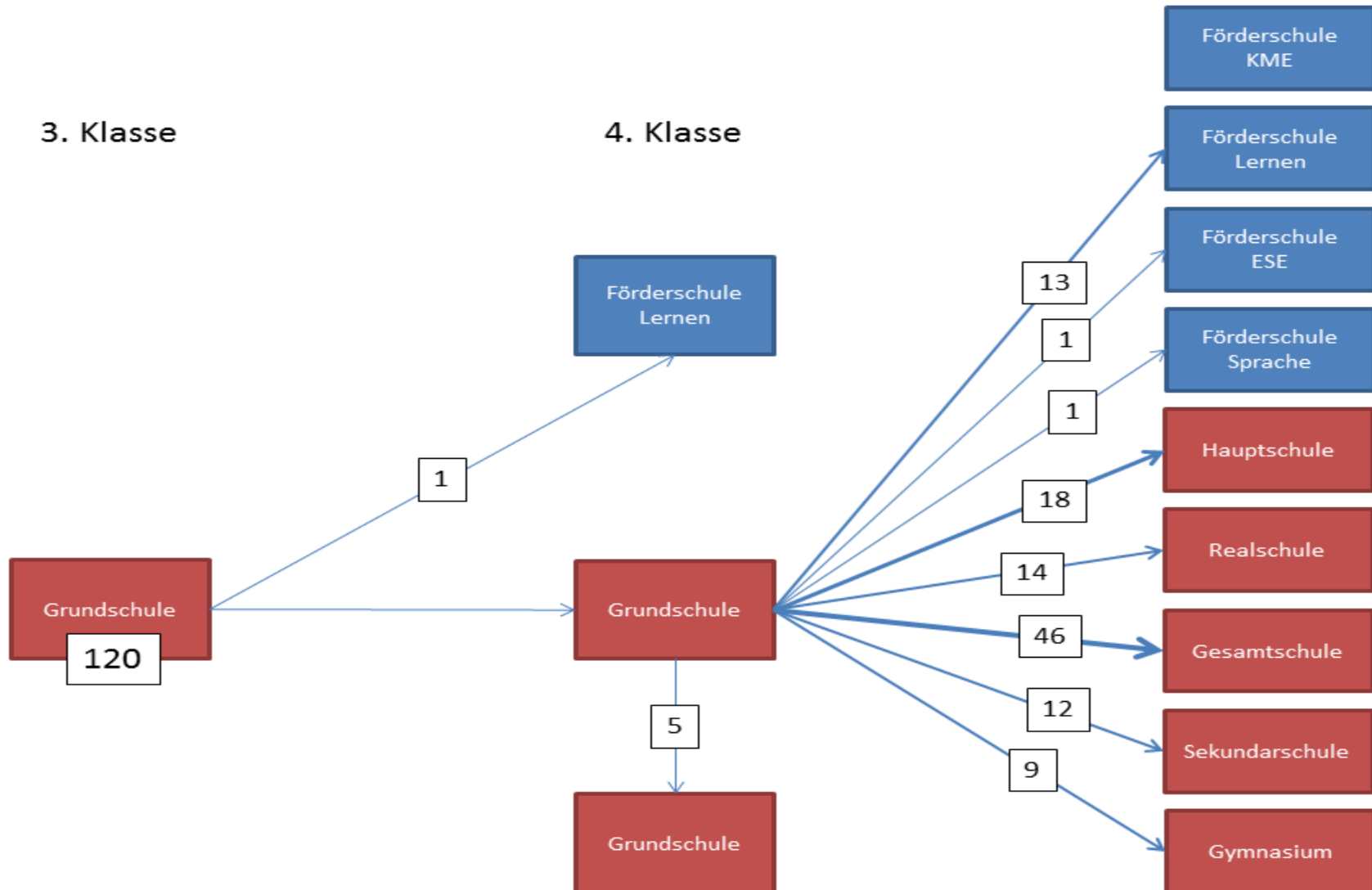
Neumann et al., i.V.



BIELEFELDER LÄNGSSCHNITTSTUDIE ZUM LERNEN IN INKLUSIVEN UND EXKLUSIVEN FÖRDERARRANGEMENTS



Neumann et al., i.V.

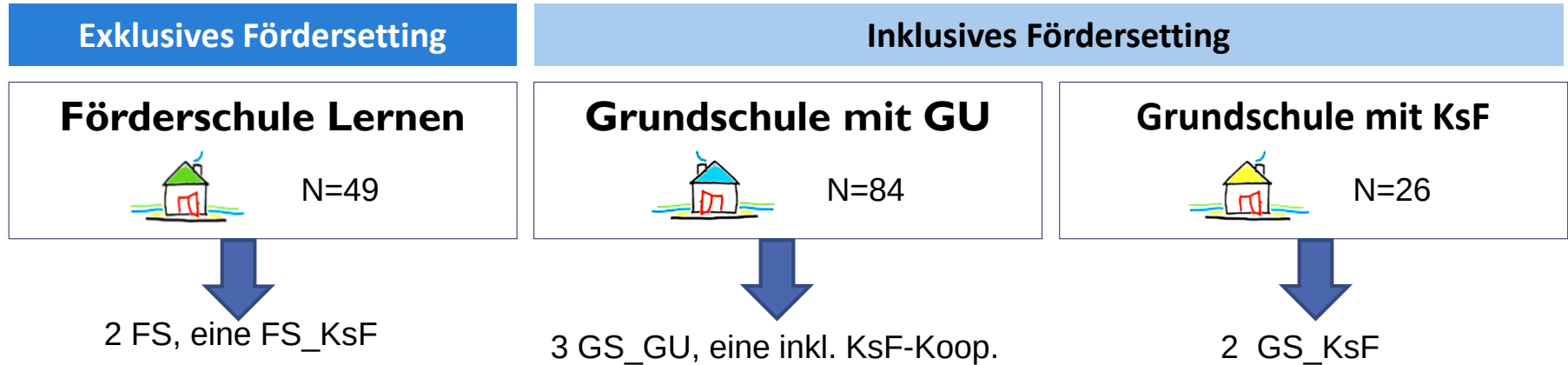




2. Rekontextualisierungsprozesse in der Auseinandersetzung mit der Inklusionsanforderung

2.2. Mesosystemische Ebene:
Merkmale von erfolgreichen und weniger
erfolgreichen inklusiven Schulen

Qualitative Teilstudie / Datenbasis



theoretical sampling:

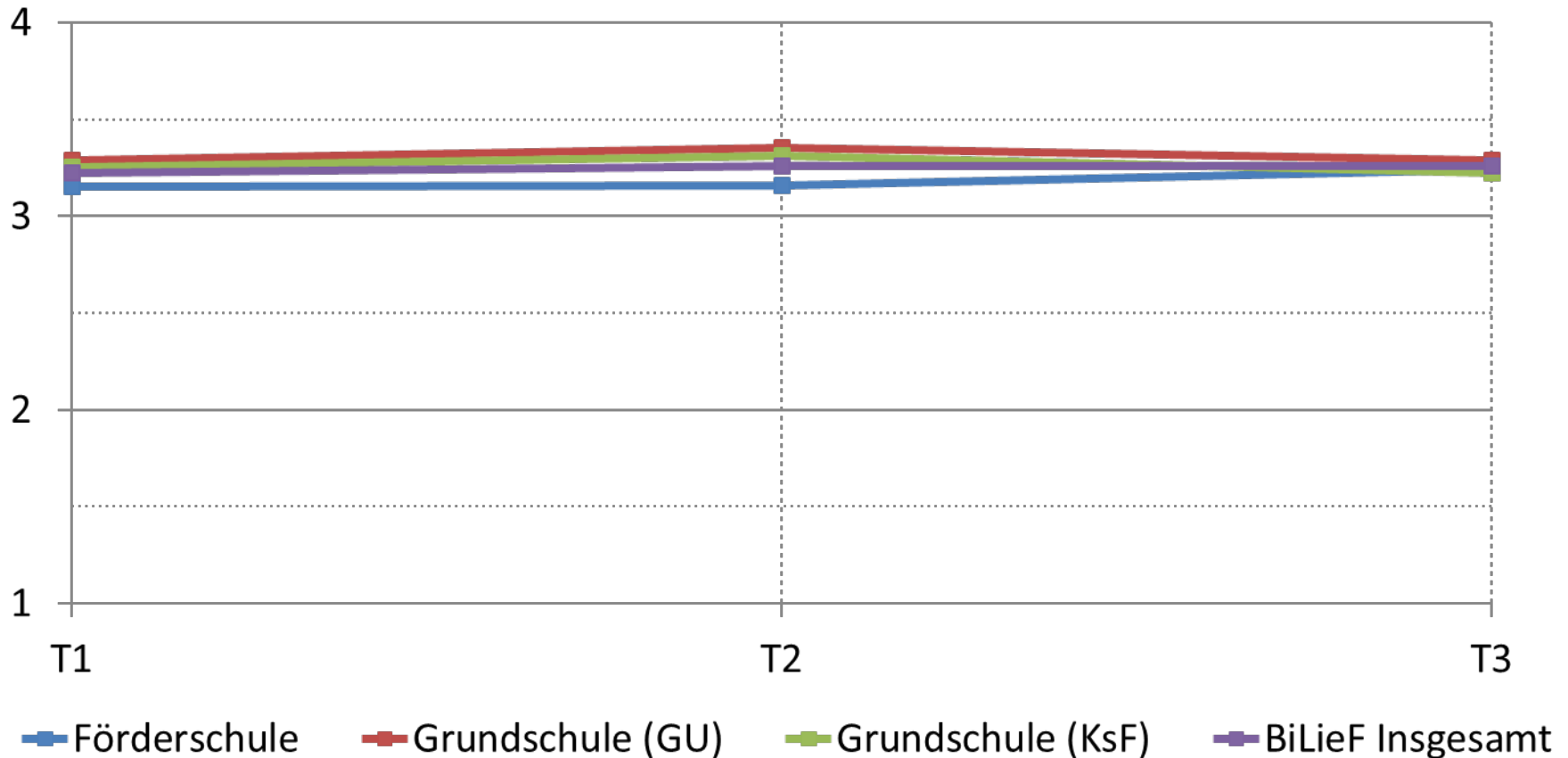
Schulauswahl nach theoretisch begründeten Annahmen (Konzept; Schulpreise; LehrerInnen sollten Kinder kennen)

statistical sampling:

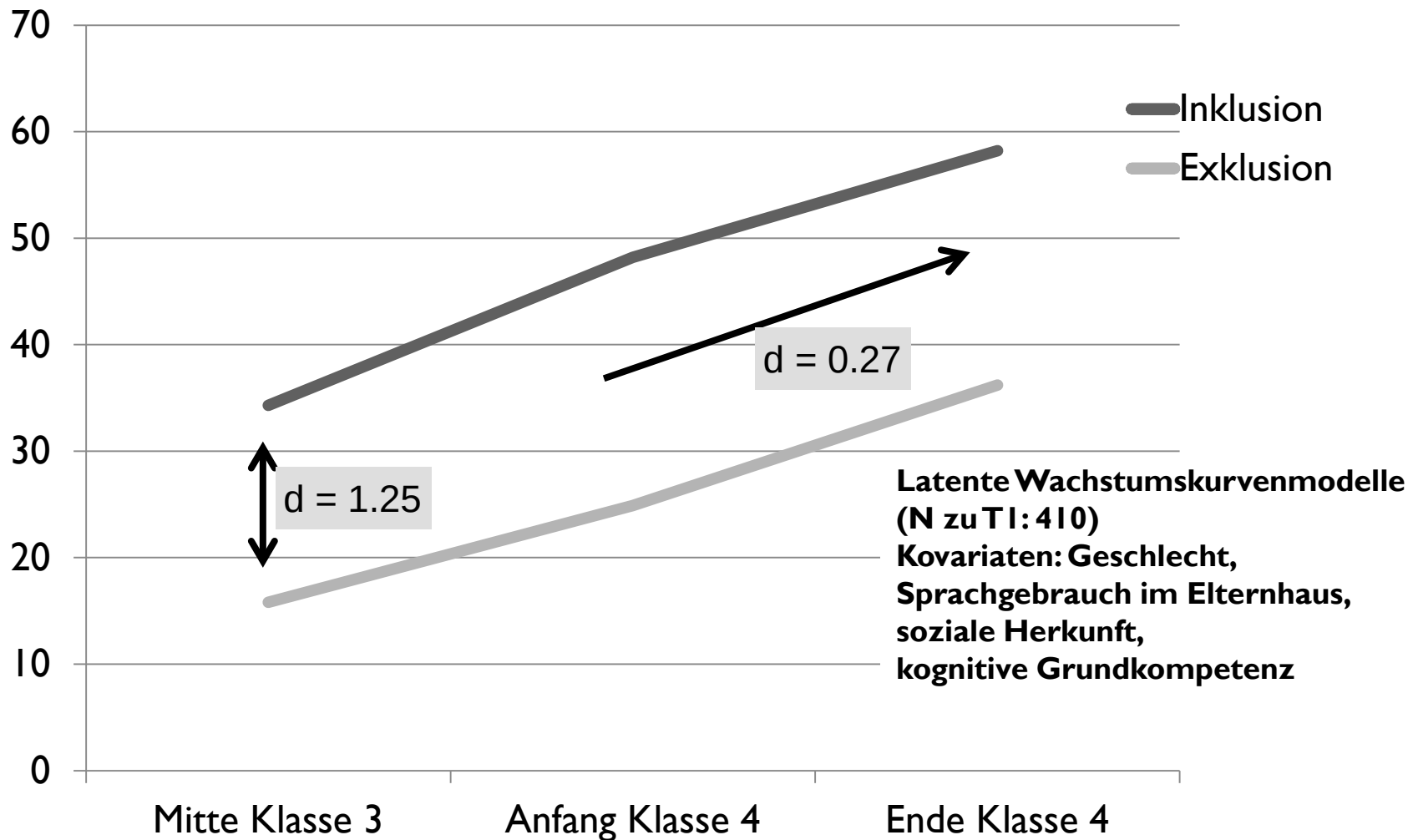
Kontrastierung von Schulen mit besonders hohen und besonders niedrigen Werten bei den SchülerInnen-outcomes zu Wohlbefinden und Schulleistung aus allen drei Modellen

Schulisches affektives Wohlbefinden

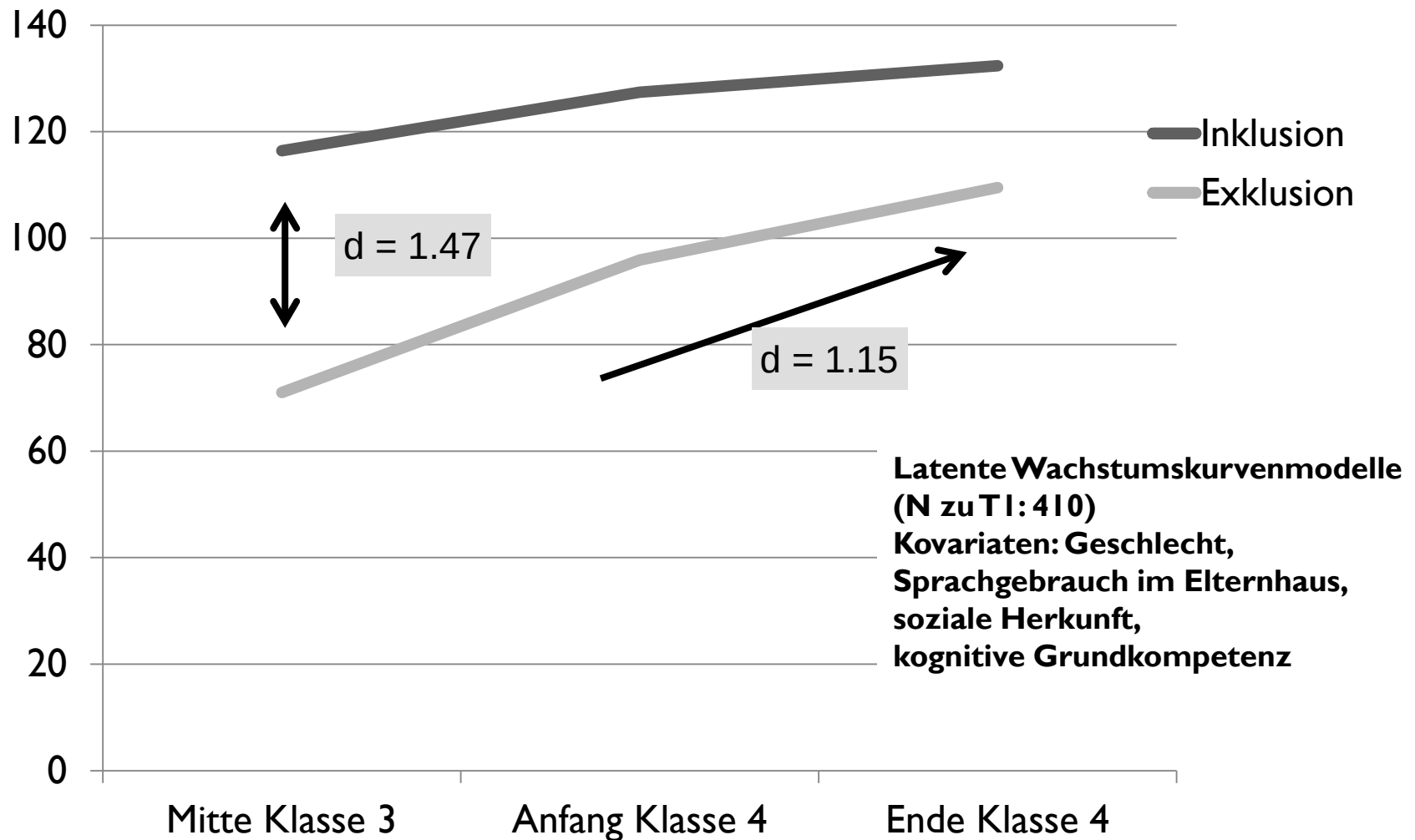
(Neumann et al., in prep.)



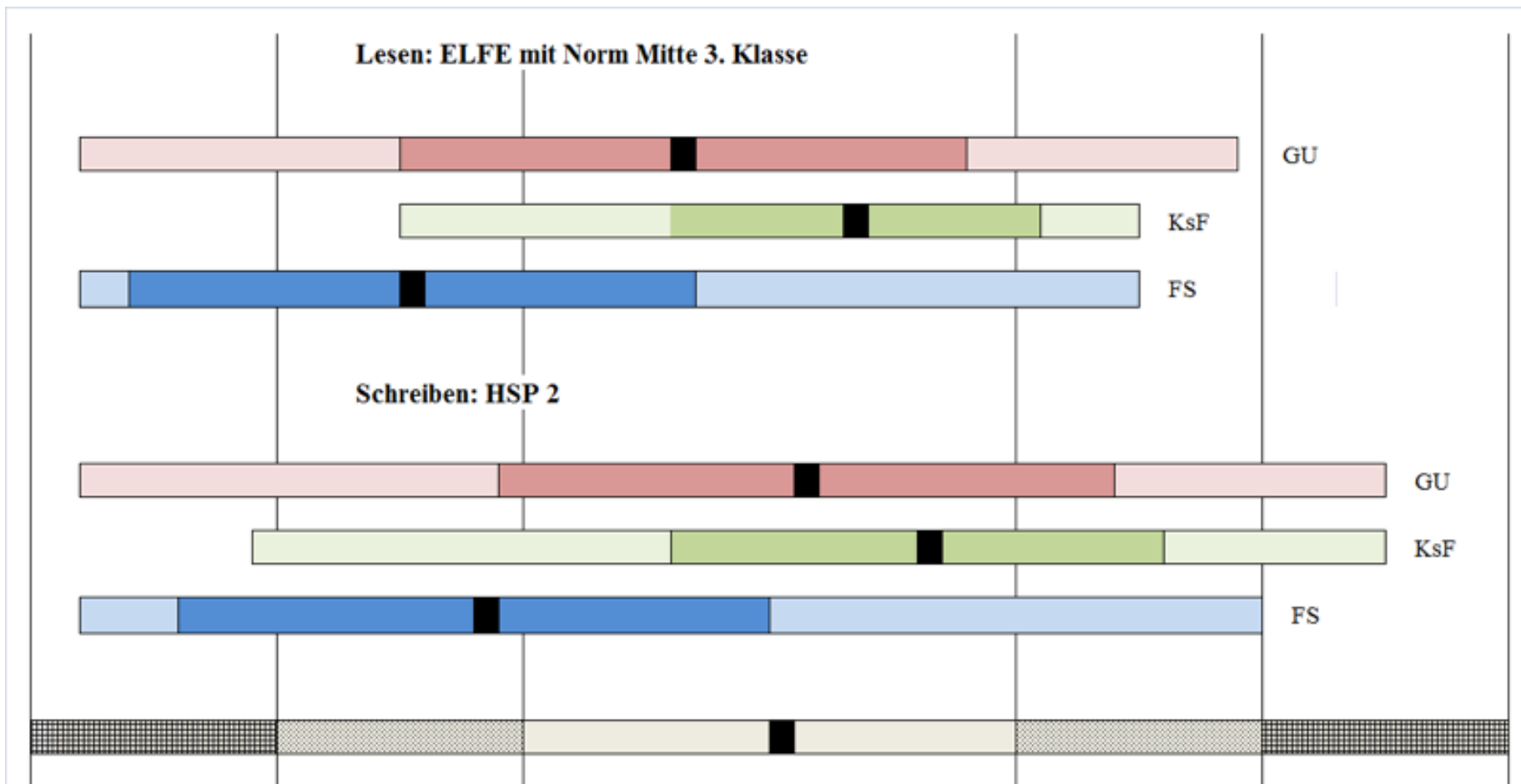
Befunde zur Lesekompetenz (Stranghöner et al., 2017)



Befunde zur Rechtschreibkompetenz (Stranghöner et al., 2017)



Streubreite in der Lesekompetenz der Viertklässler innerhalb der Settings (Wild et al., 2015, Neumann et al., i.V.)



Qualitativer Vergleich von Grundschulen mit **abweichenden Outcomes** (Serke et al, 2015)



Grundschule C - GU	Grundschule D - KsF
hohes Wohlbefinden, hohe Leistung	niedriges Wohlbefinden, niedrige Leistung

Qualitativer Vergleich von Grundschulen mit abweichenden Outcomes (Serke et al, 2015)



Grundschule C - GU	Grundschule D - KsF
hohes Wohlbefinden, hohe Leistung	niedriges Wohlbefinden, niedrige Leistung
schwierige soziale Lage	schwierige soziale Lage
ca. 190 SuS, davon ca. 8% mit Förderschwerpunkten L, ESE, SQ, KME, GE	ca. 400 SuS, davon ca. 5% mit Förderschwerpunkten L, ESE, SQ
vielfältige Förderprogramme und –maßnahmen; Jahrgangsübergr. Unterricht 1-4	vielfältige Förderprogramme und -maßnahmen
Personal: • 10 Grundschullehrkräfte • keine (ausgebildete) Sonderpädagog_in • 1 Schulsozialarbeiterin in sonderp. Rolle • zwei ausgebildete Integrationskräfte Ressourcen werden als unzureichend bewertet	Personal: • 22 Grundschullehrkräfte • 13 Std. sonderpädagogische Lehrkraft des KSF • 1 Schulsozialarbeiterin Ressourcen werden als unzureichend bewertet

Qualitativer Vergleich von Grundschulen mit abweichenden Outcomes (Serke et al, 2015)



Grundschule C - GU	Grundschule D - KsF
hohes Wohlbefinden, hohe Leistung	niedriges Wohlbefinden, niedrige Leistung
schwierige soziale Lage	schwierige soziale Lage
ca. 190 SuS, davon ca. 8% mit Förderschwerpunkten L, ESE, SQ, KME, GE	ca. 400 SuS, davon ca. 5% mit Förderschwerpunkten L, ESE, SQ
vielfältige Förderprogramme und –maßnahmen; Jahrgangsübergr. Unterricht 1-4	vielfältige Förderprogramme und -maßnahmen
Personal: • 10 Grundschullehrkräfte • keine (ausgebildete) Sonderpädagog_in • 1 Schulsozialarbeiterin in sonderp. Rolle • zwei ausgebildete Integrationskräfte Ressourcen werden als unzureichend bewertet	Personal: • 22 Grundschullehrkräfte • 13 Std. sonderpädagogische Lehrkraft des KSF • 1 Schulsozialarbeiterin Ressourcen werden als unzureichend bewertet
Offener Ganztag; Ganztagskräfte sind Teil des Kollegiums	Offener Ganztag;; Ganztagskräfte explizit nicht Teil des Kollegiums
Päd. Haltung: Inklusion als gemeinsame Aufgabe	Päd. Haltung: Inklusion als Zumutung
Anerkennung von Verschiedenheit	Fehlende Anerkennung (der Kinder mit SPF-L (als Bereicherung) und der sonderpäd. Lehrkraft als Teammitglied)
Strukturell verankerte, regelmäßige Kooperation; gemeinsame Verantwortung für alle Schüler_innen, institutionalisierte Koop-Formen	Punktueller Kooperation (Rahmenbedingungen für strukturierte Kooperation und Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes wird nicht von der Schulleitung forciert, daher Zeitmangel, pers. Engagement entscheidend)

Merkmale ‚erfolgreicher Schulen‘

- ▶ Positive, im Kollegium geteilte Wertorientierungen und inklusionsbezogene Einstellung
- ▶ Geteilte didaktische Orientierungen,
- ▶ Fokus auf individuelle Leistungsförderung für alle
- ▶ Hoher Grad an kollegialer Kooperation
- ▶ Schulleitungen forcieren die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes und stellen Rahmenbedingungen für eine strukturierte Kooperation im Kollegium her

Lütje-Klose et al. 2016, Serke et al. 2015;
vgl. auch Arndt & Werning 2016: gemeinsame Merkmale Jakob-Muth-Preis-Schulen

Beispiele für die Umsetzung in Bremer Oberschulen

Schule A

- ▶ Inklusionsauftrag voll umfänglich angenommen
- ▶ Konzeptentwicklung: gemeinsame Zuständigkeit und systemat. Kooperation,
- ▶ inklusive Räume, Zeitstrukturen, differenzierte gem. Materialentwicklung und Leistungsbewertung
- ▶ Fokus auf alle SchülerInnen
- ▶ Personalentwicklung: Arbeit an gemeinsamem Leitbild

Schule B

- ▶ Strukturen des FöZ im selben Gebäude fortgeschrieben
- ▶ getrennte Zuständigkeiten, begrenzte Kooperation
- ▶ Förderung maßgeblich in äußerer Differenzierung,
- ▶ Getrennte Materialentwicklung
- ▶ Fokus auf SchülerInnen mit festgestelltem Förderbedarf
- ▶ Formale Kooperation, kein gemeinsames Leitbild



2. Rekontextualisierungsprozesse in der Auseinandersetzung mit der Inklusionsanforderung

2.3. Mikrosystemische Ebene: Perspektiven von Schulleitungen, Jahrgangsteams und Sonderpädagog_innen

Rolle der Schulleitungen

(Lütje-Klose et al. 2016, Wild et al. 2015, Serke et al. 2015)

Inklusive Schulentwicklung gestalten



Kooperative Kulturen
Wertschätzung für Teams

- Selbstverständnis als „**Change Agents**“ (Schulleitungen A, B)
- Kolleginnen, SchülerInnen und Eltern „mit **Wertschätzung** begegnen“ (Schulleitung A)
- „Ich denk, da hab ich auch so ne **Fürsorgepflicht** gegenüber der Kollegin“ (Schulleiterin B)



Kooperative Strukturen

Netzwerkarbeit;
Kooperationszeiten im Stundenplan;
fest installierte Klassen-, Jahrgangs- und Stufenteams, kollegiale Fallbesprechungen, gemeinsame Unterrichtsplanung

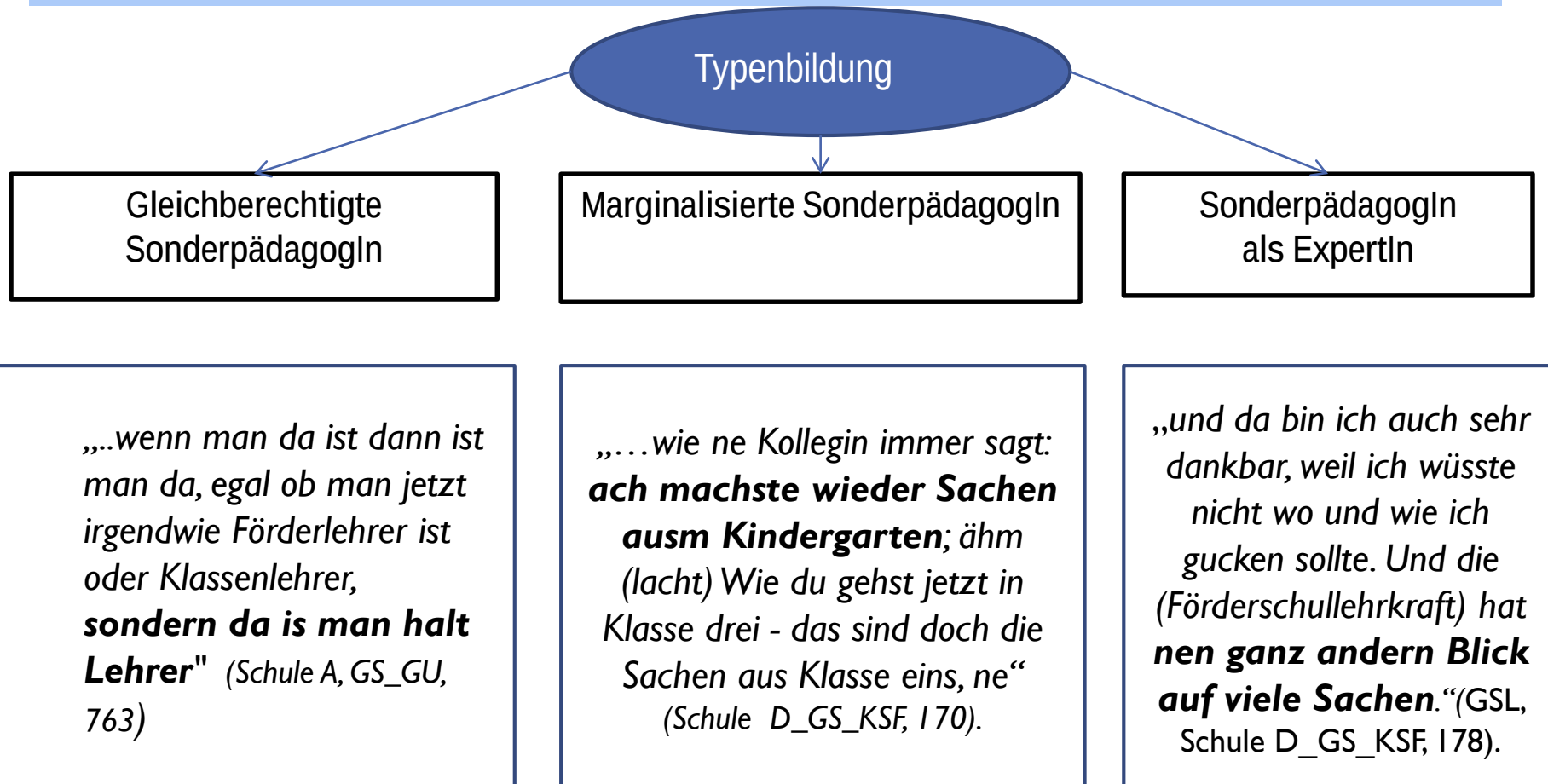


Kooperative Praktiken

*Also es ist schon so, dass man **sehr viel Zeit miteinander verbringt**, aber es ist absolut ne positive Zeit, die uns im Unterricht wirklich sehr hilft. Und ich glaube, das muss auch so sein, sonst funktioniert ein Team nicht so gut.“*
(Schulleitung B, 782)

Rollen sonderpädagogischer Lehrkräfte

(Neumann et al., i.V.)



Sichtweisen von Lehrkräften

(Lütje-Klose et al., 2016)



Didaktische Orientierungen

Informelle und strukturierte Gemeinsamkeit ...

- „... also erleb ich's immer wieder wie die *Kinder sich gegenseitig unterstützen*“ (Schule C)
- „... wir sind auch als Lehrer nicht alleine mit den Aufgaben, ne, also da sind die *Kinder, die uns da* oft auch in ihrer Weisheit oder ihrem besseren Einfühlungsvermögen *auch helfen Situationen zu lösen*“ (Schule C)

... und gegenseitige Unterstützung und Anregungspotential der Kinder

- „dieses Anregungspotential von Kindern drumherum von Vielfalt von Kindern ist einfach wichtig für die; und auch ne Motivation zu haben ... dass sie dann positive Vorbilder haben ... an denen [*sie sich*] orientieren können und so (.) dadurch auch Selbstvertrauen bekommen für sich selber“ (Schule C)

Sichtweisen von Lehrkräften

(Lütje-Klose et al., 2016)



Didaktische Orientierungen

... versus Verzweiflung über begrenzte Fördermöglichkeiten

- „Ich find alle Kinder die grad jetzt so schwach sind auch *die werden von uns sehr sehr oft allein gelassen mit ihrem Material weil wir einfach nicht die Zeit haben* (...) Ich bin immer krampfhaft auf Suche nach geeignetem Material wo diese Kinder auch noch in dieser Stunde *irgendwas selbst sich beibringen weil ich einfach nicht die Zeit habe* mich mit jedem Kind mit all seinen verschiedenen ... Wissen das jeden persönlich weiter bringt *[auseinanderzusetzen]*“ (Schule D)
- „gerade Kinder, die dann wirklich so weit abdriften und nicht der Norm entsprechen, *kriegen relativ wenig persönlich Zuwendung.*“ (Schule D)

Sichtweisen von Lehrkräften

(Lütje-Klose et al., 2016)



Einstellungen und Haltungen

Inklusion als Herausforderung und Auftrag für das Kollegium

„...und dann *kann man gehen und sagen hilf mir (kurzer Lacher)* ... dafür muss man sich nicht schämen, ne, dafür wenn man Hilfe sucht oder nicht mehr weiter weiß ... das finde ich ist die Unterstützung schlechthin wenn man nicht das Gefühl bekommt n Versager zu sein wenn man sich was nicht mehr traut oder vielleicht auch nur an dem Tag nicht hinkriegt und ich glaub nur so schaffen wir das auch aufzufangen mit den Kindern, also *weil wir uns nicht so alleine fühlen*“ (LK, Schule C)



Sichtweisen von Lehrkräften

(Lütje-Klose et al., 2016)



Einstellungen und Haltungen

... versus Inklusion als Zumutung für das Kollegium

„... *Wir fühlen uns sehr allein gelassen.* Es wird politisch am grünen Tisch Gott-weiß-was versprochen und man steht wirklich mit allen Dingen alleine da. Sozialarbeit nächstes Jahr auch wieder nich; dringend notwendig an unserer Schule. Und auch wenn ein Team um so diese schwierigen Kinder herum wäre, das täte ihnen für das Wohlbefinden- es würde sie auf die Spur bringen . *Aber wir schaffens wirklich alleine nich; und das erleben wir jeden Tag und das is frustig so*“ (LK, Schule D)





Ausblick

Wie verändert Inklusion das Bildungssystem?

Die Inklusionsanforderung

- ▶ ... kann als **Katalysator für produktive und kooperative Schulentwicklungsprozesse** wirken und die Qualität schulischer Bildungsprozesse insgesamt erhöhen,
- ▶ Vor allem in Schulen mit Erfahrung und / oder hohem pädagogischem Optimismus
- ▶ Und überzeugter Schulleitung, die unterstützende Strukturen schafft
- ▶ ... oder zu einer **Verstärkung wahrgenommener Überforderung** beitragen,
- ▶ die letztlich zu noch rigideren Ausgrenzungstendenzen von Schüler_innen und ggf. auch ihrem Unterstützungspersonal führt



„Wahldebakel“ NRW 2017

- ▶ „Eltern- und Lehrerverbände halten die Inklusion dreieinhalb Jahre nach ihrer Einführung für gescheitert“
 - ▶ Zu wenige verfügbare sonderpädagogische Ressourcen,
 - ▶ Intransparente Ressourcenverteilung
 - ▶ Wenig entwickelte Strukturen, Schulentwicklung der Einzelschulen



- ▶ Inklusion wird zum Wahlkampfthema,
- ▶ CDU will Schließung von Förderschulen aussetzen

Inklusion:

Das Schulsystem im Transformationsprozess

- ▶ Ressourcen, aber auch Problemlagen, die in den Schulen ohnehin vorhanden sind, werden im Kontext von Inklusion brennglasartig verstärkt wahrgenommen:
 - ▶ Qualität der pädagogischen Beziehungen
 - ▶ Qualität eines individuell fördernden und fordernden Unterrichts
 - ▶ Wertschätzung und Akzeptanz aller Kinder und Eltern
 - ▶ multiprofessionelle Teamarbeit einschl. Klärung von Rollen und Aufgaben
 - ▶ Angemessener Einsatz (sonder-)pädagogische Ressourcen
 - ▶ (Unter-)Ausstattung des Systems Schule insgesamt



Inklusion:

Das Schulsystem im Transformationsprozess

- ▶ *„Im Bildungsbereich hängen die Erfolgsaussichten fast aller Maßnahmen davon ab, ob bestimmte Randbedingungen und Voraussetzungen gegeben sind“ (Bromme, Prenzel & Jäger, 2014, S. 17).*
- ▶ Systematische Vorbereitung der Kollegien im Rahmen von SCHILF und Jahrgangsteams auf didaktische, und diagnostische Herausforderungen (z.B. Werkstatt Individualisierung)
- ▶ Sonderpädagogische Ressourcen im Kollegium fest verankert
- ▶ Antizipation „stürmischer Phasen“ und unaufgeregter Umgang damit durch vorbereitete, unterstützende Schulleitungen

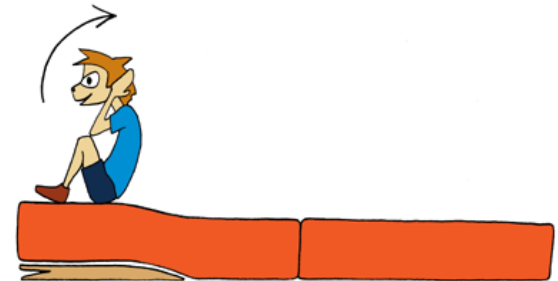


Einstellungen und Haltungen ...

- ▶ Als Voraussetzung und Ergebnis zugleich
- ▶ Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften und Eltern zu Inklusion wirken auf die Makroebene zurück

-> aktuell z.B. in NRW:

Forderung nach besserer Ausstattung von Förderschulen,
Rücknahme von Förderschulschließungen



Die „Rolle Rückwärts“ ist aber auch eine schwierige Übung ...



Das Schulsystem im Transformationsprozess

Keine kurzfristigen Erfolge erwartbar,
langer Atem erforderlich
– aber viele positive Beispiele sprechen für sich!



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

birgit.luetje@uni-bielefeld.de



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontaktadresse: birgit.luetje@uni-bielefeld.de