

# Der Schulversuch ERINA

Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung  
von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf  
in Modellregionen



Teil II: Ergebnisse des Schulversuchs und Handlungsempfehlungen  
der wissenschaftlichen Begleitung



**Universität Leipzig**

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich

Professur Schulpädagogik des Primarbereichs

Marschnerstraße 31

04109 Leipzig

Prof. Dr. Katrin Liebers, Stefan Kolke, Christin Schmidt, Kathrin Pellingner, Mirko Lange

Unter Einbeziehung von Befunden aus Master- und Staatsexamensarbeiten von:

Marie Börger, Johannes Breyer, Katja Brückner, Romy Forkel, Marie-Theres Götze,

Carolin Hauer, Christoph Hein, Stefan Kolke, Vera Kreipe, Melissa Lailach, Mirko Lange,

Carmen Leupold, Marc Lippert, Paul Richard Mallach, Kathrin Janine Mehner,

Janine Meißner, Elisabeth Mey, Christiane Olschewski, Kilian Prox, Julia Richter,

Yvonne Rübner, Markus Schladitz, Katharina Vogeley



# Inhalt

Vorwort	5
<b>1 Einleitung</b>	<b>6</b>
1.1 Inklusive Entwicklungen im Freistaat Sachsen	6
1.2 Der Schulversuch ERINA	7
1.3 Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung	8
1.4 Teilstudien der wissenschaftlichen Begleitung	10
<b>2 Inklusiver Unterricht in den ERINA-Oberschulen</b>	<b>13</b>
2.1 Allgemeine Prozessqualität des Unterrichts	14
2.2 Qualität spezifischer Facetten inklusiven Unterrichts	15
2.3 Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams	21
2.4 Empfehlungen zur Weiterentwicklung des inklusiven Unterrichts	24
<b>3 Entwicklung der Lernleistungen der Schüler</b>	<b>26</b>
3.1 Entwicklung der Schulleistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik	27
3.2 Entwicklung der Lernmotivation, des Lerninteresses, der Anstrengungsbereitschaft und des Selbstkonzepts	35
3.3 Empfehlungen zur Entwicklung der Lernleistungen	36
<b>4 Die soziale Integration der Schüler</b>	<b>37</b>
4.1 Soziale Integration der Schüler im Förderschwerpunkt Lernen	38
4.2 Soziale Integration der Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	38
4.3 Einstellungen der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gegenüber Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	39
4.4 Empfehlungen zur sozialen Integration der Schüler	40
<b>5 Inklusiver Unterricht als gemeinsames Schulentwicklungsprojekt</b>	<b>41</b>
5.1 Ausbildung inklusiver Einstellungen bei Lehrkräften, Eltern und Schülern	41
5.2 Bereitschaft zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen	43
5.3 Unterstützung der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitungen	44
5.4 Empfehlungen zur inklusiven Schulentwicklung	45
Glossar	47
Literatur	49



# Vorwort

Der Schulversuch ERINA - „Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen“ stellte einen Bestandteil der Maßnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Freistaat Sachsen dar. Der Schulversuch wurde im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus am 1. August 2012 begonnen und endet am 31. Juli 2018. Der Schulversuch ERINA wurde durch ein Team der Universität Leipzig wissenschaftlich begleitet. Die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung bestanden in der Evaluation der Ansätze inklusiver Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Oberschulen sowie der Beratung der Projektleitung und der Steuergruppe. Bislang war im Freistaat Sachsen eine lernzieldifferente Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe noch nicht möglich. Im Fokus der wissenschaftlichen Begleitung stand daher die Frage, wie das gemeinsame Lernen von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in den ERINA-Oberschulen gelungen ist.

Die vorliegende Abschlussdokumentation fasst die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zusammen. Ausgehend von einem Mehrebenenmodell werden die Ergebnisse aus vier Teilstudien sowie Ergänzungsstudien berichtet. In die Darstellung fließen u. a. Ergebnisse aus den Schülerleistungstests, Unterrichtsbeobachtungen, Lehrkräfteinterviews und Schülerbefragungen ein. Aus den Ergebnissen werden Empfehlungen abgeleitet, welche den Oberschulen auf dem Weg zu einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur eine Orientierung bieten sollen.

Unser besonderer Dank gilt allen beteiligten Akteuren, insbesondere den Schulleitern, Lehrkräften und Schülern, welche uns die zahlreichen Befragungen, Hospitationen und Leistungserhebungen ermöglicht haben.

Wir hoffen, dass die im Schulversuch gewonnenen Ergebnisse Schulen im Freistaat Sachsen auf dem Weg zur Umsetzung der gemeinsamen Unterrichtung und der Weiterentwicklung inklusiver schulischer Bildungsangebote nachhaltig unterstützen werden.

Prof. Dr. Katrin Liebers, Stefan Kolke, Christin Schmidt | Universität Leipzig  
Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs ERINA

# 1 Einleitung

<sup>1</sup> Auf die zusätzliche Formulierung der weiblichen Form wird im Folgenden verzichtet. Die ausschließliche Verwendung der männlichen Form ist jedoch explizit als geschlechtsunabhängig zu verstehen.

## 1.1 Inklusive Entwicklungen im Freistaat Sachsen

Eine gemeinsame Beschulung von Schülern<sup>1</sup> mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgt im Freistaat Sachsen seit dem Jahr 2004. Gleichwohl im Freistaat der gemeinsame Unterricht spät eingeführt wurde, liegt die Inklusionsquote seit einigen Jahren im bundesweiten Trend, d. h., der Anteil der integrativ beschulten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stieg in den letzten Jahren deutlich an (vgl. Abbildung 1). Dabei zeigen sich einige spezifische Entwicklungen. So erfolgte ein Anstieg der Inklusionsquote, während die sehr hohe allgemeine Förderquote bis zum Jahr 2010 ebenfalls weiter gestiegen ist und seit dieser Zeit auf hohem Niveau verbleibt. Der prozentuale Anteil der Kinder, die eine Förderschule besuchen, nahm in diesem Zeitraum nicht substantiell ab. Seit 2010 deutet sich jedoch eine Trendwende an und die Exklusionsquote sinkt langsam, aber im gleichen Maße, wie die Inklusionsquote steigt. Zu den Schülern, die aktuell besonders häufig an Förderschulen verbleiben, gehören im Freistaat Sachsen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung. Für diese Schülergruppen wird eine lernziel-differente Beschulung im gemeinsamen Unterricht erforderlich.

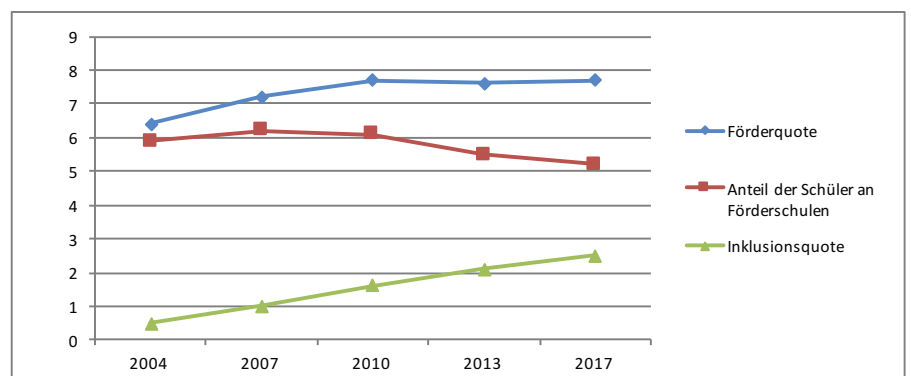


Abbildung 1: Entwicklung von Förder- und Inklusionsquote sowie des Anteils der Schüler an Förderschulen im Freistaat Sachsen 2004–2017 (in Prozent)

Neue Impulse für inklusive Entwicklungen im Freistaat Sachsen gab die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK), die von Deutschland im Jahr 2009 ratifiziert wurde. Der „Aktions- und Maßnahmenplan“ (SMK 2012, a), der im Auftrag



des sächsischen Landtages zur zielgerichteten Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK erstellt wurde, umfasst sechs Handlungsfelder. Im Handlungsfeld 2 wurde insbesondere der Ausbau der Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts an Grundschulen und in der Sekundarstufe I sowie die Schaffung von Modellregionen empfohlen (Landtag 2011, Drs.5/6881, hier zitiert nach SMK, 2012b, S. 3).

Ein besonderer Innovationsbedarf für die Sekundarstufe I im Freistaat Sachsen rührt daraus, dass bis zur Schulgesetznovellierung 2017 eine lernzieldifferente Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung, d. h. ein Unterricht nach verschiedenen Lehrplänen in einer Klasse, in der Sekundarstufe I an öffentlichen Schulen nicht möglich war. Vor dem Hintergrund dieser spezifischen Ausgangslage wurde der Schulversuch ERINA („Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen“) explizit dazu eingerichtet, Formen der lernzieldiffernten Beschulung in der Sekundarstufe zu erproben und darin gewonnene Erkenntnisse für die Novellierung des Schulgesetzes bereitzustellen.

## 1.2 Der Schulversuch ERINA

Im Schulversuch ERINA wurden in den Jahren 2012 bis 2017 Wege zum gemeinsamen Lernen von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen im Freistaat Sachsen erprobt, mit dem Ziel, den gemeinsamen Unterricht weiterzuentwickeln und zu verbessern.

Folgende Ziele wurden vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus für den Schulversuch ausgewiesen:

1. Entwicklung und Erprobung lernzieldifferenter Bildungsangebote im gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen in allen Altersstufen
2. Auf- und Ausbau regionaler Netzwerke und Kooperationsstrukturen
3. Qualifizierung aller Akteure
4. Weiterentwicklung der Methoden und Instrumente für die Beratung und Partizipation der Eltern

Mit Beginn des Schuljahres 2012/13 startete der Schulversuch ERINA in drei Modellregionen im Landkreis Mittelsachsen, im Landkreis Meißen und im Vogtlandkreis. Ein Jahr später kam eine vierte Modellregion in der Stadt Leipzig hinzu. Im Schulversuch waren somit vier unterschiedliche und dennoch für den Freistaat Sachsen prototypische Modellregionen hinsichtlich der infrastrukturellen Raumordnung einbezogen – von der einzelnen Gemeinde im ländlichen Raum, dem verdichteten ländlichen Raum über regionale Mittelzentren im Verbund bis hin zum Oberzentrum. Entsprechend den regionalen Strukturen haben sich unterschiedliche Steuerungsmodelle herausgebildet, die an diese sozialräumlichen Bedingungen angepasst sind.

Bis zum Schuljahr 2016/2017 traten insgesamt 26 Schulen in den Schulversuch ein, darunter acht Grundschulen, sechs Oberschulen, vier Gymnasien, sieben Förderschulen und ein berufliches Schulzentrum. Alle Netzwerke wurden bei der Umsetzung der Ziele von einer zentralen Steuergruppe, regionalen Koordinatoren sowie einer Projektleitung unterstützt.

Die Erprobung richtete sich dabei insbesondere auf die lernzieldifferente Unterrichtung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Sekundarstufe. Die vier Oberschulen, die im Fokus der wissenschaftlichen Begleitung standen, sind hinsichtlich ihrer Größe und sächlichen Ausstattung weitgehend vergleichbar. Hinsichtlich ihrer sozialräumlichen Lage, ihres Anteils an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, des Migrationshintergrundes und des sozioökonomischen Status der Elternhäuser wie auch im Hinblick auf die überwiegend erreichten Abschlüsse zeigten sich Unterschiede.

Ebenso zeigten sich Unterschiede hinsichtlich der realisierten Formen inklusiver Beschulung in den gewählten schulorganisatorischen Modellen. Als mögliche Ansätze zur Erprobung lernzieldifferenter inklusiver Beschulung waren die Einzelintegration, Integrationsklassen oder Kooperationsklassen vorgesehen, dabei gab es jedoch keine vorab definierten theoretischen Modellparameter oder Unterrichtskonzeptionen. Vielmehr war es den Modellregionen freigestellt, aus ihrer Sicht passende Ansätze für die jeweiligen regionalen Situationen und Konstellationen hinsichtlich bestimmter Schüler mit Unterstützung der Projektleitung entsprechend der Verwaltungsvorschrift zum Schulversuch zu konzipieren. Innerhalb der ERINA-Oberschulen erprobten einzelne Klassen eine lernzieldifferente Unterrichtung. Dabei wurden innerhalb einer Schule auch unterschiedliche Ansätze erprobt. Diese wurden passgenau auf die in die jeweilige Klasse aufgenommenen Schüler zugeschnitten und wechselten mitunter infolge der Zu- und Abgänge von Schülern.

### 1.3 Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung

Der Schulversuch ERINA zielte ausdrücklich auf eine Erprobung von Ansätzen inklusiver Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und nicht auf eine inklusive Schule im weiten Verständnis, d. h., dass „alle [...] Schüler in der Erreichung ihrer individuellen Lernziele unterstützt werden“ (Powell, 2013, S. 141f.).

Zwar schwingt die Frage, wie „die individuellen Unterschiede der Schüler von allen Beteiligten – pädagogischem Personal, aber auch Mitschülern und Eltern – akzeptiert und produktiv für das Lernen verwendet werden“ (Koch & Textor, 2015, S. 98) im Hintergrund mit, dennoch beinhaltet die gemeinsame und insbesondere die lernzieldifferente Unterrichtung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eine der zentralen Herausforderungen, die auf dem Weg zu einer inklusiven Bildung in Deutschland zu bearbeiten sind (Amrhein, 2015). Unter einem inklusiven Ansatz wird im Schulversuch ERINA demzufolge das gemeinsame Lernen von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Ziel einer grundlegenden Bildung in hochwertiger Qualität für alle Schüler verstanden. Dies schließt eine lernprozessdiagnostisch begründete lernzielgleiche, lernzieldifferente und lernzielannähernde Differenzierung und Individualisierung von gemeinsamen Lehr-Lernsituationen für alle Schüler mit ein.



Abbildung 2: Mehrebenenmodell für den Schulversuch ERINA

Wie gut gemeinsamer Unterricht gelingt, hängt dabei nicht nur von den einzelnen Lehrkräften und deren Einstellungen und Kompetenzen ab. Das Gelingen wird ebenso durch gesellschaftliche, regionale und schulspezifische Rahmenbedingungen sowie den dortigen Akteuren und deren Handeln beeinflusst.

Diese komplexen Verflechtungen von Anforderungen und Akteuren aus unterschiedlichen Bereichen des Lebens können mithilfe von Mehrebenenmodellen veranschaulicht werden (vgl. Abbildung 2). So lassen sich im Schulversuch ERINA fünf Handlungsebenen beschreiben, auf denen jeweils unterschiedliche Akteure tätig werden, die mit unterschiedlichen Handlungsaufträgen ausgestattet sind und über ihre Handlungsebene hinweg mit den Akteuren der anderen Ebenen kooperieren müssen, damit Inklusion gelingen kann.

Um diesem komplexen Gefüge der verschiedenen Handlungsebenen gerecht werden zu können, wurde als Design für die wissenschaftliche Begleitung ein Multi-Methoden-Ansatz entwickelt. In diesem werden in einem kombinierten Quer- und Längsschnitt-design in mehreren zum Teil quasi-experimentellen Teilstudien mehrere standardisierte Befragungen, standardisierte Beobachtungen und Leistungstests, qualitative Unterrichtsbeobachtungen sowie Interviews eingebunden (vgl. Abbildung 3).

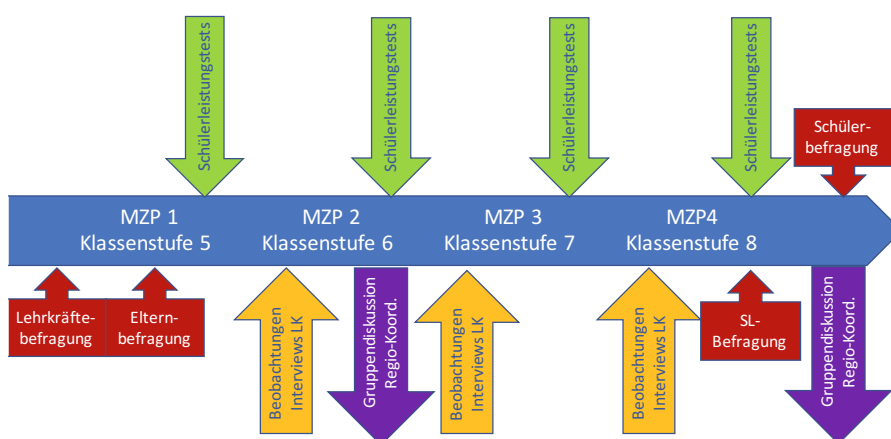


Abbildung 3: Design der wissenschaftlichen Begleitung ERINA in den Jahren 2012 bis 2017

## 1.4 Teilstudien der wissenschaftlichen Begleitung

### Teilstudie 1 – Schülerleistungstests

Zur Erfassung der Entwicklung der Schülerleistungen im ersten ERINA-Jahrgang wurde eine Längsschnittstudie mit vier Messzeitpunkten vom Ende der Klassenstufe 5 bis zum Ende der Klassenstufe 8 in den vier ERINA-Oberschulen durchgeführt, die als erste in ihrer Modellregion in den Schulversuch eintraten. Um die Leistungszuwächse in den Schulversuchsklassen der vier wissenschaftlich begleiteten ERINA-Oberschulen (Versuchsgruppe EOS, n = 330) besser einschätzen zu können, wurden nach einem quasi-experimentellen Mehrgruppenversuchsplan zwei Kontrollgruppen einbezogen, die aus drei „regulären“ Oberschulen ohne Schulversuch (Kontrollgruppe ROS, n = 199) und zwei Schulen zur Lernförderung (Kontrollgruppe FS, n = 62) stammen.

Zur Erfassung der Schülerleistungen wurden normierte Schul(leistungs)tests<sup>2</sup> verwendet, bei denen mit den jeweils gleichen Items im Längsschnitt die Veränderungen in Rohwertpunkten gemessen werden konnten. Wegen des Fehlens eines entsprechenden Tests in der Mathematik wurden hier drei „kleine Längsschnitte“ realisiert.<sup>3</sup> Zur Kontrolle wurden die kognitiven Fähigkeiten<sup>4</sup> sowie Daten zur sozioökonomischen Situation in den Familien (HISEI) erhoben. Die Behandlung fehlender Werte bei den Schülern, die in allen vier Schulversuchsjahren in den untersuchten Klassen lernten, erfolgte über den in SPSS implementierten EM-Algorithmus (Enders, 2001). Damit gingen vollständige Daten von 451 Schülern in die Längsschnittanalyse ein. Diese wurde mithilfe einfaktorieller Varianzanalysen und zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung sowie verschiedenen Post hoc-Tests berechnet und mit Poweranalysen abgesichert. Zu den Befunden der vorangegangenen Messzeitpunkte liegen bereits ausführliche Berichte vor (Kolke & Liebers, 2013; Liebers & Kolke, 2014; Kolke, Liebers & Schmidt, 2015).

Zur Überprüfung der Leistungsentwicklung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen wurden die oben genannten standardisierten Verfahren in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung eingesetzt. Im Bereich Mathematik erhielten die Schüler aus den Schulen zur Lernförderung in Klassenstufe 5 und 8 die gleichen Aufgaben, in Klassenstufe 6 und 7 andere Aufgaben, da sich in Klassenstufe 5 andeutete, dass die auf den Lehrplänen der Regelschulen basierenden mathematischen Testverfahren des DEMAT zu einer Überforderung führten.

Für die inklusiv unterrichteten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurden standardisierte, dem individuellen Entwicklungsstand angemessene Instrumente<sup>5</sup> genutzt. Der Lern- und Entwicklungsstand der anfänglich elf, später dann zehn Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurde in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung, mathematische Entwicklung und Umweltwissen ebenfalls jeweils zum Schuljahresende in den Klassenstufen 5 bis 8 erfasst und in Hinblick auf die individuelle Entwicklung ausgewertet. Dies erfolgte zumeist in Einzelerhebungen und wurde u. a. in mehreren Masterarbeiten dokumentiert und im Längsschnitt zusammenfasst (Götze, 2017; Lailach, 2017; Mallach, 2017; Meißner, 2017).

### Teilstudie 2 – Quantitative und qualitative Beobachtungen im inklusiven Unterricht

Für die Untersuchung der allgemeinen Prozessqualität des Unterrichts (vgl. Helmke, 2012) wurden in den ERINA-Oberschulklassen mittels standardisierter Unterrichtsbeobachtungsbögen die drei relevanten Tiefenmerkmale Differenzierung, Lehrerfeedback

<sup>2</sup> HSP 5-10 (May, 2012), SLS 5-8 (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005), SESSKO (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2012), SELLMO (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012), Klassenkompass (Hrabal, 2009)

<sup>3</sup> DEMAT5/6+ (Götz, Lingel & Schneider, 2a; Götz, Lingel & Schneider, 2013), KRW9 (Schmidt, Ennemoser & Krajewski, 2013).

<sup>4</sup> CFT 20-R (Weiß, 2006)

<sup>5</sup> HSP 1 (May, 2012), ILEA 1 und 2 (LISUM, 2010), DEMAT1+ (Krajewski, Küspert & Schneider, 2002), FEES 1-2 (Rauer & Schuck 2004)

und Qualität des Frageniveaus quantitativ erfasst. Insgesamt wurden 150 Unterrichtsstunden zu drei Messzeitpunkten im 2., 3. und 4. Schulversuchsjahr in zwölf Klassen in den Fächern Deutsch und Mathematik beobachtet. Eine Einschätzung weiterer zentraler Merkmale des Unterrichts (fachliche Qualität, Struktur, Schüleraktivierung, Zeitnutzung, Klima, Methode) erfolgte mit Hilfe des EVIT-Unterrichtsbogens (Helmke, 2005) nach Abschluss der Unterrichtsbeobachtungen (Schmidt, Liebers & Kolke, 2015).

Um die inklusive und individuell fördernde Qualität des Unterrichts beurteilen zu können, fanden in den ERINA-Oberschulklassen insgesamt 27 ganztägige qualitative Unterrichtsbeobachtungen in vier inklusiven Klassen statt. Dabei wurden sowohl zentrale Kriterien für den gelingenden Unterricht in heterogenen und inklusiven Lerngruppen (Prenzel, 2013; Werning & Arndt, 2015) als auch die von Wember (2013) aufgestellten Kriterien der sonderpädagogischen Förderung im inklusiven Unterricht in den Blick genommen. Zu den Unterrichtsbeobachtungen liegen fünf Masterarbeiten (Börger, 2014; Brückner, 2014; Lippert & Prox, 2016; Mey, 2014; Vogeley, 2016) sowie weitere ausführliche Beobachtungsprotokolle und zwei Zwischenberichte vor. Ergänzt werden diese Daten durch ausgewählte Befunde aus der Teilstudie 3.

### **Teilstudie 3– Leitfadeninterviews mit Lehrkräften und Assistenten**

Um Informationen über die Ausgestaltung der Kooperation im lernziendifferenten Unterricht zu gewinnen, wurden Interviews mit Lehrkräften und Assistenten (Integrationshelfer und Inklusionsbegleiter) durchgeführt. Darüber hinaus wurden einige Lehrkräfte zu ihrer Kompetenz- und Einstellungsentwicklung befragt. Zu diesem Thema liegen vier Masterarbeiten vor (Breyer, Richter & Schladitz, 2014; Rübner, 2015; Kreipe, 2015; Hauer, 2016), für die sechzehn verschiedene Interviews geführt und systematisch ausgewertet wurden. Zum anderen lagen digitale Mitschriften weiterer neun Interviews vor, welche im Rahmen von ERINA geführt wurden. Insgesamt wurden somit zwischen Mai 2014 und September 2016 vier verschiedene Klassenlehrer sowie Sonderpädagogen, sechs Fachlehrer unterschiedlicher Fachrichtungen sowie jeweils ein Integrationshelfer und ein Inklusionsbegleiter, einige davon mehrfach, befragt.

### **Teilstudie 4 – Schriftliche Befragung der Schüler**

Die Schüler der achten Klassen ( $n = 273$ ) in vier ERINA-Oberschulen und drei Oberschulen ohne Schulversuch in der Kontrollgruppe wurden im vierten Schulversuchsjahr zu ihren Einschätzungen bezüglich der Wahrnehmung des Schulklimas, der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch sowie zu ihren inklusiven Einstellungen mittels eines schriftlich zu beantwortenden Fragebogens befragt. Dabei wurde überwiegend auf bereits vorliegende Instrumente und Skalen zurückgegriffen. Ein Teil des Fragebogens wurde in einer Staatsexamensarbeit ausgewertet (Lange, 2017).

### **Ergänzende Teilstudien**

Zur Erfassung der Kompetenzen und Einstellungen wurde im ersten Schulversuchsjahr 2012/2013 eine schriftliche Lehrkräftebefragung mit allen Lehrkräften der Ober-, Grund- und Förderschulen sowie Gymnasien durchgeführt. Insgesamt nahmen nur 24 Prozent der Lehrkräfte ( $n = 104$ ) an der Befragung teil (Liebers & Seifert, 2014). Um Einstellungsveränderungen bzw. Kompetenzzuwächse erfassen zu können, wurden in den Folgejahren Interviews mit den Klassenlehrern und Sonderpädagogen sowie mit ausgewählten Fachlehrern geführt (s.o.).

Die Eltern (n = 793) wurden ebenfalls am Ende des ersten Schulversuchsjahres befragt, wobei sich Eltern aus Grund- und Oberschulen sowie Gymnasien aus vier Netzwerken beteiligten. Schwerpunkte der Elternbefragung bildeten die Einstellungen der Eltern zur Inklusion, die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und die Zufriedenheit mit der schulischen Situation (Liebers & Seifert, 2013).

Ebenso wurden die Schulleitungen der Oberschulen der Versuchs- und Kontrollgruppe (n = 7) im Jahr 2016 in einem Kurzfragebogen zur Schul- und Schülerzahlentwicklung sowie der Personalentwicklung schriftlich befragt.

Zudem erfolgten zwei Gruppendiskussionen mit den vier Regionalkoordinatoren im zweiten und im letzten Schulversuchsjahr, in der die regionale Entwicklung und Vernetzung im Fokus stand (u. a. Masterarbeit Mehner, 2015).

### **Aufbau der Abschlussdokumentation**

Für die Abschlussdokumentation zum Schulversuch ERINA wurden die Befunde aus allen Teilstudien für die Beantwortung der Fragen an den Schulversuch zusammengeführt. Das ausführliche Design, die Methoden der Datenerhebung und Auswertung sowie alle Befunde sind im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Detail nachzulesen.

Jedes Kapitel ist so aufgebaut, dass zunächst zentrale theoretische Bezugspunkte und bislang gesicherte Forschungsbefunde skizziert werden, bevor die Darstellung der Ergebnisse aus dem Schulversuch ERINA sowie die Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung folgen.

Die Darstellung der Ergebnisse in dieser Abschlussdokumentation konzentriert sich auf den inklusiven Unterricht an den Oberschulen, dessen Erprobung den Kern des Schulversuchs ERINA bildete. Zunächst werden die Ergebnisse zur Gestaltung inklusiven Unterrichts in den Oberschulklassen vorgestellt. Anschließend wird die Lern- und Leistungsentwicklung der Oberschüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beschrieben. Kapitel 4 widmet sich der sozialen Integration der Schüler innerhalb der Oberschulklassen. Abschließend werden die Entwicklungen auf der Schulebene analysiert.

Die innerhalb der Untersuchung betrachteten Schulklassen werden im Folgenden numerisch erfasst, z. B. „Klasse 1“, „Klasse 2“ usw. Diese Bezeichnung dient lediglich der Erfassung und Darstellung der Untersuchungseinheiten und lässt keine Rückschlüsse auf die besuchte Klassenstufe der Schüler zu. Die Klassenstufe der Schüler wird separat ausgewiesen.

## 2 Inklusiver Unterricht in den ERINA-Oberschulen

Während inklusiver Unterricht in Grundschulen weit verbreitet ist und auf evaluierte Modelle, Unterrichtskonzeptionen und vielfältige Forschungsbefunde zurückgreifen kann, sieht das Bild in der Sekundarstufe etwas anders aus (Bless, 2017). Bundesweit zeigt sich, dass in der Sekundarstufe weniger Erfahrungen zur Umsetzung lernzielfordernden Unterrichts vorliegen als in der Grundschule. Darüber hinaus erschweren die Bildungsgangdifferenzierung sowie die hohe Relevanz des Fachunterrichts und das damit verbundene Fachlehrerprinzip die Realisierung lernzielfordernden Unterrichts in der Sekundarstufe (Koch & Textor, 2015). Gerade weil sich die aktuellen Systembedingungen in der Sekundarstufe nur bedingt mit der Idee von Inklusion verbinden lassen, stellt die inklusive Unterrichtsentwicklung eine Herausforderung dar (Amrhein, 2015).

Für den gemeinsamen Unterricht in der Sekundarstufe gelten zunächst alle Grundsätze, die einen guten Unterricht generell auszeichnen (Werning & Arndt, 2015). Kriterien wie beispielsweise eine aktive Nutzung der Lernzeit, die Strukturiertheit des Unterrichts oder die fachliche Klarheit werden übereinstimmend als Merkmale der allgemeinen Prozessqualität und damit guten Unterrichts in allen Schulformen angeführt (Helmke, 2015). Differenzierung und individuelle Förderung gelten als lernförderliche Merkmale eines schülerzentrierten Unterrichts in heterogenen Klassen (ebd.), aber ganz besonders auch als ein Qualitätsmerkmal inklusiver Settings. Zahlreiche Studien der Vergangenheit zeigen jedoch, dass Möglichkeiten innerer Differenzierung noch zu selten genutzt werden (stellvertretend Schrader & Helmke, 2008). Unterschiedliche Unterrichtsmethoden werden in geringem Ausmaß eingesetzt und der Frontalunterricht dominiert (Bohl, 2000). Inklusive Settings erfordern darüber hinaus eine pädagogische Diagnostik bzw. ein Assessment for Learning einschließlich der Nutzung von Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie einen multiperspektivischen Leistungsbegriff (Prengel, 2013). Nach den bislang vorliegenden Befunden sind Lehrkräfte der Sekundarstufe bislang eher der Überzeugung, dass Leistungsbeurteilung überwiegend dazu dient, bildungsgangbezogene Entscheidungen zu treffen bzw. zu rechtfertigen. Dementsprechend werden formative und partizipative Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe noch deutlich seltener genutzt (Bürgermeister, Klieme, Rakoczy, Harks & Blum, 2014).

Hinzu kommen weitere Qualitätsmerkmale, die für einen inklusiven Unterricht als unverzichtbar gelten, wie respektvolle Schüler-Schülerbeziehungen, responsive Lehrer-Schülerbeziehungen sowie die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

(Prenzel, 2013; vgl. dazu auch Börger, 2014; Brückner, 2014; Mey, 2014). Darüber hinaus sollen sonderpädagogische Förderbedarfe nicht bagatellisiert werden. Vielmehr ist das gemeinsame Lernen am allgemeinen Curriculum für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit spezifischen Förderzielen, Materialien und Lernumgebungen anzureichern (Wember, 2013). Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, dass die Lehrkräfte einen Unterricht planen müssen, der sich für die meisten Schüler „an fachspezifischen kompetenzorientierten Kernlehrplänen und definierten Schulabschlüssen ausrichtet, für einige SchülerInnen an individuellen Förderzielen orientiert und zugleich gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung ermöglichen soll“ (Greiten, 2014, S. 118).

Insgesamt stellten sich somit die Fragen, wie gut der Unterricht in den ERINA-Oberschulen realisiert wurde und wie es den Schulen gelang, Qualitätsmerkmale inklusiven Lernens und Unterrichtens umzusetzen.

## 2.1 Allgemeine Prozessqualität des Unterrichts

In den Unterrichtsbeobachtungen (EVIT-Bogen, Helmke, 2005) wurde deutlich, dass in den ERINA-Oberschulklassen viele relevante Aspekte guten Unterrichts realisiert werden. So ist der Deutsch- und Mathematikunterricht insbesondere durch ein hohes Maß an Strukturierung geprägt, wobei der Unterricht inhaltlich kohärent verläuft, sich die Lehrkräfte prägnant und präzise ausdrücken und die Schüler wissen, was sie zu tun haben. Auch die fachliche Qualität des Unterrichts wird in den Beobachtungsbögen überwiegend positiv eingeschätzt (vgl. Abbildung 4).

Die Unterrichtszeit wird zumeist effektiv genutzt und der Unterricht verläuft weitgehend störungsarm. Das Unterrichtsklima ist überwiegend wertschätzend und respektvoll. Hinsichtlich der methodischen Vielfalt (u. a. Einsatz unterschiedlicher Sozialformen, Möglichkeiten selbständigen Arbeitens, Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen) und in Bezug auf die Aktivierung der Schüler (u. a. abwechslungsreiche Aufgaben, Sprechanteil der Schüler, Materialien, die mehrere Sinne ansprechen) besteht in einigen Schulen allerdings noch Entwicklungsbedarf.

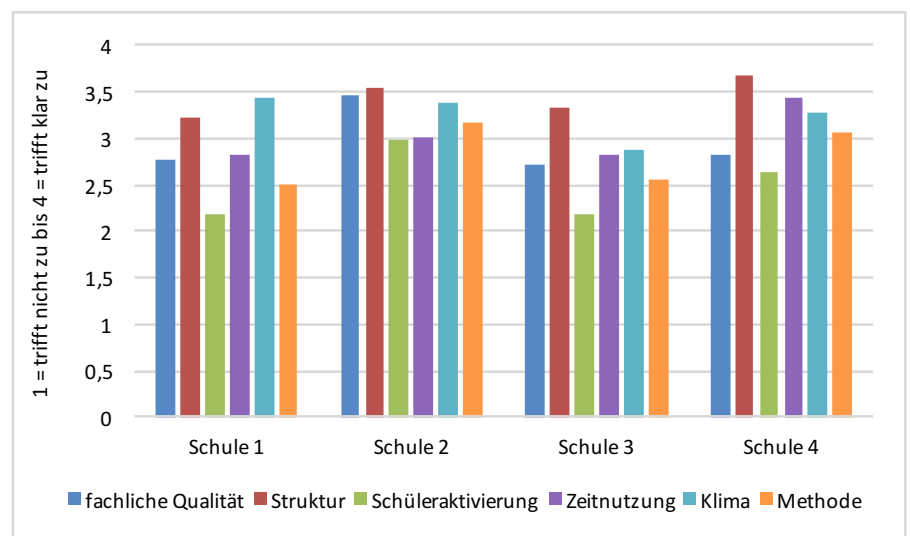


Abbildung 4: Unterrichtsqualität im Fach Deutsch zum 3. MZP (EVIT)



Gleiches gilt auch für einen kognitiv aktivierenden Unterricht mittels mündlich gestellter Fragen, für die ein tieferes bzw. schlussfolgerndes Denken notwendig ist. Aus Sicht der Schüler wird der Unterricht ebenfalls nur als mittelmäßig kognitiv aktivierend eingeschätzt. Im Verlauf des Schulversuchs verändern sich diese globalen Merkmale guten Unterrichts in den Fächern Deutsch und Mathematik nur geringfügig.

## 2.2 Qualität spezifischer Facetten inklusiven Unterrichts

### Differenzierung im Unterricht für alle Schüler

Die didaktische Struktur des inklusiven Unterrichts orientiert sich einerseits an vorgegebenen Bildungsstandards der Bildungsgänge, andererseits aber auch an den Lernausgangslagen sowie den Themen und Interessen der Schüler. Die Didaktik in heterogenen Lerngruppen sollte deshalb zieldifferentes wie auch gemeinsames Lernen am gleichen Lerngegenstand ermöglichen. Die Phasen des gemeinsamen Lernens erfordern Makroadaptionen auf der Ebene der Ziele, Inhalte und Methoden sowie Mikroadaptionen auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Interaktion (Werning & Arndt, 2015). Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand kann im interaktiven oder adaptiven Klassenunterricht (Helmke, 2012) oder auch in fachbezogenen oder fächerübergreifenden Projekten umgesetzt werden. Diese Organisationsformen ermöglichen gemeinsames Lernen in kommunikativen, kooperativen und helfenden (subsidiären) Lernsituationen (Wocken, 1998).

Für Phasen des individualisierten koexistenten Lernens eignen sich in der Sekundarstufe auf der Ebene der Makroadaptionen von Unterrichtsmethoden u. a. Wochenplan und Stationenlernen, Lerntheken oder Lernbüros (Laubenstein, Guthöhrlein, Lindmeier, Scheer & Sponholz, 2017). Dafür werden den Lerngegenständen und Lernausgangslagen der Schüler angepasste vorbereitete Lernumgebungen benötigt. Dazu zählen neben differenzierten Lern- und Arbeitsmaterialien auf mehreren Niveaustufen auch Computerarbeitsplätze und räumliche Gegebenheiten sowie Mobiliar für Stationenlernen, Lerntheken oder andere Formen des individualisierten Lernens.

Als eine zentrale Facette der wissenschaftlichen Begleitung zum Schulversuch ERINA wurde die makroadaptive Differenzierungspraxis der Lehrkräfte in den ERINA-Oberschulen untersucht. Dabei ist die Frage zu beantworten, wie die Differenzierung bei der Planung und Durchführung des gemeinsamen Unterrichts gestaltet wurde und welche didaktischen und methodischen Formen der Berücksichtigung individueller Möglichkeiten und Fähigkeiten in den beteiligten Klassen eingesetzt wurden.

In der Lehrkräftebefragung äußerten viele inklusionserfahrene Lehrkräfte zu Beginn des Schulversuchs, in ihrem Unterricht häufig mithilfe von unterschiedlichen Zeitvorgaben, Materialien und Aufgaben zu differenzieren. In den Unterrichtsbeobachtungen zeigte sich jedoch, dass in den lernzieldifferent unterrichteten Klassen, ebenso wie in den Parallelklassen, insgesamt wenig differenziert wird. Wenn differenzierte Phasen stattfinden, werden am häufigsten alternative Aufgaben bzw. Aufgaben mit gestuften Schwierigkeitsgrad gestellt. Zum Teil wird einzelnen Schülern mehr Zeit oder anderes bzw. zusätzliches Material zur Verfügung gestellt. Das schätzen auch die befragten Schüler so ein. Gelegentlich können die Schüler entscheiden, ob sie den Lerngegenstand in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erarbeiten.

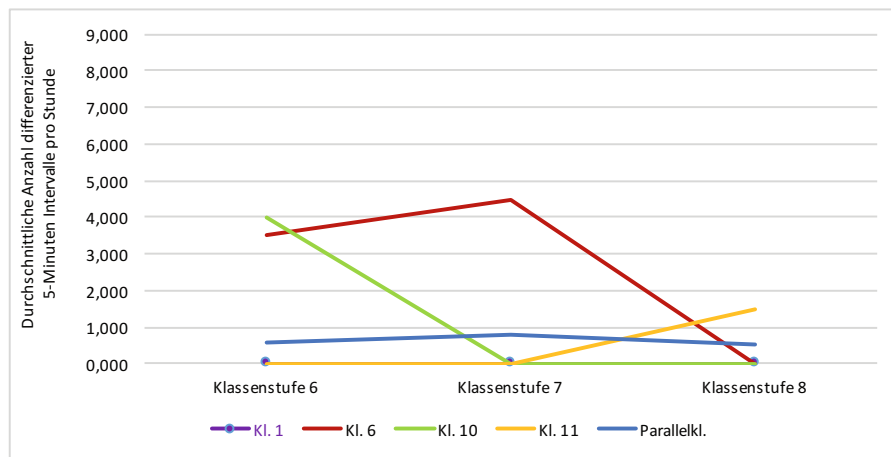


Abbildung 5: Anzahl der beobachteten Unterrichtsintervalle in den inklusiven Klassen 1, 6, 10 und 11, in denen Differenzierungsangebote für die gesamte Klasse vorkamen (Fach Deutsch, n = 74 beobachtete Unterrichtsstunden)

Sowohl im Deutschunterricht (vgl. Abbildung 5) als auch im Mathematikunterricht (ohne Abbildung) konnte im Rahmen der quantitativen Beobachtungsstudie keine Zunahme, sondern mit steigender Klassenstufe tendenziell eine Abnahme an inneren Differenzierungsmaßnahmen festgestellt werden. Differenzierte Angebote oder Wahlmöglichkeiten für alle Schüler waren aber auch in den anderen Fächern nur gelegentlich zu beobachten und stellen damit eine der größten Herausforderungen dar, die mit steigenden Klassenstufen noch anspruchsvoller wird.

Während Maßnahmen der inneren Differenzierung eher in geringem Ausmaß realisiert werden, versuchen die Schulen verstärkt über Maßnahmen der äußeren Differenzierung mit der Heterogenität der Schüler adäquat umzugehen. Für die Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wurden als Maßnahme äußerer Differenzierung ab Klasse 7 Haupt- und Realschulklassen oder Klassen mit leistungsdifferenzierten Kursen in Deutsch bzw. Mathematik gebildet.

Die Ergebnisse der quantitativen Unterrichtsbeobachtungen belegen, dass der vorwiegend lehrerzentrierte Unterricht in den ERINA-Oberschulklassen über die Schulversuchsjahre hinweg zwar von hoher fachlicher Klarheit und Stringenz gekennzeichnet ist, jedoch insgesamt nur wenig Raum für die Themen und Interessen der Schüler lässt, denn Möglichkeiten zur Bearbeitung eines selbst gewählten Themas werden den Schülern kaum gegeben. Ebenso konnte eine inhaltliche, methodische oder organisatorische Öffnung nur selten beobachtet werden. Der Unterricht erfolgt überwiegend in Form des Klassenunterrichts mit hohen Anteilen an Einzelarbeitsphasen, die jedoch nur bedingt als differenziert oder adaptiv bezeichnet werden können.

#### **Ergänzung des allgemeinen Curriculums durch spezifische Förderziele und Lernumgebungen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf**

Um im inklusiven Unterricht sicherzustellen, dass sowohl eine allgemeine Bildung bezogen auf die allgemeinen Bildungsstandards wie auch eine spezifische, sonderpädagogische Förderung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ausreichendem Maß realisiert und nicht etwa zugunsten des allgemeinen Curriculums der Regelschule reduziert wird, können zwei Förderstrategien verfolgt werden (Wember, 2013):

Zum einen ist der Lernerfolg der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im allgemeinen Kerncurriculum zu sichern. Dies kann durch die didaktische und methodische Modifikation von Unterrichtsinhalten oder die Vor- und Nachbereitung des Klassenunterrichts in Einzel- oder Kleingruppenförderstunden unterstützt werden.

Zum anderen ist eine individuell angepasste Förderung für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sicherzustellen, um das Erreichen individueller Entwicklungsziele zu ermöglichen. Darüber hinaus ist die sonderpädagogische Diagnostik stärker in den Dienst der Unterrichtsentwicklung zu stellen (Walm, Schultz, Häcker & Moser, 2017). Die individuellen Entwicklungsziele sind in Förderplänen zu konkretisieren und in koexistenten oder zusätzlichen Lernangeboten umzusetzen. Grundsätzlich können dabei remediale und kompensatorische Strategien gewählt werden (Wember, 2013). Während die remediale Strategie das Ziel verfolgt, Lernerschwernisse zu beheben, indem fehlende oder unzureichend ausgebildete Kenntnisse und Fertigkeiten direkt gefördert werden, verfolgt die kompensatorische Strategie das Ziel, Lernerschwernisse zu umgehen, indem fehlende oder unzureichend ausgebildete Kenntnisse und Fähigkeiten durch andere Qualifikationen ersetzt oder ergänzt werden.

Die Unterrichtsbeobachtungen in den Fächern Deutsch (vgl. Abbildung 6) und Mathematik (ohne Abbildung) zeigten, dass für die Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Regel differenzierte Unterrichtsangebote bereitgestellt werden. In der Klasse 11 wurden die Schüler ab Klassenstufe 8 zunehmend in einem separaten Raum unterrichtet und erhielten dort eigene Unterrichtsangebote. Dadurch befanden sie sich sehr häufig in koexistenten Lernsituationen, konnten sich jedoch dann nicht an Partner- oder Gruppenarbeiten in der Klasse beteiligen. Den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung in der Einzelintegration (Klasse 1 und 6) standen oft andere Aufgaben, zusätzliches Material und adaptierte Arbeitsaufträge zur Verfügung. Zuweilen wurden zusätzlich differenzierte Tafelbilder, Arbeitsblätter oder Kontrollen angeboten.

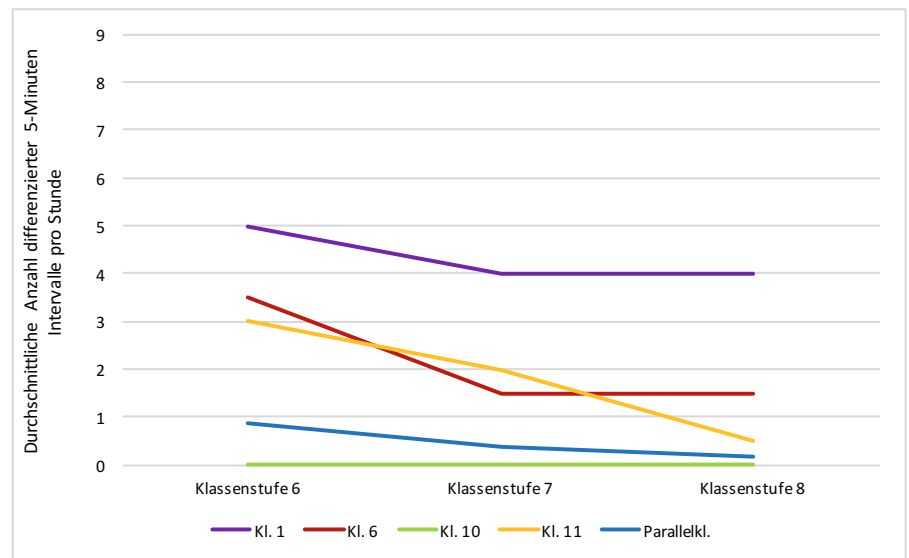


Abbildung 6: Anzahl der beobachteten Unterrichtsintervalle in den inklusiven Klassen 1, 6, 10 und 11, in denen Differenzierungsangebote für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereitgehalten wurden (Fach Deutsch, n = 74 beobachtete Unterrichtsstunden)

Insgesamt ist festzustellen, dass für die Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung das Lernen gemäß dem allgemeinbildenden Curriculum durch umfangreiche spezifische und individuell angepasste Förderung unterstützt wird. Der Unterrichtsstoff wird inhaltlich und didaktisch modifiziert, wobei die jeweils bearbeiteten Inhalte von dem Klassenlehrer und dem Förderschullehrer miteinander abgestimmt werden, um ein Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen. Weiterhin erhalten die Schüler zusätzliche Hilfsmittel und Unterstützung durch Integrationshelfer. Im Rahmen von Einzel- bzw. Kleingruppenförderung werden Unterrichtsinhalte vertieft.

Bei der Arbeit an individuellen Entwicklungszielen kommt überwiegend die remediale Förderstrategie zum Einsatz, um fehlende Lernvoraussetzungen einzelner Schüler direkt auszugleichen. Beispielsweise werden an einer Schule berufs- und alltagspraktische Tätigkeiten angeboten (Praktika, Kochen), während im Kooperationsklassenmodell individuelle Förderungen schwerpunktmäßig im Rahmen der Nachmittagsbetreuung an der Stammschule (Schule für geistig Behinderte) stattfinden. Kompensatorische Strategien (z. B. Nutzung des Taschenrechners statt Üben von Additions- und Subtraktionsaufgaben) wurden seltener beobachtet.

Für die Schüler im Förderschwerpunkt Lernen (Klasse 10) wurde das Kerncurriculum in der Klassenstufe 5 noch methodisch aufbereitet. Ab Klassenstufe 6 wurden die Schüler nahezu lernzielgleich unterrichtet, ohne dass Inhalte modifiziert wurden, wenn überhaupt, wurden eher geringfügige didaktisch-methodische Anpassungen vorgenommen (z. B. größere Schriftart, Tafelbild als Lückentext oder Kopie). Im Verlauf der Klassenstufe 6 wurde von der Klassenkonferenz gemäß der Verwaltungsvorschrift zum Schulversuch entschieden, dass die Schüler im Förderschwerpunkt Lernen ab der Klassenstufe 7 auf den Hauptschulabschluss vorbereitet werden sollten. Damit war kein lernziendifferenzierter Unterricht mehr möglich. Zwar wird der sonderpädagogische Förderbedarf beibehalten, jedoch „sind die Lehrpläne und die Stundentafel sowie die Lernziele des Hauptschulbildungsganges der Schulart Mittelschule verbindlich“ (SMK, 2015, S. 5). Auf individuelle Entwicklungsziele der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen wurde in geringem Umfang durch individuell angepasste Förderung eingegangen, wobei der Einsatz remedialer Förderstrategien überwog. Für einige Schüler im Schulversuch erwies sich diese Vorgehensweise als erfolgreich, für einen anderen jedoch nicht (vgl. dazu den ausführlichen Abschnitt im Kapitel 3.1).

### **Assessment for Learning und differenzierte Leistungsrückmeldungen**

Die Erfassung und Rückmeldung individueller Lernstände und -entwicklungen spielt im Rahmen eines lernförderlichen inklusiven Unterrichts eine bedeutsame Rolle (Schäfer & Rittmeyer, 2015; Schmidt & Liebers, 2017; Prengel, 2013). Dabei sollten diagnostische Informationen nicht nur der Ableitung von Bildungsentscheidungen und Rechenschaftslegung dienen, sondern in allererster Linie das Ziel verfolgen, die individuellen Lernprozesse der Schüler zu optimieren (Assessment for Learning). Dazu ist es notwendig, im alltäglichen Unterricht Strategien anzuwenden, die es ermöglichen, den Unterricht an den Lernstand und die Lernbedürfnisse der Schüler anzupassen. Rückmeldungen, die die Lernenden voranbringen, stellen eine wichtige Schlüsselstrategie dar, weil es den Schülern Ansatzpunkte und Hinweise für das weitere Lernen bereitstellt (Hattie & Timperley, 2007). Um die Schüler aktiv in den Assessmentprozess einzubeziehen, können Möglichkeiten der Selbst- und Fremdeinschätzung, wie zum Beispiel durch Kompetenz- oder Beurteilungsraster genutzt werden (Walm et al., 2017).

Leistungsbeurteilungen sollen im inklusiven Unterricht auf der Basis einer nicht hinterfragten Anerkennung jedes Schülers in der Schul- und Klassengemeinschaft erfolgen (Prengel, 2013). Dafür eignen sich vorrangig die individuelle Bezugsnorm (Vergleich mit der eigenen früheren Leistung) wie auch die kriteriale Bezugsnorm (Vergleich mit den vorgegebenen Lernzielen), mit denen die persönliche Leistungsentwicklung nachvollzogen werden kann. Leistungsschwächen und -stärken sollten dabei respektvoll kommuniziert werden.

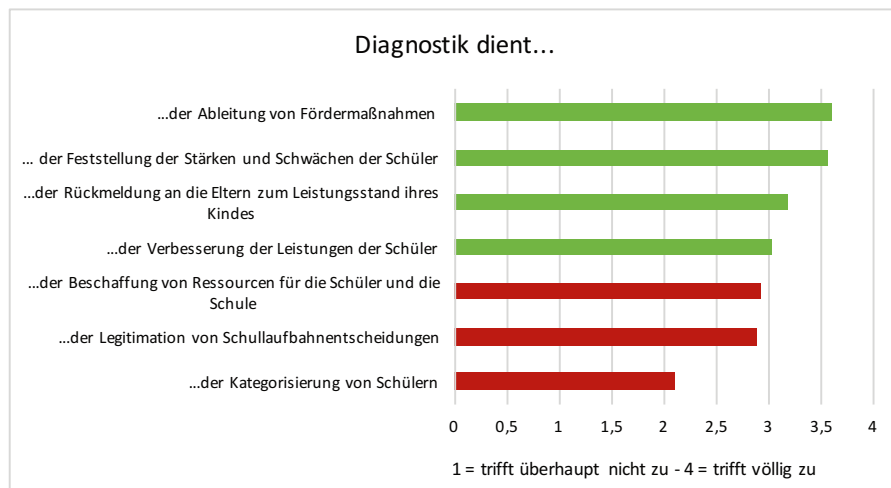


Abbildung 7: Wahrnehmungen von Diagnostik aus Sicht der integrationserfahrenen Lehrkräfte (n = 40)

Im Rahmen der ERINA-Lehrkräftebefragung (vgl. Abbildung 7) zeigt sich, dass die integrationserfahrenen Lehrkräfte (n = 40) der Ansicht sind, dass Diagnostik am ehesten der Ableitung von Fördermaßnahmen und der Feststellung von Stärken und Schwächen der Schüler dient (Assessment for Learning, in Abbildung 7 grün dargestellt). Auch die Leistungsverbesserung der Schüler und die Rückmeldung an Schüler und Eltern halten die Lehrkräfte für bedeutsame Ziele von Assessment. Zielstellungen eines Assessments of Learning (in Abbildung 7 rot dargestellt), wie die Kategorisierung von Schülern, die Legitimation von Schullaufbahnentscheidungen und Ressourcenbeschaffung werden als etwas weniger wichtig eingeschätzt. In den Orientierungen der Lehrkräfte spiegelt sich demzufolge eine Haltung, die einem Assessment for Learning positiv gegenübersteht, die sich aber durchaus auch der Bedeutung summativer Zielstellungen bewusst ist. Hinsichtlich der gewählten Leistungsrückmeldungen konnte in den ERINA-Oberschulklassen beobachtet werden, dass während der Arbeitsphasen Rückmeldungen über die Leistungen und den Lernfortschritt überwiegend durch die Lehrkräfte erfolgen. Ab und zu werden die Schüler aufgefordert, den Lernprozess der Klassenkameraden einzuschätzen. Nur in wenigen Situationen bekommen die Schüler die Möglichkeit, die eigenen Leistungen zu bewerten oder zu dokumentieren.

In den Fächern Deutsch und Mathematik geben die Lehrkräfte häufig undifferenzierte Rückmeldungen (z. B. „Ja!“, „Richtig!“). Differenzierte Rückmeldungen, in denen den Schülern Hinweise gegeben werden, begründet wird, warum eine Antwort nicht korrekt ist oder gemeinsam mit dem Schüler die richtige Lösung erarbeitet wird, konnten nur selten beobachtet werden. Allerdings gelang es den Lehrkräften zunehmend häufiger, differenziertes Feedback zu geben. Auch die Schüler äußern, dass nur teilweise differenziertes Feedback gegeben wird. Am häufigsten wird ihrer Ansicht nach den Schülern anhand ihrer Fehler gesagt, an welchen Stellen noch mehr geübt werden muss, etwas seltener werden z. B. Tipps gegeben, welche Lernstrategien verwendet werden können oder wie man ein Problem anders angehen könnte.

Mit Blick auf die genutzten Bezugsnormen konnte beobachtet werden, dass im Falle der Leistungsbewertung durch Notenvergabe die kriteriale Bezugsnorm häufig Anwendung findet, in einigen Bewertungssituationen wird die individuelle Bezugsnorm herangezogen. Auch aus Sicht der Schüler wird im Deutschunterricht der Oberschule die individuelle Bezugsnorm herangezogen. So gaben die Schüler bspw. an, dass sie gelobt werden, wenn sie sich verbessert haben, auch, wenn die Leistung im Vergleich zur Klasse unter dem Durchschnitt liegt.

### **Responsive Schüler-Lehrer-Beziehungen**

Ein wesentliches Kriterium der Unterrichtsbeobachtungen in den ERINA-Oberschulen lag auf der Erfassung zentraler pädagogischer Beziehungsaspekte, da sich die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion auf das Gelingen inklusiver Unterrichtsprozesse auswirkt (Prenzel, 2013). Eine gelingende Lehrer-Schüler-Interaktion ist gekennzeichnet durch eine verlässliche und Halt gebende Beziehung. Das Lehrerhandeln sollte dabei von Responsivität geleitet werden, welche den Schülern vermittelt, dass ihre Signale wahrgenommen werden und von den Lehrkräften darauf reagiert wird. Auf negative Zuschreibungen sollte im inklusiven Unterricht verzichtet werden (a. a. O.). Dies ist vor allem für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wichtig. Verlässliche Beziehungen können unter anderem durch persönlich bedeutsame Ritualisierungen (z. B. tägliches persönliches Begrüßen der Schüler) aufgebaut werden.

Im Schulversuch ERINA können die Beziehungen zwischen den Lehrkräften und den Jugendlichen an den Oberschulen überwiegend als verlässlich und vertrauensvoll beschrieben werden. Zudem zeichnet sich das pädagogische Handeln zum großen Teil durch Responsivität aus, indem die Lehrkräfte auf Fragen, Probleme sowie auf kritische Bemerkungen der Schüler zum Unterricht eingehen und sich dabei konstruktiv mit den Lernenden auseinandersetzen. Persönlich bedeutsame Ritualisierungen zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Beziehungsstrukturen wurden in einer Klasse beobachtet. Nur in wenigen Fällen zeigten die Lehrer keine Reaktion auf die artikulierten Bedürfnisse und Fragen der Jugendlichen. Dieser Befund spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Schülerbefragung wider, da lediglich acht Prozent der befragten Jugendlichen angeben, dass es den Lehrkräften nicht wichtig sei, was die Schüler zu sagen haben.

Die überwiegend wertschätzenden Verhaltensweisen und ein weitgehender Verzicht auf negative Zuschreibungen förderten die positive Beziehungsgestaltung zu den Schülern. Nur vereinzelt wurden Situationen beobachtet, in denen auf unerwünschtes Verhalten oder mangelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten mit negativen oder gar diskriminierenden Äußerungen seitens der Lehrkräfte reagiert wurde. Dass diese Situationen die Ausnahme darstellen, bestätigen die Befunde der Schülerbefragung. Die Mehrheit der Befragten gibt an, fair von ihren Lehrern behandelt zu werden, gut mit ihnen auszukommen und die Pädagogen selten bis nie bewusst zu ärgern oder zu provozieren.

### **Respektvolle Peer-Beziehungen**

Neben der Schüler-Lehrer-Beziehung stellt die Beziehung der Schüler untereinander einen wichtigen sozialen Aspekt eines qualitativ hochwertigen inklusiven Unterrichts dar. Die gemeinsame Beschulung kann eine bereichernde soziale Erfahrung für Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf darstellen (Prenzel, 2013). Allerdings ist davon auszugehen, dass wertvolle Diversitätserfahrungen nicht von selbst zustande kommen. Vielmehr müssen die Beziehungen in der Peergruppe intensiv gepflegt werden, insbesondere deshalb, weil Schüler mit einer Beeinträchtigung im Vergleich zu anderen Peers meist die geringste Zustimmung erfahren (Lindemann, 2016) und in inklusiven Settings „soziale Peer-Ansteckungsprozesse“ beim Erlernen von pro- und dissozialen Verhaltensweisen eine zentrale Rolle spielen können (Gehrmann & Huber, 2017, S. 84). Lehrkräfte sollten deshalb kontinuierlich eine Haltung der Selbstachtung und Anerkennung der anderen fördern. Hierfür erscheinen Klassenregeln, Rituale und kooperative Lern- und Spielaktivitäten besonders geeignet. Körperlich oder verbal aggressiven Handlungen ist Einhalt zu gebieten und bei Regelverstößen sollten reintegrierende bzw. wiedergutmachende Sanktionen gewählt werden (Prenzel, 2013).

Im Unterricht in den ERINA-Oberschulklassen werden gegenseitige Unterstützung und das kooperative Arbeiten am gemeinsamen Lerngegenstand gelegentlich über den Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit realisiert, wobei die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht in alle kooperativen Arbeitsphasen eingebunden werden. Innerhalb der verschiedenen Unterrichtssettings kam es in zwei Klassen unter den Schülern häufiger zu verbal aggressiven Äußerungen, die von einigen Lehrern unbemerkt oder auch unkommentiert blieben. Fehlende Klassenregeln oder Rituale zur Konfliktbewältigung führten dann gelegentlich dazu, dass sich die Streitigkeiten und Beleidigungen über den ganzen Schultag erstreckten.

In der Schülerbefragung gab die Mehrheit der Schüler jedoch an, selbst nie oder fast nie andere Mitschüler zu hänseln oder sich über sie lustig zu machen. Außerdem bekundet eine Mehrheit, sich in der vergangenen Zeit schon einmal für eine gewaltfreie Konfliktlösung eingesetzt zu haben. Die Ausführung gewaltsamer Übergriffe gegenüber Klassenkameraden bestätigen dementsprechend nur einzelne Schüler. Dass die überwiegend positiven Peerbeziehungen in den Klassen der untersuchten Oberschulen unter anderem auf gegenseitigen Hilfestellungen beruhen, bestätigen die Schülerantworten bei der Frage nach der Unterstützung anderer beim Lernen oder Anfertigen von Hausaufgaben. Auch die Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nehmen das Klassenklima positiv wahr. Insgesamt deuten die Ergebnisse der Beobachtung sowie der Schülerbefragung auf ein Klassenklima hin, das größtenteils durch einen respektvollen und bereichernden Umgang zwischen den Gleichaltrigen gekennzeichnet ist, wenngleich in einzelnen Klassen unterstützende Maßnahmen zur Förderung respektvoller Peer-Beziehungen hilfreich erscheinen (vgl. dazu auch Kapitel 4).

## 2.3 Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

Lehrerkooperation ist sowohl ein wichtiges Prozess- als auch Qualitätsmerkmal von Schule, welche die Lehr- und Lernkultur, aber auch die Lernergebnisse von Schülern verbessern kann (Steinert, Klieme, Maag Marki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006). Dies gilt insbesondere für inklusiv arbeitende Schulen, die „ohne eine elaborierte Form der Kooperation zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen (nicht) zu realisieren (ist)“ (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 90). Im Besonderen ist es vor allem der inklusive Unterricht, der einer Kooperation in multiprofessionellen Teams mit verschiedenen schulpädagogischen, fachdidaktischen, sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Qualifikationen bedarf (Heinrich et al., 2013; Moser & Demmer-Dieckmann, 2013; Prengel, 2013).

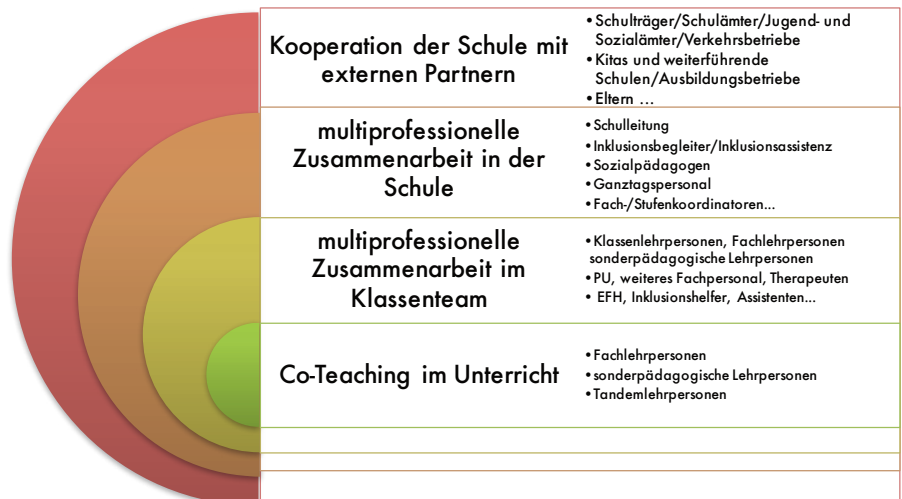


Abbildung 8: Ebenen der multiprofessionellen Kooperation in inklusiv arbeitenden Schulen

Die schulische Kooperation setzt gemeinsame Ziele und Aufgaben, gegenseitiges Vertrauen und in gewissem Umfang Autonomie, d. h. Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, für jedes Mitglied des Teams voraus. Kooperation findet in inklusiv arbeitenden Schulen auf unterschiedlichen Ebenen statt (vgl. Abbildung 8). In der multiprofessionellen Zusammenarbeit verfolgen mehrere Lehrkräfte sowie weitere Unterstützungspersonen gemeinsam das Ziel eines inklusiven Unterrichts für alle Schüler in geteilter Verantwortung (Arndt & Haas, 2017). In Inklusionsklassen werden verbindliche Absprachen zur effektiven Planung des Unterrichts, zum Austausch von Erfahrungen, Ideen und Materialien zur Unterrichtsgestaltung sowie zur gemeinsamen Suche nach Lösungen bei Problemen erforderlich. Ebenso ist zu beraten, wie die Förderung der Selbstständigkeit von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützt und eine Reduktion von Assistenznotwendigkeiten umgesetzt werden kann. Dafür bedarf es einer kooperativen Festlegung von Verantwortlichkeiten und Arbeitsweisen, regelmäßiger wöchentlicher in den Schulalltag eingeplanter Teamsitzungen sowie eines respektvollen Umgangs mit den unterschiedlichen professionstheoretischen Zugängen (Thies, 2014).

Aus den qualitativen Interviews mit Klassen- und Fachlehrern, Sonderpädagogen sowie Inklusionsbegleiter und Integrationshelfern im Schulversuch ERINA ergibt sich ein Bild, das auf vielfältige angestoßene Entwicklungsprozesse verweist.

Im Unterricht der Inklusionsklassen mit Einzelintegration tauschen sich Integrationshelfer und Lehrkraft über die Lehr- und Lernprozesse des Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie über die spezifischen Unterrichtsinhalte aus. In manchen Situationen unterstützt ein Inklusionsbegleiter die Lehrkraft bei der Durchführung des Unterrichts. Während des Unterrichts werden die Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bei der Bearbeitung der individuellen Aufgaben durch die Integrationshelfer und z. T. Sonderpädagogen unterstützt. Dabei begleiten die Integrationshelfer und Sonderpädagogen in den ERINA-Oberschulklassen die Lernprozesse der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In der Klasse mit Schülern im Förderschwerpunkt Lernen werden zusätzlich auch noch Tandemlehrkräfte (ein zweiter Regelschullehrer) eingesetzt. Das Potenzial dieser Unterstützungsmaßnahme kann allerdings nur bedingt ausgeschöpft werden, da keine festen Teams aus Fachlehrern und Tandemlehrern existieren und die vorgesehenen Tandemlehrkräfte häufig für Vertretungsstunden eingesetzt werden. Dadurch können die Tandemlehrkräfte kaum aktiv und unterstützend in den Unterricht eingebunden werden, sondern verbleiben überwiegend in einer passiven Beobachterrolle oder über-



nehmen Hilfstätigkeiten (z. B. Hausaufgabenkontrolle).

Die Planung von Differenzierungsmaßnahmen wird an den Schulversuchsschulen unterschiedlich realisiert. Während in einigen Fächern wöchentliche Treffen zur Planung von Unterricht stattfinden, sind gemeinsame Planungssitzungen in anderen Fächern eher selten. An den meisten Schulen ist überwiegend die Lehrkraft der Förderschule für die Planung der Differenzierung für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig, an einer Schule bereitet der Klassenlehrer selbständig nach Schwierigkeitsstufen differenzierte Aufgaben (für alle Lernende) vor, was als sehr zeitaufwändig wahrgenommen wird.

Als Hindernisse für gemeinsame Planungen werden vielfach ein Mangel an Zeit oder wechselnde Tandem-Partner benannt. Dies äußert sich darin, dass Fachlehrer die geplanten Inhalte der Stunden in „Tür- und Angel-Gesprächen“ vorab den Sonderpädagogen und Integrationshelfern mitteilen und die Inhalte dann von diesen für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf angepasst werden. Zudem gibt es vereinzelt Fälle, in denen Fachlehrer weniger motiviert sind, individualisierte Angebote für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorzubereiten. In diesen Stunden erfolgt die Differenzierung zum Teil ad hoc durch Lehrkräfte der Förderschulen oder auch durch Inklusionsbegleiter und Integrationshelfer.

Trotz der beschriebenen Probleme wird die Kooperation von den interviewten Akteuren zunehmend häufiger als positiv und bereichernd erlebt und viele Lehrkräfte berichten von Lernerlebnissen in der Zusammenarbeit im Team.

Die Befunde zur Intensität und Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit in den Klassenteams variieren je nach Klasse und involvierten Lehrkräften von Kooperationen auf der Niveaustufe I, bei der ein wechselseitiges Informieren der Standard ist, bis hin zu elaborierten Formen der Kooperationen auf der Niveaustufe III. Auf dieser finden gemeinsame Problemlösungen und Lernprozesse im Team statt (vgl. Abbildung 9, in Anlehnung an Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006).



Abbildung 9: Niveaustufen der Kooperation in multiprofessionellen Teams (in Anlehnung an Gräsel et al. 2006)

Noch stärker als die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Klassenteam ist das Konzept des Co-Teaching auf das gemeinsame Unterrichten von Fachlehrern und Förderschullehrkräften in inklusiven Settings gerichtet. Co-Teaching setzt eine enge und professionelle Beziehung der beiden unterrichtenden Lehrkräfte voraus (Friend & Cook, 2010, S. 10f.). In der Theorie werden sechs Formen von Co-Teaching beschrieben, die alle auf gleichberechtigten Rollen und Rollenwechseln der Lehrkräfte im Unterricht beruhen (a. a. O.). In der Praxis der ERINA-Oberschulen hat sich gezeigt, dass die Umsetzung von Co-Teaching eine Herausforderung darstellt. Auch wenn zwei Lehrkräfte im Unterricht tätig sind, kann der Unterricht eher selten gleichberechtigt durchgeführt werden.

Dies hängt einerseits mit traditionellen Rollenverständnissen zusammen („einer muss der Hauptlehrer sein“), andererseits kann z. B. ein Sonderpädagoge oder eine Tandemlehrkraft nicht in mehreren Fächern der Oberschule gleichzeitig fachlich und fachdidaktisch so versiert sein, dass sie als gleichberechtigter Lehrpartner agieren könnte.

Verbreitet sind in den ERINA-Oberschulklassen vielfach Formen von „One teach – one assist“ (einer lehrt – einer assistiert) oder „One teach – one observe“ (einer lehrt – einer beobachtet), wobei Rollenwechsel zwischen den Lehrkräften infolge des Ungleichgewichts des fachlichen und fachdidaktischen Wissens für den Fachunterricht in der Sekundarstufe nur begrenzt erfolgen können. Gleiches gilt auch für die seltener berichteten Formen des „station teaching“ (gleichzeitiges Lehren an verschiedenen Stationen) sowie für das „parallel teaching“ (gleichzeitige Angebote am gleichen Gegenstand für unterschiedliche Lerngruppen). Dennoch zeigt sich über die Zeit mit zunehmenden Erfahrungen in der Kooperation die Tendenz zu vertieften Formen der Kooperation. In einer Klasse mit intensiver Lehrerkooperation, bei der die Lehrkraft der Förderschule seit fünf Jahren mit einem hohen Anteil an Lehrerwochenstunden konstant mit dem Klassenlehrer im Unterricht kooperiert, haben sich im Verlauf des Schulversuchs alle Formen des Co-Teaching bis hin zum „teaming“ (gleichberechtigte gemeinsame Unterrichtung) im Fach Deutsch entwickelt.

## 2.4 Empfehlungen zur Weiterentwicklung des inklusiven Unterrichts

- Im Klassenunterricht sollten die **direkte Instruktion stärker adaptiv, d. h. bezogen auf die unterschiedlichen Lernstände** der Schüler gestaltet werden, da diese Unterrichtsform insbesondere für leistungsschwächere Schüler als lernwirksam gilt.
- Zugleich sollten **schülerzentrierte Lehr-Lern-Formen** eine stärkere Berücksichtigung finden, um die Erreichung unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsziele zu ermöglichen und die Schüler kognitiv stärker zu aktivieren. Zentral sind hierbei Unterrichtssettings mit einem hohen Grad an Schüleraktivität.
- Wichtig ist ein unterrichtsimmanenter, systematischer **Auf- und Ausbau von Fähigkeiten zum selbständigen Lernen bei den Schülern** (kognitive Lernstrategien, Metakognition, Motivationsregulation) als Voraussetzung für eine stärkere Schülerzentrierung.
- Schüler sollten verstärkt zum **Verbalisieren von Lernschritten, Lösungsstrategien und Schlussfolgerungen** angeregt werden, dazu ist auch erforderlich, den Sprechanteil der Lehrkraft zu reduzieren.
- Für eine differenzierende Unterrichtsgestaltung sind Kenntnisse über die individuellen Entwicklungsstände der Schüler unabdingbar. **Lernprozessbegleitende Diagnostik** unter Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm dient dabei der kontinuierlichen Evaluation der Leistungsstände, die für die Planung und Umsetzungen der Differenzierungsmaßnahmen von zentraler Bedeutung sind.
- Die Schüler sind über ihre Lernfortschritte zu informieren. **Lernprozessbegleitendes Feedback** durch die Lehrkraft ist dabei ebenso wichtig wie die Rückmeldungen von Mitschülern. Möglichkeiten der Bewertung und Dokumentation der eigenen Leistungen und Lernfortschritte, z. B. durch Lernpässe oder Kompetenzraster, sind zu gestalten und zu unterstützen.

- | **Differenzierte und individualisierte Arbeitsphasen**, in denen die Schüler aktiv und selbständig Lerninhalte aussuchen, bearbeiten und auswerten können, sind über Lerntheken, Lernbüros, Freiarbeit oder Wochenplanarbeit zu realisieren. Dabei ist darauf zu achten, dass die Schüler im eigenen Tempo individualisierten Lernzielen nachgehen.
- | **Kooperative Lern- und Spielaktivitäten** (z. B. Gruppenpuzzle, Peer-Tutoring) sollten verstärkt eingesetzt werden, da hier zum einen die heterogenen Fähigkeits- und Leistungsstände als Ressource für die kognitive und soziale Entwicklung aller Schüler genutzt und zum anderen die Entwicklung positiver Peer-Beziehungen unterstützt werden.
- | In einem **rhythmisierten Schulalltag** im Ganztag können passendere Zeitfenster für individualisierte und gemeinsame Lernformen geschaffen werden als unter Beibehaltung der klassischen Stundeneinteilung.
- | Differenzierte Lernangebote erfordern eine **gemeinsame Planung von Sonderpädagogen und Lehrkräften der Regelschulen**. Die bereits etablierten Absprachen und Kooperationsstrukturen innerhalb des Teams der Integrationsklassen sind zu verstetigen und qualitativ weiterzuentwickeln. Hierbei stellt ein langfristiges Ziel die gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts dar.
- | Für die Gestaltung lernzieldifferenzierten Unterrichts in der Sekundarstufe werden fachbezogene und zu den sächsischen Lehrplänen passgenaue methodische Anregungen, Best-Practice-Beispiele und Materialien zur Differenzierung auf verschiedenen Niveaustufen in Form von **Handreichungen und Online-Tools** benötigt, die die Lehrkräfte bei der Planung von Unterricht unterstützen.

# 3 Entwicklung der Lernleistungen der Schüler

Schulleistungen beinhalten grundlegende Kompetenzen in der Muttersprache, der Mathematik, den Naturwissenschaften und Englisch als Kernbereiche, ohne deren Beherrschung „im Extremfall nicht einmal die Einrichtungen des Wohlfahrtsstaates in Anspruch genommen werden“ (Köller & Baumer, 2002, S. 756) können. Auf der individuellen Ebene zählen die Lernvoraussetzungen und das Vorwissen, die Intelligenz, die Motivation sowie die Lernstrategien zu den wichtigsten Bedingungsfaktoren. Zudem gibt es ein komplexes Gefüge weiterer Faktoren, wie familiäre Kontexte, Peer-Einflüsse und nicht zuletzt die Qualität des Unterrichts (a. a. O.).

Für die Sekundarstufe liegen bislang nur wenige Forschungsbefunde zur Lernentwicklung von Schülern in inklusiven Settings vor. Trotz des gegliederten Schulsystems mit mehreren Bildungsgängen zeigen Schüler in einer Klasse oft sehr heterogene Lernvoraussetzungen. Leistungsheterogen zusammengesetzte Lerngruppen erweisen sich in der Regel sowohl für leistungsstärkere als auch für leistungsschwächere Schüler in Haupt- und Realschulbildungsgängen als eher leistungsförderlich. Zugleich können Aspekte der Zusammensetzung von Klassen als positive oder negative Kompositionsmerkmale zum Tragen kommen (Bos & Scharenberg, 2010).

In der Vergangenheit haben Studien gezeigt, dass der gemeinsame Unterricht in der Sekundarstufe in der Mehrzahl der Studien nicht die Lernentwicklung der Schüler ohne Förderbedarfe beeinflusst hat (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2004; Feyerer, 1998), jedoch gibt es in internationalen Reviews und Studien auch einige gegensätzliche Befunde (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2005). Vor diesem Hintergrund steht die Frage im Raum, inwieweit im gemeinsamen Unterricht, und ganz besonders in den lernzieldifferent unterrichteten Oberschulklassen, vergleichbar gute Lernergebnisse wie in den lernzielgleich unterrichteten Klassen erreicht werden.

Während für die Grundschule bezüglich der Leistungsentwicklung von Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen bzw. Lernschwierigkeiten deutliche Vorteile für inklusive Settings berichtet werden (stellvertretend Wildt et al., 2015), ist das Bild für inklusive Settings im Sekundarbereich weniger eindeutig. So werden in internationalen Reviews sowohl neutrale und negative Befunde (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009; Ruij & Peetsma, 2009) als auch positive Ergebnisse berichtet (Ginnold, 2008; Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999; Myklebust, 2002; Riedo, 2000). Etliche Studien verweisen darauf, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven Settings ihre schulischen Fähigkeiten niedriger einschätzen als die Schüler

ohne Förderbedarf bzw. als die Gleichaltrigen aus Förderschulen (stellv. Bless & Mohr, 2007) und daraufhin auch weniger Anstrengungsbereitschaft zeigen (Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010). Auch das Ausmaß an Arbeitsvermeidungstendenzen sowie der Wunsch, unzureichende Kompetenzen zu verbergen, sind bei integrierten Schülern mit Lernschwierigkeiten im Sekundarschulbereich höher ausgeprägt als bei Lernenden ohne Förderbedarf (Fulk, Brigham & Lohman, 1998; Schwab & Hessels, 2014; Tarnutzer, 2011).

Bezüglich der integrativen Beschulung von Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weisen die bisherigen Forschungsergebnisse (Primar- und Sekundarbereich) darauf hin, dass diese ebenso gute oder etwas mehr Lernfortschritte machen als vergleichbare Kinder in Förderklassen bzw. -schulen (Cole, Waldron & Majd, 2004; Katz & Miranda, 2002; Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011). Speziell von Schülern mit Down-Syndrom werden in der Inklusion vergleichbare Lernergebnisse erzielt (Laws, Byrne & Buckley 2000; Turner, Alborz & Gayle, 2008). Grundsätzlich ist die Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung äußerst heterogen (Speck, 2016) und hat aufgrund der oft umfassenden Beeinträchtigungen besondere Bedürfnisse hinsichtlich Teilhabe und Bildung, die ein offenes und individualpädagogisches Curriculum erfordern (Ratz, 2011; Schäfer, 2011). Insofern ist zu prüfen, wie sich die Lernentwicklung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulversuch ERINA gestaltete.

### 3.1 Entwicklung der Schulleistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik

#### Kompetenzentwicklung der Schüler aus den ERINA-Oberschulen

Die Lese- und Rechtschreibleistungen der Schüler aus den ERINA-Oberschulen (EOS) haben sich in den drei Jahren vom Ende der Klassenstufe 5 bis zum Ende der Klassenstufe 8 stetig und deutlich weiterentwickelt.<sup>6</sup>

Zum Ende der Klassenstufe 8 liegen die durchschnittlichen Leseleistungen der Klassen der ERINA-Oberschulen im Normbereich achter Haupt- und Realschulklassen in Deutschland. In den meisten Klassen der ERINA-Oberschulen wird eine sehr breite Streuung der Leseleistungen offenkundig. Dies spricht für eine große Heterogenität innerhalb fast aller Klassen. In vier Klassen der ERINA-Oberschulen (2, 6, 10, 14) erreichen ein Viertel oder mehr der Schüler nur unterdurchschnittliche Leseleistungen, in einigen Klassen (1, 5 und 9) erreichen mehr als die Hälfte der Schüler überdurchschnittlich gute Ergebnisse.

<sup>6</sup> Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung der ERINA-Oberschulen: Lesen,  $F(3, 648) = 341.282, p < .001, d = 2.51$ ; Rechtschreibung,  $F(3, 648) = 241.006, p < .001, d = 2.11$ ; Insgesamt höhere Lernzuwächse zugunsten der Mädchen im Bereich Lesen (einfaktorielle Varianzanalyse über Rohwertdifferenzen):  $F(1, 215) = 8.806, p = .003, d = 1.60$ ; Rechtschreibung,  $F(1, 215) = .805, p = .371$

- 7 Box-Plots stellen den Median (Strich in der Box), die mittleren 50% der Werte (Box), das obere und untere Quartil (Antennen) sowie die Ausreißer einer Verteilung (Punkte) dar (Bortz & Döring 2006).
- 8 Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung EOS vs. ROS: Lesen,  $F(3, 1158) = 2.9$ ,  $p = .036$ ,  $d = 0.17$ ; Rechtschreibung,  $F(3, 1158) = 11.254$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.34$
- 9 Einfaktorielle Varianzanalyse über Rohwertdifferenzen EOS vs. ROS: Lesen,  $F(1, 386) = 4.310$ ,  $p = .039$ ,  $d = 0.21$ ; Rechtschreibung  $F(1, 386) = 7.226$ ,  $p = .007$ ,  $d = 0.27$

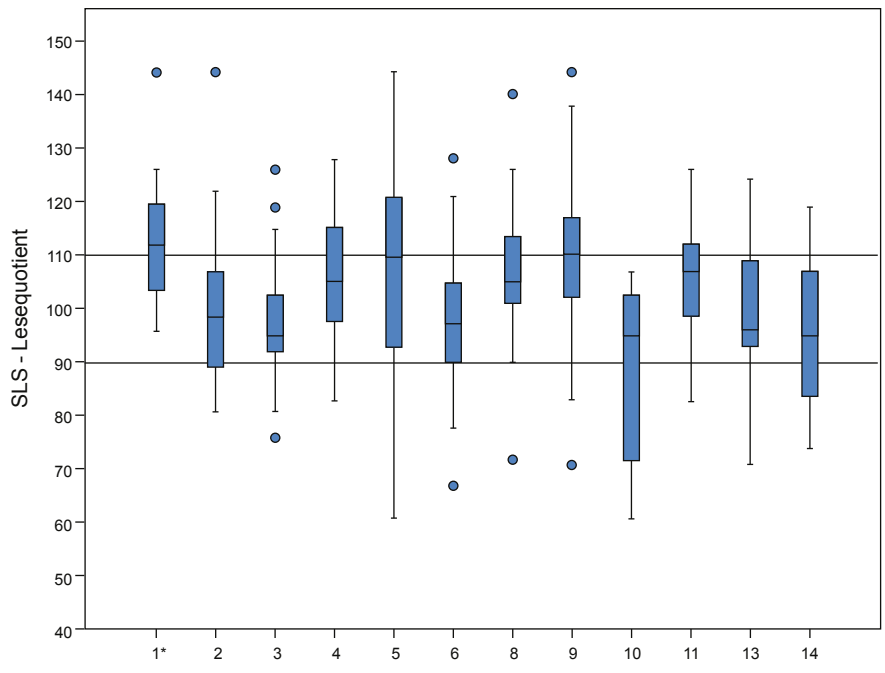


Abbildung 10: Verteilung der Leseleistungen innerhalb der Klassenstufe 8 zum MZP 4 in den ERINA-Oberschulen <sup>7</sup>

Betrachtet man die Befunde zum Lesen (Abbildung 10) in den lernzieldifferent unterrichteten Klassen 1, 6 und 11 näher, dann zeigt sich, dass die Klasse 1 mit ihrem mittleren Wert (Median) im überdurchschnittlich guten Bereich (SLS-Quotient > 110) liegt. Die Klassen 6 und 11 liegen im durchschnittlichen Bereich, wobei es auch in der Klasse 11 viele starke Leser gibt. Hingegen erreichen in Klasse 10, in der vier Schüler im Förderschwerpunkt Lernen ab Klassenstufe 7 zusammen mit anderen Schülern des Hauptschulbildungsgangs lernzielgleich unterrichtet werden, viele Lernende nur unterdurchschnittliche Leistungen (SLS-Quotient < 90). Ähnliche Befunde zeigen sich auch im Bereich Rechtschreiben (ohne Abbildung).

Der Vergleich der Entwicklung der Lese- und Rechtschreibleistungen von den Schülern aus den ERINA-Oberschulen mit der Entwicklung der Schüler aus der Kontrollgruppe (reguläre Oberschulen ohne Schulversuch/ROS) erbringt über die gesamte Zeit des Schulversuchs weitgehend vergleichbare Zuwächse.<sup>8</sup> Dabei fällt der erzielte Zuwachs bei den Lese- und Rechtschreibleistungen in den ERINA-Oberschulen über die Zeit des Schulversuchs etwas höher aus (Abbildung 11).<sup>9</sup>

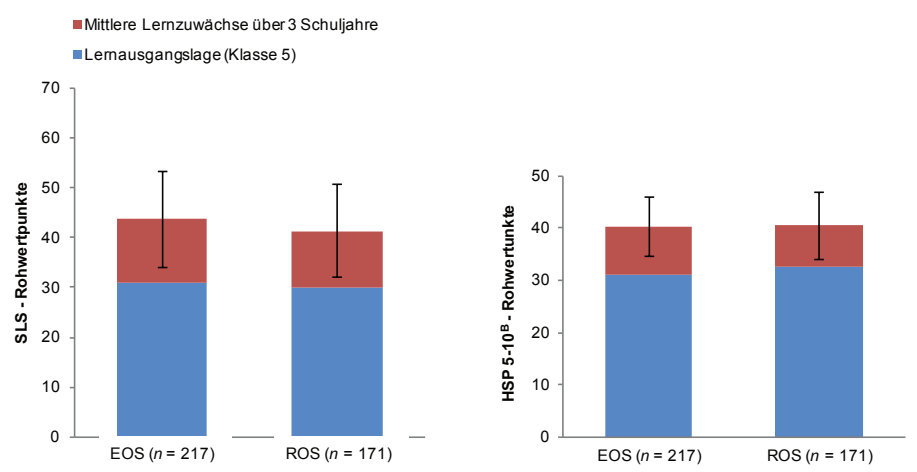


Abbildung 11: Entwicklung der Leseleistungen und Rechtschreibleistungen in den ERINA Oberschulen (EOS) sowie in den regulären Oberschulen ohne Schulversuch (ROS) im Längsschnitt von Klassenstufe 5 bis 8

Werden die Lernzuwächse im Lesen und beim Rechtschreiben zwischen den einzelnen Klassen in den ERINA-Oberschulen und den regulären Oberschulen über die vier Schuljahre hinweg verglichen, ergibt sich kein eindeutiges Bild zugunsten oder zuungunsten eines bestimmten Unterrichtssettings (vgl. Abbildung 12 und 13).<sup>10</sup>

So schneidet beispielsweise die Inklusionsklasse 1 bezogen auf die Zuwächse in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben sehr gut ab und zählt zu den besten Klassen insgesamt. Die lernzielferent unterrichteten Klassen 6 und 11 landen im Mittelfeld deutschlandweiter Normwerte für achte Haupt- und Realschulklassen und können ebenfalls auf gute Zuwächse verweisen. Die Schüler der Klasse 10 im Hauptschulbildungsgang, an dem auch die vier Schüler im Förderschwerpunkt Lernen teilnehmen, erreichen hingegen leicht unterdurchschnittliche Leistungen bezogen auf die Hauptschul-/Realschulnormwerte und deutlich geringere Zuwächse im Lesen, aber vergleichbare Zuwächse im Rechtschreiben wie alle anderen Klassen.

### Lernzuwächse im Bereich Lesen

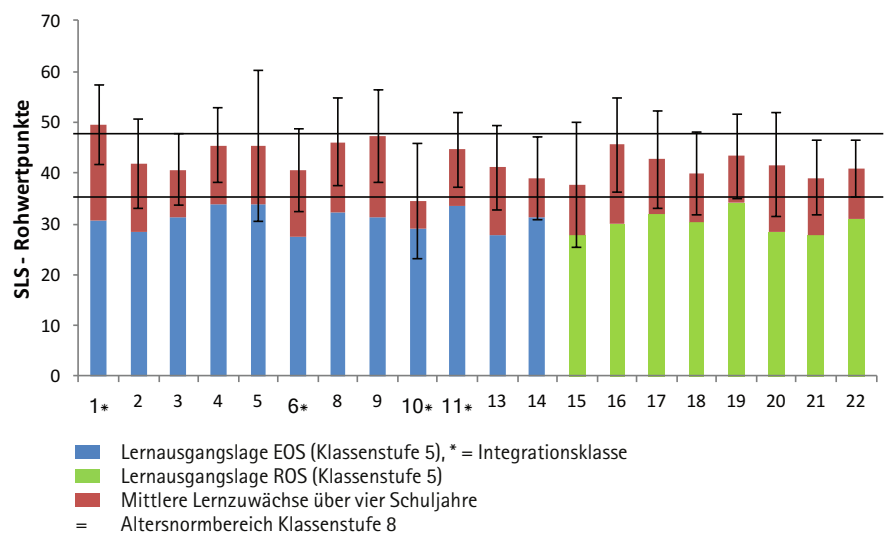


Abbildung 12: Entwicklung der Leseleistungen im Längsschnitt von Klassenstufe 5 bis 8 (ERINA-Oberschulen: Klassen 1-14, reguläre Oberschulen: Klassen 15-22)

### Lernzuwächse im Bereich Rechtschreibung

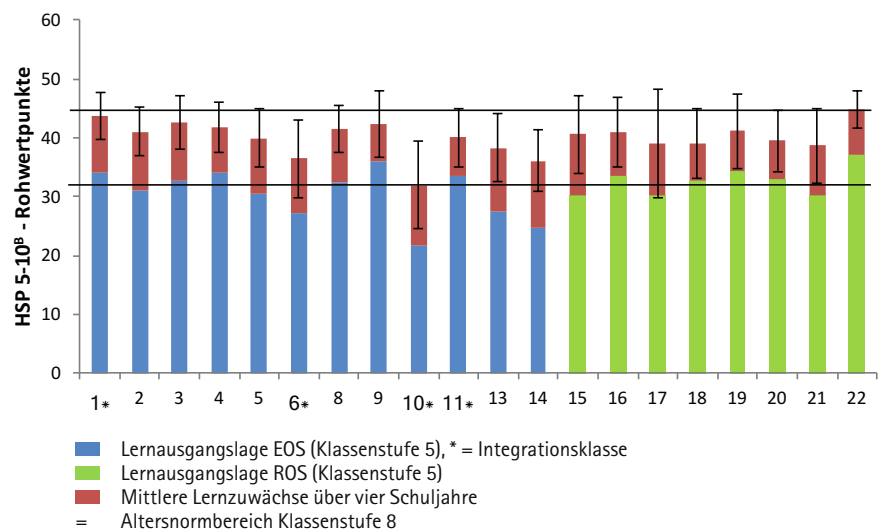


Abbildung 13: Entwicklung der Rechtschreibleistungen im Längsschnitt von Klassenstufe 5 bis 8 (ERINA-Oberschulen: Klassen 1-14, reguläre Oberschulen: Klassen 15-22)

<sup>10</sup> Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung Klassenebene: Lesen,  $F(57, 1104) = 3.232$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.82$ ; Rechtschreibung,  $F(57, 1104) = 3.033$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.79$

- <sup>11</sup> Lernzuwächse der Schüler der ERINA-Oberschulen (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung): Mathematik Klassenstufe 5-6,  $F(1, 216) = 124.676$ ,  $p < .001$ ,  $d = 1.52$ ; Mathematik Klassenstufe 7-8,  $F(1, 216) = 143.856$ ,  $p < .001$ ,  $d = 1.63$ ; Keine Unterschiede in den Lernzuwächsen zwischen Jungen und Mädchen (einfaktorielle Varianzanalyse über Rohwertdifferenzen): Mathematik Klassenstufe 5-6,  $F(1, 215) = .896$ ,  $p = .345$ ; Mathematik Klassenstufe 7-8,  $F(1, 215) = 2.256$ ,  $p = .135$
- <sup>12</sup> Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung EOS vs. ROS: Mathematik Klassenstufe 5-6,  $F(1, 386) = 1.378$ ,  $p = .241$ ; Mathematik Klassenstufe 7-8,  $F(1, 386) = .886$ ,  $p = .347$
- <sup>13</sup> Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung EOS vs. ROS: Mathematik Klassenstufe 7-8,  $F(1, 386) = .800$ ,  $p = .372$ , Normwerte für Klassenstufe 8 im KRW9+ sind nicht verfügbar.
- <sup>14</sup> Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung Klassenebene: Mathematik Klassenstufe 5-6,  $F(19, 368) = 2.110$ ,  $p < .005$ ,  $d = 0.66$ ; Mathematik Klassenstufe 7-8,  $F(19, 368) = 3.579$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.86$

Auch im Fach Mathematik zeigen sich deutliche Leistungszuwächse über die drei Schulversuchsjahre.<sup>11</sup> Diese können jedoch nur jahresweise ausgewertet werden (hier exemplarisch von Klassenstufe 5 nach 6 und von 7 nach 8, vgl. Abbildung 14), weil keine jahrgangsstufenübergreifenden Schulleistungstests verfügbar waren.

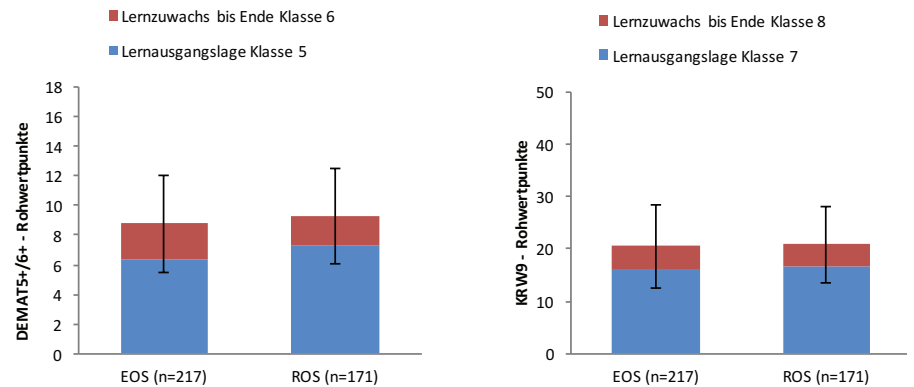


Abbildung 14: Entwicklung der Mathematikleistungen in den ERINA-Oberschulen und regulären Oberschulen im ersten Schulversuchsjahr und im letzten Schulversuchsjahr

Die Leistungsentwicklung der Schüler aus den ERINA-Oberschulen verläuft im Fach Mathematik weitgehend vergleichbar zur Entwicklung der Schüler aus den regulären Oberschulen. Beide Gruppen liegen am Ende der fünften Klassenstufe im durchschnittlichen Normbereich. Die Schüler der regulären Oberschulen starten auf einem leicht höheren Niveau in Klassenstufe 5 und erreichten auch in Klassenstufe 6 ein leicht höheres Niveau als die Schüler der ERINA-Oberschulen. Diese Unterschiede sind aber nicht signifikant und der erzielte Zuwachs ist gleich hoch.<sup>12</sup> Zum Ende des Schulversuchs können bezüglich der Entwicklung der mathematischen Kompetenzen keine Unterschiede mehr zwischen den Gruppen festgestellt werden.<sup>13</sup> Werden die einzelnen Klassen der ERINA-Oberschulen und der regulären Oberschulen genauer betrachtet, dann erreichen die Schüler der Klassen 1 und 6 mit lernziendifferentem Unterricht sowohl von Klassenstufe 5 auf 6 als auch von Klassenstufe 7 auf 8 mindestens vergleichbar gute, zum Teil aber auch bessere Zuwächse als etliche andere Klassen.<sup>14</sup> Es wird aber auch deutlich, dass die Klassen 10 und 11 mit lernziendifferentem Unterricht in Mathematik trotz einiger Zuwächse nur sehr schwache Leistungen erreichen (vgl. Abbildung 15 und 16).

### Lernzuwächse im Bereich Mathematik

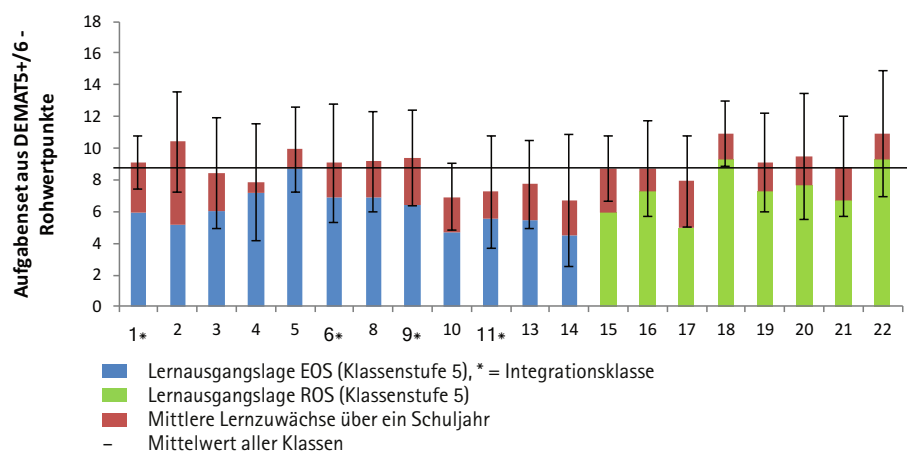


Abbildung 15: Entwicklung der Mathematikleistungen im zweiten Schulversuchsjahr (ERINA-Oberschulen: Klassen 1-14, reguläre Oberschulen: Klassen 15-22)



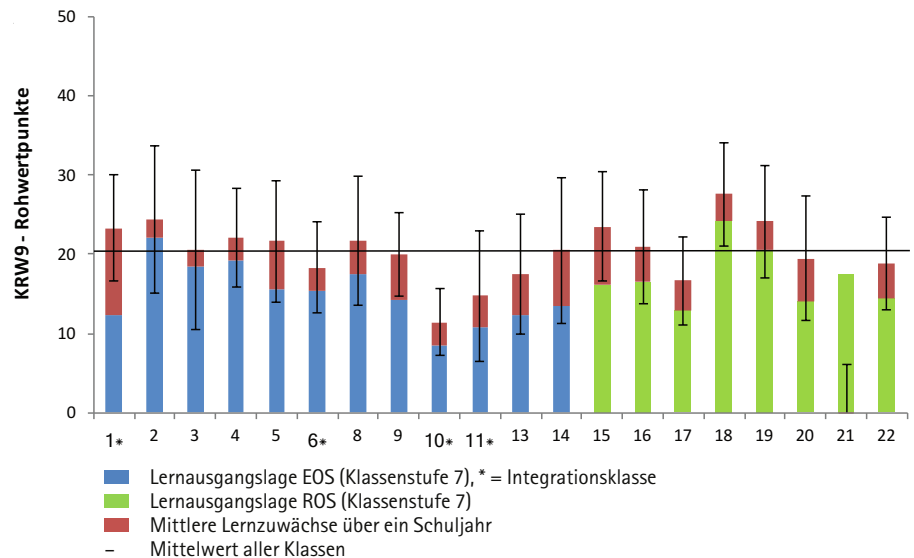


Abbildung 16: Entwicklung der Mathematikleistungen im vierten Schulversuchsjahr (ERINA-Oberschulen: Klassen 1-14, reguläre Oberschulen: Klassen 15-22)

Für die geringeren Leistungszuwächse in der Klasse 10 in den Bereichen Deutsch und Mathematik werden spezifische Aspekte der Klassenzusammensetzung als eine Ursache angenommen. So ist die Schülerschaft der Klasse 10 überwiegend homogen aus schwachen Lernern zusammengesetzt, die alle den Hauptschulabschluss anstreben und zum Teil auch über einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen verfügen. In Übereinstimmung mit Forschungsbefunden von Bos und Scharenberg (2010) kann vermutet werden, dass die Schüler in dieser Klasse weniger gut voneinander lernen konnten. Vermutlich wirken auch Effekte einer geringeren kognitiven Aktivierung dadurch, dass Lehrer ihre Leistungsforderungen in dieser Klasse absenkten, sodass sich die Schüler wiederum weniger anstrengen mussten.

In der Klasse 11 fiel auf, dass im fünften Schuljahr in Mathematik besonders viele leistungsschwache Lerner in einer Klasse zusammenkamen, deren Leistungen im Fach Deutsch jedoch gut ausfielen (vgl. dazu auch die Masterarbeit von Olschewski, 2016). Hier können eher fehlende Voraussetzungen in einem Fach vermutet werden, die durch weitere ungünstige Rahmenbedingungen im Fachunterricht nicht mehr aufgeholt werden konnten. Nach der Einschätzung der Lehrkräfte führten zudem die Leistungsvorsprünge der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu einer reduzierten Anstrengungsbereitschaft bei ihnen.

Es wird aber auch deutlich, dass sich in der Kontrollgruppe einige Klassen mit sehr geringen oder keinen Zuwächsen und unterdurchschnittlichen Leistungen befinden. Befürchtungen, dass Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven Oberschulklassen generell zu wenig lernen, können damit als überwiegend grundlos zurückgewiesen werden. In einzelnen Fällen führten jedoch eine ungünstige Klassenzusammensetzung sowie weitere ungünstige Unterrichtsbedingungen zu geringeren Lernleistungen in den lernziendifferent unterrichteten Klassen. Der Lernerfolg der Schüler wird insofern weniger vom Schulversuch ERINA beeinflusst, als davon, wie Klassen konkret zusammengesetzt sind und von dem „was konkret in den Klassenzimmern passiert: Wer die Lernenden unterrichtet, wie er oder sie unterrichtet, mit welchen Methoden und mit welchen Curricula“ (Wember, 2015, S. 464).

## Kompetenzentwicklung der Schüler im Förderschwerpunkt Lernen

Aufgrund der sehr geringen und zudem nicht konstanten Anzahl an Schülern im Förderschwerpunkt Lernen ist es sehr schwierig, verallgemeinerbare Aussagen zu deren Leistungsentwicklung zu treffen. Deshalb werden an dieser Stelle nur Einzelaussagen bezogen auf die konkret untersuchten Schüler getroffen. Von den vier Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen bzw. Lernen und emotionale-soziale Entwicklung, die am Ende der Klassenstufe 8 integriert an der Oberschule lernten, besuchte ein Schüler ab dem ersten, zwei Schüler ab dem zweiten und ein Schüler erst ab dem dritten Schulversuchsjahr die ERINA-Oberschulklasse. Zudem fluktuieren in dieser Klasse auch die Schüler ohne Förderbedarf, sodass nur für fünf Lerner ohne sonderpädagogischen Förderbedarf durchgängige Testwerte vorliegen. Die vier Schüler im Förderschwerpunkt Lernen wurden gemäß der Verwaltungsvorschrift zum Schulversuch ab der Klassenstufe 7 zusammen mit Schülern des Hauptschulbildungsgangs bei Fortbestehen des sonderpädagogischen Förderbedarfs lernzielgleich unterrichtet, da sie auf Beschluss der Klassenkonferenz einen dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschluss erreichen sollten.

Die Leseentwicklung der vier Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Oberschulklasse (vgl. Abbildung 17, links) verlief von Klassenstufe 5 bis 8 vergleichbar zu der Leseentwicklung der Schüler an den Schulen zur Lernförderung (n = 38). Ein ähnlicher Entwicklungsverlauf auf etwas höherem Niveau vollzieht sich bei den Schülern des Hauptschulbildungsgangs einer Förderschule (n = 15). Im Vergleich dazu erreichten die fünf Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Hauptschulklasse der ERINA-Oberschule zwar in jedem Schulversuchsjahr die höchsten Leseleistungen, jedoch scheinen die Lesefähigkeiten überwiegend auf dem in Klassenstufe 5 erworbenen Niveau zu verharren.

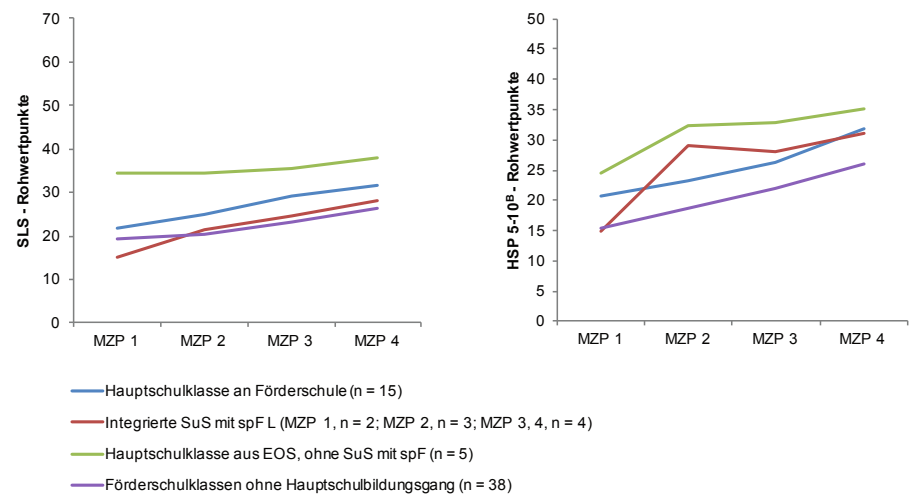


Abbildung 17: Entwicklung der Leseleistungen (SLS 5-8) und Rechtschreibleistungen (HSP 5-10B) der Schüler im Förderschwerpunkt Lernen und den Vergleichsgruppen von Klasse 5 bis 8

Die Rechtschreibleistungen der vier integrierten Schüler im Förderschwerpunkt Lernen entwickeln sich parallel zu denen der fünf Klassenkameraden ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aus der Hauptschulklasse der ERINA-Oberschule, aber auf niedrigerem Niveau (vgl. Abbildung 17, rechts). Die Zuwächse in der Rechtschreibung werden von den Oberschülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vor allem von Klassenstufe 5 auf 6 erzielt. Bis zur Klassenstufe 8 wurde dann vergleichsweise wenig dazugelernt. Die Schüler in den Förderschulklassen sowie in der Hauptschulklasse einer Förderschule erzielten die Zuwächse gleichmäßig über die Schulversuchsjahre hinweg.

Die Schüler des Hauptschulbildungsgangs der Förderschule (n = 15) erreichten am Ende der Klassenstufe 8 das gleiche Rechtschreibniveau wie die vier integrierten Oberschüler. Auch die Mathematikleistung der integrierten Schüler im Förderschwerpunkt Lernen sind in der Klassenstufe 8 sowohl mit den Leistungen der Förderschüler des Hauptschulbildungsgangs an der Förderschule als auch mit den Leistungsständen der Klassenkameraden ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vergleichbar. Hingegen erzielen die Schüler der Schule zur Lernförderung vergleichsweise schwache Leistungen in Mathematik.

Alle vier integrierten Schüler im Förderschwerpunkt Lernen erhielten nach Auskunft des Schulleiters nach der 9. Klassenstufe den avisierten Hauptschulabschluss.

Für einen weiteren Schüler im Förderschwerpunkt Lernen wurde bereits im Verlauf des zweiten Schulversuchsjahres die Inklusion von der Schule und der Sächsischen Bildungsagentur (SBA) als gescheitert erklärt. Als Hauptursache für das Scheitern wurden der Schulabsentismus des Schülers und der daraus resultierende „erhöhte sonderpädagogische Förderbedarf in mehreren Persönlichkeitsbereichen“ gesehen. In einer Einzelfallstudie im Rahmen einer Masterarbeit zur Genese des Schulabsentismus (Hein, 2016) wurde herausgearbeitet, dass dieser durch vielfältige ungünstige Bedingungen verursacht wurde. Dazu könnte neben den spezifischen familiären und individuellen Bedingungsfaktoren auch der Umstand zählen, dass der Schüler ab Klassenstufe 6 lernzielgleich und nicht mehr lernzielfähig unterrichtet wurde. Die damit verbundene dokumentierte Überforderung können das Misserfolgserleben und die latente Schulangst verstärkt haben. Nach dem Wechsel des Schülers an die Förderschule schien sich die Situation zunächst zu bessern. Ab dem 2. Schulhalbjahr in der neuen Förderschule besuchte er aber auch dort bis zum Ende der Pflichtschulzeit keinen Unterricht mehr und verließ die Schule demzufolge ohne Abschluss.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Entwicklungsverläufe der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, die den Hauptschulabschluss anstreben, in den Klassen mit Hauptschulbildungsgang an der Oberschule sowie an der Förderschule ähnlich verlaufen. In beiden Settings wird ein vergleichbares Niveau erreicht, mit leichten Vorteilen zugunsten des Lesens der Schüler an den Schulen zur Lernförderung. Infolge der geringen und nicht stetigen Anzahl der Schüler in der Inklusion können diese Befunde jedoch nicht verallgemeinert werden.

### **Kompetenzentwicklung der Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**

Die Zusammenschau der Einzelfallstudien aus den Masterarbeiten zeigt, dass die zehn Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Fach Deutsch überwiegend hinzulernen konnten. Beim Lesen nutzen sie meist die alphabetische Lesestrategie, eine Automatisierung des Leseprozesses ist noch nicht bei allen Schülern erfolgt. Sowohl beim Buchstaben- als auch Wortlesen haben sich die Schüler weiterentwickelt. Das basale Lesen auf der Wortebene wird beherrscht, über Lesefähigkeiten auf der Satzebene verfügen nicht alle Schüler. Bei der Überprüfung des Schreibens zeigt sich, dass alle Schüler ihre Schreibleistungen steigern konnten. Die Leistungen lassen sich auf der alphabetischen Stufe einordnen, wobei zunehmend auch orthographisches und morphematisches Regelwissen angewendet wird. Die Schüler, die bereits ein hohes Ausgangsniveau hatten, konnten ihre Leistung konstant halten bzw. optimieren. Dagegen steigerten einige Schüler, welche zum ersten Messzeitpunkt (MZP) eher geringere Werte vorwiesen, ihre Leistung über den Schulversuch hinweg deutlich.

Im Bereich der mathematischen Leistung lässt sich konstatieren, dass die Schüler eben-

falls dazulernen konnten, allerdings unterscheiden sich die Lernzuwächse. Während drei Schüler deutliche Fortschritte erzielen, gelingt es vier Schülern nur in geringem Ausmaß, ihre mathematischen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Ein Schüler erzielt durchgängig sehr gute Ergebnisse im DEMAT1+ und rechnet zum vierten MZP im Tausenderbereich. In diesem Fall ist der geringe Leistungszuwachs auf Deckeneffekte des Verfahrens zurückzuführen und es ist ebenfalls von einer positiven Lernentwicklung auszugehen. Der größte Lernfortschritt ist in den Bereichen Zahlenraumorientierung, Mengenerfassung, Mengenerlegung, Addition und Subtraktion zu verzeichnen. Die Kompetenzen der Schüler sind auf einem Stufenmodell elementarer mathematischer Kompetenzen (LISUM, 2010) überwiegend auf der zweiten bis dritten Kompetenzstufe einzuordnen. Es gibt aber auch Schüler, die bereits über stabile Zahlvorstellungen verfügen, Einblick in das Stellenwertsystem entwickelt haben und in der Lage sind, Additions- und Subtraktionsaufgaben zu lösen (Stufe 5).

Im Bereich Umweltwissen zeigt sich, dass sich die Schüler mit kleineren Unsicherheiten zeitlich und räumlich orientieren können und mit Zeitabläufen (Woche, Monat, Jahr) zunehmend adäquat umgehen. Darüber hinaus sind sie in der Lage, über sich und alltagsrelevante Themen, wie Wetter, Hobbies, Berufswünsche oder Fragen zum Allgemeinwissen Auskunft zu geben. Die grundlegenden Kompetenzen hinsichtlich der Selbstversorgung und Selbständigkeit (z. B. selbständige Toilettengänge) wurden nicht von allen Schülern umfassend erworben. Dies könnte auf eine mitunter nachrangige Behandlung dieser für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung spezifischen Lernziele gegenüber fachlicher Lernziele des allgemeinen Curriculums bei der Unterrichts- und Förderplanung zurückzuführen sein.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lernbiografien individuell sehr unterschiedlich verlaufen. Bei einem Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurde auf eigenem sowie auf Wunsch der Eltern die Integration in Klassenstufe 6 abgebrochen. Vor allem das fehlende schulische Wohlbefinden führte zum Wechsel von der Oberschule an die Förderschule für geistig Behinderte. Die integrierten Schüler konnten überwiegend kontinuierlich kleine Fortschritte im Bereich Lesen, Rechtschreiben, Rechnen und Umweltwissen erreichen. Schüler, die bereits ein hohes Ausgangsniveau hatten, konnten ihre Leistung konstant halten bzw. optimieren. Dagegen steigerten einige Schüler, welche zum ersten MZP eher geringere Werte vorwiesen, ihre Leistungen im Fach Deutsch über den Schulversuch hinweg deutlich. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Zuwächse bei Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch Grenzen gesetzt sein können und dass darüber hinaus auch in anderen nicht erfassten Lernbereichen Entwicklungen vollzogen wurden. Darauf deuten insbesondere die Aussagen in den Interviews mit den Sonderpädagogen, die den Vergleich zu den anderen Schülern mit gleichem Förderschwerpunkt an der Förderschule haben. Zwischen den Schülern in der Einzelintegration und denen in der Kooperationsklasse sind in Bezug auf die Leistungen keine wesentlichen Unterschiede erkennbar, die auf die jeweilige schulische Organisationsform zurückzuführen wären. Vielmehr zeigt die Gegenüberstellung der Entwicklungsverläufe ein insgesamt sehr heterogenes Leistungsspektrum ohne auffällige Abweichungen.

## 3.2 Entwicklung der Lernmotivation, des Lerninteresses, der Anstrengungsbereitschaft und des Selbstkonzepts

<sup>15</sup> t-Test bei verbundenen Stichproben, SELLMO, Skala Lernziele und Arbeitsvermeidung: Klassenstufe 5,  $t(216) = -3.496$ ,  $p = .001$ ,  $d = -0.36$ ; Klassenstufe 6,  $t(216) = -5.982$ ,  $p < .001$ ,  $d = -0.623$ ; Klassenstufe 7,  $t(216) = -0.697$ ,  $p = .486$ ; Klassenstufe 8,  $t(216) = -0.525$ ,  $p = .600$

<sup>16</sup> Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung Klassen: SELLMO, Skala Lernziele,  $F(57, 1104) = 2.349$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.70$

<sup>17</sup> Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung EOS vs. ROS: SESSKO, Skala kriterial,  $F(3, 1158) = .932$ ,  $p = .420$ ; Skala sozial:  $F(3, 1158) = 1.042$ ,  $p = .372$

<sup>18</sup> Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung auf Klassenebene: SESSKO, Skala kriterial,  $F(57, 1104) = 1.314$ ,  $p = .068$ ; Skala sozial:  $F(57, 1104) = 1.010$ ,  $p = .456$

Wie die Schüler das schulische Lernen bewältigen, hängt nicht nur von ihrer Lern- und Leistungsmotivation ab, sondern auch von dem Wissen über die eigenen schulischen Fähigkeiten (schulisches Selbstkonzept). Erleben sich Lernende als kompetent, so fördert dies eine positive Entwicklung des schulischen Selbstkonzeptes und einen damit verbundenen Aufbau intrinsischer Motivation (Hasselhorn & Gold, 2009; Hellmich & Günther, 2011). Dabei ist auch das Leistungsniveau des Lernumfeldes zu berücksichtigen, da das Selbstkonzept im Hinblick auf die Leistungen der anderen Lernenden justiert wird, was in heterogenen Settings unter Umständen zu problematischen Entwicklungen sowohl für schwächere als auch für leistungsstärkere Schüler führen kann.

Bei den Schülern der ERINA-Oberschulen sind in den Klassenstufen 5 und 6 leichte Tendenzen einer verminderten Anstrengungsbereitschaft gegenüber schulischen Anforderungssituationen festzustellen, die sich jedoch in den Klassenstufen 7 und 8 nicht mehr zeigen. In den ersten beiden Schulversuchsjahren gab zwar die Mehrheit der Schüler an, die durch die Lehrkraft gestellten Aufgaben als Herausforderungen und Lerngelegenheiten zu sehen, jedoch ist im Durchschnitt das Bemühen, möglichst wenig Arbeit für schulische Aufgaben zu investieren, in diesen Schuljahren etwas stärker ausgeprägt.<sup>15</sup> Hingegen nehmen die Schüler in den Klassenstufen 7 und 8 wieder verstärkt Lern- und Leistungsanreize im Unterricht wahr und sind bemüht, ihre Kompetenzen im Unterricht zu erweitern. Vergleichbare Entwicklungen zeigen die Schüler der regulären Oberschulen, in denen jedoch die verminderte Anstrengungsbereitschaft bis Klassenstufe 7 andauert.

Eine genauere Betrachtung auf Klassenebene verdeutlicht, dass die beschriebenen Tendenzen in der Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft nicht über alle Klassen hinweg gleichermaßen festgestellt werden können.<sup>16</sup> So äußerten die Schüler der Kooperationsklasse sowie einer Klasse mit Einzelintegration deutlicher das Bestreben, Lerngelegenheiten für den Erwerb neuer Kompetenzen zu nutzen. In der integrativen Hauptschulklasse zeigten die Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auch noch in der Klassenstufe 7 eine unterdurchschnittliche Anstrengungsbereitschaft bei einer vergleichsweise hohen Tendenz zur Arbeitsvermeidung. Eine nur durchschnittliche Lernzielorientierung bei gleichzeitig vergleichsweise hohen Arbeitsvermeidungstendenzen findet sich aber auch in einigen Klassen der Kontrollgruppe der regulären Oberschulen.

Die Wahrnehmung der schulischen Fähigkeiten (Selbstkonzept) der Schüler bleibt über die Schulversuchsjahre hinweg überwiegend stabil und im Altersnormbereich. Die Schüler fühlen sich in den Klassenstufen 5 bis 8 den schulischen Anforderungen überwiegend gewachsen und schätzen ihre schulischen Fähigkeiten vergleichbar zu denen ihrer Klassenkameraden ein. Zwischen den ERINA-Oberschulen und den Schulen ohne Schulversuch gibt es keine Unterschiede,<sup>17</sup> gleiches gilt für die Klassenebene.<sup>18</sup>

Die integrierten Schüler im Förderschwerpunkt Lernen nehmen sich in schulischen Leistungssituationen ebenfalls als kompetent wahr. Auch die integrierten Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bekunden ein tendenziell positives Selbstkonzept, bei zwei Schülern verschlechterte sich jedoch die Wahrnehmung der eigenen schulischen Fähigkeiten im Verlauf deutlich.

## 3.3 Empfehlungen zur Entwicklung der Lernleistungen

### Empfehlungen für alle Schüler

- Die Heterogenität bezogen auf die erreichten Schulleistungen ist in fast allen Klassen der ERINA-Oberschulen und auch der regulären Oberschulen sehr hoch ausgeprägt. Dies macht in allen Oberschulklassen **Anstrengungen für einen differenzierteren Unterricht erforderlich**.
- In zahlreichen Klassen der ERINA-Oberschulen und auch der regulären Oberschulen befinden sich viele Schüler, die nur unzureichende Basiskompetenzen im Bereich Lesen, Rechtschreiben und Mathematik erreichen und ihre Leistungen über die Jahre nur wenig steigern können. Diese benötigen eine **intensivierte Förderung in den Basiskompetenzen**.
- Um der Entwicklung von Lernrückständen frühzeitig begegnen zu können und präventive Maßnahmen bzw. Interventionsmaßnahmen rechtzeitig in die Wege leiten zu können, sollten **regelmäßige Lernstandserhebungen** durchgeführt werden.
- Bei der Bildung von Klassen sollte darauf geachtet werden, dass **keine leistungshomogenen Haupt- bzw. Realschulklassen** gebildet werden, die sich überwiegend aus lernschwachen Schülern zusammensetzen, da sich dieses Kompositionsmerkmal negativ auf die Lernentwicklung der Schüler auswirkt.

### Empfehlungen zum Lernen der Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen

- Sowohl in der Einzelintegration als auch in der Kooperationsklasse konnten die Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dazulernen. Neben den Zielen des allgemeinen Curriculums sollten auch **individuelle Entwicklungsziele** für Schüler fokussiert und erreicht werden können, die für eine weitgehend selbstständige Lebensführung und die weitere berufliche Ausbildung von Bedeutung sind.
- Insbesondere Einzelintegrationen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung benötigen in der Oberschule ein **verlässliches Ganztagsangebot, einen rhythmisierten Tagesablauf, Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Kompetenz, Assistenzleistungen sowie spezifische Lehrmittel**, mit deren Bereitstellung eine einzelne Schule schnell an ihre Grenzen geraten kann, sodass hier über Stützpunktlösungen nachgedacht werden sollte.
- Für spezifische sonderpädagogische Problemlagen bedarf es neben sonderpädagogischer Kompetenz auch **weiterer professioneller Unterstützungsangebote, wie z. B. der Schulpsychologie, der Sozialpädagogik oder spezieller therapeutischer Dienste**, um Diagnostik, Prävention sowie Intervention adäquat leisten zu können. Dafür bieten sich mobile Beratungsteams für eine Region an.
- Eine **lernzieldifferente Beschulung von Schülern im Förderschwerpunkt Lernen bis zur Klassenstufe 9** sollte bei gleichzeitiger Möglichkeit der Teilnahme an Prüfungen zur Erreichung des Hauptschulabschlusses ermöglicht werden.
- Langfristig erscheint eine Entwicklung inklusionskompatibler Lehrplanmaterialien notwendig, um unterschiedliche Lernziele abbilden und aufeinander abstimmen zu können. Einen ersten Schritt dazu können Lehrplansynopsen und die Erarbeitung von exemplarischen, lernzieldifferent gestalteten Unterrichtssequenzen in der Oberschule darstellen. Diese sollten mit Hinweisen zur Leistungsermittlung und Leistungsbewertung ergänzt werden.

# 4 Die soziale Integration der Schüler

Mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I ergibt sich für alle Schüler eine Vielzahl von Veränderungen. Sowohl die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen der weiterführenden Schule als auch die Besonderheiten der Persönlichkeitsentwicklung führen dazu, dass gegen Ende der 6. Klasse soziale Differenzierungsprozesse zwischen Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einsetzen. Die Jugendlichen suchen in zunehmendem Maße die Interaktion mit Peers außerhalb der eigenen Klasse und reduzieren gleichzeitig den Kontakt zu den Klassenkameraden. Erst gegen Ende der Schulzeit kommt es zur erneuten Annäherung und gegenseitigen Akzeptanz (Köbberling & Schley, 2000).

Eine schulische Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellt nicht zwangsläufig ihre soziale Integration innerhalb der Gleichaltrigengruppe sicher (Dumke & Schäfer, 1993; Preuss-Lausitz, 1990; Wocken, 1987). Zwar hat die Mehrheit der sozial abgelehnten Schüler innerhalb einer Klasse keinen sonderpädagogischen Förderbedarf, aber dennoch sind insbesondere Schüler mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ohne Beeinträchtigungen häufiger von sozialer Ausgrenzung betroffen (Huber, 2006). Dies hängt auch damit zusammen, dass sie vielfach aus marginalisierten und armen Bevölkerungsschichten stammen und es schwer haben, sich „durch die ‚richtige‘ Kleidung, die ‚passenden‘ Hobbys oder ein ‚attraktives‘ häusliches Umfeld als potenzielles Mitglied einer Peergruppe im sozialen Mainstream der Schule anzubieten“ (Hagen, Klöpfer, Müller, Staffen & Grünke, 2017, S. 276). Als erschwerend tritt hinzu, dass Lehrkräfte den soziometrischen Status von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oft überschätzen, niedrigere Sympathiewerte dieser Schüler in der Klasse nur begrenzt wahrnehmen und auch mit zu viel Aufmerksamkeit oder Rücksichtnahmen unbewusst Ablehnung provozieren können (Laßmann & Trumpa, 2017, S. 66). Deshalb ist zu prüfen, inwieweit die soziale Integration der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Klassen der ERINA-Oberschulen gelungen ist.

## 4.1 Soziale Integration der Schüler im Förderschwerpunkt Lernen

<sup>19</sup> Nur in einer Oberschule wurden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen integriert, dies waren zunächst alles Jungen.

Die Schüler im Förderschwerpunkt Lernen<sup>19</sup> zählten im ersten Schulversuchsjahr zu den unbeliebten Schülern ihrer Klassen (Kolke, 2013). Durch die bereits erwähnte Neubildung der Hauptschulklasse ab Klassenstufe 7 verbesserte sich der soziale Status der verbliebenen und neu hinzugekommenen Schüler im Förderschwerpunkt Lernen jedoch deutlich. Ab der 7. Klassenstufe gehören sie zu den beliebteren Schülern. Da das Leistungsniveau und das Lern- und Anstrengungsklima in dieser Klasse insgesamt auf unterdurchschnittlichem Niveau stagnieren (vgl. Kapitel 3), scheint nach der Bezugsgruppentheorie (Haeblerin et al., 1999) der Vergleich mit stärkeren bzw. sozial angepassteren Schülern abgemildert zu werden. Dadurch werden die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den Mitschülern vermutlich positiver wahrgenommen.

## 4.2 Soziale Integration der Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Die beiden Schüler in der Einzelintegration fühlen sich durchschnittlich gut angenommen und in ihre Klasse integriert. Während ein Schüler in den ersten drei Jahren zu den beliebteren Schülern gehört, ist er in der Klassenstufe 8 der unbeliebteste Schüler der Klasse. Der andere Schüler zählt relativ konstant zu den eher unbeliebteren Schülern und ist in der Klassenstufe 8 ebenfalls einer der unbeliebtesten Schüler seiner Klasse. Damit scheint die soziale Integration in diesen beiden Fällen nur bedingt gelungen zu sein. Neben alterstypischen sozialen Differenzierungsprozessen kann vermutet werden, dass die beiden Schüler von ihren Integrationshelfern oft vom Klassengeschehen abgeschirmt wurden und sehr viel Kommunikation über diese ablief. So schrieb eine der Mütter, dass ihr Sohn nicht ständig einen Integrationshelfer haben wolle, weil er auch einmal etwas allein mit den anderen Kindern machen möchte. Eine weitere Ursache kann in den wenigen Unterrichtsphasen gesehen werden, in denen alle Schüler tatsächlich an gemeinsamen Zielen in kooperativen Lernformen arbeiteten, denn die am häufigsten zu beobachtende Lernform war das koexistente Lernen.

Bei den Schülern im Kooperationsklassenmodell zeigt sich, dass sich diese überwiegend angenommen und integriert fühlen. Zumeist werden die Schüler von ihren Mitschülern als durchschnittlich sympathisch wahrgenommen. Dabei werden sie zwar von keinem Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf als sehr sympathisch eingeschätzt, allerdings haben sich im Verlauf der vier Jahre auch einige (z. T. auf Gegenseitigkeit beruhende) Sympathien zwischen Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entwickelt. Dieser Befund spricht für die Existenz gelungener Integrationsprozesse, wenngleich nicht beobachtet werden konnte, dass über Sympathien hinausgehende persönliche Freundschaften entstanden sind.

Rückblickend zählen die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Kooperationsklasse über die vier Jahre hinweg relativ konstant zu den durchschnittlich beliebten Schülern der Klasse. Ihr Sympathiestatus verschlechtert sich weniger als bei den Schülern in Einzelintegration, bei drei Schülern verbessert er sich sogar etwas. Allerdings resultieren die tendenziell höheren Werte in erster Linie daraus, dass sich die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Kooperationsklasse untereinander sehr positiv bewerten. Das Kooperationsklassenmodell scheint der Einze-



Integration demzufolge insofern etwas überlegen zu sein, als dass die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf hier die Chance haben, stützende Peer-Beziehungen untereinander zu entwickeln, wenngleich eine solche „Cliquenbildung“ auch zu einer Separierung von den Mitschülern führen kann (Forkel, 2014).

### 4.3 Einstellungen der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gegenüber Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Oberschüler äußern in der Schülerbefragung insgesamt eine tendenziell positive Einstellung zur schulischen Inklusion (vgl. Abbildung 18). Es wird prinzipiell befürwortet, dass Schüler mit Behinderung in der Klasse oder in der Schule lernen, aber die Zustimmung, selbst neben einem Schüler mit einer geistigen Beeinträchtigung sitzen zu wollen, fällt deutlich geringer aus. Bezüglich des gemeinsamen Lernens mit Schülern mit Schwierigkeiten im Lernen zeigen sich etwas höhere Zustimmungswerte als bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.<sup>20</sup>

Zwischen den ERINA-Oberschulen und den regulären Oberschulen lassen sich keine Unterschiede in den Einstellungen gegenüber Peers mit sonderpädagogischen Förderbedarfen finden (Lange, 2017).<sup>21</sup> Weitaus deutlicher unterscheiden sich die inklusiven Einstellungen auf der Ebene der einzelnen Klassen, was darauf verweist, dass den Klassen und deren speziellen sozialen Strukturen eine wichtige Bedeutung zukommt.<sup>22</sup>

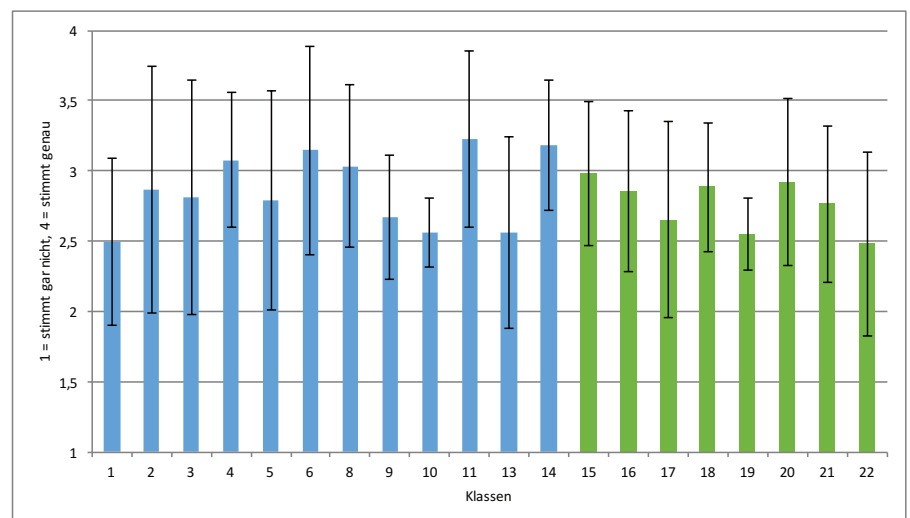


Abbildung 18: Einstellungen der Schüler aus den ERINA-Oberschulen (Klassen 1-14) und den regulären Oberschulen (Klassen 15-22) gegenüber Peers mit Behinderungen (n = 271)

In zwei lernzieldifferent unterrichteten Klassen (6 und 11) äußern die Schüler sehr positive inklusive Einstellungen. Allerdings klappt in der Klasse 6 eine Lücke zwischen den positiv artikulierten Einschätzungen und der tatsächlich vorhandenen deutlichen sozialen Ablehnung des integrierten Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwieweit die Schüler in dieser Klasse sozial erwünschte Antworten gegeben haben könnten. In einer weiteren lernzieldifferent unterrichteten Klasse (1) werden die niedrigsten Einstellungen gegenüber Peers mit sonderpädagogischem Förderbedarf geäußert. In dieser Klasse lernte ein Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, der in der Klassenstufe 5 zu den beliebtesten, am Ende der Klassenstufe 8 zu den unbeliebtesten

<sup>20</sup> Lernen: M = 3.27, SD = .69, Geistige Entwicklung: M = 3.05, SD = .87,  $t(271) = 4.89, p < .001$ .

<sup>21</sup> t-Test EOS vs. ROS:  $t(269) = 1.41, p = .160$ .

<sup>22</sup> Einfaktorielle Anova Klassenebene:  $F(19,253) = 1.65, p < .05, \eta^2 = .108$ .

Schülern der Klasse gehört. Auch die Hauptschulklasse mit den lernzielgleich integrierten Schülern im Förderschwerpunkt Lernen (10) gehört zu den Klassen mit den niedrigsten inklusiven Einstellungswerten, obgleich die integrierten Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zu den beliebteren Peers gehören.

Diese Befunde machen insgesamt deutlich, dass ein gemeinsames Lernen, auch über vier Jahre hinweg, noch keine Garantie für die Entwicklung inklusiver Einstellungen gegenüber Peers mit sonderpädagogischem Förderbedarf darstellt und, dass zwischen den geäußerten Einstellungen und den tatsächlichen Handlungen Unterschiede bestehen können.

#### 4.4 Empfehlungen zur sozialen Integration der Schüler

- Es bedarf flankierender Maßnahmen im Schulalltag und insbesondere in Ganztagsangeboten, in denen die Möglichkeiten des gemeinsamen Lebens und Lernens in den verschiedenen Dimensionen von Vielfalt von allen Schülern positiv erfahren werden können.
- Aussichtsreich sind die Einrichtung von Patenschafts- bzw. Buddy-Projekten zur Stärkung der Peer-Beziehungen und Förderung der sozialen Integration.
- Maßnahmen zur Stärkung gleichberechtigter Einflussnahme und Sicherheit in sozialen Situationen und zur Entwicklung einer positiven Peerkultur, wie Klassenrat, Kummer-Kasten, Gesprächsrituale oder klassenübergreifende Gesprächskreise, können dazu beitragen, soziale Teilhabe zu unterstützen.
- Darüber hinaus kann der Fachunterricht durch einen vorurteilsbewussten Umgang mit Verschiedenheit sowie die Schaffung kooperativer, interdependenter Lernarrangements, in denen an gemeinsamen Zielen gearbeitet wird, zur Vermeidung der Festigung von Außenseiterpositionen einen Beitrag leisten.
- Ein jährlicher Einsatz soziometrischer Instrumente kann dazu beitragen, blinde Flecken in der Wahrnehmung von Sympathien und Antipathien unter den Schülern bei den Lehrkräften offenzulegen.
- Für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und Lernen ist die emotionale Beziehungsgestaltung mit Lehrkräften von zentraler Bedeutung. Es sollten Wege gefunden werden, trotz Fachlehrerprinzip tragfähige emotionale Bindungen vorhalten zu können.
- Eine dauerhafte Eins-zu-Eins-Begleitung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sollte vermieden werden. Vielmehr sollten Gruppenprozesse Vorrang haben, wobei sich die Assistenz auf die Teilhabe an diesen ausrichten sollte.

# 5 Inklusiver Unterricht als gemeinsames Schulentwicklungsprojekt

Die Einführung von Inklusion in der Oberschule ist ein Vorhaben, an dem die gesamte Einzelschule im Rahmen eines inklusiven Schulentwicklungsprozesses zu beteiligen ist, weil es um eine „dauerhafte, bewusste und absichtsvolle sowie systematisierte Weiterentwicklung“ geht (Dedering, 2004, hier zit. nach Koch & Textor, 2015, S. 121). Schulentwicklungsprozesse beruhen auf den drei Teilbereichen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (Dalin, Rolff & Buchen, 1995).

Damit inklusive Entwicklungsprozesse erfolgreich verlaufen können, bedarf es folgender Voraussetzungen (nach Koch & Textor, 2015, S. 125.):

1. einem tatsächlichen, weitgehend kollektiv geteilten Bedürfnis zur Weiterentwicklung der eigenen Schule zur inklusiv arbeitenden Schule, d. h. eines Kollegiums, welches sich mit der Inklusion identifiziert,
2. der Fähigkeit und Bereitschaft des Kollegiums zur Entwicklung inklusiver Kompetenzen, die für den inklusiven Unterricht, die multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule und im Unterricht sowie für den Schulalltag im Ganztage der Oberschule benötigt werden,
3. einer Schulleitung, die inklusive Entwicklungsprozesse aktiv nach innen und nach außen unterstützt und als Motor der inklusiven Schulentwicklung wirkt.

Schulentwicklungsprozesse durchlaufen im Allgemeinen unterschiedliche Entwicklungsstadien, die sich durch zunehmend komplexere Strategien der Zusammenarbeit und gemeinsam entwickelte Problemlösungen auszeichnen (Steinert et al., 2006).

Für den Schulversuch ERINA sollen die Fragen beantwortet werden, wie sich die inklusiven Einstellungen der Lehrkräfte und der anderen Akteure entwickelt haben, welche Bereitschaft es seitens der Lehrkräfte gab, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und wie die Schulleitungen diese Prozesse unterstützen konnten.

## 5.1 Ausbildung inklusiver Einstellungen bei Lehrkräften, Eltern und Schülern

Im Hinblick auf inklusive Schulentwicklungsprozesse und die dafür erforderliche Identifikation aller Beteiligten spielen sowohl die Einstellung und Bereitschaft der Lehrkräfte, aber auch die Akzeptanz der Eltern und Schüler eine zentrale Rolle (Avramidis & Norwich, 2002; Hellmich et al., 2017; Bless, 1995). In internationalen Studien zur

Einstellung von Lehrkräften zeigt sich, dass die geäußerten Einstellungen zur schulischen Inklusion überwiegend positiv ausfallen, während die konkrete Bereitschaft zur Umsetzung integrativer Maßnahmen deutlich geringer ist (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl & Minnaert, 2012). In einer aktuellen Lehrkräftebefragung (forsa, 2017) zeigt sich für Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, dass 49 Prozent der Lehrkräfte unter der Voraussetzung, dass die finanzielle und personelle Ausstattung für einen inklusiven Unterricht sichergestellt wäre, die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung grundsätzlich für sinnvoll halten. Hingegen halten 44 Prozent der Lehrkräfte es auch bei entsprechenden Rahmenbedingungen für sinnvoller, wenn Kinder mit einer Behinderung in speziellen Förderschulen unterrichtet werden (forsa, 2017). Eng mit den Einstellungen verknüpft sind offenbar die Erfahrungen, wonach Lehrkräfte mit kürzerer Unterrichtserfahrung positivere Einstellungen zu Inklusion aufweisen als Lehrkräfte, die bereits längere Zeit im Schuldienst tätig sind (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Weiterhin zeigt sich aber auch, dass längere Unterrichtserfahrungen in inklusiven Klassen zu einer Verbesserung der Einstellung zu Inklusion führen (de Boer et al., 2011). Die Einstellungen der Eltern haben vermutlich ebenso Einfluss auf die Akzeptanz und Unterstützung von Inklusion, auch durch ihre Entscheidung bezüglich der Wahl einer Schule (Lucke 1995; Mahlstedt & Glück, i.Vorb.). Bisher vorliegende Untersuchungen zeigen, dass die Einstellung der Eltern zur Inklusion eher positiv ausfällt, wobei sie die sozialen Aspekte von Inklusion deutlich positiver einschätzen als die zur schulischen Förderung (de Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Trumpa et al., 2014; Kunz, Luder & Moretti, 2010).

Im Rahmen der ERINA-Lehrkräftebefragung wird deutlich, dass bei den teilnehmenden Lehrkräften insgesamt eher positive Einstellungen zur Inklusion vorherrschen. Im Hinblick auf den inklusiven Unterricht überwiegen Befürchtungen dahingehend, dass Schüler zu viel Aufmerksamkeit der Lehrkräfte erfordern und eine Abstimmung des Unterrichts auf die verschiedenen Lernbedürfnisse unter den derzeitigen Bedingungen nicht umfassend zu leisten sei. Zugleich würde eine Vielzahl der Befragten unter den gegebenen Rahmenbedingungen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Klasse inklusiv unterrichten, allerdings schwankt diese Bereitschaft in Abhängigkeit von den konkreten Förderschwerpunkten erheblich. 70 Prozent der Lehrkräfte zeigen sich bereit, Schüler im Förderschwerpunkt Lernen zu unterrichten und rund 40 Prozent würden Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichten (Liebers & Schmidt, 2014).

In den Interviews mit den Lehrkräften zeigte sich mit Blick auf die Entwicklung inklusiver Einstellungen, dass in allen ERINA-Oberschulen zu Beginn des Schulversuchs ein Teil des Kollegiums kritisch bis ablehnend gegenüber Inklusion eingestellt war. An allen Schulen verringerte sich der Anteil der kritisch bzw. ablehnend eingestellten Lehrkräfte über die Schuljahre hinweg, dennoch gibt es an allen Schulen einzelne Lehrer, die nicht dazu bereit sind, in den integrativen Klassen zu unterrichten. Als Gründe hierfür werden in den Interviews in einigen Fällen das hohe Dienstalter der Lehrkräfte, eine mangelnde Bereitschaft zur Umstellung eingespielter Handlungsroutinen sowie auch die fehlende fachliche Qualifikation für integrativen Unterricht angeführt.

Vergleicht man die Einstellungen der Lehrkräfte mit denen der Eltern und Schüler, so zeigt sich, dass alle drei Gruppen insgesamt eine eher positive Einstellung zu Inklusion vertreten. Hinsichtlich der Auswirkungen auf den schulischen Fortschritt der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf haben Lehrkräfte, Eltern und Schüler neutrale bis leicht positive Einstellungen. Die Auswirkungen auf soziale Aspekte schätzen alle drei Gruppen deutlich positiver ein, wobei die Eltern am stärksten davon ausgehen, dass

der integrative Unterricht das soziale Lernen unter den Schülern unterstützt (Liebers & Schmidt, 2013).

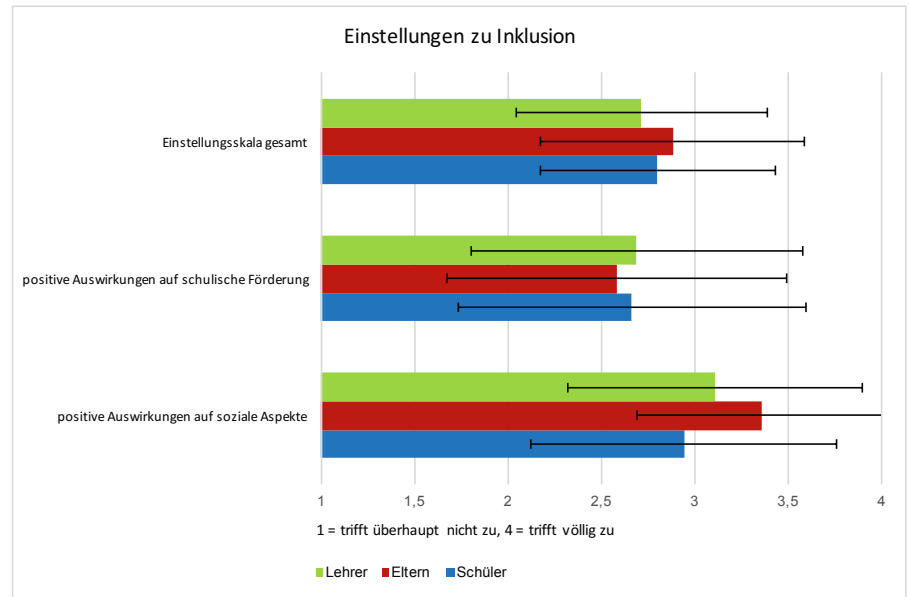


Abbildung 19: Skalen- bzw. Itemmittelwerte zu Aspekten schulischer Inklusion aus der Lehrer-, Eltern- und Schülerbefragung (Skala gesamt: nL = 139, nE = 231, nS = 271, schulische Förderung: nL = 131, nE = 794, nS = 269, soziale Aspekte: nL = 126, nE = 665, ns = 269).

## 5.2 Bereitschaft zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen

Die Haltungen und Einstellungen der an der inklusiven Schulentwicklung beteiligten Akteure hängen u. a. auch mit der erlebten Selbstwirksamkeit sowie der Fähigkeit und der Bereitschaft zur Kompetenzentwicklung zusammen (Seifried, 2015). Daher gilt es, in Fort- und Weiterbildungsangeboten die Einstellungen der Lehrkräfte aufzugreifen und Reflexionsangebote zu unterbreiten, um nachhaltige Veränderungen auf der Handlungsebene herbeizuführen. Allerdings reicht es gerade im Bereich Inklusion nicht aus, wenn einzelne Akteure ihr Wissen und Können erweitern. Fortbildungen erzeugen nur dann Nachhaltigkeit, wenn sie im Prozess der Schulentwicklung mit dem Ziel eines inklusiven Unterrichts geplant und durchgeführt werden (Armrhein & Badstieber, 2013, S. 23). Demzufolge bedarf es eines umfangreichen Professionalisierungskonzepts, wobei allen Beteiligten genügend Raum und Zeit zur Entwicklung und Reflexion neuer Handlungs-routinen zur Verfügung gestellt werden sollte (ebd.).

Von den Lehrkräften wurde in der ERINA-Lehrkräftebefragung eine hohe Bereitschaft artikuliert, sich selbst für eine inklusive Schulentwicklung zu engagieren, wobei das größte Interesse der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts gilt. Dazu wurden vielfach Fortbildungen sowie die Unterstützung durch Handreichungen, Materialsammlungen und abgestimmte Lehrpläne gewünscht. Einige Lehrkräfte haben intensiv die Angebote der externen und schulinternen Fortbildung bis hin zur persönlichen Supervision an Schulen angenommen. Zudem wurden inklusive (Sekundar-)Schulen in anderen Bundesländern besucht und in einem Fall wurde eine dauerhafte Kooperation mit einer Gesamtschule im Land Brandenburg im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft eingegangen.

## 5.3 Unterstützung der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitungen

Der Schulleitung kommt eine besondere Bedeutung bei der Entwicklung zu einer inklusiv arbeitenden Schule zu. Die Schulleitung sollte z. B. frühzeitig kontinuierlich Kooperationsprozesse mit allen Beteiligten initiieren, um die Aufnahme und Förderung von Schülern möglichst reibungslos zu gestalten. Die Entwicklung angemessener Handlungsmöglichkeiten erfordert eine engagierte Mitarbeit der Schulleitung, die wiederum durch die Schulaufsicht unterstützt werden muss.

Schulleitungen können durch vertrauensvolles und unterstützendes Leitungshandeln die Entwicklung und Implementation einer professionellen Kommunikationskultur fördern. Positive Verstärkung des Kollegiums und kleine überschaubare Entwicklungsaufgaben führen zu einer beständigen Schulentwicklung.

Im Rahmen der Schulkonzeptarbeit sollte die Schulleitung dazu anregen, zu reflektieren, welche Vorerfahrungen bestehen, welche vorhandenen Strukturen die inklusive Arbeit erleichtern oder erschweren, welche Fragen auf dem Weg der Schulentwicklung in welchem Zeitraum geklärt werden sollen und welche Unterstützung benötigt wird.

In der schriftlichen Schulleiterbefragung wurden die vier Schulleitungen der ERINA-Oberschulen gebeten sich dazu zu äußern, inwieweit sie ihre Schulen als eine inklusiv arbeitende Schule sehen und welche Schritte sie hinsichtlich einer weiteren Ausweitung für notwendig erachten.

Die Schulleitung der ERINA-Oberschule 1 empfand die personellen und sächlichen Ressourcen zu sehr auf die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf konzentriert. Die ERINA-Oberschule 2 versteht sich selbst als inklusiv arbeitende Schule und hat sich für alle Kinder und Jugendlichen der Gemeinde geöffnet, auch wenn dies zu einem Mehraufwand führte. Eine stetige Weiterentwicklung der Arbeit wurde dabei angestrebt. Es sollen beispielsweise differenzierte Pläne erstellt sowie individuellere Wege und Unterstützungsangebote für die Schüler geboten werden. In der ERINA-Oberschule 3 schätzte der Schulleiter ein, dass die Lehrkräfte immer stärker mit Förderplänen arbeiten und sich auch die Methodenvielfalt über die Versuchsklassen hinaus ausweitete. Das Ziel müsse es sein, „die gegenwärtigen Aufgaben genauso, aber mit weniger persönlichen Ressourcen umzusetzen.“ Dabei müsse der Inklusionsbegleiter als Unterstützer weiterhin vor Ort sein. Die ERINA-Oberschule 4 arbeitet laut Aussagen ihrer Schulleitung verstärkt inklusiv. So gibt es drei Kooperationsklassen im Schuljahr 2016/17 sowie weitere 17 (von 21) Klassen, in denen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen.

Auf die Frage, wie die Schulleitungen die Team- und Fachkonferenzarbeit unterstützen können, wurden mehrfach eine wertschätzende Haltung der Schulleitung sowie ein respektvoller Umgang der Schulleitung mit dem Kollegium benannt. Als Unterstützung wurden auch direkte Hilfen bei Problemlagen sowie regelmäßige Gespräche und Teilnahmen an Fortbildungen sowie Teamsitzungen der jeweiligen Klassen benannt. Des Weiteren wurden die Lehrkräfte durch die Schulleitung unterstützt, indem Ziele vereinbart, Strukturen vorgegeben sowie Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden. Die enge Zusammenarbeit mit dem Kollegium trug auch dazu bei, dass die Schulleitungen auf dem aktuellen Stand der Entwicklungen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf waren und sich zum Teil auch an der Planung der Teams beteiligten. Betont wurde auch, dass ein gut geplanter Stundenplan den Lehrkräften bei der Planungsarbeit im Team hilft.

Die Unterstützung durch Fortbildungsangebote der Sächsischen Bildungsagentur (SBA) und des Sächsischen Bildungsinstituts (SBI) wurden als ausreichend eingeschätzt. Der

Projektleitung des Schulversuchs wurde bestätigt, dass sie die Fortbildungswünsche der Schulen und Lehrkräfte berücksichtigte und Erfahrungsaustausche ermöglichte. Eine Schulleitung gab an, dass jedoch z. T. an den Bedürfnissen der Lehrkräfte vorbei gearbeitet wurde, da der inhaltliche Schwerpunkt zu stark auf den Grundschulbereich gelegt wurde. Bei der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen beobachteten die Schulleitungen bei ihren Lehrkräften ein differenziertes Bild. Während negative Erfahrungen mit einer Fortbildung in einer Schule zu einer Blockadehaltung führten, nahmen in den anderen Schulen die Lehrkräfte vermehrt an den Fortbildungen teil. Jedoch unterschieden sich die Lehrkräfte in der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsangeboten im Bereich Inklusion. Bei denjenigen, die bereits Erfahrungen in Kooperationsklassen sammeln konnten, sei die Bereitschaft hoch, andere beobachteten interessiert bzw. warten noch.

Zusammenfassend lässt sich bezogen auf das Entwicklungsmodell der Schulentwicklung (Steinert et al., 2006) konstatieren, dass sich die ERINA-Oberschulen in den fünf Schulversuchsjahren zu Projektschulen weiterentwickelt haben. Die inklusive Schulentwicklung ruhte nach den Aussagen in den Interviews anfänglich nur auf den Schultern einiger weniger Lehrkräfte, die die ersten lernzieldifferenten Klassen in der Klassenstufe 5 übernommen haben. D. h., die meisten ERINA-Oberschulen starteten bezogen auf die Einführung von Inklusion auf der Stufe der fragmentierten Schule, auf der gute, aber lose Arbeitsbeziehungen zwischen einzelnen Klassen bestanden und inklusive Ziele noch kaum abgestimmt waren. Die weiteren Entwicklungen erfolgten schrittweise und vor allem durch kleinere Teilgruppen von Lehrkräften, die mit der Inklusion begonnen hatten sowie durch unterstützende Schulleitungen. In allen ERINA-Oberschulen lassen sich inzwischen inklusive Erneuerungs- und Ausweitungsaktivitäten finden. Gemeinsam koordinierte Ziele, die die gesamte Schule betreffen, regelmäßige Zielklärungen sowie auch professionelle Personalentwicklung und Selbstevaluation, die als Merkmale von Problemlöseschulen gelten, zeigen sich in ersten Ansätzen.

## 5.4 Empfehlungen zur inklusiven Schulentwicklung

- Es sollten in den Schulen **tragfähige Konzepte einer inklusiv arbeitenden Oberschule mit Ganztagsbetreuung** weiterentwickelt werden. Diese sollten die gesamte Schule betreffen und eine Basis für eine Verstetigung inklusiver Prozesse über die verschiedenen Erprobungslösungen für einzelne Schüler hinaus legen. Die gewonnenen und bewährten Organisations-Modelle der ERINA-Oberschulen sollten dazu in Handreichungen auch für andere Schulen zugänglich gemacht werden.
- Dazu bedarf es Strukturen, die Inklusion zum **Thema der gesamten Schule** und nicht nur einiger weniger „betroffener“ Lehrkräfte machen. Dies könnte zum Beispiel eine kleine Steuergruppe leisten aber auch Fachkonferenzen und Jahrgangsteams, die eine inklusive Unterrichtsentwicklung für die gesamte Schule aufgreifen.
- Eine Verankerung von **kollegialer Beratung und Hospitation** im Schulprogramm und die Entwicklung einer innerschulischen Feedbackkultur können dazu beitragen, mehr Lehrkräfte in die Entwicklungsprozesse einzubinden. Dafür müssen Ressourcen für Hospitationen und anschließende Reflexionen zur Verfügung stehen.

- Darüber hinaus wird ein **landesweites Professionalisierungskonzept** erforderlich, in welchem nicht nur die Ziele und Inhalte der Professionalisierung der verschiedensten Akteursgruppen zu beschreiben, sondern zunächst auch Fachkräfte zu gewinnen und als externe Begleiter zu qualifizieren sind. Diese können die Professionalisierung in den Schulen sowie die Qualifizierung der verschiedenen Akteure begleiten (Brokamp, 2013). Möglichkeiten einer Vernetzung mit dem ZINT-Projekt können hier geprüft werden.
- Innerhalb der Fortbildungsangebote ist darauf zu achten, dass neben fachlichen Kenntnissen auch die **Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrkräfte** aufgegriffen werden. So sollten sowohl kognitive, affektive als auch behaviorale Komponenten der Einstellung zur Inklusion berücksichtigt werden.
- Beispielsweise kann die Auseinandersetzung mit Effektivitätsstudien dazu beitragen, den Lehrkräften die Vorteile der Inklusion für alle Schüler zugänglich bzw. bewusst zu machen, womit u. a. auch Vorurteile abgebaut werden können.
- Weiterhin muss davon ausgegangen werden, dass bei einigen Lehrkräften Gefühle der Verunsicherung und Angst bzw. ambivalente Gefühle mit dem Thema Inklusion einhergehen. Diese Emotionen sowie zugrundeliegende Wertvorstellungen gilt es, im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen anzusprechen und zu diskutieren. Dementsprechend scheint es hilfreich zu sein, auch die zugrundeliegende Idee von Inklusion, das dahinterstehende Menschenbild sowie Aspekte der Leistungsorientierung im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu thematisieren.
- Auch der Austausch über bisherige Erfahrungen mit Integration kann dazu beitragen, die eigene Haltung kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen. Eine Möglichkeit zum professionellen Erfahrungsaustausch bietet beispielsweise die problemorientierte Methode der Fallarbeit.
- Ebenso gilt es, Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, positive inklusive Erfahrungen in Best-Practice-Kontexten zu ermöglichen, bspw. in Form von Hospitationen in Integrationsklassen oder inklusiv arbeitenden Schulen im eigenen sowie in anderen Bundesländern.



# Glossar

## **Buddy-Projekte**

Buddy-Projekte sind Vorhaben zur Unterstützung der sozialen Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen. Ziel der Projekte ist es, Kinder und Jugendliche zu befähigen, als Buddys Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Aufgrund der hohen Anzahl der Projektideen kann ein Buddy-Projekt entsprechend bestehender Bedarfe der Einzelschule passgenau ausgewählt und umgesetzt werden.

## **Förderquote**

Die Förderquote beziffert den prozentualen Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtschülerzahl der allgemeinbildenden Schulen.

## **Inklusionsquote**

Die Inklusionsquote beziffert den prozentualen Anteil der inklusiv unterrichteten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtschülerzahl der allgemeinbildenden Schulen.

## **Inklusionsbegleiter**

Jährlich aufwachsend wurden bis zum Schuljahr 2017/18 an 14 Schulversuchsschulen Inklusionsbegleiter eingesetzt, die die Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung, bei individuellen Fördermaßnahmen und im Unterricht unterstützten. Darüber hinaus nahmen sie auch koordinierende Aufgaben wahr (z. B. Absprachen mit Kooperationspartnern).

## **Integrationshelfer**

Leistungen der Eingliederungshilfe nach § 35 a SGB VIII und § 54 SGB XII stellen insbesondere Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht, dar. Integrationshelfer oder auch Schulbegleiter, Schulassistenten oder Individualbegleiter unterstützen Schüler mit körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung im schulischen Alltag. Sie bieten dem Schüler individuelle Hilfen zur Bewältigung des Schulalltags an. Die im Einzelfall zu erbringenden Leistungen werden im Hilfeplanverfahren vereinbart.

### **Multiprofessionelle Teams**

Leistungen der Eingliederungshilfe nach § 35 a SGB VIII und § 54 SGB XII stellen insbesondere Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht, dar. Integrationshelfer oder auch Schulbegleiter, Schulasistenten oder Individualbegleiter unterstützen Schüler mit körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung im schulischen Alltag. Sie bieten dem Schüler individuelle Hilfen zur Bewältigung des Schulalltags an. Die im Einzelfall zu erbringenden Leistungen werden im Hilfeplanverfahren vereinbart.

# Literatur

- Amrhein, B. (2015). *Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrerinnenbildung*. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 140–159). Stuttgart: Kohlhammer.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). (Hrsg.). *Lehrerfortbildung zur Inklusion – Eine Trendanalyse*. Eine Expertise von Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion*. A Review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
- Arndt, I. & Haas, B. (2017). *Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen auf der Ebene der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung*. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Steese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 39–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5–8 (SLS 5–8)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Bless, G. (2017). *Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(5), 216–227.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). *Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen*. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375–383). Göttingen: Hogrefe.
- Bohl, T. (2000). *Unterrichts-Methoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg*. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: J. Klinkhardt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Brokamp, B. (2013). *Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung*. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 64–72). Stuttgart: Kohlhammer.
- Börger, M. (2014). *Qualität des inklusionsorientierten Unterrichts an sächsischen Oberschulen*. Eine Beobachtungsstudie an der ERINA Modellschule 3. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Bos, W. & Scharenberg, K. (2010). *Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen*. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*. Festschrift für Jürgen Baumert (S. 173–194). Münster: Waxmann.
- Breyer, J., Richter, J. & Schladitz, M. (2014). *Kooperation im lernzieliferenten Unterricht an sächsischen Mittelschulen im Rahmen des Schulversuchs ERINA*. Eine vergleichende Interviewstudie. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Brückner, K. (2014). *Qualität des inklusionsorientierten Unterrichts an sächsischen Oberschulen*. Eine Beobachtungsstudie an der ERINA Modellschule 2. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Bürgermeister, A., Klieme, E., Rakoczy, K., Harks, B. & Blum, W. (2014). *Formative Leistungsbeurteilung im Unterricht: Konzepte, Praxisberichte und ein neues Diagnoseinstrument für das Fach Mathematik*. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (41–60). Göttingen: Hogrefe.
- Cole, C. M., Waldron, N. & Majd, M. (2004). *Academic progress of students across inclusive and traditional settings*. *Mental Retardation*, 42, 136–144.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1995). *Das IMTC-Modell: Der institutionelle Schulentwicklungsprozeß (ISP)*. In P. Dalin, H.-G. Rolff & H. Buchen (Hrsg.), *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß*. Ein Handbuch (S. 38–55). Bönen: Verlag für die Schule.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature*. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. (2010). *Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature*. *European Journal of Special Needs Education* 25 (2), 165–181.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. (2012). *Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4). Abgerufen von <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912X.2012.723944> (letzter Zugriff: 31.07.2017)
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen: Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. London: DfES. Abgerufen von <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR578.pdf> (letzter Zugriff: 31.07.2017)
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern*. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Enders, C. K. (2001). *A primer on maximum likelihood algorithms available for use with missing data*. *Structural Equation Modelling*, 8 (1), 128–141.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Pearson Education.
- Forkel, R. (2014). *Zur sozialen Integration von SchülerInnen mit dem Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung in Kooperationsklassen – empirische Fallstudie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Forsa (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Auswertung Sachsen-Anhalt/Sachsen/Thüringen. Berlin. Abgerufen von [http://www.vbe-lsa.de/downloads/Mitglieder-Informationen/2017\\_05\\_22\\_forsa\\_Inklusion\\_Text\\_.pdf](http://www.vbe-lsa.de/downloads/Mitglieder-Informationen/2017_05_22_forsa_Inklusion_Text_.pdf) (letzter Zugriff: 28.08.2017)

- Fulk, B.M., Brigham F.J., Lohman D.A. (1998). *Motivation and selfregulation*. A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 19, 300-309.
- Gebhardt, M. (2015). *Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – ein empirischer Überblick*. In Kiel, E. (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53-96). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gehrmann, M.-L. & Huber, C. (2017). *Schüler – Risiko und Potenzial für die Verhaltensentwicklung in der inklusiven Schule*. In F. Hellmich, E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, L., Lingel, K. & Schneider, W. (2013a). *Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen (DEMAT 5+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Götz, L., Lingel, K. & Schneider, W. (2013b). *Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen (DEMAT 6+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Götze, M. T. (2017). *Untersuchung der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen von SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Schulversuch ERINA*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Leipzig.
- Gräsel, C., Fußangel, K., Pröbstel, C. (2006): *Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?* Zeitschrift für Pädagogik, 52, 205-219.
- Greiten, S. (2014). *Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht?* Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 107-121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999): *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. (3., unveränderte Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hagen, T., Klöpfer, C., Müller, C., Staffen, D. & Grünke, M. (2017). *Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die sich in der Inklusion wohl fühlen: Was schätzen sie an ihrem schulischen Umfeld?* Zeitschrift für Heilpädagogik 68 (6), 275-293.
- Hasselhorn, M. & A. Gold (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. In M. Hasselhorn, H. Heuer, & F. Rösler (Hrsg.), *Standards Psychologie*. (2. durchgesehene Aufl.) Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hauer, C. (2016). *Schulentwicklungsforschung im Rahmen des Schulversuchs ERINA. Gelingensbedingungen und Barrieren beim inklusiven Unterricht aus Sicht der Fachlehrkräfte an einer Oberschule*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Abgerufen von <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487> (letzter Zugriff: 31.07.2017)
- Hein, C. (2016). *Einzelfallstudie zur Entwicklung eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulversuch ERINA*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). *Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen*. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster: Waxmann.
- Hellmich, F. & Günther, F. (2011). *Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick*. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzept im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 19-39). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hellmich, F., Löper, M. F., Görel, G. & Pfahl, R. (2017). *Einstellungen von Kindern gegenüber Peers mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Bedingungen der sozialen Partizipation im inklusiven Unterricht der Grundschule*. In F. Hellmich, E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2005). *EVT- Unterrichtsbeobachtungsbogen*. Abgerufen von <http://faecher.lernnetz.de/faecherportal/index.php?DownloadID=398> (letzter Zugriff: 31.07.2017)
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (4. Aufl.) Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (6. überarbeitete Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hrabal, V. (2009). *Der Klassen-Kompass. Soziometrische Rating-Methode für die Diagnostik des Klassenklimas, Wahl der Klassenvertreter und Optimierung der Arbeit mit Schulklassen an Sekundarschulen (KK-1)*. Göttingen: Hogrefe.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration und Schulerfolg? Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes*. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Abgerufen von [http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=xRK8effm\\_jk%3d&tabid=287&mid=1109](http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=xRK8effm_jk%3d&tabid=287&mid=1109) (letzter Zugriff: 31.07.2017)
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). *Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits*. *International Journal of Special Education*, 17 (2), 14-24.
- Köbberling, A. & Schley, W. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*. Weinheim, München: Juventa.
- Koch, B. & Textor, A. (2015): *Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung*. In Kiel, E. (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 150-159). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kolke, S. (2013). *Zur Wirksamkeit schulischer Integrationsprozesse an Mittelschulen*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Kolke, S., Liebers, K. & Schmidt, C. (2015). *Schülerleistungstests. 4. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ERINA im Freistaat Sachsen. Teil 2*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Leipzig.
- Kolke, S., Liebers, K. & Seifert, C. (2013). *Bericht zu den Schülerleistungstests ERINA 2013*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Leipzig.
- Kölller, O., & Baumert, J. (2002). *Entwicklung schulischer Leistungen*. In R. Oerter & L. Montana (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarb. Aufl.), (S. 756-786). Weinheim: Beltz.
- Kreipe, V. (2016). *Kooperation von Fachlehrkräften im lernziendifferenten Unterricht an einer sächsischen Oberschule im Rahmen des Schulversuchs ERINA*. Eine Interviewstudie. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Krajewski, K., Küspert, P. & Schneider, W. (2002). *Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (DEMAT 1+)*. Göttingen: Beltz Test.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). *Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI)*. *Empirische Sonderpädagogik* 2 (3), 83-94. Abgerufen von <http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9350/> (letzter Zugriff: 31.07.2017)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2010). *lLeA - Individuelle Lernstandsanalysen*. Abgerufen von <http://bildungs-server.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/llea/> (letzter Zugriff: 31.07.2017)
- Lailach, M. (2017). *Untersuchung der Entwicklung der mathematischen Kompetenzen von SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Schulversuch ERINA*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Leipzig.
- Lange, M. (2017). *Inklusive Einstellungen sächsischer Oberschüler\*innen – Ergebnisse einer Befragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung im Schulversuchs ERINA*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Leipzig.
- Laßmann, S. & Trumpa, S. (2017). *„Erzwingen kann man das ja nicht“ – Hypothesen zu Einflüssen auf den sozialen Status im Gemeinsamen Unterricht*. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Steese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 60-68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laubenstein, D., Guthöhrlein, K., Lindmeier, C., Scheer, D. & Sponholz, D. (2017). *Herausforderungen und Chancen der Organisationsform „Lernbüro“ für einen inklusionsorientierten Unterricht*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68 (6), 264-274.
- Laws, G., Byrne, A. & Buckley, S. (2000). *Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream and special schools: a comparison*. *Educational Psychology*, 20 (4), 447-457.
- Lehmann, R. & Hoffmann, E. (2009). *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen*. Münster: Waxmann.
- Liebers, K. & Kolke, S. (2014). *3. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ERINA im Freistaat Sachsen*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Leipzig.

- Liebers, K. & Seifert, C. (2013). *Bericht zur Elternbefragung ERINA 2013*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Leipzig.
- Liebers, K. & Seifert, C. (2014). *Bericht zur Lehrkräftebefragung ERINA 2013*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Leipzig.
- Lindemann, H. (2016). *Konstruktion und empirische Validierung eines Instrumentes zur Erfassung der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Peers mit Beeinträchtigung, anderer Herkunft und niedrigem sozioökonomischem Status*. Empirische Sonderpädagogik, 1, 5–21.
- Lippert, M. & Prox, K. (2016). *Qualität des inklusionsorientierten Unterrichts an sächsischen Oberschulen. Eine Betrachtungsstudie an den ERINA Modellschulen 1 – 3*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Lucke, D. (1995). *Akzeptanz: Legitimität in der Abstimmungsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- LISUM (2010). *ILeA 1. Individuelle Lernstandsanalysen*. Lehrerheft Deutsch, Mathematik. 6. überarb. Aufl. Ludwigsfelde. Abgerufen von <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/ilea/ilea1/> (letzter Zugriff: 31.07.2017)
- Mallach, P. R. (2017). *Eine vergleichende Betrachtung der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kooperationsklassen und Einzelintegration*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Leipzig.
- Mahlstedt, A., Glück, C. W. (i. Vorb.). „Alles eine Frage der Überzeugung?“ – Welche Rolle spielen „Einstellungen zur Inklusion“ bei der Entscheidung der Eltern für oder gegen eine inklusive Beschulung?
- May, P. (2012). *Hamburger Schreibprobe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung für die Klassenstufen 5 bis 10 – Basisanforderungen (HSP 5–10 B)*. (2. aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett.
- Mehner, J. (2015). *Zur Rolle von Educational Governance im Rahmen des Schulversuchs ERINA*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Meißner, J. (2017). *Untersuchung der Entwicklung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen von SchülerInnen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Schulversuch ERINA*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Universität Leipzig.
- Mey, E. (2014). *Qualität des inklusionsorientierten Unterrichts an sächsischen Oberschulen. Eine Beobachtungsstudie an der ERINA Modellschule 1*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2013). *Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen*. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 155–176). Stuttgart: Kohlhammer.
- Myklebust, J. O. (2002). *Inclusion or Exclusion? Transition Among Special Needs Students in Upper Secondary Education in Norway*. *British Journal of Special Needs Education*, 17, 251–263.
- Olschewski, C. (2016). *Der Schulübergang. Eine Fallstudie zum Zusammenhang zwischen Bildungsempfehlung und Leistung am Ende der vierten Klasse am ERINA-Standort 4*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2001). *Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education*. *Educational Review*, 53, 125–135.
- Powell, J. (2013). *Kulturen der sonderpädagogischen Förderung und „schulischen Behinderung“*. Ein deutsch-amerikanischer Vergleich. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung* (S. 139–154). Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, A. (2013). *Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht*. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 177–185). Stuttgart: Kohlhammer.
- Preuss-Lausitz, U. (1990). *Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld*. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & G. Zielke (Hrsg.), *Wohnortnahe Integration: gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin* (S. 95–128). Weinheim, München: Juventa.
- Ratz, C. (2011). *Zur Bedeutung einer Fächerorientierung*. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt Entwicklung* (S. 9–40). Oberhausen: Athena.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1–2)*. Göttingen: Beltz Test.
- Riedo, D. (2000). *„Ich war früher ein schlechter Schüler...“ Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher Erwachsener. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration und Separation*. Bern: Paul Haupt.
- Rübner, Y. (2015). *Kooperation im lernzieldifferenten, kooperativen Unterricht an sächsischen Mittelschulen im Rahmen des Schulversuchs ERINA*. Eine Interviewstudie. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Ruij, N. M. & Peetsma, T. D. (2009). *Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed*. *Educational Research Review*, 4, 67–79.
- Schäfer, H. (2017). *Das MehrPerspektivenSchema als curriculärer Orientierungsrahmen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68, 124–139.
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (2015). *Inklusive Diagnostik*. In H. Schäfer, C. Rittmeyer, B. Altenrichter & R. Kretschmann (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 103–134). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmidt, S., Ennemoser, M. & Krajewski, K. (2013). *Deutscher Mathematiktest für neunte Klassen mit Ergänzungstest Konventions- und Regelwissen (DEMAT9/KRW)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, C., Liebers, K. (2017). *Formatives Assessment im inklusiven Unterricht – Forschungsstand und erste Befunde*. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule (50–65)*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schmidt, C.; Liebers, K. & Kolke, S. (2015). *Unterrichtsbeobachtung zu ausgewählten Prozessmerkmalen in den inklusiven Oberschulen. 4. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ERINA im Freistaat Sachsen. Teil 3*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Leipzig.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*. (2. überarbeitete und neu normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). *Unter der Lupe: Wie in deutschen Klassenzimmern differenziert wird*. *Klexer. Magazin für die Grundschule* 20, 3–5.
- Schwab, S. & Hessels, M.G.P. (2014). *Lern- und Leistungsmotivation bei SchülerInnen mit Lernbehinderung – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der Sekundarstufe*. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 186–203). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFL-L*. Abgerufen von [https://opus.ph-heidelberg.de/files/140/Dissertation\\_Seifried\\_Stefanie.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/files/140/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf) (letzter Zugriff: 31.07.2017)
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). *Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration*. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 291–307.
- SMK/Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2012a): *Erster Aktions- und Maßnahmenplan zur Umsetzung von Art. 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte [sic!] von Menschen mit Behinderungen. (Behindertenrechtskonvention – BRK)*. Abgerufen von [https://www.schule.sachsen.de/download/download\\_smk/2012\\_05\\_30\\_aktions\\_und\\_massnahmenplan\\_inklusion.pdf](https://www.schule.sachsen.de/download/download_smk/2012_05_30_aktions_und_massnahmenplan_inklusion.pdf) (Stand: 19.04.2016)
- SMK/Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2012b): *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der individuellen Förderung von Schülern mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zur Ausgestaltung des sächsischen Schulsystems in [sic!] Hinblick auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen*. Online im Internet. URL: [https://www.schule.sachsen.de/download/download\\_bildung/2012\\_12\\_19\\_Empfehlungen\\_zur\\_Umsetzung\\_UN-BRK.pdf](https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/2012_12_19_Empfehlungen_zur_Umsetzung_UN-BRK.pdf)
- SMK/Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015). *Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Fortsetzung des Schulversuchs "Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellreionen" vom 14. Okt. 2015*. Dresden.
- SMK (n.d.). *Schulversuch ERINA*. Abgerufen von <http://www.schule.sachsen.de/15591.htm> (letzter Zugriff: 31.07.2017)
- Speck, P. (2016). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung*. München: Reinhardt.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. (2. überarbeitete und neu normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). *Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse*. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 185–204.



Thies, W. (2014). *Assistenz für wen, was, wie? Von der Einzelbegleitung zum gruppenbezogenen Einsatz in multiprofessionellen Klassenteam*. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 234-243). Weinheim: Beltz Juventa.

Tarnutzer, R. (2016). *Aktuelle Motivation im integrativen Unterricht – Ein mehrbenenanalytischer Vergleich von Lernenden mit und ohne Schulleistungsschwäche*. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 207-224. Abgerufen von [https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente\\_FE/D.5\\_Tarnutzer\\_2016\\_Aktuelle\\_Motivation\\_Empirische\\_Sonderpaedagogik.pdf](https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/D.5_Tarnutzer_2016_Aktuelle_Motivation_Empirische_Sonderpaedagogik.pdf) (letzter Zugriff: 31.07.2017)

Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V., Seifried, S. (2014). *Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse*. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (3), 241-256.

Turner, S., Alborz, A. & Gayle, V. (2008). *Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (5), 380-392.

Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2010). *Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM). Zürich: University of Applied Sciences of Special Needs Education (HfH).

Vogeley, K. (2016). *Qualität des inklusionsorientierten Unterrichts an sächsischen Oberschulen*. Eine Beobachtungsstudie an der ERINA Modellschule 10. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.

Walm, M., Schultz, C., Häcker, T. & Moser, V. (2017). *Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens – Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld*. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Steese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 113-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weiß, R. (2006). *Grundlagenintelligenztest Skala 1 – Revision (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.

Wember, F.B. (2013). *Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 10 (64), 380-388.

Wember, F.B. (2015): *Unterricht professionell: Orientierungspunkte für einen inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 10 (66), 456-473.

Werning, R. & Arndt, A.-K. (2015). *Unterrichtsgestaltung und Inklusion*. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53-96). Stuttgart: Kohlhammer.

Wildt, E. et al. (2015). *Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BeLieF-Projekts zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden*. *Unterrichtswissenschaft* 43 (1), 7-21.

Wocken, H. (1987). *Soziale Integration behinderter Kinder*. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen* (203-275). Solms-Oberbiel: Jarick.

Wocken, H. (1998). *Gemeinsame Lernsituation. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts*. In A. Hillenschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37-52). Weinheim: Juventa Verlag.



**VER  
BEHINDERN**  
Zeit für  
barrierefreies  
Handeln!

[www.behindern.verhindern.sachsen.de](http://www.behindern.verhindern.sachsen.de)

# GEMEINSAM WACHSEN



## Impressum

### Herausgeber:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus  
Carolaplatz 1, 01097 Dresden  
Bürgertelefon: +49 351 5642526  
E-Mail: [buerger@bildung.sachsen.de](mailto:buerger@bildung.sachsen.de)  
[www.bildung.sachsen.de](http://www.bildung.sachsen.de)  
[www.bildung.de/blog](http://www.bildung.de/blog)  
Twitter: @Bildung\_Sachsen

### Fotos:

Fotolia.com

### Gestaltung:

pioneer communications GmbH, Leipzig

### Druck:

Decker Offset Druck GmbH

### Redaktionsschluss:

01.11.2017

### Auflagenhöhe:

1.000 Exemplare

### Bezug:

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden:  
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung  
Hammerweg 30, 01127 Dresden  
Telefon: +49 351 2103672  
E-Mail: [publikationen@sachsen.de](mailto:publikationen@sachsen.de)  
[www.publikationen.sachsen.de](http://www.publikationen.sachsen.de)

### Verteilerhinweis:

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von politischen Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zur Verwendung bei der Wahlwerbung.

### Copyright:

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.