

**Prof'in Dr. Birgit Lütje-Klose**  
*Sonderpädagogik*

**Prof'in Dr. Elke Wild**  
*Pädagogische Psychologie*

**Dr. Malte Schwinger**  
Universität Gießen  
*Pädagogische Psychologie*

## Dritter Zwischenbericht

Befunde der **Bielefelder** Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und **exklusiven Förderarrangements (BiLieF)** der Universität Bielefeld



Bitte zitieren als:

BiLieF Projektteam (2014). Dritter Zwischenbericht. Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) der Universität Bielefeld. Abgerufen von URL: <http://www.uni-bielefeld.de/inklusion>, Datum.

### Kontakt zum Projektteam

Dipl.-Päd. Sarah Kurnitzki & Björn Serke, M.Ed.  
Tel.: 0521 / 106 – 67252  
[inklusion@uni-bielefeld.de](mailto:inklusion@uni-bielefeld.de)  
[www.uni-bielefeld.de/inklusion](http://www.uni-bielefeld.de/inklusion)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung  
**FKZ 01JC1101**



## 1. Ausgangsfragen im Licht des Forschungsstandes

Infolge der rechtlichen und politischen Entwicklungen der letzten Jahre (UN-Behindertenkonvention 2009 und Schulrechtsänderungsgesetz 2014) wird der Anteil der integrativ beschulten Kinder fortlaufend gesteigert. Bereits innerhalb der zurückliegenden zehn Jahre hat sich in Deutschland und NRW – bei gleichbleibender Förderschulquote – die Integrationsquote verdoppelt. Parallel wurden in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche und z.T. wechselnde Modelle sonderpädagogischer Förderung installiert, so dass (auch) SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen mittlerweile in unterschiedlichsten Formen der Beschulung anzutreffen sind.

Vorliegenden Statistiken zufolge sind LernerInnen aus bildungsfernen Familien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund an Förderschulen überrepräsentiert. Zudem deuten aktuelle querschnittliche Befunde des Instituts für Qualitätssicherung im Bildungssystem (IQB) in Einklang mit älteren Studien darauf hin, dass sich in- und exklusiv beschulte SchülerInnen systematisch in ihrem intellektuellen Leistungspotential und ihren schulischen Kompetenzen unterscheiden. Ob sich hierin Unterschiede im typischen Klientel oder im „Entwicklungsmilieu“ verschiedener Beschulungsformen zeigen und inwiefern sich Kinder mit Förderbedarf Lernen in alternativen Formen der inklusiven Beschulung entwickeln, ist jedoch unklar, da es an Längsschnittstudien zum schulischen Werdegang und zur Kompetenzentwicklung von Kindern mit Förderbedarf über einen längeren Zeitraum mangelt. Hier setzt das BiLieF-Projekt an.

## 2. Anlage des BiLieF-Projektes

Sachlogisch ist im Rahmen eines einzelnen Forschungsprojekts mit entsprechend begrenztem Budget eine Berücksichtigung sämtlicher Förderschwerpunkte und Fördermodelle nicht leistbar. In BiLieF wird daher das Augenmerk auf die prozentual größte Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelegt, d.h. auf SchülerInnen mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen. Diese wurden ab der dritten Klasse engmaschig (Mitte der dritten Klasse, Anfang/Mitte der vierten Klasse und Ende der vierten Klasse) über einen zunächst auf drei Jahre befristeten Zeitraum begleitet wurden. Zudem ist die Untersuchung – angesichts der unterschiedlichen Regelungen in den Bundesländern – bewusst auf NRW eingegrenzt, umfasst hier aber alle fünf Regierungsbezirke. Diese forschungsmethodisch begründeten Beschränkungen wurden zugunsten einer Reihe von inhaltlichen Stärken des Projekts in Kauf genommen:

- Erstmals wird die Entwicklung von LernerInnen in drei Settings, die zugleich Grundmodelle sonderpädagogischer Förderung in Deutschland repräsentieren, vergleichend untersucht: in Förderschulen, in Grundschulen mit gemeinsamem Unterricht (GU) und Grundschulen, die mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung kooperieren (KsF).
- Anders als in vielen bislang vorliegenden Arbeiten wird in BiLieF die Lernentwicklung der SchülerInnen längsschnittlich verfolgt, da nur so Aufschlüsse über kausale Zusammenhänge zu gewinnen sind. Durch eine vergleichsweise enge Abfolge von Erhebungszeitpunkten am Ende der Grundschulzeit wird zudem sichergestellt, dass in diesem Alter zu beobachtende Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit und selbst sprunghafte Entwicklungsfortschritte angemessen berücksichtigt werden. Die perspektivisch geplante Begleitung der SchülerInnen über den weichenstellenden Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe hinweg verspricht ebenfalls neuartige Erkenntnisse.
- Das BiLieF-Projekt verfolgt ausdrücklich einen ganzheitlichen Ansatz und berücksichtigt daher neben Leistungsdaten (in Form von schriftsprachlichen Kompetenzen der Lernenden) eine breite Palette an psychosozialen Merkmalen (wie das allgemeine und schulische Wohlbefinden oder auch die soziale Integration von SchülerInnen). Um die Ausdauer der teilnehmenden Kinder nicht zu stark zu

strapazieren und eine bestmögliche Konzentrationsfähigkeit im Rahmen der Kompetenzerfassung sicherzustellen, fanden immer zuerst Befragungen in Einzelsitzungen und anschließend die Testung in Kleingruppen (mit max. vier SchülerInnen) in der Regel an zwei aufeinander folgenden Tagen statt. So wurde zugleich gewährleistet, dass die Selbsteinschätzungen der Kinder während der Einzelbefragungen nicht unter dem unmittelbaren Eindruck der Testungen standen und hierdurch vielleicht verzerrt werden konnten.

- Im Vorfeld der Hauptuntersuchung wurden umfängliche Vorkehrungen getroffen, um sicherzustellen, dass auch stark lernbeeinträchtigte (und z.T. verhaltensauffällige) Kinder an den standardisierten Erhebungen teilnehmen, „fair“ getestet werden und „echte“ Angaben machen können. Hierzu zählten ausführliche Testleiterschulungen und mehrere Erprobungsdurchläufe, in denen sämtliche Erhebungsinstrumente solange angepasst wurden, bis die in Tests und Fragebögen enthaltenen Instruktionen, Items und Antwortalternativen für Kinder unserer Zielgruppe verständlich waren. Alle Instruktionen und Items wurden zudem vorgelesen und die Antwortmöglichkeiten visualisiert, damit sich Unterschiede in der Lesekompetenz der SchülerInnen nicht auf die Bearbeitung auswirken.
- Um differentielle Entwicklungsverläufe innerhalb der Beschulungsmodelle und zwischen den Settings erklären zu können, wurden von den Lernenden, ihren Eltern und Lehrkräften sowie den Schulleitungen umfängliche Angaben per Fragebögen eingeholt. Zudem wurden qualitative Gruppeninterviews mit ausgewählten Lehrerkollegien durchgeführt, die einerseits einen wichtigen Einblick in institutionelle Rahmenbedingungen geben, die für eine bestmögliche Förderung unabdingbar sind, und andererseits eine Identifikation von schulstrukturellen Merkmalen sowie Charakteristika der Schulkultur und Kooperationsbeziehungen erlauben, die zum Gelingen beitragen.

### 3. Die TeilnehmerInnen des BiLieF-Projektes

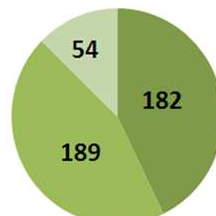
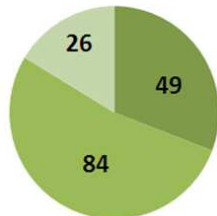
Vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW wurde für die Rekrutierung der Schulen eine Liste aller Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Grundschulen mit GU und Grundschulen, die im Einzugsbereich eines Kompetenzzentrums sonderpädagogischer Förderung (KsF) lagen, zur Verfügung gestellt. Insgesamt wurden an die 440 Förderschulen, GU- und KsF-Grundschulen in den fünf Bezirksregierungen per Zufall kontaktiert. Während der Telefonate mit den Schulleitungen musste u.a. ermittelt werden, ob die SchülerInnen die a priori definierten Einschlusskriterien erfüllen, z.B. sollten die SchülerInnen den Förderschwerpunkt Lernen als vorrangigen Förderbedarf aufweisen. Die Anzahl der potentiell in Frage kommenden SchülerInnen (SuS) lag bei etwa 740 SchülerInnen (für Förderschulen bei N=332 SuS, für KsF-Schulen bei N=137 SuS und für GU-Schulen bei N=271 SuS).

Die Entscheidung über die Teilnahme einzelner SchülerInnen wurde letztlich von den Eltern getroffen; ihnen wurden seitens der Lehrkräfte Informationsmaterialien und Einverständniserklärungen auch in unterschiedlichen Sprachen vorgelegt. Die Eltern der rekrutierten SchülerInnen nahmen zudem mehrheitlich (80%) an einer schriftlichen Befragung zu T1 teil (N=390). Insgesamt konnten für die Ausgangsstichprobe 425 SchülerInnen aus 202 Klassen und 159 Schulen gewonnen werden, davon 49 Förderschulen, 84 Grundschulen mit GU und 26 Grundschulen, die mit einem KsF kooperieren (vgl. *Abbildung 1*). Die erzielten Rücklaufquoten bei Schulen, die uns auf Basis unserer Einschlusskriterien ihre Zusage erteilten (ca. 80%), sowie bei den Eltern bzw. SchülerInnen (ca. 60%) sind erfreulich hoch und sprechen – gemeinsam mit den unten berichteten Angaben zur Güte der Messungen – für die Aussagekraft der erhobenen Daten.

**1. Messzeitpunkt**

Schulen (N = 159)

Schüler/-innen (N = 425)



■ Förderschule

■ Gemeinsamer Unterricht

■ Kompetenzzentrum

**2. Messzeitpunkt**

Schulen (N = 167)

Schüler/-innen (N = 426)

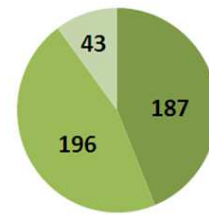
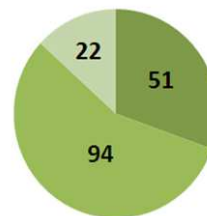


Abbildung 1. Anzahl der Fälle (N) in der Gesamtstichprobe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Ein hoher Prozentsatz der in der ersten Erhebung erreichten TeilnehmerInnen konnte auch für den *zweiten Messzeitpunkt* wieder gewonnen werden. An den Erhebungen zu Anfang bzw. zur Mitte der 4. Klasse nahmen insgesamt 426 SchülerInnen teil. Die Teilnehmenden stammen aus 224 Klassen und 167 Schulen, davon 51 Förderschulen, 94 Grundschulen mit GU und 22 Grundschulen, die mit einem KsF kooperieren (vgl. *Abbildung 1*).

Aktuell werden die Datensätze der *dritten Erhebungswelle* eingegeben, sodass noch keine abschließenden Angaben zur SchülerInnen-Beteiligung geliefert werden können. Es zeigt sich aber bereits ein geringer Ausfall, d.h. nur wenige SchülerInnen konnten – z.B. wegen Krankheit oder Umzug in ein anderes Bundesland – nicht zu T3 befragt und getestet werden.

An dieser Stelle ist ausdrücklich allen Lehrkräften und Schulleitungen zu danken, die durch ihr großes Engagement unsere Rekrutierungsphase unterstützt haben und selbst an Online-Befragungen zu T1 partizipierten (Lehrkräfte: N=165; Schulleitungen: N=131). Dank ihrer engagierten Mitwirkung und der der teilnehmenden Familien ist es gelungen, einen umfänglichen Datensatz zu gewinnen, mit dem sich die Entwicklung von SchülerInnen mit Förderbedarf Lernen in einer bislang einzigartigen Weise nachzeichnen lässt. Aufgrund der umfänglichen Vorarbeiten und des sorgfältigen Vorgehens bei der Datenerhebung verliefen diese reibungslos und wurden von den teilnehmenden Kindern praktisch durchweg als angenehm und nicht belastend erlebt. Des Weiteren ist aufgrund der anhaltend guten Rücklaufquoten nicht von bedeutsamen Ergebnisverzerrungen aufgrund eines selbstselektiven Teilnahmeverhaltens auszugehen. Und schließlich ist angesichts der von intensiv geschulten Versuchsleitern standardisiert durchgeführten, aber gleichwohl kind- bzw. adressatengerechten Ausgestaltung der Erhebungssituation davon auszugehen, dass alle SchülerInnen ihr Leistungspotential in den Kompetenzmessungen voll entfalten konnten, die vorgelegten Fragen richtig verstanden haben und losgelöst von ihren schriftsprachlichen Kompetenzen zutreffend beantworten konnten.

#### 4. Kurzzusammenfassung bisheriger Befunde

##### 4.1. Erste Ergebnisse zur psychosozialen Entwicklung von SuS mit Förderbedarf Lernen

Ausgesprochen erfreulich ist, dass die Mehrheit der von uns befragten SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen sowohl in der dritten als auch in der vierten Klasse über ein hohes (allgemeines und schulisches) Wohlbefinden und eine durchweg zuversichtliche Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten berichten. Darüber hinaus finden pädagogisch wünschenswerte Formen der Lernmotivation eine hohe und breit geteilte Zustimmung.

Der Vergleich von inklusiv und exklusiv beschulten SchülerInnen in diesen „outcome“-Parametern war nicht zuletzt deshalb spannend, weil frühere Studien – in denen allerdings oftmals Lernende mit unterschiedlichen Förderbedarfen oder in verschiedenen Klassenstufen zusammengefasst wurden – uneinheitliche Ergebnisse hervorgebracht hatten. Unsere auf lernbeeinträchtigte SchülerInnen bezogenen Analysen zeigen nun, dass sich bei diesen Kindern in der dritten und vierten Klasse keine durchgängigen Abweichungen im durchschnittlichen Wohlbefinden, in der Lernmotivation oder den Selbsteinschätzungen der eigenen Fähigkeiten je nach besuchttem Setting zeigen (vgl. beispielhaft *Abbildungen 2-4*). Leichte Vorteile einer inklusiven Beschulung deuten sich in Bezug auf das Selbstkonzept und Interesse im Bereich Lesen an. Die kleinen Effektstärken verweisen jedoch auf praktisch wenig bedeutsame Unterschiede, die zudem im Längsschnitt nicht länger nachweisbar sind. Mit Blick auf emotionale und motivationale Lernermerkmale stützen unseren Daten somit *nicht* die Annahme systematisch abweichender Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit vom jeweiligen Modell sonderpädagogischer Förderung. Wie die *Abbildungen 2-4* vielmehr illustrieren, stellen sich je nach betrachtetem Parameter die Ausprägung und Veränderung der in verschiedenen Settings ermittelten Werte leicht unterschiedlich dar, bewegen sich aber durchgängig auf hohem Niveau.

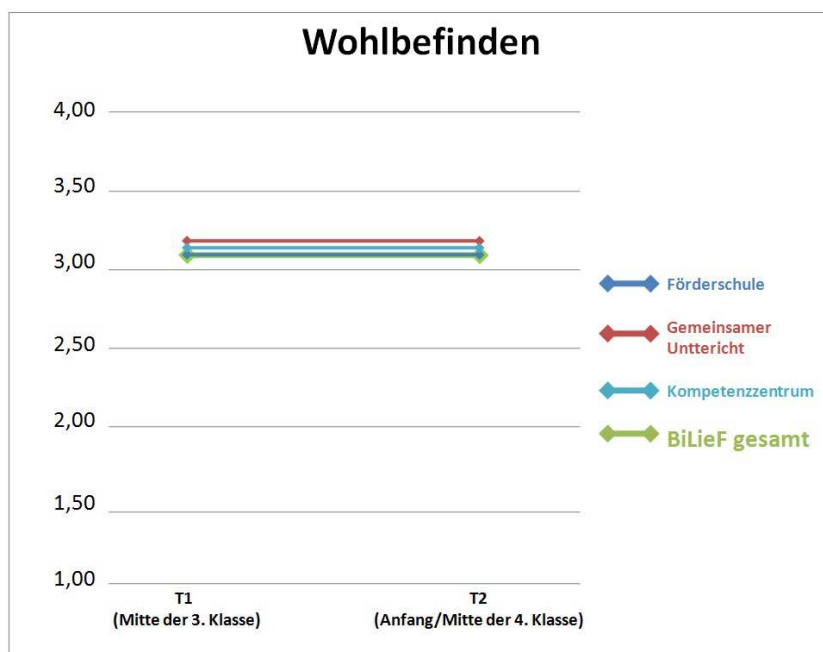


Abbildung 2. Die Entwicklung des allgemeinen Wohlbefindens nach Schulmodell

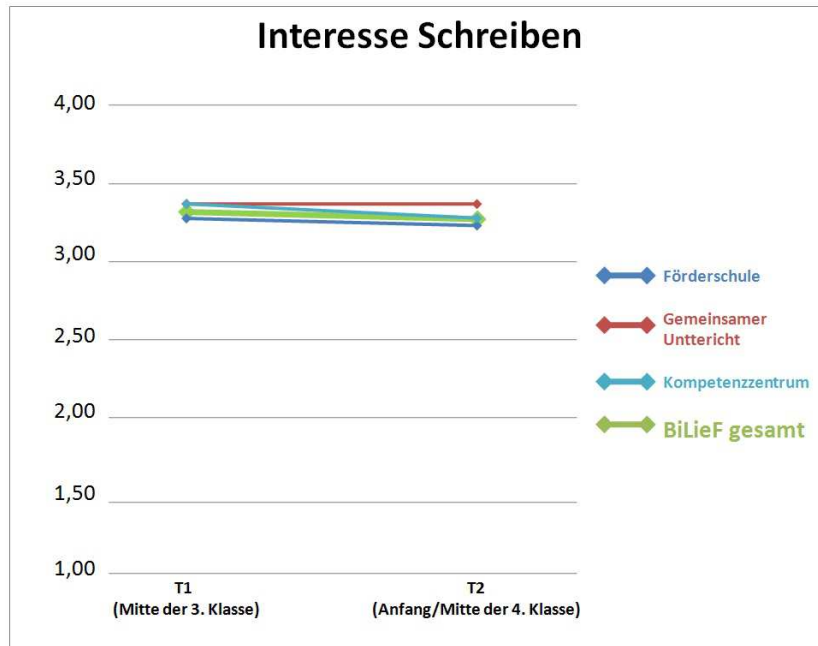


Abbildung 3. Die Entwicklung des Interesses im Schreiben nach Schulmodell

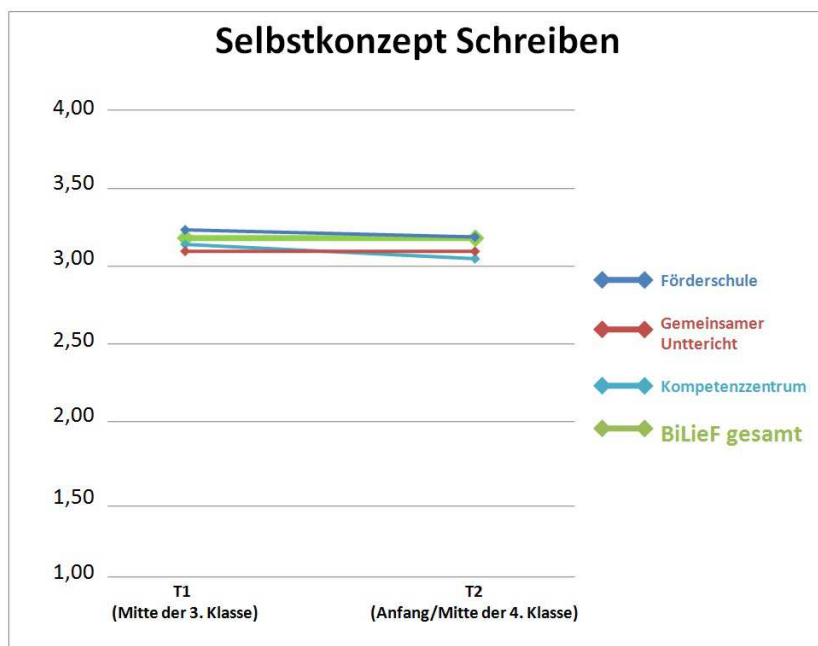


Abbildung 4. Die Entwicklung des Selbstkonzepts im Schreiben nach Schulmodell

Zusammengenommen könnten diese Ergebnisse darauf hinweisen, dass Theorien etwa zur Rolle von Stigmatisierungen und sozialen Vergleichsprozessen, die sich in zahlreichen Studien an RegelschülerInnen bewährt haben, nicht umstandslos zur Vorhersage der Befindlichkeit und Selbsteinschätzung von (jüngeren) Kindern mit spezifischem Förderbedarf im Lernen herangezogen werden können. So werden wir der Frage, ob die von uns betrachteten SchülerInnen (ggf. aufgrund ihres Entwicklungsstandes) noch keine sozialen

Vergleiche anstellen oder diese – auch durch gezielte Bemühungen der Lehrkräfte – nicht auf ihre Selbsteinschätzung durchschlagen, unter Einbeziehung der vorliegenden Daten von LehrerInnen nachgehen. Letztlich zeigt sich aber bereits an dieser Stelle, dass und warum eine weitere Begleitung der TeilnehmerInnen ins Jugendalter hinein höchst interessant wäre.

#### 4.2. Befunde zur schriftsprachlichen Kompetenz(-entwicklung) von SchülerInnen mit Förderbedarf Lernen

Die Auswertung der mit etablierten Testverfahren (ELFE und HSP) erhobenen Leistungsdaten zum ersten Messzeitpunkt zeigt erwartungsgemäß, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen aller Kinder nicht altersgemäß entwickelt sind. Da aufgrund vorliegender Studien bei SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen von einem Rückstand von durchschnittlich 1-2 Jahren auszugehen ist, wurden für den Binnenvergleich die Rohwerte anhand der Normwerte Ende der zweiten Klasse (HSP) und Mitte der dritten Klasse (ELFE) transformiert. Gleichwohl ist bei den folgenden Ausführungen zu berücksichtigen, dass die anfänglichen Kompetenzwerte wenig streuen und die Varianz in den beiden folgenden Erhebungswellen ansteigt.

Vergleicht man unter diesem Vorbehalt zunächst das Leseverständnis und die Rechtschreibkompetenz von lernbeeinträchtigten SchülerInnen zum ersten Messzeitpunkt, d.h. Mitte der dritten Klasse, in Abhängigkeit vom jeweiligen Schulsetting, dann erzielen die Förderschulkinder durchschnittlich geringere Lese- und Rechtschreibkompetenzen als die inklusiv beschulten Drittklässler mit Lernbeeinträchtigungen. Dies gilt auch, wenn relevante Drittvariablen (wie die kognitive Grundfähigkeit und der Sprachgebrauch im Elternhaus) kontrolliert werden. Die ermittelten Unterschiede sind statistisch und praktisch bedeutsam, lassen jedoch – wie auch vergleichbare Ergebnisse aus anderen querschnittlichen Studien – keinen eindeutigen Rückschluss auf Differenzen im „Entwicklungsmilieu“ von inklusiven und Förderschulen zu. Eine solche Interpretation wäre nur dann schlüssig, wenn Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lernen *leistungsunabhängig* von ihren anfänglichen Leistungspotentialen und Kompetenzständen verschiedenen Modellen sonderpädagogischer Förderung zugewiesen würden. Die oben erwähnten Befunde des IQB und auch unsere Daten weisen jedoch darauf hin, dass Kinder mit besonders ausgeprägten kognitiven oder anderweitigen Lernbeeinträchtigungen eher an einer Förderschule anzutreffen sind und bereits in der dritten Klasse signifikant häufiger „Brüche“ in ihrer Schulkarriere (in Form von Zurückstellungen, Klassenwiederholungen und/oder Schulwechseln) aufweisen als inklusiv beschulte SchülerInnen. Die Rolle solcher, vermutlich in institutionellen und/oder elterlichen Entscheidungsprozessen begründeten Differenzen in den durchschnittlichen Lernausgangslagen und damit auch in den erwartbaren Entwicklungspotentialen von Kindern, ist in vergleichenden Betrachtungen der „Wirkung“ verschiedener Fördersettings zwingend zu berücksichtigen. Der besondere Vorteil von Längsschnittdaten gegenüber Querschnittstudien liegt dabei in der Möglichkeit, nicht nur den Effekt etwaiger Hintergrundvariablen statistisch auspartialisieren, d.h. „herausrechnen“ zu können, sondern auch den Stellenwert der Beschulungsform für die Vorhersage von *Veränderungen* in der Kompetenz der SchülerInnen bestimmen zu können. Insofern sind bereits unsere über die ersten beiden Messzeitpunkte gehenden Auswertungen von besonderer Bedeutung, auch wenn das betrachtete Zeitfenster noch relativ klein ist.

Analysiert man vor diesem Hintergrund die durchschnittliche *Leistungsentwicklung* von der dritten zur vierten Klasse, zeigt sich ein signifikanter Zuwachs sowohl im Leseverständnis als auch in der Rechtschreibkompetenz aller teilnehmenden Kinder (vgl. *Abbildung 5*). Darüber hinaus erzielen SchülerInnen an GU- und KsF-Grundschulen nach wie vor signifikant

größere Lernfortschritte als Kinder an Förderschulen. Die Unterschiede in der durchschnittlichen Kompetenz von GrundschülerInnen in den drei Settings fallen im Längsschnitt allerdings deutlich geringer aus als im Querschnitt, die ermittelten Effektstärken weisen auf eher kleine Beschulungseffekte hin. Dementsprechend ergeben sich durchaus beträchtliche Überlappungen zwischen den für die drei Fördermodelle jeweils ermittelten Kompetenzstreuungen, die anhand der *Abbildung 5* nachzuvollziehen sind. Beispielsweise erreichen in der dritten und vierten Klasse einige Förderschüler höhere Kompetenzwerte im Lesen und Schreiben als GU-SchülerInnen derselben Klassenstufe. Auch fällt auf, dass sich der Wertebereich von GU- und KsF-SchülerInnen in beiden Jahrgangsstufen deutlich überlappt, selbst wenn es in der vierten Klasse nur einige (wenige) KsF-SchülerInnen sind, die überdurchschnittliche Werte erzielen.

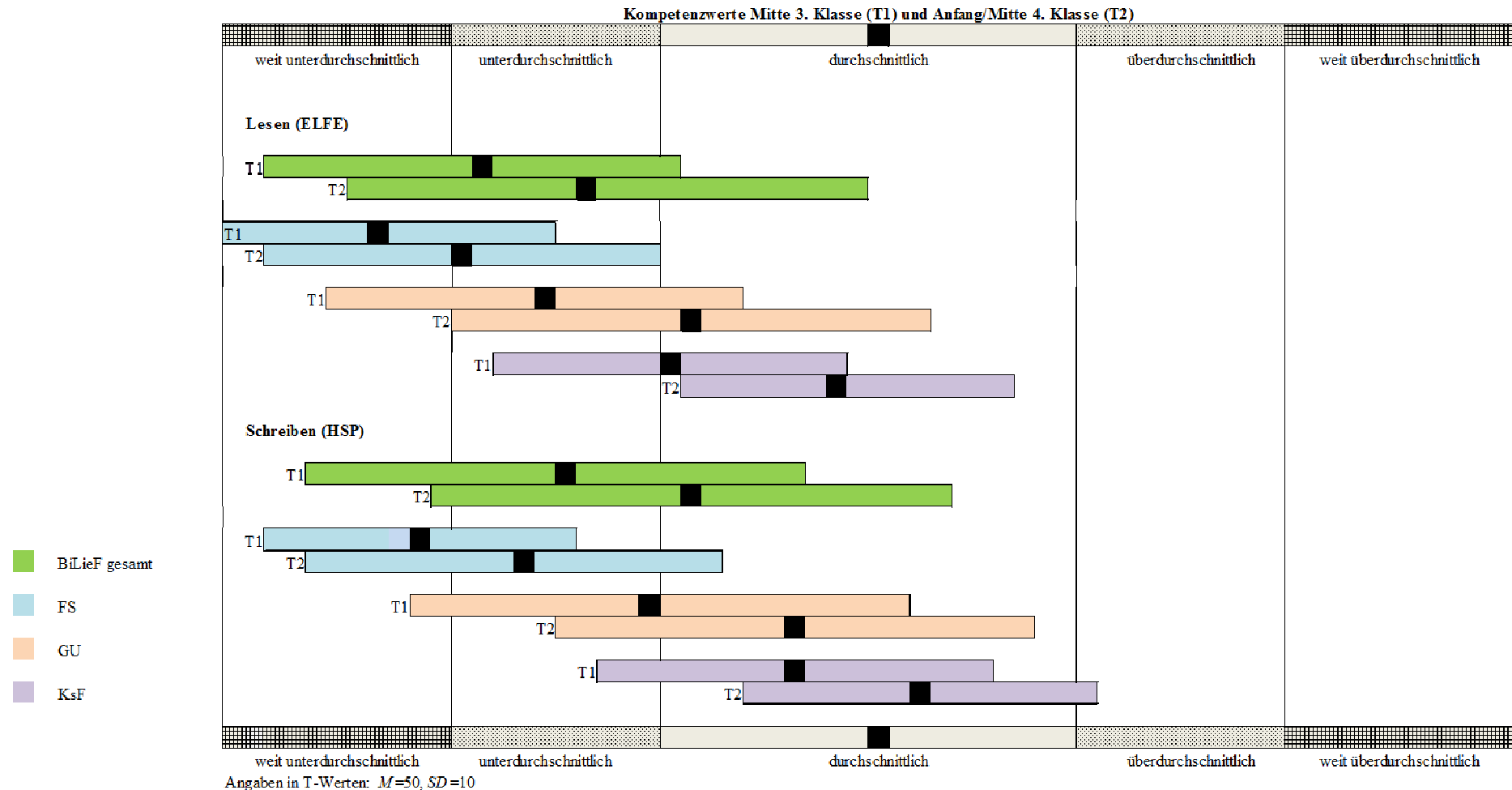


Abbildung 5. Für die Gesamtstichprobe und die drei Fördersettings ermittelte Streuung der T-Werte im Leseverständnis und in der Rechtschreibkompetenz von Kindern mit Förderbedarf Lernen in der dritten und vierten Jahrgangsstufe

Zusammengenommen lassen es unsere Befunde – im Einklang mit Erkenntnissen der internationalen Bildungsforschung – geraten erscheinen, den Blick stärker auf *proximale* (vs. formale) Bedingungen der Schul- und Unterrichtsqualität zu richten, mit deren Hilfe auch differentielle Erwerbsverläufe *innerhalb* der einzelnen Modelle sonderpädagogischer Förderung erklärt werden können. In BiLieF orientieren wir uns zu diesem Zweck an Modellen, die analytisch zwischen Merkmalen auf der Ebene des einzelnen Schülers (z.B. seiner motivationalen Orientierung oder Unterstützung im Elternhaus), des Unterrichts (z.B. dem von GrundschullehrerInnen realisierten Ausmaß an kognitiver Aktivierung und Motivierung) und der Schule (z.B. in Form des im Kollegiums geteilten Verständnisses von Inklusion bzw. kollektiv gepflegter intra- und interinstitutioneller Kooperationen) trennen.

Im Rahmen der quantitativen Erhebungen wurde daher eine Reihe mutmaßlich relevanter Bedingungen vornehmlich auf den ersten beiden Ebenen erfasst. Speziell die in BiLieF durchgeführten qualitativen Gruppeninterviews versprechen jedoch ein tiefergehendes Verständnis der konkret „vor Ort“ bedeutsamen Wirkfaktoren, weil sie auf Schulen als „kollektive Akteure“ gerichtet sind. Wenngleich (auch) die qualitativen Auswertungen noch andauern, verdeutlichen sie schon jetzt, dass sowohl innerhalb der Gruppe der Förderschulen als auch innerhalb der Gruppe der inklusiven Schulen große Unterschiede in den Rahmenbedingungen für und in den Zugangsweisen zur pädagogischen Arbeit anzutreffen sind. Unsere aktuellen Analysen fokussieren daher auf die Frage, inwiefern Unterschiede zwischen Schulen mit gleichem Fördermodell der regionalen Lage, dem Einzugsbereich, der jeweiligen Tradition der Schule, dem (kollegialen) Selbstverständnis, der Zusammenarbeit im Kollegium, Merkmalen des Unterrichts selbst oder anderen Faktoren geschuldet sind.

## 5. Vorläufiges Fazit und Ausblick

Unsere bisherigen Befunde ordnen sich in den vorliegenden Erkenntnisstand ein, erweitern diesen aber zugleich in substantieller Weise und werfen zudem neue Fragen und Perspektiven auf. Aufgrund unseres längsschnittlichen Designs, der Fokussierung auf einen Förderschwerpunkt und der Berücksichtigung von GrundschülerInnen in drei Grundmodellen sonderpädagogischer Förderung lassen sich schon zum gegenwärtigen Zeitpunkt einige für die Praxis, die Bildungspolitik und die zukünftige Inklusionsforschung gleichermaßen bedeutsame Schlussfolgerungen ziehen.

In Einklang mit früheren Befunden zeichnen sich in unseren Daten Vorteile einer inklusiven Beschulung ab, die angesichts der vielerorts existierenden Unsicherheiten im Umgang mit dem nunmehr rechtlich garantierten Anspruch auf inklusive Unterrichtung grundsätzlich Mut machen. Allerdings beschränken sich diese (zumindest bislang) auf Leistungsparameter und zeigen sich nur noch abgeschwächt, wenn anstelle der querschnittlichen Kompetenzwerte der durchschnittliche Lernfortschritt in basalen schriftsprachlichen Kompetenzen betrachtet wird.

So gesehen böte die Weiterführung traditioneller und alternativer, aber bereits installierter Varianten der sonderpädagogischen Förderung die Chance, deren relative Potentiale und Grenzen langfristig in einer Tiefe ausloten zu können, die dem Anspruch von Analysen des differenzierten Regelschulsystems mit seinen Zuteilungs- und Selbstselektionsprozessen entspricht. Gleichzeitig erscheint es unter dem Gesichtspunkt einer evidenzbasierten Praxis sinnvoll und geboten, die gängige Kontrastierung von formal unterscheidbaren Varianten der Beschulung in Richtung einer Identifizierung der *jeweils relevanten Bedingungen der Schul- und Unterrichtsqualität* zu erweitern.

Das Forschungsdesign des interdisziplinär angelegten BiLieF-Projekts ist auf die Klärung solcher weiterführender Fragen zugeschnitten und vermag aufgrund des breit gefächerten Spektrums an erfassten „input“ und „outcome“ Variablen weiterführende Beiträge zu den Gelingensbedingungen einer ganzheitlich betrachteten Bildungskarriere von SchülerInnen mit Förderbedarf Lernen zu liefern, wie sie sich unter den aktuellen bildungspolitischen Vorgaben darstellen. So können Fragen der institutionellen Differenzierung weiterverfolgt, aber in einer ungleich differenzierteren und den praktischen Realitäten Rechnung tragenden Weise beantwortet werden. Dies betrifft auch und gerade die relative Funktionalität verschiedener Modelle inklusiver Beschulung, zu der noch ausgesprochen wenige, aussagekräftige Befunde vorliegen. Gleichwohl wird der prospektive Gehalt unserer Befunde nicht zuletzt davon abhängen, ob wir unsere teilnehmenden SchülerInnen auch in ihrer weiteren Schulentwicklung begleiten und hier speziell die mutmaßlich weichenstellende Rolle des Übergangs in die Sekundarstufe in den Blick nehmen können.

Im Licht der öffentlichen Debatte um das Für und Wider inklusiver Beschulung machen unsere bisherigen Ergebnisse darauf aufmerksam, dass in der Interpretation auch längsschnittlicher Befunde, in denen relevante Drittvariablen kontrolliert werden, stets zu berücksichtigen ist, dass beobachtete Leistungsunterschiede zumindest in Teilen der bisherigen Praxis der leistungsabhängigen Zuweisung zu bzw. Verteilung in den einzelnen Modellen geschuldet sein könnten.

Eine „faire“ Einschätzung der Funktionsfähigkeit verschiedener Modelle sonderpädagogischer Förderung würde voraussetzen, dass Kinder mit Förderbedarf per Zufall auf die verschiedenen settings verteilt werden. Dies ist aus ethischen und rechtlichen Gründen nicht möglich und wird es nach Freigabe des Elternwahlrechts der Beschulungsform in Zukunft erst recht nicht sein.

Umso mehr bleibt die unvoreingenommene Erforschung dieses hoch sensiblen und normativ stark aufgeladenen Themas ein wichtiges und außerordentlich dynamisches Forschungsfeld. Sollten im Zuge der Erhöhung des Anteils inklusiv beschulter Kinder mit Förderbedarf Lernen in größerem Umfang auch umfangreicher beeinträchtigte SchülerInnen inklusiv beschult werden, dürfte dies auch zu einer Entdifferenzierung des typischen Klientels von integrativen Schulen und Förderschulen beitragen. Inwiefern sich der bislang gefundene Vorteil inklusiver Settings dann immer noch zeigt oder relativiert werden muss, weil beispielsweise die Schere zwischen den Betreuungsbedingungen in ländlichen Schwerpunktschulen und großstädtischen Brennpunktschulen auseinander geht, muss weiter beobachtet werden.

Als ForscherInnen haben wir in den zurückliegenden Monaten nachdrücklich erfahren, dass wir nur sehr bedingt die Rezeption und selbst die Darstellung unserer Ergebnisse in den Medien beeinflussen können. Ob man dieses Faktum nun begrüßen oder beklagen mag – in bewusster Anerkennung unserer Sorgfaltspflicht ist es uns ein Anliegen nochmals zu betonen, dass unserer Auffassung nach eine grundsätzliche „Absage“ an einzelne Modelle sonderpädagogischer Förderung (seien es die Förderschulen oder die KsF-Schulen) derzeit nicht empirisch begründbar ist. Unsere Befunde zeigen vor allem, dass ein tiefergehender und unparteiischer Blick in die Lehr-Lern-Prozesse „vor Ort“ lohnt und dazu beizutragen vermag, die Bedarfe aller Kinder und Schulen zu berücksichtigen.

Die an BiLieF teilnehmenden Schulen und Familien haben uns in diesem Sinne einen ersten Einblick gewährt, und dafür möchten wir uns nochmals sehr herzlich bedanken. Das gesamte BiLieF-Team würde sich sehr freuen, wenn Sie uns die weitere Begleitung der SchülerInnen ermöglichen und unserem Projekt gewogen bleiben würden.