
Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2021, Nr. 9

Wenn Inklusion auf Schulalltag trifft

Zentrale Ergebnisse aus der „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“



Jenny Lenkeit

Universität Potsdam

sowie Nadine Spörer, Antje Ehlert, Michel Knigge und Anne Hartmann

Zusammenfassung: Die „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“ untersuchte über einen Zeitraum von drei Jahren (2018-2021) inklusiv arbeitende Primar- und Sekundarschulen. Im Fokus der Untersuchung standen Fragen nach den Gelingensbedingungen des Gemeinsamen Lernens, die sich grob in drei miteinander verwobene Bereiche gliedern lassen: (1) die SchülerInnen und ihre fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen; (2) unterrichtliche Lernumwelten; (3) professionsbezogene und schulorganisatorische Kontextmerkmale. Der Beitrag bespricht zentrale Ergebnisse der Studie und diskutiert Implikationen für das zukünftige gemeinsame Lernen in Brandenburg.

Schlagwörter: Gemeinsames Lernen, Fachliche Kompetenzen, Soziale Integration, Kooperation, Einstellungen

Kategorie: Inklusive Schule und Unterricht

Abstract: The „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren“ examined inclusive primary and secondary schools in the federal state of Brandenburg over a period of three years (2018-2021). The study focused on questions about the conditions for the success of inclusive learning contexts, which can be roughly divided into three interrelated areas: (1) the pupils and their subject-related, personal, and social competences; (2) learning environments in the classroom; (3) professional and school-organisational contextual characteristics. The article reviews the central results of the study and discusses implications for the future of inclusive schools in Brandenburg.

Keywords: inclusive learning, subject-related competences, social integration, cooperation, attitudes

Gemeinsames Lernen im Bundesland Brandenburg

Deutschland hat sich im Jahr 2009 dazu verpflichtet, die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN General Assembly, 2007) nach gleichberechtigter Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben umzusetzen. Die Umsetzung führt im Bildungsbereich dazu, dass sich Schullandschaften kontinuierlich verändern. In Brandenburg zeigt sich dies unter anderem an der steigenden Anzahl der „Schulen für Gemeinsames Lernen“ (GL-Schulen). Gab es im Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ (PING) im Schuljahr 2012/2013 noch 75 inklusiv arbeitende Grundschulen in Brandenburg, sind es derzeit 231 Grund-, Ober-, und Gesamtschulen sowie Oberstufen- und Schulzentren. Diese Veränderungen der brandenburgischen Schullandschaft verweisen auf die Nützlichkeit repräsentativer und wiederholter Untersuchungen der Entwicklung der Schüler:innen und ihrer Lernumgebungen, um Zustände beschreiben und Zusammenhänge erkennen zu können, die das Gelingen des inklusiven Lehrens und Lernens stützen. Die „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“ hatte ebendies zum Ziel.

Die Evaluation Gemeinsames Lernen

Die „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“ wurde vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) in Auftrag gegeben und unter der Leitung von Prof. Dr. Nadine Spörer, Prof. Dr. Michel Knigge und Prof. Dr. Antje Ehlert an der Universität Potsdam umgesetzt. Sie lief über drei Jahre (2018-2021). Im Fokus standen Schüler:innen der 2., 3., 6., und 7. Jahrgangsstufen aus insgesamt 130 Klassen an 82 GL-Schulen. Diese wurden über zwei Schuljahre hinweg in den Bereichen Lesen und Mathematik bis zu drei Mal getestet und zu ihren personalen und sozialen Kompetenzen (z. B. Motivation, soziale Integration) sowie Angaben zum Unterricht befragt. Bei der dritten Testung bzw. Befragung befanden sich die Schüler:innen dann bereits in der nächst höheren Jahrgangsstufe. Weiter wurden über die Klassenleitungen Auskünfte über festgestellte oder vermutete sonderpädagogische Förderbedarfe, den wahrgenommenen Unterstützungsbedarf und das Arbeits- und Sozialverhalten sowie über die Eltern Informationen zum familiären Hintergrund der Kinder und Jugendlichen erfragt.

In Bezug auf das pädagogische Personal (Lehrkräfte, SonderpädagogInnen, pädagogische Unterrichtshilfen) und die Schulleitungen wurden alle Personen, die an einer während der Studie etablierten 214 allgemeinbildenden GL-Schulen im Land Brandenburg arbeiteten, in einem Fragebogen um Angaben über z. B. ihre Einstellungen zum gemeinsamen Lernen, Formen der Unterrichtsgestaltung,

Kooperationsaktivitäten im Kollegium oder dem individuellen Belastungserleben gebeten. Diese Befragung fand zu zwei Messzeitpunkten statt.

Die zentralen Fragestellungen der Evaluation waren die Folgenden:

- In welcher Güte erwerben Schüler:innen der Primar- und Sekundarstufe im Beobachtungszeitraum fachliche, personale und soziale Kompetenzen?
- In welchen Wechselwirkungen stehen die fachliche, personale und soziale Kompetenzentwicklung von Schüler:innen?
- Welche Merkmale des Unterrichts und des weiteren Kontextes stützen die fachliche, personale und soziale Kompetenzentwicklung der Schüler:innen?
- Welche Merkmale beeinflussen den Transitionsprozess von der Primar- in die Sekundarstufe?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit in den Schulen in Abhängigkeit von der Organisationsform?

Aufgrund der Vielzahl der untersuchten Aspekte und befragten Akteure können nachfolgend nur einige zentrale Ergebnisse der Evaluation dargestellt werden. Der ausführliche Abschlussbericht (Lenkeit et al., 2021) ist auf den Seiten des MBSJ öffentlich zugänglich.

An dieser Stelle sei ebenfalls noch darauf hingewiesen, dass zur dritten Testung im März 2020 pandemiebedingt nicht mehr alle Schüler:innen befragt werden konnten und hier eine etwas reduzierte, aber dennoch vielfältig aussagekräftige Datenlage vorliegt.

Zentrale Ergebnisse

Fachliche Kompetenzen

Um Ergebnisse zwischen Schüler:innen mit einem und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) zu unterscheiden, wurde folgende Gruppeneinteilung vorgenommen. Schüler:innen, die mindestens einmal im Verlauf der Befragung einen förmlich festgestellten oder vermuteten SPF im Bereich Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache (SPF LES) zugeschrieben bekamen, wurden Schüler:innen gegenübergestellt, die zu keinem Zeitpunkt eine solche Zuschreibung bekamen (kein SPF LES). Diese Gruppenbildung ist hilfreich, da an Schulen des Gemeinsamen Lernens in Brandenburg Förderbedarfe nicht mehr zwangsläufig explizit festgestellt werden und an deren Stelle schulinterne Entscheidungen treten. Die genannte Erhebungsweise stellt Gruppengrößen sicher, anhand derer sich Ergebnisse zuverlässiger berechnen lassen.

Schüler:innen mit einem SPF LES erzielten in der 2. und 3. Jahrgangsstufe in den Bereichen Deutsch und Mathematik durchschnittlich geringere Kompetenzen als ihre Mitschüler:innen ohne einen SPF. Allerdings erzielten sie ähnliche Lernzuwächse, es trat also kein Schereneffekt auf (Baumert et al., 2012; Pfof et al., 2011). Abbildung 1 zeigt beispielhaft die Kompetenzentwicklung im Lesen von Schüler:innen der 2. Jahrgangsstufe mit einem und ohne einen SPF LES.

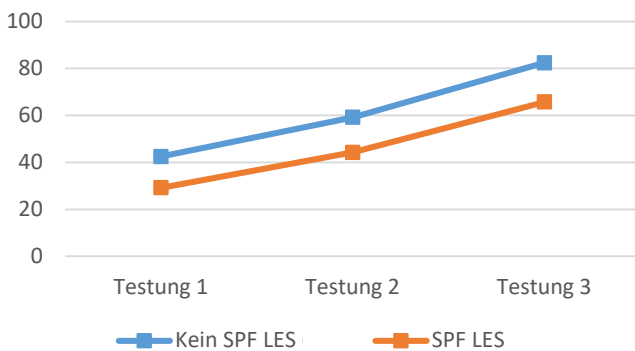


Abbildung 1: Kompetenzentwicklung im Lesen in Abhängigkeit des SPF LES, 2. Jahrgangsstufe

geringere Kompetenzen in den Bereichen Deutsch und Mathematik als ihre Mitschüler:innen ohne einen SPF LES. Während die Lernverläufe beider Gruppen in Mathematik ähnlich waren, glichen sich die Kompetenzen im Lesen eher an. Was sich hier andeutete, zeigte sich für beide Fachbereiche, wenn Schüler:innen nach unterschiedlichen Lernausgangslagen unterschieden wurden. So ließ sich beobachten,

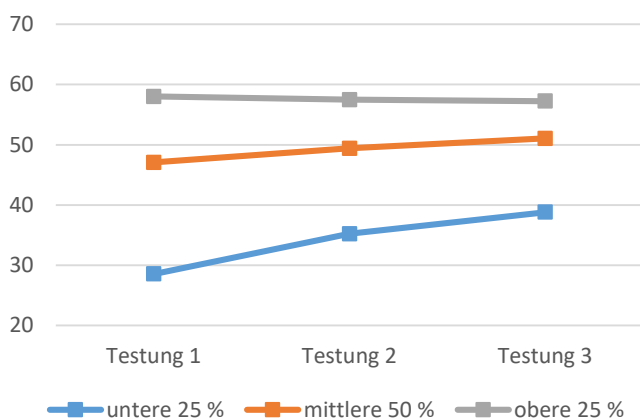


Abbildung 2: Kompetenzentwicklung in Mathematik nach Ausgangskompetenzen zu Testung 1, 7. Jahrgangsstufe

leistungsschwächere Schüler:innen größere Lernzuwächse in Deutsch und Mathematik erzielten als leistungsstärkere Schüler:innen. Abbildung 2 veranschaulicht dies beispielhaft für den Bereich Mathematik in der 7. Jahrgangsstufe. Ein solches Befundmuster ist der Bildungsforschung jedoch bereits aus nicht-inklusiven Kontexten bekannt, wo sich wiederholt gezeigt hat, dass leistungsschwächere Schüler:innen in heterogenen Lernsettings günstigere Lernverläufe haben als

leistungsstärkere Schüler:innen (Bos et al., 2009; Zimmer & Toma, 2000). Dieser Befund ist also keineswegs spezifisch für den Inklusionskontext. Weiter erreichten Schüler:innen ohne einen SPF LES im bundesweiten Altersvergleich durchschnittliche Kompetenzen in den Bereichen Leseverständnis und Mathematik, entwickelten also vergleichbare

Wurden Schüler:innengruppen in drei Leistungsgruppen unterschieden, nämlich das zur ersten Testung untere Leistungsviertel, 50 % des mittleren Kompetenzbereiches und das obere Leistungsviertel, präsentierte sich ein ähnliches Bild. Trotz unterschiedlicher Lernausgangslagen, zeigten die Schüler:innen ähnliche Lernzuwächse.

Schüler:innen mit einem SPF LES erzielten auch in der 6. und 7. Jahrgangsstufe durchschnittlich

dass in der 6. und 7. Jahrgangsstufe leistungsschwächere Schüler:innen größere Lernzuwächse in Deutsch und Mathematik erzielten als leistungsstärkere Schüler:innen. Ein solches Befundmuster ist der Bildungsforschung jedoch bereits aus nicht-inklusiven Kontexten bekannt, wo sich wiederholt gezeigt hat, dass leistungsschwächere Schüler:innen in heterogenen Lernsettings günstigere Lernverläufe haben als

akademische Leistungen wie Schüler:innen ohne einen SPF LES in nicht-inklusiven Lernsettings. Obwohl Schüler:innen mit einem SPF LES zwar insgesamt niedrigere Kompetenzen erreichten, entwickelten auch sie über den Erhebungszeitraum hinweg in der Regel Kompetenzen, die im bundesweiten Altersvergleich ebenfalls als durchschnittlich gelten können.

Insgesamt gelang es demnach, insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen der Primarstufe, beide Schüler:innengruppen ähnlich gut zu fördern. Vor dem Hintergrund eines potenziell erwartbaren Schereneffektes (z. B. Baumert et al., 2012; Pfof et al., 2011) sind dies positive Entwicklungen. Zum Ende der Primarstufe bzw. zu Beginn der Sekundarstufe I schien es jedoch eine besondere Herausforderung zu sein, unterschiedlich leistungsstarke Schüler:innen gleichermaßen zu fördern. Dieser Befund ist jedoch keineswegs spezifisch für inklusive schulische Settings, sondern stellt vielmehr ein häufig beobachtetes Muster für Kompetenzentwicklungen unterschiedlich leistungsstarker Schüler:innen in der Sekundarstufe (Bos et al., 2009) bzw. in heterogenen Lerngruppen dar (Zimmer & Toma, 2000). Systematische Unterschiede zwischen Schulen für gemeinsames Lernen mit mehr Erfahrungszeit und weniger Erfahrungszeit ließen sich aus den Ergebnissen nicht ableiten.

Personale und soziale Kompetenzen

Zu den lernrelevanten personalen Merkmalen zählen vor allem motivationale Aspekte wie z. B. das fachspezifische Interesse, die die akademische Kompetenzentwicklung von Schüler:innen bedeutsam beeinflussen (Helmke, 1997; Schiefele & Schaffner, 2015). Weiter sollten vor allem im Kontext des gemeinsamen Lernens auch die Entwicklungen sozialer Aspekte und Kompetenzen in den Blick genommen werden. Das Gefühl, in einer Klasse integriert und angenommen zu sein, hat nicht nur Einfluss auf das individuelle Wohlbefinden, sondern auch auf die Entwicklung der eigenen Person und der schulischen Leistungen (Schürer, 2020; Wentzel et al., 2014). Darüber hinaus stellen Einstellungen eine wichtige Dimension der sozialen Kompetenzen dar, denn sie beeinflussen sowohl Handlungen als auch die Wahrnehmung (Kunz et al., 2010). Von besonderem Interesse sind hier die Einstellungen gegenüber Schüler:innen mit einem SPF LES.

Jüngere Schüler:innen der 2. und 3. Jahrgangsstufe mit einem SPF LES zeigten erwartungskonform geringere fachspezifische Interessen als ihre Mitschüler:innen ohne einen SPF LES. Beide Gruppen schätzten sowohl in Mathematik als auch in Deutsch das fachspezifische Interesse insgesamt positiv ein, trotz des abfallenden Trends über die Schulbesuchsdauer hinweg. Abbildung 3 zeigt diesen Befund beispielhaft für das Mathematikinteresse in der 2. Jahrgangsstufe. Ältere Schüler:innen der 6. und 7. Jahrgangsstufe mit und ohne einen SPF LES berichteten über fachspezifische Interessen, die sowohl für Deutsch als auch für Mathematik eher ungünstig ausfielen und sich auch über die Schulbesuchsdauer nicht besserten bzw. weiter abfielen. Bezogen auf die soziale Kompetenzentwicklung zeigten die Ergebnisse,

dass Schüler:innen mit einem SPF LES sich in allen Jahrgangsstufen weniger sozial integriert und auch weniger durch ihre Lehrkräfte angenommen fühlten als ihre Mitschüler:innen ohne eine SPF LES.

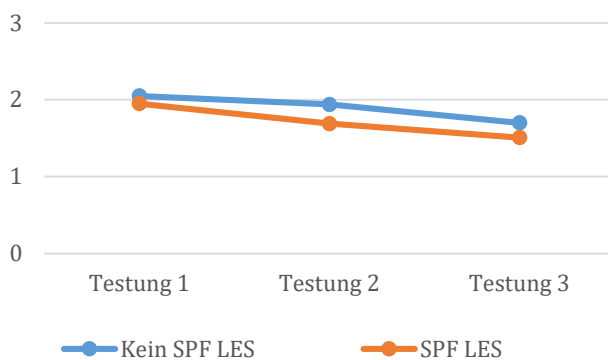


Abbildung 3: Entwicklung des Interesses an Mathematik in Abhängigkeit des SPF LES, 2. Jahrgangsstufe

Weiter zeigten die Daten, dass ältere Schüler:innen positive Einstellungen gegenüber dem gemeinsamen Lernen mit Schüler:innen mit einem SPF in den Bereichen Lernen und Sprache, aber weniger positive Einstellungen in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht mit Schüler:innen mit einem SPF im Bereich emotionale und soziale Entwicklung hatten.

Obwohl die Ergebnisse zusammenfassend insgesamt eine positive Sicht auf inklusives Lernen unterstützen, replizieren sie doch bekannte (inter-)

nationale Befunde zur sozialen Partizipation, wonach Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen sich als weniger integriert und angenommen wahrnehmen (Huber & Wilbert, 2012; Norwich & Kelly, 2004). Dies deutet insgesamt darauf hin, dass Maßnahmen zur Stärkung des sozialen Miteinanders weiterhin im Fokus stehen müssen. Darüber hinaus stützen die Befunde zu den Einstellungen gegenüber dem gemeinsamen Unterricht mit Schüler:innen mit SPF LES Überlegungen, inwiefern die Entwicklung basaler Sozialkompetenzen über das Verstehen von Vielfalt und Differenz bis zu Reflexionen über das Erleben von Gerechtigkeit im differenzierenden Unterricht im Curriculum verankert werden könnten.

Die Bedeutung von Lernumwelten

Der Begriff der Lernumwelt kann unterschieden werden in wahrgenommene Merkmale des Unterrichts, der Klasse im Sinne derer Zusammensetzung und der Schule. Als konkrete Merkmale werden in der Forschung vier Dimensionen „guten“ Unterrichts als relevant für die Kompetenzentwicklung identifiziert: Strukturierte, klare und störungspräventive Klassenführung, durch Methodenvielfalt und Lerntechniken geprägte kognitive Aktivierung, transparente Leistungserfassung sowie ein lernförderliches Klassenklima (Helmke, 2015; Klieme, 2006). Belegt ist zudem die Wirkung der Klassenzusammensetzung, z. B. nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler:innen, auf deren Kompetenzentwicklung (Baumert et al., 2006). Analysen der Daten zeigen, dass in den unteren Jahrgängen der von den Schüler:innen wahrgenommene transparente und individualisierte Umgang mit Leistung mit höheren Ausgangskompetenzen in Mathematik einherging.

In den höheren Jahrgängen zeigten vor allem Schüler:innen aus bildungsnäheren Familien und solche, die die kognitive Aktivierung im Unterricht als positiver wahrnehmen, höhere Ausgangskompetenzen in Mathematik.

Im Hinblick auf das Mathematikinteresse belegen die Analysen, dass Schüler:innen ein höheres Interesse an Mathematik angaben, wenn sie den Umgang mit Leistung und das Klassenklima positiver einschätzten. In den höheren Jahrgängen zeigten Schüler:innen höheres Interesse an Mathematik, je höher sie die Unterrichtsmerkmale Klassenklima, diagnostische Kompetenz der Lehrperson und kognitive Aktivierung einschätzten. Darüber hinaus zeigten Schüler:innen, die die Klassenführung als strukturiert, klar und störungspräventiv wahrnahmen, eine günstigere Entwicklung des Mathematikinteresses.

Weiter zeigte sich in den unteren Jahrgängen, dass es vor allem die Merkmale der Klassenzusammensetzung waren, die mit der sozialen Integration zusammenhingen. Schüler:innen mit einem SPF und solche aus bildungsferneren Familien fühlten sich weniger gut integriert als ihre Mitschüler:innen. Die Einschätzung der sozialen Integration war auch dort positiver, wo die Klassenzusammensetzung im Mittel bildungsnäher war. Als Unterrichtsmerkmal stach hier das Klassenklima hervor. Dort, wo Schüler:innen dieses positiver einschätzten, fühlten sie sich besser integriert und zeigten dahingehend günstigere Entwicklungen. Auch in den oberen Jahrgängen spielte das Klassenklima eine ähnlich wichtige Rolle für die soziale Integration und deren Entwicklung. Weiter fühlten sich Schüler:innen stärker integriert, wenn sie die Klassenführung als strukturiert, klar und störungspräventiv wahrnahmen.

Neben Merkmalen des Unterrichts hängen die Angaben der Schulleitungen zu den Arbeitsbedingungen auch mit Kapazitäten und der Motivation der Lehrkräfte und damit auch deren Unterrichtspraktiken zusammen (Leithwood & Mascall, 2008). Über ihren Einfluss auf das pädagogische Personal wirkt die Schulleitung indirekt auf Lernprozesse und letztendlich auf den Lernerfolg von Schüler:innen (Leithwood et al., 2008; Pietsch et al., 2016). Insbesondere Kooperation innerhalb der Schule gilt als zentrale Gelingensbedingung für eine erfolgreiche inklusive Schulentwicklung (z. B. Textor et al., 2014). So gaben die Schulleitungen an, durchschnittlich hohe Erwartungen an das Kollegium hinsichtlich des Austausches von Informationen und Materialien zur Entwicklung der Unterrichtsqualität und hinsichtlich fach- und jahrgangsübergreifender Kooperation zu haben. Sie gaben auch an, ausreichend Strukturen bereitzustellen, um Kooperationen zu ermöglichen, z. B. in Form von Kooperationszeit als festem Bestandteil der Arbeitszeit und Räumlichkeiten, in denen Kooperation stattfinden kann. Die Analysen zeigen, dass dort, wo die Schulleitung hohe Erwartungen an das Kollegium und deren Kooperation hatte, auch die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen in den höheren Jahrgangsstufen in Mathematik signifikant günstiger verlief. Ältere Schüler:innen zeigten darüber hinaus an den Schulen bessere Mathematikkompetenzen zur ersten Testung, wo die Schulleitung die Ergebnisse externer Evaluationen sicherte und im Kontext der Schule zur weiteren Entwicklung bewertete. Für die unteren Jahrgänge kann

festgehalten werden, dass an den Schulen, wo Förderpläne auch für Schüler:innen ohne besonderen Unterstützungsbedarf erstellt wurden, Schüler:innen im Durchschnitt nicht nur bessere Lernausgangslagen in Mathematik zeigten, sondern sich ihre Mathematikleistung auch günstiger entwickelte.

Zusammenfassend belegen die Befunde die Bedeutung unterrichtlicher und schulischer Lernumwelten für die Entwicklung fachlicher und sozialer Kompetenzen.

Gemeinsames Lernen aus der Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen

Auch in inklusiven Kontexten sind Fragen nach den Einstellungen von Lehrkräften (und anderen pädagogisch arbeitenden Personen) sowie deren Selbstwirksamkeitserwartungen von hoher Relevanz (z. B. Knigge & Rotter, 2015). Dies begründet sich darin, dass sich diese psychologischen Konstrukte für die Erklärung und Vorhersage von Verhalten als besonders bedeutsam erwiesen haben. Entsprechend wurden die Lehrkräfte zu ihren Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht und ihren Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf adaptives Unterrichten befragt. Anschließend wurde untersucht, ob diese Merkmale mit der Kompetenzentwicklung von Schüler:innen zusammenhingen. Die Befunde zeigten, dass ältere Schüler:innen ihre soziale Integration positiver wahrnahmen, je günstiger die Klassenlehrkraft ihre Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht und ihre Selbstwirksamkeit angab. Ein paralleler Effekt für die jüngeren Schüler:innen zeigte sich nicht. Jüngere Schüler:innen hingegen entwickelten ein günstigeres Selbstkonzept im Bereich Deutsch, wenn ihre Klassenlehrkraft positivere Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht angab. Dieser Effekt zeigte sich jedoch nicht für die älteren Schüler:innen.

Schulleitungen wurden darüber hinaus gebeten, in einem offenen Format anzugeben, welche Hauptschwierigkeiten sie in ihrer Arbeit auf dem Weg zu einer inklusiven Schule sahen. Jede Schulleitung konnte drei Aspekte nennen. Aspekte, die von mindestens 10 % der Schulleitungen genannt wurden, sind in Abbildung 4 als prozentuale Anteile dargestellt.

Schulleitungen wünschten sich am häufigsten mehr qualifiziertes Personal, um den Weg zu einer inklusiven Schule zu stützen. Zu den nächst häufigsten Schwierigkeiten auf dem Weg zu einer inklusiven Schule zählten der Mangel an räumlichen, sächlichen und finanziellen Ressourcen. Folgend wurden, etwa gleich häufig, krankheitsbedingte Ausfälle von Lehrkräften bzw. Unterrichtsausfall genannt.



Abbildung 4: Prozentuale Anteile der Nennungen zu den Hauptschwierigkeiten auf dem Weg zu einer inklusiven Schule

Diskussion und Fazit

Auf der Ebene der Schüler:innen verdeutlichen die Ergebnisse, dass zeitstabile Unterschiede in der Wahrnehmung des sozialen Miteinanders zwischen Schüler:innen mit einem und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf bestehen. Um diese Unterschiede aufbrechen zu können, sollten Maßnahmen getroffen werden, die direkt im Unterricht auf die sozialen Beziehungen innerhalb des Klassenverbandes wirken. Anzuregen ist hier z. B. die Entwicklung eines curricularen Stufenkonzepts zur Stärkung der sozialen Partizipation von Schüler:innen mit einem Fokus auf den Klassenverband, das in den jüngeren Jahrgangsstufen der Grundschule mit der Vermittlung grundlegender Kompetenzen des sozialen Miteinanders und des Verstehens von Vielfalt und Differenz beginnt und im Jugendalter Fragen des Erlebens von Gerechtigkeit im differenzierenden Unterricht, Menschenrechtsbildung und die Auswirkungen auf das Klassenklima sowie den Zusammenhalt adressiert.

Auf der Ebene des Unterrichts hat sich sehr deutlich gezeigt, dass sowohl die Wahrnehmung qualitativollen Unterrichts durch die Schüler:innen als auch die unterrichtsbezogenen Einschätzungen der Lehrkräfte in vielfältiger relevanter Beziehung zur Kompetenzentwicklung der Schüler:innen stehen. Perspektivisch können so das Team-Teaching oder auch die Nutzung von adressatengerechten

Differenzierungsmaßnahmen, die zu den individuellen Lernausgangslagen der Schüler:innen passen, weiter gestärkt werden.

Auf der Ebene der Schulorganisation sollten Kooperationsprozesse auf der Ebene des Kollegiums weiter ausgebaut werden. Möglicherweise führen der pandemiebedingte Digitalisierungsschub und die Nutzung einer einheitlichen Cloud-Lösung in den Schulen dazu, dass sich der Austausch von unterrichtsbezogenen Materialien ohnehin intensiviert. Darüber hinaus sollten aber stärker als bislang Präsenzstrukturen geschaffen werden, die kooperative Prozesse und das Besprechen von *best practice* und *next practice* ermöglichen. Die Etablierung entsprechender Strukturen sollte im unmittelbaren Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung stehen und mittelbar die Einstellung zum gemeinsamen Unterricht und das Erleben von Selbstwirksamkeit auf Seiten der Lehrkräfte unterstützen können.

Festzuhalten bleibt, dass die Schaffung inklusiver Strukturen eine notwendige Bedingung für inklusives schulisches Lernen ist, denn ohne ein gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit einem und ohne einen SPF an ein und demselben Lernort kann es kein inklusives schulisches Lernen geben. Die vorgefundenen inklusiven Praktiken und Kulturen an den GL-Schulen und die Entwicklung der Schüler:innen zeigen, dass inklusive Schulen im Bundesland Brandenburg insgesamt ein positives Entwicklungsmilieu für Kinder und Jugendliche darstellen. Die inklusiven Schulen im Land Brandenburg sind damit auf einem guten Weg, der durch eine fokussierte inklusive Schulentwicklung weiter unterstützt werden kann.

Der Ausbau inklusiver - verbunden mit einem Rückbau exkludierender - Strukturen sollte daher sowohl in den Grund- als auch weiterführenden Schulen konsequent fortgeführt werden. Hierbei sollte es das längerfristige Ziel sein, dass sich jede allgemeinbildende Schule zu einer inklusiven Schule umgestaltet.

Bleibe der Anteil an inklusiven Schulen auf dem jetzt erreichten Niveau, würde ein System von inklusiven und nicht-inklusive Schulen gefestigt werden. Dies könnte ungünstige Entwicklungseffekte im Sinne einer Segregation befördern, die es zu verhindern gilt. Um langfristig alle Schulen gleichermaßen in die Lage zu versetzen, günstige Entwicklungsmilieus für Kinder und Jugendliche zu sein, ist die Entwicklung inklusiver Strukturen an allen Schulen und in sozialräumlicher Breite anzustreben.

Literatur

Baumert, J., Nagy, G. & Lehmann, R. (2012). Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development within elementary schools? *Child Development*, 83(4), 1347-1367.

- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., Bensen, M. & Gröhlich, C. (2009). *KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S.43-82). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147-165.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765-773.
- Knigge, M. & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich "besonderen" Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion - beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 223-240.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik* 2(3), 83-94.
- Leithwood, K. & Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M. & Spörer, N. (2021). *Gemeinsames Lernen im Bundesland Brandenburg. Abschlussbericht zur „Evaluation gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“*. Potsdam: Universität Potsdam. Verfügbar unter:

https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/2021-03-31_abschlussbericht_eval.gl_o_anh_v3.pdf

- Norwich, B. & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43-65.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2011). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: an empirical examination of the Matthew effect model. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 411-426.
- Pietsch, M., Lücken, M., Thonke, F., Klitsche, S. & Musekamp, F. (2016). Der Zusammenhang von Schulleitungshandeln, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg. Eine argumentbasierte Validierung zur Interpretier- und Nutzbarkeit von Schulinspektionsergebnissen im Bereich Führung von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 527-555.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 153-175). Berlin: Springer.
- Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 295-319.
- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik: Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für eine Allgemeine Didaktik 2014* (S. 69-91). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- UN General Assembly (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Verfügbar unter: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/general-assembly/docs/globalcompact/A_RES_61_106.pdf
- Wentzel, K. R., Baker, S. & Russell, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 260-277). New York: Routledge.
- Zimmer, R. W. & Toma, E. F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), 75-92.