

Barrierefreiheit, Schulbegleitungen und Nachteilsausgleich an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I

Lena Külker & Cornelia Gresch

Abstract: Eine Anforderung der UN-Behindertenrechtskonvention lautet, angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen zu treffen, um einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung zu gewährleisten. Im Schulkontext betrifft dies die Umsetzung von Barrierefreiheit, Unterstützung einzelner Schüler*innen durch Schulbegleitungen und den Anspruch auf Nachteilsausgleich. Wie diese Anforderung im Schulkontext umgesetzt wird, wurde bislang wenig untersucht. Gleichfalls ist ungeklärt, inwiefern die Umsetzung an Einzelschulen mit dem Aufkommen an Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und der Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung zusammenhängt. Diese Zusammenhänge stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. Datengrundlage bildet die bundesweite Studie „Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland – INSIDE“, in der an $N = 269$ Schulen Informationen zu den verschiedenen Vorkehrungen auf Schul-, Klassen- und Schüler*innenebene erhoben wurden. Die Befunde werden mit Blick auf die Umsetzung von Inklusion diskutiert.

Stichwörter: angemessene Vorkehrungen, inklusive Bildung

Zitation: Külker, L. & Gresch, C. (2024): Barrierefreiheit, Schulbegleitungen und Nachteilsausgleich an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 79-100. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/718>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	81
1. Angemessene Vorkehrungen	82
1.1. Schulbegleitungen	82
1.2. Barrierefreiheit	83
1.3. Nachteilsausgleich	84
1.4. Angemessene Vorkehrungen vor dem Hintergrund des Anteils an Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen in der Schule und Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung	85
2. Fragestellung	86
3. Forschungsdesign und Methoden	87
3.1. Datengrundlage	87
3.2. Instrumente	87
3.3. Analysen	89
4. Ergebnisse	90
4.1. Schulbegleitung	90
4.2. Barrierefreiheit	92
4.3. Nachteilsausgleich	93
5. Diskussion, Limitation und Ausblick	94
Literatur	96
Appendix	99
Kontakt	100

Einleitung

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die in Deutschland im Jahre 2009 in Kraft getreten ist, werden die universellen Menschenrechte aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen als Rechteinhaber*innen präzisiert. Unter anderem konkretisiert die Konvention das Recht auf Bildung zu einem Recht auf inklusive Bildung. Dieser Anspruch betrifft sowohl notwendige „Anpassung der rechtlichen Rahmenbedingungen für inklusive Bildung im Schulrecht“ (Mißling & Ückert, 2014, S. 14) als auch ganz konkret die Umsetzung und Ermöglichung von inklusivem Lernen¹ in Einzelschulen.

Im Artikel 24 der UN-BRK werden verschiedene Handlungsbereiche in Bezug auf inklusive Bildung formuliert, die jeweils mit konkreten Anforderungen und Gewährleistungen an das Bildungssystem, die Einzelschulen und den Unterricht einhergehen (Piezunka et al., 2018; Steinmetz et al., 2021). Unter anderem wird hier die Gewährleistung angemessener Vorkehrungen genannt. Hierfür können die Realisierung von Barrierefreiheit, das Bereitstellen von persönlichen Assistenzen bzw. Schulbegleitungen (im Folgenden wird hier von Schulbegleitungen gesprochen) und der Anspruch auf Nachteilsausgleich genannt werden (Artikel 24 Abs. 2 lit. c UN-BRK, Piezunka et al., 2018). Angemessene Vorkehrungen sind dabei auf verschiedenen Handlungsebenen von Schule verortbar (Fend, 2008) und können für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen (SPU) oder auch für deren Mitschüler*innen von Bedeutung sein.

Bislang gibt es nur wenige und zumeist regionale Erkenntnisse darüber, wie angemessene Vorkehrungen an Schulen in Deutschland realisiert werden. Diese fokussieren weiterhin oft nur einzelne Aspekte (z. B. Lelgemann et al., 2012 zu Barrierefreiheit; Lindemann & Schlarmann, 2016 zu Schulbegleitungen). In dem vorliegenden Artikel wird die Frage untersucht, welche angemessenen Vorkehrungen es mit Blick auf Barrierefreiheit, Schulbegleitungen und Nachteilsausgleich an Schulen gibt und wie diese in den Schulen in Abhängigkeit vom Anteil an Schüler*innen mit SPU und der Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung umgesetzt werden. Datengrundlage bildet eine bundesweite Befragung an Schulen der Sekundarstufe I, die im Rahmen des Projekts „Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland – INSIDE“ (Schmitt et al., 2020) durchgeführt wurde. Hier wurden u. a. Schulleitungen und Lehrkräfte zu den verschiedenen besonderen Vorkehrungen befragt. Es liegen Informationen für $N = 162$ Schulen, 440 Klassen und 4.652 Schüler*innen vor. Die Ergebnisse leisten einen Beitrag zur Einschätzung der Umsetzung angemessener Vorkehrungen in Deutschland als einen wichtigen Baustein für schulische Inklusion. Sie können zudem als Grundlage für vertiefende Analysen zu den verschiedenen Vorkehrungen genutzt werden.

¹ Im vorliegenden Beitrag wird unter „Inklusion“ das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (SPU) und ohne SPU an allgemeinen Schulen verstanden, wie u. a. von Göransson und Nilholm (2014) im Sinne einer Platzierung definiert.

1. Angemessene Vorkehrungen

Die angemessenen Vorkehrungen Schulbegleitungen, Barrierefreiheit und Nachteilsausgleich werden in Art. 24 Abs. 2 lit. c UN-BRK behandelt. Sie werden gemeinsam u. a. mit der Gewährleistung notwendiger individueller Förderung oder der Qualifizierung des pädagogischen Personals genannt und gelten auch als wesentliche Voraussetzung für das Gelingen inklusiver Bildung (Piezunka et al., 2018). Es gibt aktuell verschiedene Systematisierungen, wie aus den rechtlichen Handlungsbereichen der UN-BRK konkrete Maßnahmen oder Erfordernisse abgeleitet werden. So leiten Piezunka et al. (2018) aus den Handlungsbereichen (auch Gewährleistungsinhalte genannt) der UN-BRK insgesamt 17 Unteranforderungen ab. Steinmetz et al. (2021) ordnen 8 übergreifende Punkte als Anforderungen bezeichnet, in das sogenannte 4-A-Schema ein. Die Einordnung in das 4-A-Schema liegt auch bei Mißling & Ückert (2014) zugrunde. In dem 4-A-Schema werden „vier miteinander verknüpfte und wesentliche Merkmale für das Recht auf Bildung“ (CESCR, 1999, S. 2) benannt: Availability (Verfügbarkeit), Accessibility (Zugänglichkeit), Acceptability (Annehmbarkeit) sowie Adaptability (Anpassbarkeit) (Aichele, 2013). In diesem Beitrag fokussieren wir angemessene Vorkehrungen. Diese werden von Steinmetz et al. (2021) im 4-A-Schema der Accessibility (Zugänglichkeit) und der Adaptability (Anpassbarkeit) zugeordnet. Angemessene Vorkehrungen, wie sie im Artikel 24 (Abs. 2c) in Bezug auf inklusive Bildung formuliert werden, erfüllen die Funktion, das Lernen an allgemeinen Schulen für Schüler*innen mit SPU zu ermöglichen (Mißling & Ückert, 2014).

Das Angebot angemessener Vorkehrungen bezieht sich auf einzelne Schüler*innen. Es wird also die individuelle Ebene (Fend, 2008) in den Blick genommen. Gleichzeitig können Vorkehrungen auch auf der Schul- oder Klassenebene umgesetzt werden, wie insbesondere die Barrierefreiheit². Der Anspruch auf angemessene Vorkehrungen wird allerdings grundsätzlich individuell entschieden (Welti, 2015) und es ist von der Art der individuellen Bedarfe abhängig, welche Anpassungen in der Schule und im Unterricht erforderlich sind (Piezunka et al., 2018). Im Folgenden werden Schulbegleitungen, Barrierefreiheit und Nachteilsausgleich als angemessenen Vorkehrungen theoretisch eingeführt und bisherige Forschungsbefunde vorgestellt.

1.1. Schulbegleitungen

Schulbegleitungen sind Personen, „die Kinder und Jugendliche überwiegend im schulischen Alltag begleiten, die ... der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen“ (Dworschak, 2010, 133f.).

Die Gewährung einer Schulbegleitung wird für einzelne Schüler*innen in den Sozialgesetzbüchern (SGB) geregelt. Schulbegleitungen werden hier als Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung geführt, die entweder im Rahmen des SGB zur Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen nach § 112 (Abs. 1 Nr. 1) SGB IX (bis 2019: § 54 SGB XII) oder im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe nach § 35a (Abs. 1 und 3) SGB VIII (§ 112 (Abs. 1 Nr. 1) geregelt sind (Schindler, 2019; Wrase, 2015). Die Sozialleistung einer Schulbegleitung hat jeweils zum Ziel, „den Besuch der Schule und die Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, wenn dieser behinderungsbedingt unter Berücksichtigung der Bedingungen vor Ort gefährdet oder nicht möglich ist“ (Thiel, 2017, 28f.). Weiterhin gibt es in

² Barrierefreiheit ist eine eigenständige Forderung der UN-BRK. Es geht darum, „Barrieren in einer Vielzahl von Fällen zu vermeiden, während angemessene Vorkehrungen darauf ausgerichtet sind, Barrieren „nur“ in einem Einzelfall zu überwinden und erkennbare situative Hindernisse nur in Bezug auf eine bestimmte Person aus dem Weg zu räumen“ (Aichele, 2012, S. 2).

manchen Bundesländern die Möglichkeit, dass Schulbegleitungen mehrere Schüler*innen im Sinne einer Lerngruppenassistenz des gesamten Klassenverbands (sogenannte Poollösungen) unterstützen (Rohrman & Weinbach, 2017).

Das Ziel und die Zuweisung von Schulbegleitungen sind somit rechtlich definiert. Welche Aufgaben diese Personen dann übernehmen, ist abhängig von den einzelnen Schüler*innen, die begleitet werden (Beck et al., 2010). Grob können die Bereiche medizinisch-pflegerisch, Unterstützung in der Alltagsbewältigung und Unterstützung im Lernprozess unterschieden werden (Schindler, 2019). Neben den individuellen Bedarfen der Schüler*innen ist die Tätigkeit der Schulbegleitungen aber u. U. auch von der Gestaltung des Schul- und Unterrichtsgeschehens und von der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft abhängig (Rohrman & Weinbach, 2017). Die Aufgaben, die Schulbegleitungen ausüben, können so im Inhalt bzw. im Unterstützungsbereich als auch in Bezug auf die organisatorische Ausgestaltung bzw. alltägliche Praxis variieren.

Bislang gibt es nur wenige Studien, die sich mit dem Einsatz und den Aufgaben von Schulbegleitungen im Schulalltag auseinandergesetzt haben (Wrase, 2015). Bekannt ist, dass die Bewilligungszahlen seit der Ratifizierung der UN-BRK stark gestiegen sind (Schindler, 2019). Zudem gibt es einzelne regionale Studien zu Schulbegleitungen und ihren Aufgabenbereichen. Eine Studie in der Stadt Oldenburg beispielsweise zeigt, dass Schulbegleitungen die Schüler*innen besonders häufig in Bezug auf das Arbeitsverhalten unterstützen, beispielsweise im Lernprozess, in dem Bereich Konzentration oder bei der Organisation von Abläufen. Ein anderer Aufgabenbereich von Schulbegleitungen liegt in den Bereichen Interaktion und Sozialverhalten. Eher selten werden die Bereiche Pflege oder Motorik und Wahrnehmung genannt (Lindemann & Schlarmann, 2016). Ähnliche Tätigkeitsprofile zeigen sich auch in weiteren regionalen Studien (z. B. Heimlich et al., 2016, Schulen in Bayern; Heinrich & Lübeck, 2013, Schulen in Niedersachsen; Markowetz & Jerosenko, 2016, Schulen im Landkreis München). Hervorzuheben ist hierbei, dass die Schulbegleitungen teilweise auch angeben, pädagogisch-unterrichtliche Tätigkeiten in der Praxis zu übernehmen, auch wenn dies ursprünglich nicht vorgesehen ist (z. B. Lindemann & Schlarmann, 2016).

Die bisherigen Studien weisen auf Unterschiede hinsichtlich der Tätigkeitsprofile von Schulbegleitungen hin. Wie viele und welche Schüler*innen, die in inklusiven Schulen lernen, durch eine Schulbegleitung unterstützt werden und welche Aufgaben die Schulbegleitungen hierbei übernehmen, wurde bislang nicht untersucht.

1.2. Barrierefreiheit

Wenn es darum geht, den Zugang von Schüler*innen mit verschiedenen Unterstützungsbedarfen an allgemeine Schulen zu ermöglichen, wird weiterhin auch die Barrierefreiheit von Schule und Unterricht als bedeutsame Voraussetzung betont (Piezunka et al., 2018). Schule und Unterricht sind im Sinne des § 3 BGG barrierefrei/-arm, wenn sie für Schüler*innen mit Behinderungen oder sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen „in der allgemein üblichen Weise ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind“ (§ 3 BGG) (Welti, 2015, S. 44). Dies betrifft einerseits die physische Zugänglichkeit, also den Zugang zum Schulgebäude oder auch den Schulweg und Transport. Zum Beispiel werden in der DIN-Norm 18040 Vorgaben in Bezug auf das Baurecht festgelegt. Barrierefreiheit bezieht sich andererseits aber auch auf die inhaltliche Zugänglichkeit (Aichele, 2012).

In der UN-BRK wird Barrierefreiheit in zweierlei Weise verwendet: in Artikel 9 allgemein als Grundsatz der UN-BRK. Und weiterhin in Artikel 24 (Abs. 2) als Teil von angemessenen

Vorkehrungen bezogen auf ein inklusives Schulwesen. Entsprechend geht es bei der Umsetzung von Barrierefreiheit im Schulkontext einerseits darum, diese umfassend herzustellen und so den gleichberechtigten Zugang zu ermöglichen. Andererseits zielt Barrierefreiheit im Sinne einer angemessenen Vorkehrung darauf ab, im Einzelfall konkrete Barrieren zu überwinden (Aichele, 2012). Das betrifft sowohl das Schulgebäude – beispielsweise das barrierefreie Bewegen im Rollstuhl – als auch die Unterrichtsinhalte und -materialien, die für alle Schüler*innen barrierearm/frei gestaltet sein sollten (Mißling & Ückert, 2014).

In bisherigen Studien, die sich mit Barrierefreiheit an inklusiven Schulen auseinandersetzen, geht es insbesondere um die wahrgenommenen Voraussetzungen für eine gelingende Umsetzung schulischer Inklusion. In einer Studie aus Bayern benennen Schulleitungen sowohl baulich-räumliche als auch materielle Rahmenbedingungen (u. a. Barrierefreiheit des Schulgebäudes und geeignete Lehr- Lernmittel) als solche Unterstützungserfordernisse für die Umsetzung schulischer Inklusion (Heimlich et al., 2016). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch eine Studie, die den Fokus auf den Förderschwerpunkt körperlich motorische Entwicklung legt (Lelgemann et al., 2012). In einer bundesweiten Studie wird betrachtet, wie Schulleitungen verschiedene Aspekte der Barrierefreiheit einschätzen. Es zeigt sich, dass diese ihre Schule überwiegend barrierefrei/-arm bewerten (u. a. Schulgebäude, Verfügbarkeit barrierefreier Unterrichtsmaterialien; Gresch et al., 2021). Inwiefern Barrierefreiheit auch bei der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt wird, wurde bislang nicht untersucht.

1.3. Nachteilsausgleich

Eine weitere Vorkehrung bezieht sich auf den Nachteilsausgleich als ggf. notwendige Voraussetzungen für eine gerechte Leistungsbewertung von Schüler*innen mit Behinderungen respektive SPU, die wiederum das Erreichen von allgemeinen Abschlüssen ermöglichen (Geber, 2017). Die Gewährung eines Nachteilsausgleiches gilt so als ein „wesentliche[r] Bestandteil ... eines barrierefreien Unterrichts“ (KMK, 2011, S. 10), da durch die verschiedenen Formen eines Nachteilsausgleiches eine bestehende Einschränkung für Schüler*innen mit SPU bzw. Behinderungen oder einer festgestellten Teilleistungsschwäche (TLS) ausgeglichen oder verringert werden kann, sodass die Schüler*innen Zugang zu den Aufgabenstellungen haben und ihre eigene Leistungsfähigkeit ausschöpfen können (ebd.). Nachteilsausgleiche ermöglichen so eine zielgleiche Bewertung von Leistungen. Die erbrachten Leistungen werden vergleichbar und ermöglichen letztlich, dass die Schüler*innen zielgleiche Abschlüsse erreichen können.

Die Gewährung eines Nachteilsausgleiches ist dabei stets auf den Einzelfall abzustimmen (Geber, 2017; KMK, 2011). Grundlage für die Gewährung eines Nachteilsausgleiches ist die Anerkennung einer Behinderung, eine psychische Beeinträchtigung, eine chronische Erkrankung oder einer Teilleistungsstörung oder -schwäche (Kien & Lau, 2017) und es gibt verschiedene Formen von Nachteilsausgleichen, wie beispielsweise die Zusprechung von Hilfsmitteln oder die Anpassung der Darstellung und Vermittlung von Aufgaben.

Verschiedene Studien zur Umsetzung von Nachteilsausgleichen an inklusiven Schulen beschäftigen sich mit dem Umfang des eingesetzten Nachteilsausgleiches und der betroffenen Schüler*innen. Beispielsweise zeigt eine Studie in Bayern, dass Schüler*innen mit den SPU in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale bzw. körperliche und motorische Entwicklung, die an allgemeinen Schulen lernen, überwiegend nach dem allgemeinen Lehrplan unterrichtet werden, dabei allerdings knapp die Hälfte der betrachteten Schüler*innen eine Form von Nachteilsausgleich erhalten, am häufigsten in Form einer

Verlängerung der Bearbeitungszeit (Walter-Klose, Singer & Lelgemann, 2016). Eine Studie in der Schweiz zeigt, dass die Gewährung von Nachteilsausgleich in Bezug auf die Sekundarstufe II zwar zunehmend genutzt wird, es jedoch zwischen den Kantonen und den Einzelschulen große Unterschiede in der Verbreitung bzw. Anzahl gibt (Schellenberg et al., 2016). Hinsichtlich der Sekundarstufe I zeigt sich am Beispiel des Kantons Berns, dass die Gewährung von Nachteilsausgleichen ein etabliertes Instrument in Schulen der Sekundarstufe I ist. Alle befragten Schulleitungen geben an, dass Formen von Nachteilsausgleichen an ihren Schulen zur Anwendung kommen. Dabei gibt es Unterschiede in den Schüler*innenanteilen zwischen den Schulen von 1.2 Prozent bis 4.3 Prozent ($M = 2.1 \%$). Der größte Anteil der Schüler*innen erhält einen Nachteilsausgleich aufgrund einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (40 %). Weiterhin benannt wurden Autismus-Spektrum-Störung, Aufmerksamkeitsdefizit-(Hyperaktivitäts-)Störung und Rechenschwäche. Auch hier zeigt sich, dass vor allem mehr Zeit im Unterricht und in Prüfungen als Nachteilsausgleich Anwendung findet, gefolgt von der Gewährung von Hilfsmitteln. Deutlich seltener werden weitere Formen wie die Nutzung eines separaten Raumes und der Wechsel der Instruktion von schriftlich zu mündlich und umgekehrt genutzt (Sahli Lozano et al., 2020). Inwiefern sich Schulen in Deutschland in der Gewährung von Nachteilsausgleichen unterscheiden, wurde bislang nicht untersucht.

1.4. Angemessene Vorkehrungen vor dem Hintergrund des Anteils an Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen in der Schule und Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung

Die angemessenen Vorkehrungen Schulbegleitungen, Barrierefreiheit und Nachteilsausgleich betreffen im Schulkontext insbesondere Schüler*innen mit SPU. Hierbei handelt es sich im Rahmen des vorliegenden Beitrags um Schüler*innen mit amtlich festgestelltem SPU als auch um Schüler*innen, die unabhängig von einem amtlichen Feststellungsverfahren eine sonderpädagogische Förderung erhalten (Gresch et al., 2017). Schüler*innen mit Bedarf an angemessenen Vorkehrungen weisen häufig aber nicht immer einen SPU auf. Schulbegleitungen werden beispielsweise unabhängig davon, ob ein SPU vorliegt, für Kinder und Jugendliche mit sozialrechtlich definierter Behinderung gewährt. Für angemessene Vorkehrungen ist so neben dem Schul- auch das Sozialrecht relevant (Welti, 2015). Ähnlich verhält es sich bei Nachteilsausgleich und auch Barrierefreiheit ist eng, aber nicht ausschließlich an SPU oder Behinderung gekoppelt (vgl. Abschnitt 1.2 und 1.3). Vor diesem Hintergrund sollte bei der Betrachtung der einzelnen angemessenen Vorkehrungen auf Einzelschul-, Unterrichts und Individualebene auch der Anteil von Schüler*innen mit SPU in Beziehung gebracht werden.

Weiterhin gibt es Schulen, die über viele Jahre oder bereits seit der (Neu)Gründung inklusive Bildung realisieren. Für andere Schulen stellt die inklusive Entwicklung eine Reaktion auf die Umsetzung der UN-BRK dar (Gresch et al., 2021). Gerade im Vergleich zu anderen Ländern wurden in Deutschland erst durch die Ratifizierung der UN- BRK „schulsystemische Veränderungen“ (Gasterstädt, 2021, S. 180) vorgenommen, insbesondere bezogene auf die vormalige Trennung zwischen dem Regel- und Förderschulsystem (ebd.). Als Folge hiervon ist denkbar, dass allgemeine Schulen, die sich der Aufgabe schulischer Inklusion erst neu stellen, nicht auf „bewährte konzeptionelle und strukturelle Rahmen zurückgreifen“ können (Prinz & Kulik, 2018, S. 252). Und dass sie gleichzeitig im besonderen Maße herausgefordert sind, neue Akteursgruppen wie Schulbegleitungen zu integrieren, aber auch mit veränderten individuellen Unterstützungsbedarfen der Schüler*innen umzugehen. Es ist aber auch denkbar, dass gerade die neue Aufnahme von Schüler*innen mit SPU Schulentwicklungs-

prozesse anregt und Schulen im besonderen Maße versuchen, den Anforderungen der Schüler*innen gerecht zu werden.

Schulen, die bereits vor der UN-BRK integrativ/ inklusiv unterrichteten, könnten hingegen schon einen etablierteren Rahmen entwickelt haben und gleichzeitig bereits Konzepte und Umgangsformen ausweisen, mit weiteren Akteur*innen zu kooperieren und Vorkehrungen zu nutzen, um individuellen Bedarfen der Schüler*innen gerecht zu werden. Inwieweit sich Schulen, die bereits vor der UN-BRK Schüler*innen mit SPU unterrichtet haben, in ihren angemessenen Vorkehrungen von denen, die nach der UN-BRK diese Schüler*innengruppe mit unterrichten unterscheiden, ist offen.

2. Fragestellung

Angemessene Vorkehrungen wurden in verschiedenen Studien zu schulischer Inklusion berücksichtigt, allerdings in der Regel mit Blick auf einzelne Aspekte, nicht auf bundesweiter Ebene und ohne Einordnung der Befunde vor dem Hintergrund der Anteile von Schüler*innen mit SPU und der Erfahrung der Schulen mit Inklusion. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie, welche besonderen Vorkehrungen es an den Schulen gibt und wie diese unter Berücksichtigung des Anteils an Schüler*innen mit SPU und der Erfahrung der Schule mit Inklusion umgesetzt werden. Berücksichtigt werden dabei in Anlehnung an Fends verschiedene Handlungsebenen (vgl. Fend 2008) die Schulebene, Klassenebene und die Ebene der Schüler*innen.

Folgende Forschungsfragen werden in Hinblick auf Schulbegleitungen untersucht:

- (1) Wie viele Schulbegleitungen arbeiten in den Schulen und wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Schulen?
- (2) Welche Aufgaben übernehmen Schulbegleitungen in den Klassen?
- (3) Wie viele und welche Schüler*innen erhalten Unterstützung durch eine Schulbegleitung?

In Bezug auf die Barrierefreiheit fokussieren wir folgende Forschungsfragen:

- (4) Wie wird an Schulen Barrierefreiheit realisiert?
- (5) Wie berücksichtigen die Lehrkräfte in ihrem Unterricht die barrierefreie Gestaltung?

Schließlich werden zum Nachteilsausgleich diese Forschungsfragen betrachtet:

- (6) Wird Nachteilsausgleich von Schüler*innen mit SPU in Anspruch genommen und wenn ja, welche Formen von Nachteilsausgleich sind das?
- (7) Welche Schüler*innen erhalten Formen von Nachteilsausgleich?

Für die Forschungsfragen, die sich auf die Schul- oder Klassenebene beziehen, wird zudem geprüft, wie die Befunde in Abhängigkeit von Schüler*innen mit SPU und der Erfahrung der Schule variieren, für die Forschungsfragen auf Individualebene, inwieweit die Befunde sich in Abhängigkeit des Vorliegens eines SPU unterscheiden.

3. Forschungsdesign und Methoden

3.1. Datengrundlage

Datengrundlage bildet der erste Erhebungszeitpunkt der vom BMBF geförderten, längsschnittlich angelegten Studie „Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland – INSIDE“ (Schmitt et al., 2020). Dabei wurden in inklusiv arbeitenden Schulen u. a. Schulleitungen und Lehrkräfte sowie Schüler*innen der sechsten Jahrgangsstufe in zwei Kohorten befragt. In die Analysen wurden jeweils diejenigen Schulen, Klassen und Schüler*innen einbezogen, von denen die entsprechenden Fragen beantwortet wurden. Dies betrifft insgesamt 167 Schulen, für die Angaben von 162 Schulleitungen, 469 Klassenlehrkräften, 387 Deutschlehrkräften, 375 Mathematiklehrkräften und 4.654 Schüler*innen (12,9 % mit SPU) der sechsten Jahrgangsstufe berücksichtigt wurden.

3.2. Instrumente

a) Erfassung der verschiedenen angemessenen Vorkehrungen.

Zu den *Schulbegleitungen* wurden auf Schul-, Klassen- und Individualebene verschiedene Informationen erhoben: Über die Schulleitungen wurde zunächst erfragt, inwiefern überhaupt Schulbegleitungen an der Schule tätig sind und wie diese in den Schulalltag eingebunden werden. Hierbei wurden verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen erfasst (u. a. „Es gibt ein Konzept, wie die Zusammenarbeit mit Schulbegleitungen an unserer Schule durchgeführt wird“; Eigenentwicklung INSIDE in Anlehnung an Lübeck, 2016). Um mehr über die Aufgaben von Schulbegleitungen in den teilnehmenden Klassen zu erfahren, wurden weiterhin Lehrkräfte gebeten anzugeben, ob in ihrer Klasse Schulbegleitungen tätig sind (Eigenentwicklung INSIDE) und wenn ja, welche Aufgaben sie hier übernehmen (z. B. „Unterstützung im Lernprozess (z. B. im Bereich Konzentration oder Organisation von Abläufen)“, Eigenentwicklung INSIDE in Anlehnung an Lindemann & Schlarmann, 2016). Schließlich liegen über die Schulen Angaben zu den einzelnen Schüler*innen darüber vor, ob diese Unterstützung im Schulalltag durch eine Schulbegleitung erhalten und welche Aufgaben die Schulbegleitungen ggf. übernehmen (ebd.).

Zur *Barrierefreiheit* liegen Informationen auf Schul- und auf Klassenebene vor. Auf Schulebene wurde über die Schulleitungen die Umsetzung verschiedener Aspekte der Barrierefreiheit eingeschätzt (z. B. „Unsere Schule/ unser Schulgebäude ist barrierefrei“; 4-stufige Antwortkategorien 1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“, Eigenentwicklung INSIDE in Anlehnung an Mißling & Ückert, 2014). Die interne Konsistenz der Skala liegt bei $\alpha = .87$ und es konnte mittels explorativer Faktorenanalyse eine klare einfaktorielle Struktur nachgewiesen werden. Außerdem wurden Lehrkräfte gebeten, die Barrierefreiheit ihres Unterrichts in der Klasse und in den Fächern Deutsch bzw. Mathematik einzuschätzen. Hierfür wurde eine von Lücke (2019) entwickelte Skala leicht adaptiert eingesetzt, die auf dem Universal Design for Learning (UDL) Framework basiert (siehe z. B. Capp, 2017). Gefragt wurde, wie stark die Lehrkräfte verschiedene Prinzipien von UDL bei Ihrer regelmäßigen Unterrichtsplanung berücksichtigen (z. B. „Ich biete dieselbe Information in meinem Unterricht auf unterschiedliche Art und Weise an (z. B. auditiv, visuell)“; 4-stufige Antwortkategorien 1 = nie bis 4 = immer). Die interne Konsistenz der Skala liegt bei $\alpha = .75$ und es konnte mittels explorativer Faktorenanalyse eine einfaktorielle Struktur nachgewiesen werden.

Die Informationen zum *Nachteilsausgleich* beschränken sich auf die Ebene der Schüler*innen: Hier wurde über die Schule erfasst, ob die einzelnen Schüler*innen einen

Nachteilsausgleich erhalten und wenn ja, welche Form (z. B. „längere Bearbeitungszeiten bei Klassenarbeiten“, Eigenentwicklung INSIDE). Dabei konnten auch mehrere mögliche Formen des Nachteilsausgleiches angegeben werden. Übergreifende Informationen zum Nachteilsausgleich auf Klassen- oder Schulebene wurden nicht erhoben.

b) Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen (SPU).

Um zu vergleichen, inwiefern die verschiedenen Vorkehrungen mit dem Anteil an Schüler*innen mit SPU bzw. einem SPU zusammenhängen, wurden Informationen auf Schul-, Klassen- und Individualebene bei den Analysen mit aufgenommen (Eigenentwicklung INSIDE). Auf Schulebene wurde ein Anteilswert an Schüler*innen mit SPU in der sechsten Klassenstufe gebildet. Grundlage bildeten Angaben der Schulleitungen zur Anzahl an Schüler*innen mit SPU und Informationen zur Anzahl der Schüler*innen in dieser Klassenstufe insgesamt. Ähnlich wurden auf Klassenebene über Angaben der Klassenlehrkräfte Anteilswerte gebildet. Für Analysen auf Ebene der Schüler*innen wurden Informationen zum SPU-Status der einzelnen Schüler*innen verwendet, die über die Schulen vorliegen.

Für die Darstellung der Ergebnisse wurden in Abhängigkeit von den Quartilen jeweils drei Gruppen gebildet: Schulen bzw. Klassen mit geringen Anteilen an Schüler*innen mit SPU (0-25. Quartil), Schulen bzw. Klassen mit mittleren Anteilen an Schüler*innen mit SPU (26. bis 75. Quartil) und Schulen bzw. Klassen mit hohen Anteilen an Schüler*innen mit SPU (> 75. Quartil). Eine Übersicht über die Anzahl der vorliegenden Informationen und die Verteilung der verschiedenen Anteile an Schüler*innen mit SPU befindet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1:

*Deskriptive Informationen zu der Anzahl und zu den Anteilen der Schüler*innen (SuS) mit SPU in den Schulen und Klassen, in denen entsprechende Informationen vorliegen*

<i>Anzahl und Anteile der Schüler*innen (SuS) mit SPU</i>	<i>N</i>	<i>Anteil an SuS mit SPU in %</i>	<i>SD</i>	<i>Range (%)</i>
SCHULEBENE INSGESAMT	161	6,9	7,5	0,0–54,0
Schulen mit niedrigen SPU-Anteilen	41	0,9	0,7	0,0–2,3
Schulen mit mittleren SPU-Anteilen	80	5,4	2,0	2,3–9,2
Schulen mit hohen SPU-Anteilen	40	16,0	9,7	9,4–54,0
KLASSENEBENE INSGESAMT	751	11,8	10,6	0,0–47,4
Klassen mit niedrigen SPU-Anteilen	192	0,9	1,6	0,0–3,8
Klassen mit mittleren SPU-Anteilen	371	9,7	4,1	4,0–17,6
Klassen mit hohen SPU-Anteilen	187	27,1	7,2	18,2–47,4

Auf Schulebene gibt es an Schulen mit niedrigen SPU-Anteilen im Mittel knapp 1 Prozent Schüler*innen mit SPU, während dieser im dritten Quartil 16 Prozent beträgt. Auf Klassenebene weisen in Schulen mit hohen SPU-Anteilen im Mittel rund 27 Prozent der Schüler*innen einen SPU auf.

c) Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung.

Um vergleichen zu können, inwiefern die verschiedenen Vorkehrungen mit der Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung zusammenhängt, wurde eine binäre Variable gebildet, die zwischen Schulen vor und seit Inkrafttreten der UN-BRK differenziert. Grundlage bildete eine Abfrage der Schulleitungen zur Erfahrung mit inklusiver Bildung. Ausgehend von der Erhebung im Schuljahr 2019/2020 umfasst die erste Gruppe also Schulen mit einer Erfahrung mit inklusiver Bildung von bis zu zehn Schuljahren. Schulen, an denen bereits vor Inkrafttreten der UN-BRK im Frühjahr 2009 Schüler*innen mit SPU inklusiv lernten, wurden in eine zweite Gruppe zusammengefasst. Bei rund 34 Prozent der einbezogenen Schulen wurde bereits vor der UN-BRK inklusiv gearbeitet. Für 66 Prozent ist die Dauer kürzer (bis zu 10 Schuljahre). Die Einführung inklusiver Bildung liegt bei diesen Schulen also nach dem Inkrafttreten der UN-BRK.

In Tabelle 2 zeigt sich, dass der größere Anteil der Schulen (N = 105) seit/nach der UN-BRK inklusiv arbeitet (M = 6,7 Jahre, SD = 2,2 Jahre). Bei Schulen, die vor der UN-BRK bereits inklusiv unterrichteten, liegt die Erfahrung zwischen 11-31 Jahren.

Tabelle 2:

Deskriptive Informationen zur Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung in den Schulen, in denen entsprechende Informationen vorliegen

<i>Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung</i>	<i>N</i>	<i>Erfahrung in Jahren</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>
Insgesamt	159	9,9	5,5	2–31
Schulen mit Inklusion vor der UN-BRK	54	16,0	4,8	11-31
Schulen mit Inklusion nach der UN-BRK	105	6,7	2,2	2-10

3.3. Analysen

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden deskriptive Ergebnisse und inferenzstatistische Verfahren (Chi²-Tests, t-Tests) genutzt, um Unterschiede in der Ausprägung der betrachteten angemessenen Vorkehrungen in Abhängigkeit des Anteils von Schüler*innen mit SPU zu untersuchen. Die Analysen wurden mit Stata (Version 14.2) berechnet. Die berichteten Ergebnisse beziehen sich jeweils auf die Befragten, zu denen vollständige Angaben zu den betrachteten Konstrukten vorliegen. Dieser Prozentanteil und ggf. fehlende Werte werden pro Fragestellung berichtet.

4. Ergebnisse

4.1. Schulbegleitung

Auf *Schulebene* gaben rund 74 Prozent der Schulleitungen an, dass an ihren Schulen Schüler*innen durch Schulbegleitungen unterstützt werden, knapp 17 Prozent haben keine Schulbegleitungen, für 9 Prozent liegen keine Angaben vor. Wie Tabelle 3 entnommen werden kann, gaben von den Schulen mit Schulbegleitungen rund 50 Prozent an, dass ein Konzept für die Zusammenarbeit mit den Schulbegleitungen vorliegt. Der Großteil an Schulleitungen berichtete zudem über einen geregelten Ablauf bei der Einarbeitung (78,0 % der Schulen mit Schulbegleitungen) und bei rund 23 Prozent gab es festgelegte übergeordnete Aufgabenbereiche für die Schulbegleitungen. Ob an diesen Schulen viele oder wenige Schüler*innen mit SPU unterrichtet wurden, spielte hierbei keine Rolle. Unter Berücksichtigung der Erfahrung mit inklusiver Bildung zeigte sich ein etwas anderes Bild: Schulen, die erst seit/nach der UN-BRK inklusiv unterrichten, gaben signifikant häufiger an, dass an der Schule übergeordnete Aufgaben von Schulbegleitungen übernommen werden.

Tabelle 3:

*Anteile der Schulen, bei denen verschiedene Konzepte zur Einbeziehung von Schulbegleitungen vorliegen insgesamt und in Abhängigkeit vom Anteil der Schüler*innen mit SPU und der Erfahrung der Schulen mit inklusiver Bildung, in denen Schulbegleitungen tätig sind in Prozent (N = 167)*

<i>Schulen mit Konzepten zum Einbezug von Schulbegleitungen</i>	Konzept für Zusammenarbeit Anteil in %	Ablauf bei Einarbeitung	übergeordnete Aufgabenbereiche*
Insgesamt	49,6	78,1	22,0
(a) niedriger SPU-Anteil	45,2	77,4	25,8
(b) mittlerer SPU-Anteil	46,4	82,1	19,2
(c) hoher SPU-Anteil	57,6	72,7	29,0
Keine Angaben (N = 3)	66,7	66,7	0,00
(d) INKLUSION vor der UN-BRK	51,9	79,7	18,7^e
(e) INKLUSION seit/nach der UN-BRK	45,2	76,2	32,5^d
Keine Angaben (N = 2)	50,0	50,0	0,00

Erläuterung Tab. 1: Fett gedruckte Werte weisen auf statistisch bedeutsame Unterschiede zu den im hochgestellten Index angegebenen Gruppen ($p < 0.01$; $\chi^2 = 6.86$).

* Hintergrund der geringeren Fallzahlen ist, dass diese Frage in einem Bundesland nicht gestellt werden konnte.

Auf *Klassenebene* wurden die Lehrkräfte zunächst gefragt, ob Schulbegleitungen während der Unterrichtszeit als zusätzliches Personal anwesend sind. Dies betrifft ca. 23 Prozent der Klassen. Für diese Klassen haben die Lehrkräfte Angaben darüber gemacht, welche Aufgaben die anwesende Schulbegleitung übernimmt. Am häufigsten gaben Lehrkräfte an, dass Schulbegleitungen in ihren Klassen Schüler*innen im Lernprozess unterstützen (85,2 %), z. B. seltener waren sie in den Bereichen Pflege und medizinische Versorgung

tätig (14,2 %) oder auch Motorik, Mobilität und Wahrnehmung (27,3 %). Diese Unterstützung bezog sich meist auf einzelne Schüler*innen (81,3 %). Etwas weniger als die Hälfte der Klassenlehrkräfte gab an, dass die Schulbegleitungen daneben auch Kleingruppen um diese Schüler*innen (44,9 %) oder in rund einem Drittel der Klassen bei Bedarf auch die Lehrkraft im Unterricht unterstützten (33,5 %). Darüber hinaus gaben etwa zwei Prozent „sonstiges“ an, was Tätigkeiten wie beispielsweise „Pausenbegleitung“ oder „Unterstützung in Sozialkompetenzen“ umfasste.

Bei der Berücksichtigung des Anteils von Schüler*innen mit SPU auf Klassenebene und der Erfahrung mit inklusiver Bildung auf Schulebene zeigten sich teilweise Unterschiede (siehe hierzu Abbildung 4). So waren die Aufgabenbereiche der Schulbegleitungen unabhängig von der Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung. Hingegen gab in Klassen mit vielen Schüler*innen mit SPU ein signifikant größerer Anteil der Lehrkräfte an, dass Schulbegleitungen Schüler*innen im Lernprozess unterstützen (92,7 %) im Vergleich zu Klassen mit niedriger Anzahl von Schüler*innen mit SPU (75,0 %). Aufgrund der geringen Fallzahl wurden die Berechnungen nicht für die Kategorie „sonstiges“ durchgeführt.

Tabelle 4:

*Anteile der Klassen, bei denen Schulbegleitungen verschiedene Aufgaben übernehmen insgesamt und in Abhängigkeit vom Anteil der Schüler*innen mit SPU und der Erfahrung der Schulen mit Inklusion in Klassen, in denen Schulbegleitungen tätig sind in Prozent*

<i>Anteile der Klassen mit verschiedenen Aufgaben von Schulbegleitungen</i>	Lernprozess	Pflege	Motorik	Bestimmte SuS	Kleingruppen	Unterricht
alle Klassen	85,2	14,2	27,3	81,3	44,9	33,5
(a) niedriger SPU-Anteil	75,0^c	3,1	18,8	75,0	40,6	25,0
(b) mittlerer SPU-Anteil	83,9	17,2	26,4	81,6	44,8	36,8
(c) hoher SPU-Anteil	92,7^a	14,5	34,5	85,5	49,1	32,7
Keine Angaben (N = 2)	100,0	50,0	0,0	50,0	0,0	50,0
(d) INKLUSION vor der UN-BRK	87,2	15,4	25,6	71,8	43,9	28,2
(e) INKLUSION seit/nach der UN-BRK	82,5	25,4	36,5	79,4	50,8	38,1
Keine Angaben (N = 74)	86,5	4,1	20,3	87,8	40,5	32,4

Erläuterung Tab. 2: Fett gedruckte Werte weisen auf statistisch bedeutsame Unterschiede zu den im hochgestellten Index angegebenen Gruppen ($p < .05$).

Schließlich wurde auf *Ebene der Schüler*innen* geprüft, wie viele Schüler*innen Unterstützung durch eine Schulbegleitung erhalten und inwiefern dies mit einem SPU bzw. anderen Unterstützungsbedarfen zusammenhängt. Von rund 88 Prozent der Schüler*innen liegen Angaben der Schule dazu vor, ob die*der betreffende Schüler*in durch eine Schulbegleitung unterstützt wird. Dies traf auf drei Prozent der Schüler*innen zu. Ein Großteil der Schüler*innen mit Schulbegleitungen hatte auch einen SPU (76,9 %). Zudem wiesen

viele Schüler*innen eine TLS auf (insgesamt 40,7 %), wobei der Großteil dieser Schüler*innen (29,6 %) sowohl einen SPU als auch eine TLS hatte.

In INSIDE wurden auf der *Schul-, Klassen- und Individualebene* Informationen zu Schulbegleitungen gesammelt. Es zeigte sich, dass Schulen sich darin unterscheiden, wie sie mit Schulbegleitungen aktuell zusammenarbeiten. In Klassen übernahmen Schulbegleitungen wiederum die verschiedensten Aufgaben. Welche Aufgaben sie übernahmen, war dabei zum Teil nicht unabhängig vom Anteil der Schüler*innen mit SPU in den Klassen. Auf Individualebene zeigte sich, dass in den Schulen ein kleiner Teil der Schüler*innen im Lernen und darüber hinaus durch Schulbegleitungen unterstützt wurden. Dies waren überwiegend Schüler*innen mit einem SPU. Es wurden aber auch Schüler*innen mit einer TLS (und einem SPU) von Schulbegleitungen unterstützt.

4.2. Barrierefreiheit

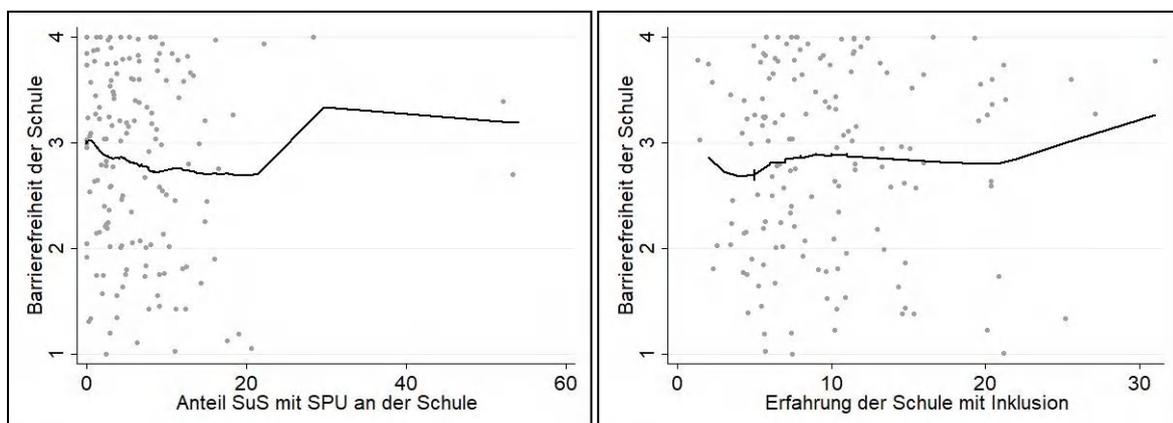
Mit Blick auf die Barrierefreiheit wurde zunächst auf *Schulebene* untersucht, wie Barrierefreiheit realisiert wird. Die Schulleitungen schätzten die Barrierefreiheit der Schule/des Schulgebäudes insgesamt als eher gegeben ein ($M = 2.8$, $SD = .86$, $Min. = 1$, $Max. = 4$, $N = 158$).

Um zu überprüfen, ob die Einschätzung der Barrierefreiheit mit dem Anteil von Schüler*innen mit SPU auf Schulebene sowie der Erfahrung der Schulen mit inklusiver Bildung zusammenhängt, wurden Korrelation berechnet und die jeweiligen Verteilungen anhand eines Scatterplots dargestellt (siehe Abbildung 1). Zu sehen sind neben den einzelnen Schulen zudem die jeweils gewichteten und miteinander verbundenen Mittelwerte als Ergebnisse einer lokal gewichteten Regressions-Streudiagrammglättung.

Es ergab sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem Anteil von Schüler*innen mit SPU ($r = -.04$, $p > .05$, linke Teilabbildung) als auch nicht mit der Erfahrung der Schulen ($r = .03$, $p > .05$, rechte Teilabbildung). Allerdings zeigten sich große Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich ihrer Barrierefreiheit. Einige Schulen hatten Barrierefreiheit nahezu vollständig realisiert, andere gaben im Mittel an, dass Barrierefreiheit nicht zutrifft. Alles in allem zeichneten sich dabei keine bedeutsamen Unterschiede in der Barrierefreiheit von Schulen ab, wenn diese viele oder eher wenig Schüler*innen mit SPU unterrichteten. Dies betraf auch die (wenigen) Schulen mit sehr hohem SPU-Anteil.

Abbildung 1:

*Barrierefreiheit in Abhängigkeit vom Anteil der Schüler*innen mit SPU ($N = 153$) und der Erfahrung mit Inklusion ($N = 158$)*

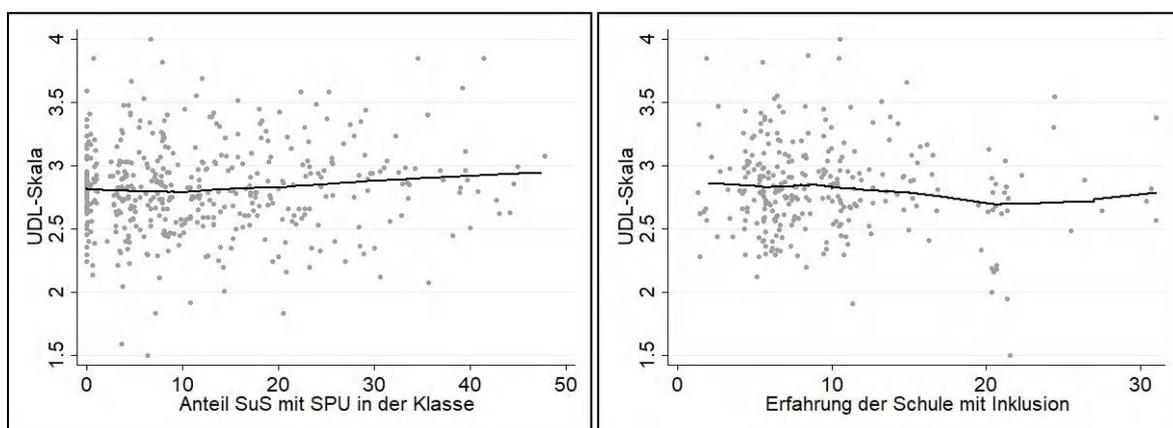


Auf *Klassenebene* wurde untersucht, wie Lehrkräfte in ihrem Unterricht die barrierefreie Gestaltung berücksichtigen. Die Einschätzung der Lehrkräfte lag nah am theoretischen Mittel der Skala ($M = 2.8$, $SD = .36$, $Min. = 1.5$, $Max. = 4$, $N = 440$). D. h., dass es Lehrkräfte gab, die UDL-Prinzipien in ihrer regelmäßigen Unterrichtsplanung selten berücksichtigen und andere, die von einer sehr häufigen Berücksichtigung der Prinzipien berichten.

In einem zweiten Schritt wurde auch hier geprüft, ob die Häufigkeit der Berücksichtigung der UDL-Prinzipien mit dem Anteil von Schüler*innen mit SPU auf Klassenebene und der Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung zusammenhängt. Hierbei gab es keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge (Anteil von Schüler*innen mit SPU: $r = .05$, $p > .05$, Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung: $r = -.09$, $p > .05$, siehe auch Abbildung 2).

Abbildung 2:

Zusammenhang zwischen Einschätzung der Lehrkräfte zu UDL und Anteil von Schüler*innen mit SPU in der Klasse ($N = 437$ Klassen, linke Grafik) und der Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung ($N = 284$ Klassen, rechte Grafik)



Die gleiche Abfrage wurde auch den Lehrkräften für das Fach Deutsch und Mathematik gestellt. Hier zeigten sich vergleichbare Ergebnisse (siehe [Appendix](#)).

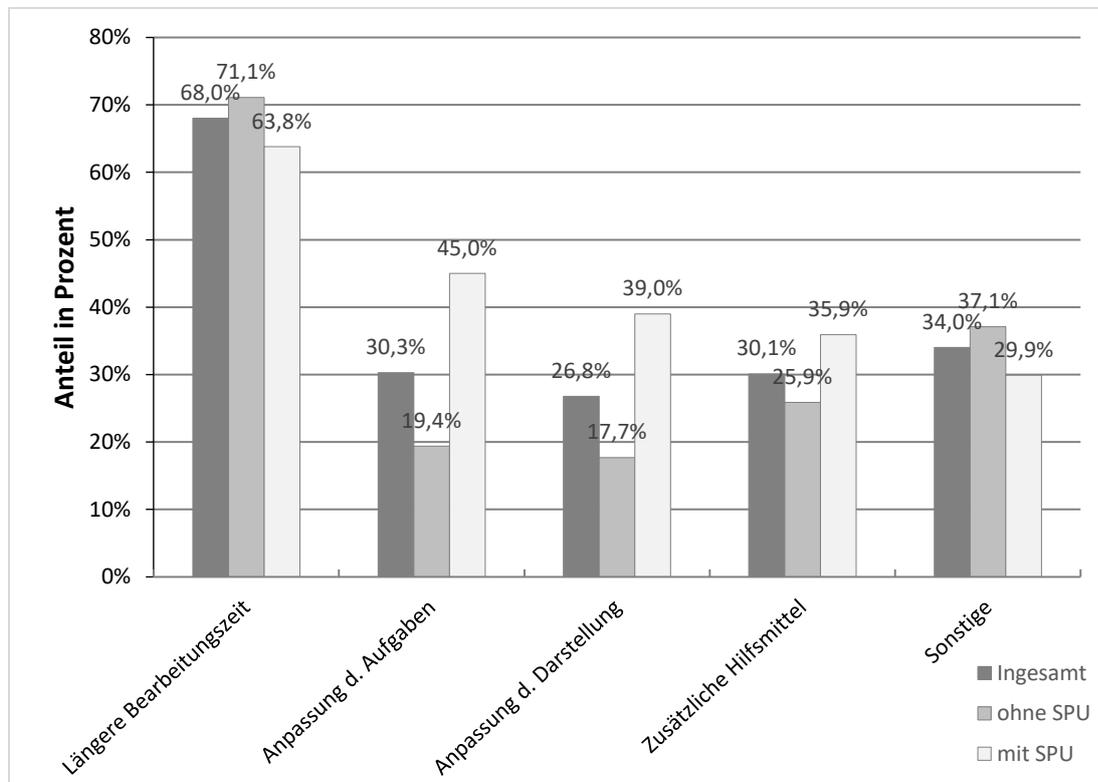
Zusammenfassend zeigten die Auswertungen zur Barrierefreiheit auf der *Schul- und Klassen- bzw. Unterrichtsebene*, dass Schulen und Klassen sich hierbei unterscheiden. Dies war unabhängig vom Anteil von Schüler*innen mit SPU in der Schule bzw. in den Klassen sowie unabhängig von der Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung.

4.3. Nachteilsausgleich

Zum Nachteilsausgleich wurden Informationen *auf Ebene der Schüler*innen* ($N = 4,495$) ausgewertet. Hier zeigte sich, dass knapp 17 Prozent der Schüler*innen der sechsten Jahrgangsstufe einen Nachteilsausgleich erhalten. Abbildung 3 stellt die verschiedenen Formen des Nachteilsausgleiches für diese Schüler*innen insgesamt und getrennt für Schüler*innen mit und ohne SPU dar. Fast zwei Drittel der Schüler*innen erhielten insgesamt eine längere Bearbeitungszeit bei Klassenarbeiten (68,0 %), rund ein Drittel im Schwierigkeitsgrad angepasste Aufgaben (30,3 %). Ähnlich häufig gab es auch Anpassungen in der Darstellung oder Vermittlung von Aufgaben, wie z. B. durch größere Schrift (26,8 %). Oder die Schüler*innen konnten zusätzliche Hilfsmittel nutzen, beispielsweise eine Formelsammlung in einer Mathematikarbeit (30,1 %). Zudem erhielten rund ein Drittel der Schüler*innen eine andere Form des Nachteilsausgleiches (34,0 %). Hier gab es zudem Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne SPU: so erhielten diejenigen mit SPU signifikant häufiger eine Anpassung der Aufgaben oder Darstellung ($p < .01$).

Abbildung 3:

Anteil der Schüler*innen, die eine bestimmte Form des Nachteilsausgleiches erhalten von allen Schüler*innen mit Nachteilsausgleich insgesamt, sowie für Schüler*innen ohne und mit SPU in Prozent

**5. Diskussion, Limitation und Ausblick**

Im vorliegenden Beitrag wurde beschrieben, wie angemessene Vorkehrungen mit Blick auf Barrierefreiheit, Schulbegleitungen und Nachteilsausgleich aktuell und in Abhängigkeit vom Anteil an Schüler*innen mit SPU sowie der Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung in Schulen der Sekundarstufe I in Deutschland umgesetzt werden. Datengrundlage bildete die bundesweite Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften der Sekundarstufe I, die im Rahmen des ersten Erhebungszeitpunkts des Projekts „Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland – INSIDE“. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Schulen allgemein und auch in Abhängigkeit vom Anteil an Schüler*innen mit SPU sowie der Erfahrung der Schule mit inklusiver Bildung unterscheiden: So unterstützten an vielen Schulen *Schulbegleitungen* Schüler*innen im Lernen und darüber hinaus beispielsweise, indem sie auch die Lehrkräfte unterstützen oder mehrere Schüler*innen betreuen. An Schulen, die erst seit der UN-BRK inklusiv unterrichten, übernahmen Schulbegleitungen eher übergeordnete Aufgaben als an Schulen, in denen bereits länger Schüler*innen mit SPU unterrichtet werden. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass die neue Aufnahme von Schüler*innen mit SPU auch Schulentwicklungsprozesse – etwa wie hier in Bezug auf die interne und externe Kooperation mit anderen Berufsgruppen – angeregt hat. In Bezug auf die Unterstützung der Schulbegleitungen in Klassen der sechsten Jahrgangsstufe bestätigen die Daten bisher bekannte Aufgabenprofile (Lindemann & Schlarmann, 2016), dies ist weitestgehend unabhängig vom Anteil von Schüler*innen mit SPU in den Klassen und der Erfahrung der Schule. Allerdings gab in Klassen mit einem höheren Anteil von Schüler*innen mit SPU ein größerer Anteil der Lehrkräfte an, dass Schulbegleitungen Schüler*innen im Lernprozess

unterstützen als in Klassen mit niedrigerer Anzahl. Um diesen Befund weiter zu untersuchen, könnte fokussiert werden, welche Förderschwerpunkte Schüler*innen in Klassen mit hohen Anteilen von SPU haben.

Barrierefreiheit kann charakterisiert werden als Kriterium der Zugänglichkeit und so gesehen universelle Prämisse und gleichzeitig als individuelle Vorkehrung (Aichele, 2012). Hierfür wurden Informationen auf Ebene der Schule (räumliche Zugänglichkeit) und des Unterrichts (Zugänglichkeit des Unterrichtsmaterials) in den sechsten Klassen ausgewertet. Die Beschreibungen der Situation an den INSIDE-Schulen zeigt, dass Schulen sich darin unterscheiden, wie barrierefrei die Schule und der Unterricht aktuell sind und gestaltet werden. Es zeigte sich, dass Schulleitungen die eigene Schule und das Schulgebäude insgesamt als eher barrierefrei/arm einschätzen. Gleiches gilt für die barrierearme Unterrichtsgestaltung. Weiter ist hervorzuheben, dass sich keine Unterschiede in der Umsetzung von Barrierefreiheit in Abhängigkeit von dem Anteil von Schüler*innen mit SPU oder der Erfahrung mit inklusiver Bildung fanden. Um mehr darüber zu erfahren, ob die Barrierefreiheit sich auch positiv auf das Gelingen schulischer Inklusion auswirken, könnte zukünftig fokussiert werden, ob die Barrierefreiheit ein Prädiktor für die Entwicklung der schulischen Leistung oder der sozialen Partizipation von Schüler*innen an diesen Schulen ist.

Schließlich zeigte sich bei der Vorkehrung *Nachteilsausgleich*, dass an den teilnehmenden Schulen in der sechsten Klasse verschiedenste Formen von Nachteilsausgleich für einzelne Schüler*innen gewährt wurden. Dies war vor allem bei Schüler*innen mit SPU der Fall. Mit Hilfe eines Nachteilsausgleiches wird zielgleiches Lernen ermöglicht. Offen ist, wie sich dies auf die Leistungsentwicklung der Schüler*innen auswirkt. Bedeutsam ist es aber auch zu fokussieren, welche Zusammenhänge es mit motivationalen Merkmalen der Schüler*innen gibt. So konnte eine Studie von Kien und Lau (2017) zeigen, dass ein Spannungsfeld zwischen der Gewährung eines Nachteilsausgleiches und einer möglichen eingeschränkten Selbstwirksamkeitserfahrung besteht. Hier könnte weitere Forschung ansetzen und weitere Merkmale der Schüler*innen fokussieren.

Die vorliegende Studie beschreibt die aktuelle Situation an inklusiv arbeitenden Schulen und leistet so einen Beitrag dazu, mehr Wissen über die Umsetzung der UN-BRK zu generieren. Es ist allerdings zu bedenken, dass Einzelschulen u. U. nicht für die konkrete Umsetzung, aber für die Koordination von angemessenen Vorkehrungen verantwortlich sind (Piezunka et al., 2018). Der Gestaltungsspielraum von Schulen ist bei der Umsetzung angemessener Vorkehrung u. U. gering, sodass die aktuelle Situation zunächst nur erste Einblicke gibt. Hierbei konnte herausgearbeitet werden, wie die Koordination an Einzelschulen aktuell variiert.

Literatur

- Aichele, V. (2012). Barrieren im Einzelfall überwinden: Angemessene Vorkehrungen gesetzlich verankern. *Positionen*, (5), 1-4. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/barrieren-im-einzelfall-ueberwinden-angemessene-vorkehrungen-gesetzlich-verankern-auch-in-leichter-sprache>
- Aichele, V. (2013). Inklusion als menschenrechtliches Prinzip: der internationale Diskurs um die UN-Behindertenrechtskonvention. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, (3), 28–36.
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Ergebnisse einer explorativen Studie zur Arbeitssituation und zum Tätigkeitsfeld von Schulbegleitern an bayerischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (7), 244–254.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807.
- UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR) (1999). *General Comment No. 13: The Right to Education (Art. 13 of the Covenant)*, E/C.12/1999/10, <https://www.refworld.org/legal/general/cescr/1999/en/37937>
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Massnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, (3), 131–135.
- Fend, H. (2008). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 53, S. 190–209). Beltz.
- Gasterstädt, J. (2021). Same same but different – Ein Vergleich der Entwicklung inklusiver Strukturen in zwei Bundesländern in Deutschland. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung = International handbook of inclusive education: global, national and local perspectives* (S. 179–196). Verlag Barbara Budrich.
- Geber, G. (2017). Der Nachteilsausgleich in der Regelschule – Eine explorative Studie zur praktischen Umsetzung des Nachteilsausgleichs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 173–180). Verlag Julius Klinkhardt.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Gresch, C., Kölm, J. & Kocaj, A. (2017). Amtlich festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 282–290). Waxmann.
- Gresch, C., Schmitt, M., Külker, L., Schledjewski, J., Böhme, K. & Grosche, M. (2021). Schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (72), 484–507.

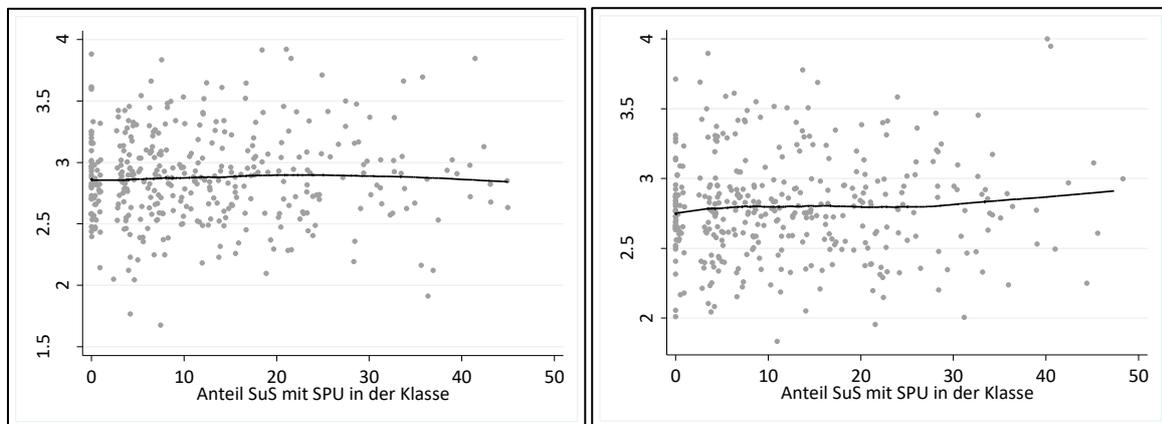
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.). (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilfloose häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, (10), 91–110.
- Kien, A. & Lau, R. (2017). Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer (perspektivisch) inklusiven Oberstufe. Führt die Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zur Bildungsgerechtigkeit? In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 181–188). Verlag Julius Klinkhardt.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*.
- Lelgemann, R., Lübbecke, J., Singer, P. & Walter-Klose, C. (2012). *Forschungsprojekt: Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Zusammenfassung und Empfehlung*. Julius-Maximilians-Universität Würzburg, LVR.
https://lvr.de/media/wwwlvrde/schulen/inklusionspauschale_neu/pdfs/Qualitaetsbedingungen_schulischer_Inklusion_13-06-2012.pdf
- Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung: Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. Eine Befragung von Lehrkräften und Schulbegleitungen an Oldenburger Schulen zu Tätigkeitsbereichen, Beschäftigungsdauer, Qualifikation, Einarbeitung, Information, Arbeitsaufträgen, Ansprechpartnern und Besprechungssystem von Schulbegleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 264–279.
- Lübeck, A. (2016). Schulbegleitungen bewusst gestalten. Schule in der Verantwortung. *Lernchancen*, 19(110/111), 40–43.
- Lüke, T. (2019). *Kurzskala Barrierefreiheit von Unterricht - Lehrkräfteeinschätzung (KBU-L)*. OSFHOME. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/78TJB>
- Markowetz, R. & Jerosenko, A. (2016). *Integrationshelfer in der inklusiven Schule. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung. Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Dt. Inst. für Menschenrechte.
- Piezunka, A., Gresch, C. & Wrase, M. (2018). Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention - Möglichkeiten und Grenzen beim Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene. *Zeitschrift Für Inklusion*, 13(1), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/369>
- Prinz, D. & Kulik, M. (2018). Gelingensbedingungen und Hemmnisse inklusiver Bildung. In K. D. Schuck, W. Rauer & D. Prinz (Hrsg.), *EiBiSch - Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse* (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 17, S. 229–302). Waxmann.
- Rohrmann, A. & Weinbach, H. (2017). Unterstützungsleistungen für Jugendliche mit Behinderungen und ihre Familien. Auswirkungen von Verfahren und Leistungen auf Teilhabechancen. In Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten -*

- Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter. Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht* (S. 425–492).
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, K. & Ganz, A. S. (2020). Vergabe und Umsetzung des Nachteilsausgleichs auf Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 693-706.
- Schellenberg, C., Hofmann, C. & Georgi, P. (2016). *Laufbahnen auf der Sekundarstufe II mit Nachteilsausgleich. Zwischenbericht*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Schindler, F. (2019). Die Entwicklung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülerinnen und Schülern mit Schulassistenten: eine längsschnittliche Studie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (0). <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art38d>
- Schmitt, M., Roßbach, H. G., Gresch, C., Stanat, P. [P.], Böhme, K. & Grosche, M. (2020). Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland (INSIDE). *Erziehungswissenschaft*, 60(31), 199–202.
- Schnyder, S. & Jost, M. (2013). Der Nachteilsausgleich. Ein Schritt in Richtung inklusiver Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (9), 5–12.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Thiel, S. (2017). Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenten. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (Pädagogik, 1. Auflage, S. 28–36). Beltz.
- Walter-Klose, C., Singer, P. & Lelgemann, R. (2016). Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme und ihre Bedeutung für die schulische Inklusion. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 107–130). Verlag Julius Klinkhardt.
- Welti, F. (2015). Verantwortlichkeit für angemessene Vorkehrungen und Barrierefreiheit in der Bildung. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63(1), 34–47.
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41–74). Springer VS.

Appendix

Abbildung 4

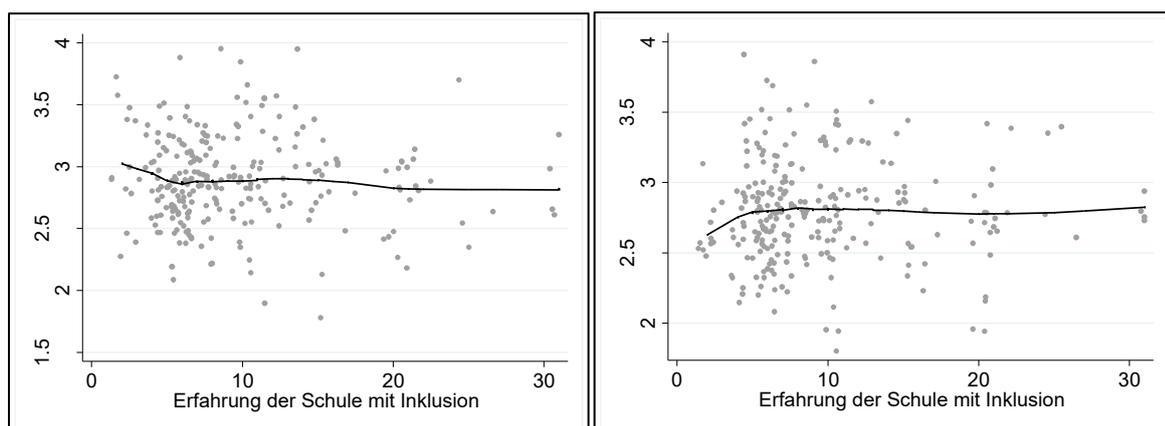
Ergebnisse zur Barrierefreiheit im Unterricht und Anteil an Schüler*innen mit SPU in der Klasse für die Fächer Deutsch (N = 375 Klassen, linke Grafik) und Mathematik (N = 364 Klassen, rechte Grafik)



Erläuterung Abb. 1: Dargestellt sind zwei Abbildungen in Form von Scatterplots: Die Verteilung der Einschätzung der Lehrkräfte zu UDL in Abhängigkeit vom Anteil der Schüler*innen mit SPU in der Klasse für die Fächer Deutsch (N = 375 Klassen, Korrelation der UDL-Skala und Anteil SPU: .01 [n. s.], linke Grafik) und Mathematik (N = 364 Klassen, Korrelation der UDL-Skala und Anteil SPU: .01 [n. s.], rechte Grafik). Auf der y-Achse sind die Einschätzungen der Lehrkräfte zu UDL abgetragen. Auf der x-Achse jeweils der Anteil der Schüler*innen mit SPU in der Klasse in Prozent. Zu sehen sind neben den einzelnen Klassen zudem die jeweils gewichteten und miteinander über die x-Achse verbundenen Mittelwerte.

Abbildung 5

Ergebnisse zur Barrierefreiheit im Unterricht und Dauer inklusiver Bildung für die Fächer Deutsch (N = 256 Klassen, linke Grafik) und Mathematik (N = 252 Klassen, rechte Grafik)



Erläuterung Abb. 2: Dargestellt sind zwei Abbildungen in Form von Scatterplots: Die Verteilung der Einschätzung der Lehrkräfte zu UDL in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Inklusion für die Fächer Deutsch (N = 256 Klassen, Korrelation der UDL-Skala und Erfahrung mit Inklusion: -.04 [n. s.], linke Grafik) und Mathematik (N = 252 Klassen, Korrelation der UDL-Skala und Erfahrung mit Inklusion: .02 [n. s.], rechte Grafik). Auf der y-Achse sind die Einschätzungen der Lehrkräfte zu UDL abgetragen. Auf der x-Achse jeweils die Erfahrung mit Inklusion in Jahren. Zu sehen sind neben den einzelnen Klassen zudem die jeweils gewichteten und miteinander über die x-Achse verbundenen Mittelwerte.

Kontakt

Lena Külker, Humboldt-Universität zu Berlin (Postanschrift), Unter den Linden 6, 10099 Berlin

E-Mail: lena.kuelker@hu-berlin.de

 <https://orcid.org/0000-0001-6950-247X>

Dr. Cornelia Gresch, Humboldt-Universität zu Berlin (Postanschrift), Unter den Linden 6, 10099 Berlin

E-Mail: cornelia.gresch@hu-berlin.de

 <https://orcid.org/0000-0001-6665-8313>

Weitere Angaben zu den Autor*innen:

Lena Külker ist wissenschaftliche Mitarbeitende im Projekt INSIDE II – Schulische Inklusion und Übergänge nach der Sekundarstufe I in Deutschland“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften, soziale Partizipation und Gelingensbedingungen schulischer Inklusion.

Dr. Cornelia Gresch ist Co-Projektleitung im Projekt INSIDE II – Schulische Inklusion und Übergänge nach der Sekundarstufe I in Deutschland“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die schulischen Rahmenbedingungen und Gelingensbedingungen von Inklusion, ethnische und soziale Ungleichheit.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).