

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 7 (2025)

**In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt
emotionale und soziale Entwicklung im Kontext aktueller
bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen**

Bibliografie:

Priska Hagmann-von Arx, Peter Klaver, Fabio Sticca
und Pierre-Carl Link:

Inklusive versus separative Schulformen: Ein kritischer Blick
auf die empirische Befundlage in der Trias Verhalten, Ler-
nen und Sprache in einem narrativen Review.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 7(7), 154-164
<https://doi.org/10.35468/6178-09>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6178

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Inklusive versus separative Schulformen: Ein kritischer Blick auf die empirische Befundlage in der Trias Verhalten, Lernen und Sprache in einem narrativen Review

**Inclusive versus Separate Schooling: A Critical Perspective
on the Empirical Evidence for Special Needs in Behavior, Learning,
and Language in a Narrative Review**

***Priska Hagmann-von Arx*, Peter Klaver,
Fabio Sticca und Pierre-Carl Link***

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

***Korrespondenz:**

Hagmann-von Arx, Priska
priska.hagmann@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 29.10.2024
Beitrag angenommen: 06.02.2025
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

ORCID:

Hagmann-von Arx, Priska
<https://orcid.org/0000-0001-5111-1294>
Klaver, Peter
<https://orcid.org/0000-0002-6541-9975>
Sticca, Fabio
<https://orcid.org/0000-0003-3246-5833>
Link, Pierre-Carl
<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>

Zusammenfassung

Inklusive und separative Schulformen können Vor- und Nachteile auf kognitive und psychosoziale Entwicklungsbereiche von Kindern mit Förderbedarf in Verhalten, Lernen und Sprache haben. Die Effektivität der Schulform variiert je nach Entwicklungsbereich und Förderbedarf. Dieser Beitrag beleuchtet die empirische Befundlage zu Inklusion und Separation im deutschsprachigen Raum kritisch und stellt die Frage, ob die pädagogische Qualität im Vordergrund stehen sollte.

Schlüsselwörter: Verhalten, Sprache, Lernen, Sonderschulung, Inklusion

Abstract

Inclusive and separate school forms can have both advantages and disadvantages for the cognitive and psychosocial development of children with special needs in behavior, learning, and language. The effectiveness of each school type varies depending on the developmental area and specific support needs. This article critically examines empirical evidence on inclusion and separation in German-speaking countries and raises the question of whether the primary focus should be on the quality of pedagogy.

Keywords: behavior, language, learning, special education, inclusion

1 Inklusive Bildung – eine Hinführung

In den letzten drei Jahrzehnten hat sich weltweit ein Wandel von separativen hin zu inklusiven Bildungssystemen vollzogen. Einen bedeutenden Schritt hin zu „Bildung für alle“ markierte die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994). Sie betont die Inklusion möglichst vieler Kinder in das reguläre Bildungssystem, erkennt jedoch in Absatz 9 an, dass separate Sonderschulen oder spezielle Klassen weiterhin den besten Unterricht für die vergleichsweise kleine Anzahl von Kindern mit Behinderung sein können, denen in Regelschulklassen nicht entsprochen werden kann.

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) wurde 2006 verabschiedet und verpflichtet die Vertragsstaaten zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems. Artikel 24 der UN-BRK soll garantieren, dass Menschen mit Behinderung gleichberechtigten Zugang zum inklusiven Unterricht und dort die entsprechende Unterstützung erhalten. Es wird aber auch davon ausgegangen, dass „in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (UN-BRK, 2006, Artikel 24, Absatz 2e). Ob hierzu temporär separate Bildungsangebote gehören, bleibt offen. Mit der Ratifizierung der UN-BRK in Österreich (2008), Deutschland (2009) und der Schweiz (2014) haben sich auch deutschsprachige Länder zur Einführung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet. Dennoch besteht – abhängig von Bundesland bzw. Kanton – weiterhin ein gut etabliertes System an separativen Sonderschulen.

Inklusive Bildung verfolgt die Vision, dass alle Schüler:innen gemeinsam im Unterricht an Regelschulen lernen (Erten & Savage, 2012). Allerdings bleiben die genauen Inhalte häufig unklar. Wolfsoon (2024, S. 2) beschreibt den Weg zur inklusiven Bildung daher als „Reise ohne klare definitive Destination“, was die Operationalisierung in Praxis und Forschung erschwert. Als fortlaufender Prozess wird inklusive Bildung je nach Land und Region unterschiedlich umgesetzt (Erten & Savage, 2012). Im Vordergrund steht die Teilhabe aller Lernenden durch Systeme, die Gleichwertigkeit, Gerechtigkeit, Mitgefühl, Menschenrechte und Respekt fördern (Booth, 2009). Weitere zentrale Aspekte sind die Platzierung von Kindern mit Behinderungen in Regelklassen, die Berücksichtigung der sozialen und schulischen Bedarfe dieser Kinder und aller Schüler:innen sowie der Aufbau inklusiver Lerngemeinschaften (Göransson & Nilholm, 2014). Für eine gelingende inklusive Bildung braucht es nicht nur den Zugang von Schüler:innen zu Regelschulen, sondern auch pädagogische Qualitätsfaktoren wie eine positive Einstellung zur Inklusion (Lindner et al., 2023) und Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte (Yada et al., 2022), das wiederum mit Aspekten wie Klassenraummanagement und Beziehungsgestaltung zusammenhängt (Duan et al., 2024).

Damit wird deutlich, dass inklusive Bildung mehr beinhaltet als die Platzierung von Kindern mit Behinderungen an Regelschulen. Dieses strukturelle Merkmal wird jedoch intensiv und emotional gefärbt diskutiert (Ahrbeck, 2014). Besonders umstritten scheint die Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, die Lehrkräfte als eines der größten Hindernisse für inklusiven Unterricht sehen (Ahrbeck, 2022; Casale, 2024; Stein & Müller, 2018). In dieser Debatte haben auf der einen Seite Theorien der Inklusion international eine solide ethisch-normative Grundlage gewonnen (Felder, 2022), sodass sich die Argumente für den Wert der Inklusion auf moralische und normative Prinzipien

stützen. Auf der anderen Seite gibt es die evidenzbasierte Perspektive, die auf der Überzeugung fußt, dass eine klare empirische Beweislage die Praxis verändern kann (Lindsay, 2007).

Dieser Beitrag fokussiert auf die empirische Beweislage. Oft wird die Überlegenheit der Effektivität inklusiver gegenüber separativer Schulsysteme betont, obwohl sich die Datenlage uneinheitlich zeigt (Ahrbeck, 2022; Kefallinou et al., 2020) – ein Punkt, der von Kritiker:innen aufgegriffen wird. Hornby und Kauffman (2023) sprechen provokativ von „Zombies“ – persistierende Mythen, die eigentlich hätten sterben müssen, sich aber weigern, dies zu tun. Ein „Zombie der Inklusion“ ist für sie die Annahme, dass es überzeugende Belege für die Überlegenheit inklusiver Bildung gegenüber der Separation gibt. Dieser Mythos sei weit verbreitet, aber falsch. Um zur Klärung der Datenlage beizutragen, wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen: Wie beeinflussen inklusive und separative Schulformen die kognitive und psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Behinderung? Dabei werden spezifische Forschungsergebnisse zur genannten Fragestellung im Rahmen eines narrativen Reviews beleuchtet (Ferrari, 2015).

Ausgangspunkt des narrativen Reviews waren aktuelle Meta-Analysen und systematische Reviews, die als höchste Evidenzstufe gelten (Casale et al., 2014). Die Literaturrecherche wurde in den Datenbanken ERIC, FIS, PubMed und Science Direct durchgeführt und mit Google Scholar validiert. Dabei wurden Suchbegriffe kombiniert, die sich auf Übersichtsarbeiten (Meta-Analyse, systematisches Review beziehungsweise „meta-analysis“, „systematic review“) mit Bezug auf Schulsysteme (inklusive Bildung, sonderpädagogischer Förderbedarf, Beschulungsort, Förderschule, Sonderschule beziehungsweise „inclusive education“, „special educational needs“, „school type“, „special schools“) sowie auf die kindliche Entwicklung (schulische Kompetenzen, kognitive/psychosoziale/sozial-emotionale Entwicklung beziehungsweise „educational achievement“, „cognitive/psychosocial/socio-emotional development“) bezogen. Einschlusskriterien für die Übersichtsarbeiten waren eine Publikation in englischer oder deutscher Sprache in einer Fachzeitschrift mit Peer-Review-Verfahren. Ein weiteres Einschlusskriterium war eine Publikation ab dem Jahr 2020, um die verstärkten Bemühungen zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems nach der Ratifizierung der UN-BRK zu berücksichtigen. Bis September 2024 konnten vier Übersichtsartikel identifiziert werden (Dalgaard et al., 2022; Dell’Anna et al., 2022; Douma et al., 2022; Krämer et al., 2021). Zudem werden die in den Übersichtsartikeln verarbeitete Literatur und nachfolgend publizierte Längsschnittstudien aus dem deutschen Sprachraum einbezogen, da inklusive Bildungssysteme in verschiedenen Ländern unterschiedlich interpretiert werden können. Falls in den zitierten Studien verfügbar, werden die Effektstärken gemäß Cohen (1988) angegeben, wobei $d = 0.2$ einen kleinen, $d = 0.5$ einen mittleren und $d = 0.8$ einen großen Effekt beschreibt. Zusätzlich wird das Signifikanzniveau durch den p -Wert berichtet. Der Fokus liegt auf Kindern mit dem Förderschwerpunkt Verhalten (Emotionale und Soziale Entwicklung/ESE), der gemeinsam mit den Schwerpunkten Lernen und Sprache zur „Trias“ der „milderen“ sonderpädagogischen Förderschwerpunkte zusammengefasst wird (Stein & Ellinger, 2018, S. 84).

2 Ausgewählte empirische Ergebnisse

Eine aktuelle Meta-Analyse zur Frage nach Auswirkungen inklusiver und separativer Bildungssysteme auf die kognitive und psychosoziale Entwicklung liefern Dalgaard et al. (2022). Sie untersuchten Studien zu Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen, darunter Lernschwierigkeiten und/oder Intelligenzminderung, Autismus, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), körperliche Beeinträchtigung, Sehbeeinträchtigung und Trisomie-21. Von 20.183 Treffern wurden 94 Studien aus 19 Ländern ausgewählt, von denen aufgrund methodischer Einschränkungen 15 Studien aus neun Ländern in die Analyse einbezogen wurden. Darunter war jeweils eine Studie aus Deutschland und der Schweiz. Die Ergebnisse zeigten keine signifikanten Effekte der Inklusion auf den schulischen Erfolg (Mathematik, $d = 0.05$; Sprache, $d = 0.04$) oder die psychosoziale Anpassung ($d = 0.20$). In mehreren Studien wurden Kinder mit schweren Behinderungen ausgeschlossen, um die Vergleichbarkeit zwischen den Schulformen zu gewährleisten (Dalgaard et al., 2022, S. 20f). Die Schweizer Studie von Sermier Dessemontet et al. (2012) untersuchte 68 Kinder mit diagnostizierter Intelligenzminderung und einem IQ von 40 bis 75. Im Vorfeld wurden sowohl die stärksten Kinder aus inklusiven als auch die schwächsten Kinder aus separativen Schulsystemen im Hinblick auf Intelligenz, schulische Kompetenzen und adaptive Fähigkeiten von der Studie ausgeschlossen.

In einem Review qualitativer und quantitativer Studien untersuchten Dell'Anna et al. (2022) spezifisch Studien zu Kindern mit einer mittelgradigen bis schweren Intelligenzminderung, oft verbunden mit Autismus sowie körperlichen und sensorischen Beeinträchtigungen. Von 1.338 Treffern wurden 18 Studien aus zehn Ländern in das Review einbezogen, darunter als einzige Studie aus dem deutschsprachigen Raum jene von Sermier Dessemontet et al. (2012). Dell'Anna et al. (2022) gehen nicht auf Effektstärken oder andere präzisierende Maße ein, folgern jedoch, dass inklusive Bildung tendenziell bessere schulische Leistungen, höhere adaptive Fähigkeiten und weniger herausforderndes Verhalten förderte. Im Hinblick auf die soziale Teilhabe wurden Schüler:innen jedoch teilweise marginalisiert und vom Unterricht ausgeschlossen.

In den Studien zeigte sich eine große Heterogenität der Effekte, die von positiven bis negativen Ergebnissen reichten, weshalb empfohlen wird, die verschiedenen Behinderungsarten separat zu untersuchen (Dalgaard et al., 2022). Daher werden im Folgenden die Förderschwerpunkte ESE, Lernen und Sprache sowie deren Ergebnisse zur kognitiven und psychosozialen Entwicklung näher betrachtet.

2.1 Kognitive Entwicklung

Übersichtsarbeiten zur kognitiven Entwicklung konzentrieren sich überwiegend auf Kinder mit Lernbeeinträchtigungen und Intelligenzminderung. Meta-Analysen und Reviews, die sich spezifisch auf Kinder mit den Förderbereichen ESE und Sprache beziehen, liegen unseres Wissens nicht vor.

In einer Meta-Analyse untersuchten Krämer et al. (2021) Kinder mit „generellen Lernschwierigkeiten“ – leichte Lernbeeinträchtigungen in mehreren Schulfächern, häufig bei einem IQ zwischen 50 bis 90. Von 74.089 Treffern boten lediglich 40 einen methodisch einwandfreien Vergleich der Schulformen, darunter zehn Studien aus Deutschland, fünf aus Österreich und drei aus der Schweiz. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder in der Inklusion leicht bessere Leistungen in Mathematik und Sprache erzielten ($d = 0.35$, $p < .001$). Auch hier wurde die Studie von Sermier Dessemontet et al. (2012) berücksichtigt. Eine Studie aus Deutschland, die in die Analyse aufgenommen wurde, war Kocaj et

al. (2014). Sie nutzten die Daten des IQB-Ländervergleichs Primarstufe 2011 und stellten fest, dass Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen ($n = 536$) und Sprache ($n = 301$) an Regelschulen signifikant höhere Kompetenzwerte erreichten als an Förderschulen (Sonderschulen). Der Effekt war bei Kindern mit dem Schwerpunkt Lernen stärker (Lesen: $d = 0.49$, Zuhören: $d = 0.75$, Mathematik: $d = 0.80$; jeweils $p < .001$), während er bei Kindern mit dem Schwerpunkt Sprache gering ausfiel (Lesen: $d = 0.27$, $p < .01$; Zuhören: $d = 0.49$, $p < .001$; Mathematik: $d = 0.07$, $p = .42$), was auf deren höhere kognitive Grundfähigkeiten und die stärkere Ausrichtung der Förderschulen mit Schwerpunkt Sprache an Regelschullehrplänen zurückzuführen sein könnte.

Krämer et al. (2021) führten Moderationsanalysen durch, die zeigten, dass Kinder in inklusiven Schulformen in Querschnittstudien bessere Leistungen in Mathematik und Sprache erzielten, während Längsschnittstudien vergleichbare Leistungszuwächse in beiden Schulformen aufzeigten. Dies deutet darauf hin, dass die Lernfortschritte nach der Schulzuweisung ähnlich sind, auch wenn die Kinder in inklusiven Schulformen insgesamt höhere Leistungen erzielen (Selektionseffekt). Stranghöner et al. (2017) zeigten in der *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLiEF) mit 410 Schüler:innen und drei Messzeitpunkten, dass inklusiv beschulte Kinder höhere Ausgangswerte im Lesen ($d = 1.25$, $p < .05$) und Schreiben ($d = 1.47$, $p < .05$) aufwiesen als exklusiv beschulte Kinder. Beide Gruppen konnten ihre Leistungen über die Zeit steigern. Der Leistungszuwachs im Lesen war bei inklusiv beschulten Kindern leicht höher ($d = 0.27$, $p < .05$), während er im Rechtschreiben bei separativ beschulten Kindern deutlich größer war ($d = 1.15$, $p < .05$). Dennoch erreichten die exklusiv beschulten Kinder im Durchschnitt nicht das Rechtschreibniveau, das die inklusiv beschulten Kinder bereits zum ersten Messzeitpunkt aufwiesen.

Krämer et al. (2021) erklären dies mit einem Selektionseffekt: Kinder mit höheren Fähigkeiten werden häufiger in inklusive Schulformen aufgenommen. Selektionseffekte führen dazu, dass sich Kinder mit Behinderung bereits bei der Zuweisung zu einer Schulform unterscheiden. Um statistisch vergleichbare Gruppen zu bilden, kann das *Propensity Score Matching* verwendet werden (Fan & Nowell, 2011). Da in der Meta-Analyse von Krämer et al. (2021) nur wenige Studien vergleichbare Stichproben im Sinne des *Propensity Score Matching* untersuchten, konnten keine weiteren Aussagen zu Selektionseffekten gemacht werden. Eine weitere Moderationsanalyse betraf Länderunterschiede. Aufgrund der geringen Anzahl an Studien pro Land verglichen die Autor:innen stattdessen Studien aus Europa und Nordamerika. Dabei zeigte sich kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Ergebnissen beider Kontinente.

Die Studie von Kocaj et al. (2014) zeigte, wie bereits beschrieben, dass Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache an Regelschulen höhere Kompetenzwerte erreichten als an Förderschulen. Der Effekt war bei Kindern mit dem Schwerpunkt Lernen stärker ausgeprägt als bei Kindern mit dem Schwerpunkt Sprache. Entsprechend sind die Ergebnisse für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen nur bedingt auf Kinder mit dem Schwerpunkt Sprache übertragbar. Das Projekt Ki.SSES-Prolubia untersuchte daher spezifisch Kinder mit Sprachentwicklungsstörung in Sprachheilschulen ($n = 76$) und Regelschulen ($n = 25$). Laut Theisel (2022) lassen sich die Unterschiede zwischen den Schulformen nicht quantitativ-repräsentativ erfassen. Etwa 80% der Kinder aus Sprachheilschulen wechselten trotz weiterbestehendem Förderbedarf bis zum Ende der Grundschulzeit an Regelschulen, was den Durchgangsscharakter dieser Schulen verdeutlicht. Dies steht im Gegensatz zum Förderschwerpunkt ESE, wo in Deutschland eher gilt „einmal Förderschule – immer Förderschule“ (Hennemann et al., 2018, S. 119).

2.2 Psychosoziale Entwicklung

Krämer et al. (2021) zeigten keinen signifikanten Effekt der Schulform auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern mit generellen Lernschwierigkeiten. Sie vermuten, dass sich die Effekte unterschiedlicher psychosozialer Faktoren gegenseitig aufheben könnten. Daher werden im Folgenden das Selbstkonzept und die soziale Integration als zwei relevante Aspekte der psychosozialen Entwicklung untersucht.

In Bezug auf das Selbstkonzept führten Douma et al. (2022) ein Review durch, in das 15 Studien einbezogen wurden, von denen keine aus dem deutschsprachigen Raum stammt. Sie folgern, dass Kinder mit Intelligenzminderung oder emotionalen, sozialen und Verhaltensauffälligkeiten in separativen Schulformen ein leicht positiveres Selbstkonzept aufwiesen als in inklusiven Schulformen. Die Effektstärken zu dieser Aussage müssen aus der Originalliteratur extrahiert werden. So zeigte beispielsweise die polnische Studie von Szumski und Karwowski (2015) einen geringen Effekt für die emotionale Integration ($d = 0.34, p < .001$) und einen mittleren Effekt für das akademische Selbstkonzept ($d = 0.78, p < .001$). Eine Erklärung bietet der *Big-Fish-Little-Pond-Effekt*, wonach Schüler:innen in leistungsschwächeren Gruppen ein höheres Selbstkonzept entwickeln als Gleichleistende in leistungsstärkeren Gruppen (Marsh, 1987).

In Bezug auf die soziale Integration analysierten Kohrt et al. (2021) in Deutschland die IQB-Bildungstrends 2016 mit 1.924 Schüler:innen der Förderschwerpunkte ESE, Lernen und Sprache als gemeinsame Gruppe. Sie zeigten, dass Schüler:innen in separativen Schulformen eine höhere soziale Integration erlebten als in Regelklassen ($d = 0.41, p < .05$). Mit Fokus auf den Förderschwerpunkt ESE untersuchten Zdoupas und Laubenstein (2023) 119 Schüler:innen und fanden, dass das akademische Selbstkonzept in separativen Schulformen positiver war als in inklusiven Schulformen (partiell $\eta^2 = .17$, entspricht $d \approx 0.89, p < .001$), ähnlich den Ergebnissen von Douma et al. (2022). Bezüglich der sozialen Integration zeigten sich jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede. Für den Schwerpunkt Lernen fand die BiLieF-Studie ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik ($d = 0.54, p < .05$), eine höhere Selbstwirksamkeit ($d = 0.22, p < .05$) und eine positivere Selbstwertentwicklung ($d = 0.21, p < .05$) bei exklusiv beschulten Kindern. Hingegen zeigten sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen in Bezug auf Fähigkeitsselbstkonzepte in Lesen und Schreiben, soziale Integration und schulisches Wohlbefinden (Schwinger et al., 2020). Für den Schwerpunkt Sprache beschreibt Theisel (2022) für das Projekt Ki.SSES-Prolubia, dass die Sprachheilschulen trotz schlechterer Schulleistungen bei den Kindern ein positives Zugehörigkeitsgefühl vermitteln konnten.

3 Diskussion

Dieser Beitrag greift in einem narrativen Review die emotional gefärbte Diskussion um Vor- und Nachteile inklusiver und separativer Schulformen auf. Mit der Forschungsfrage „Wie beeinflussen inklusive und separative Schulformen die kognitive und psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Behinderung?“ möchte der Beitrag Hornby und Kauffmans (2023) „Zombie der Inklusion“ auf die Spur kommen. Hierzu wurden aktuelle Meta-Analysen und Reviews sowie ausgewählte empirische Befunde beigezogen.

Die Datenlage zeigt, dass die Effektivität inklusiver und separativer Schulformen nicht einheitlich für alle Behinderungsarten beantwortet werden kann. „One size does not fit

all“ (Dalgaard et al., 2022, S. 349). Entsprechend wurde ein Fokus auf die Förderschwerpunkte ESE, Lernen und Sprache gelegt. Studien zur kognitiven Entwicklung betreffen meist Kinder mit Lernbeeinträchtigungen und Intelligenzminderung, zur psychosozialen Entwicklung auch den Schwerpunkt ESE, während zum Schwerpunkt Sprache nur wenige Untersuchungen vorliegen. Die Datenlage deutet darauf hin, dass Kinder in inklusiven Schulformen bessere kognitive Leistungen zeigen, bei vergleichbaren Lernfortschritten in beiden Schulformen, was vermutlich durch Selektionseffekte bedingt ist. In separativen Schulformen haben Kinder, besonders mit Schwerpunkt ESE, ein höheres Selbstkonzept und eine stärkere soziale Integration, während es bei Kindern mit Schwerpunkt Lernen kaum Unterschiede zwischen den Schulformen gibt.

Es wurden verschiedene methodische Herausforderungen ersichtlich, wie eine begrenzte Datenlage, unterschiedliche Terminologien und Selektionseffekte. In den Übersichtsartikeln von Dalgaard et al. (2022), Krämer et al. (2021) und Dell’Anna et al. (2022) wurden nur 0.05 bis 1.3% der identifizierten Studien in die Analysen einbezogen, was auf methodische Schwierigkeiten in den zugrunde liegenden Studien hinweist. Die Terminologie zur Beschreibung von Kindern mit Behinderung variiert und ist oft unscharf definiert. So wurde die Studie von Sermier Dessemontet et al. (2012) in den Übersichtsartikeln unterschiedlich kategorisiert: als „Intelligenzminderung“ (Dalgaard et al., 2022), „generelle Lernschwierigkeiten“ (Krämer et al., 2021) und „mittelgradige bis schwere Intelligenzminderung“ (Dell’Anna et al., 2021). Zudem variiert die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs international und national aufgrund unterschiedlicher Kriterien und Diagnoseverfahren (Gresch et al., 2017), so dass vergleichende Studienergebnisse zwischen verschiedenen Ländern oder innerhalb eines Landes schwer zu interpretieren sind. Darüber hinaus können diese aufgrund der begrenzten Datenlage nicht inferenzstatistisch geprüft werden (Krämer et al., 2021).

Alle einbezogenen Studien basieren auf nicht-randomisierten Kontrollgruppen, da Kinder nicht zufällig einer Schulform zugewiesen werden. Die Wahl der Schulform erfolgt meist aufgrund einer Einschätzung der kindlichen Bedürfnisse und verfügbaren lokalen Gegebenheiten. Zudem können Eltern Einfluss auf diese Entscheidung nehmen (Burgess et al., 2015). Beispielsweise werden Kinder mit höheren Fähigkeiten wie besseren Intelligenztestwerten, schulischen Kompetenzen und adaptiven Fähigkeiten häufiger inklusiv, Kinder mit geringeren Fähigkeiten häufiger separativ beschult (Sermier Dessemontet et al., 2012). Diese Selektionseffekte führen dazu, dass sich Kinder mit Behinderung bereits bei der Zuweisung zu einer Schulform unterscheiden.

Darüber hinaus wurden in mehreren Studien Kinder mit schweren und komplexen Behinderungen ausgeschlossen, um die Vergleichbarkeit zwischen Kindern in integrativen und separativen Schulformen zu gewährleisten. Dies könnte darauf hindeuten, dass eine inklusive Beschulung für diese Kinder unter den lokalen Bedingungen derzeit nur schwer realisierbar ist – ein Aspekt, der in zukünftigen Studien genauer untersucht werden sollte. Dell’Anna et al. (2021) betonen, dass Kinder mit schweren und komplexen Behinderungen einen hohen Unterstützungsbedarf haben, stark individualisierte Maßnahmen sowie qualifiziertes Lehr- und Betreuungspersonal benötigen. Wenn diese Kinder nicht in die Analysen einbezogen werden, bleibt die Frage zur Wirksamkeit verschiedener Schulformen für diese Kinder ungeklärt. Schäper (2015) kritisiert die „unsichtbaren Hinterhöfe“ des Inklusionsdiskurses und warnt vor dem Verschwinden von Menschen mit komplexen Behinderungen.

Empirisch zeigt sich aktuell kein grundsätzlicher Vorteil inklusiver gegenüber separativer Schulformen. Folglich wird häufig eine Abwägung der Zielprioritäten nötig sein (Stein & Müller, 2018). Carlberg und Kavale (1980) kamen in einer der ersten Meta-Analysen zu einem ähnlichen Schluss. Sie zitierten MacMillan (1971, S. 8), der bereits vor über 50 Jahren davor warnte, dass „special educators must not allow the present issue to become one of special class versus regular class placement lest they find themselves in a quagmire analogous to that which resulted from the nature-nurture debate over intelligence“. Der „Zombie der Inklusion“, also die ideologische Annahme, dass es überzeugende empirische Belege für die Überlegenheit inklusiver Bildung gegenüber der Separation gibt, ist wirklich zu Grabe zu tragen.

4 Limitationen

Dieser Beitrag beleuchtet Meta-Analysen und Reviews, die als höchste Evidenzstufe gelten. Renkl (2023) kritisiert jedoch die Relevanz von Meta-Analysen in der Lehrkräftebildung. Die Vielzahl an Studien, kontextabhängige Ergebnisse und widersprüchliche Befunde erschweren klare Handlungsempfehlungen. Weiter wurden in diesem Beitrag ausgewählte Ergebnisse präsentiert, die in einer anderen Zusammensetzung möglicherweise anders gewichtet worden wären. Eine umfassendere Darstellung der Datenlage für die Förderschwerpunkte wäre daher wünschenswert, wie es Stein und Ellinger (2018) für den Schwerpunkt ESE getan haben (Casale, 2024). Zudem ist es entscheidend, über die Diskussion um schulische Inklusion und Separation hinaus auch schulformspezifische Unterrichtspraktiken zu beleuchten (z.B. Klang et al., 2020) und die individuellen Lernverläufe der Kinder zu verstehen, wo ein Forschungsdesiderat besteht.

5 Fazit

Entscheidend scheint weniger die Frage nach schulischer Inklusion oder Separation zu sein, sondern was im Klassenzimmer geschieht (Woolfsword, 2024). Die Priorität sollte auf der Verbesserung der pädagogischen Qualität liegen, anstatt über die Schulform ideologisch zu streiten. Dabei gilt es, den Fokus auf Faktoren wie Einstellungen und Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte, Klassenraummanagement und Beziehungsgestaltung zu verschieben (Duan et al., 2024; Lindner et al., 2023; Yada et al., 2022). Die Suche nach dem besten Entwicklungsweg für Kinder mit Behinderung sollte nicht von ideologischen Grabenkämpfen zwischen Befürworter:innen und Kritiker:innen der Inklusion geprägt sein.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2022). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(4), 257–261. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000857>
- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. Soziale Passagen. *Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 6 (1), 5–19
- Booth, T. (2009). Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society. In M. Alur & V. Timmons (Eds.), *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas* (pp. 121–134). Sage.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). What Parents Want: School Preferences and School Choice. *The Economic Journal*, 125 (587), 1262–1289. <https://doi.org/10.1111/econj.12153>
- Carlborg, C., & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *The Journal of Special Education*, 14, 295–309.
- Casale, G. (2024). Zwischen Vulnerabilität und Potential: Empirischer Forschungsstand zur inklusiven Bildung von Schüler:innen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. Aufl.; S. 78–118). Kohlhammer.
- Casale, G., Hennemann, T., & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 33–58.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), e1291. <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., & Vivanet, G. (2022). Learning, Social, and Psychological Outcomes of Students with Moderate, Severe, and Complex Disabilities in Inclusive Education: A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2025–2041. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>
- Douma, I., de Boer, A., Minnaert, A., & Grietens, H. (2022). The I of students with ID or SEBD: A systematic literature review of the self-concept of students with ID or SEBD. *Educational Research Review*, 36, 100449. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100449>
- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 43. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09881-2>
- Erten, O., & Savage, R. S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/13603111003777496>
- Fan, X., & Nowell, D. L. (2011). Using Propensity Score Matching in Educational Research. *Gifted Child Quarterly*, 55 (1), 74–79. <https://doi.org/10.1177/0016986210390635>
- Felder, F. (2022). *Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. J. B. Metzler.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- 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
- Hennemann, T., Ricking, H., & Huber, C. (2018). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 115–149). Kohlhammer.
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2023). Special education's zombies and their consequences. *Support for Learning*, 38(3), 135–145. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12451>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, 49, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S., & Bengtsson, K. (2020). Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 151–166. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724>

- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165–191.
- Kohrt, P., Gresch, C., & Mahler, N. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1205–1229.
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- MacMillan, D.L. (1971). Special education for the mildly retarded: Servant or savant? *Focus on Exceptional Children*, 2, 1–11.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Renkl, A. (2023). *Welche Art von Evidenz hilft Lehrkräften, ihren Unterricht zu verbessern?* Abgerufen 14.10.2024, verfügbar unter: <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/welche-art-von-evidenz-hilft-lehrkraeften-ihren-unterricht-zu-verbessern>
- Schäper, S. (2015). Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses. In S. Kluge, A. Liesner, A. & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 77–89). Peter Lang.
- Schwinger, M., Trautner, M., Otterpohl, N., Lütje-Klose, B., & Wild, E. (2020). Dabei sein ist alles? Psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven vs. exklusiven Fördersettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 64–78.
- Sermier Dessemontet, R., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Stein, R., & Müller, T. (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Stein, R., & Ellinger, S. (2018). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., S. 80–114). Kohlhammer.
- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B., & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 125–136. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000202>
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2015). Emotional and social integration and the big-fish-little-pond effect among students with and without disabilities. *Learning and Individual Differences*, 43, 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.037>
- Theisel, D. A. (2022). *Bildungswege sprachbeeinträchtigter Kinder*. Rahmenschrift zur Habilitation, Universität Heidelberg. Abgerufen am 9.10.2024, verfügbar unter: https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/1384/file/Theisel_Bildungswege_Rahmenschrift.pdf
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK, 2006). Abgerufen am 21.9.2024, verfügbar unter: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Abgerufen am 21.9.2024, verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Woolfon, L. M. (2024). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *British Journal of Educational Psychology*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1111/bjep.12701>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Zdoupas, P., & Laubenstein, D. (2023). Perceptions of Inclusion in Students with Diagnosed Behavioural, Emotional and Social Difficulties (BESD) Displaying Internalising and Externalising Behaviour in Inclusive and Special Education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 717–730. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2159281>