



Phillip Neumann

## Gastkommentar

### Studien zu Schulleistungen und ihre Aufbereitung

Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 haben in den Medien und der Fachwelt für großes Aufsehen gesorgt. Im Mittelpunkt der Diskussionen stehen die schlechten Lese-, Schreib- und Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe (Stanat et al., 2022). Die zur Zeit der Veröffentlichung der Daten amtierende Vorsitzende der Kultusministerkonferenz (KMK), Karin Prien, führte u. a. „die fortschreitende Inklusion mit den hohen Anforderungen an individuell und differenziert gestalteten Unterricht“ (MBWK SH, 2022) als einen Grund für die schlechten Ergebnisse ins Feld. Für den hier suggerierten Effekt, dass Unterricht in inklusiven Gruppen per se zu schlechteren Leistungen führe, fehlen jedoch empirische Belege (Möller, 2013; Dederling, 2016). Ob die Bundesländer ausreichend Ressourcen für die Umsetzung eines guten, differenzierten Unterrichts zur Verfügung stellen, ist eine andere Debatte. An dieser Stelle soll es jedoch um ein bisweilen unbeachtetes Detail gehen: Bei den Auswertungen des IQB-Bildungstrends 2021 wurden die Schülerinnen und Schüler mit den Labels Geistige Entwicklung und Lernen gar nicht bzw. nur anteilig berücksichtigt.

So wurden im aktuellen IQB-Bildungstrend Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung erneut nicht berücksichtigt (Stanat et al., 2022, S. 20). Dabei machten Schülerinnen und Schüler in diesem sonderpädagogischen Schwerpunkt im Schuljahr 2021/2022 1,39 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland aus – genau so viele wie im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (KMK, 2022). Bei der Ermittlung der in den Bundesländern erreichten Bildungsstandards wurden zudem jene Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt, die zieldifferent lernten (Schneider, Schipolowski & Sachse, 2022, S. 22), d. h. die Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Diese machten mit 3,12 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/2022 den größten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen in Deutschland aus (KMK, 2022). Als Begründung für den Ausschluss wird angeführt, dass „für sie andere Lernziele gelten als die in den Bildungsstandards definierten“ (Schneider, Schipolowski & Sachse, 2022, S. 22). Daraus kann jedoch gefolgert werden, dass der tatsächliche Anteil der Schülerinnen und Schüler, die am Ende der vierten Klasse die Mindeststandards nicht erreichen, noch deutlich höher liegt als im IQB-Bildungstrend berichtet. So weist z. B. Nordrhein-Westfalen für den Primarbereich eine Förderquote von 1,6 Prozent im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen und 1,3 Prozent im Schwerpunkt Geistige Entwicklung aus (MSB NRW, 2022).

Es ist nicht davon auszugehen, dass alle, und auch nicht ein Großteil der Schülerinnen und Schüler in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung, die momentan im IQB-Bildungstrend bzw. von der KMK definierten Mindeststandards erreichen. Zudem könnte man u. a. mit einem Verweis auf die methodischen Herausforderungen bei einer Kompetenzmessung in sehr leistungsheterogenen Gruppen im Kontext von Large-Scale-Studien verständnisvoll einlenken und sich damit arrangieren, dass es durch diese Studien keine verallgemeinerbaren Aussagen über die Leistungen und die Leistungsentwicklung dieser „kleinen“ Gruppen von Schülerinnen und Schülern gibt. Eine solche Haltung impliziert jedoch in gewisser Weise eine Kapitulation vor dem Druck eines leistungsbezogenen, auf Output konzentrierten und weiterhin separierenden bzw. in diesem Fall exkludierenden Schulsystems. Eher sollte sich doch die Frage stellen, ob sich ein Schulsystem nicht genau daran messen lassen sollte, welche Anstrengungen es unternimmt, um die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung zu fördern, die am meisten Unterstützung brauchen und inwiefern es auch gelingt, diese Gruppe zu fördern. Wenn es bei sonderpädagogischer Förderung (insbesondere im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen) nicht mehr darum geht, dass Schülerinnen und Schüler Mindeststandards bei als wichtig erachteten

Kompetenzen für eine gesellschaftliche Teilhabe (auch nach der Schulzeit) erreichen sollen, dann hatte Helmut Reiser vor 25 Jahren vielleicht doch Recht: „Der gesellschaftliche Auftrag, den die Sonderpädagogik übernommen [und für sich beansprucht; P.N.] hatte, ist nicht der, ein zentrales gesellschaftliches Problem zu lösen, sondern der, ein gesellschaftliches Problem zum Verschwinden zu bringen, indem es aus dem gesellschaftlichen Zentrum in den karitativen Rand abgedrängt wird: Die Tatsache, daß die gesellschaftlich organisierten Bildungsprozesse Versager produzieren und Menschen mit Behinderungen ausschließen, wurde der Aufmerksamkeit entzogen, indem diese Personen der Zuständigkeit der Sonderpädagogik überantwortet wurden. Die Sonderpädagogik organisierte ein gesellschaftliches Tabu“ (Reiser, 1998, S. 48).

Es ist als Fortschritt zu werten, dass zumindest im IQB-Bildungstrend der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen nicht mehr per se ausgeschlossen wird und zumindest in die Berechnung der in den Bundesländern im Mittel erreichten Kompetenzen eingeschlossen werden. Dennoch legt der momentane Umgang mit den Schülerinnen und Schülern in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung in den einschlägigen Schulleistungsstudien und deren medialen Aufarbeitung die Vermutung nahe, dass zumindest in Kauf genommen wird, dass gesellschaftlich definierte Mindeststandards von diesen Schülerinnen und Schülern gar nicht erst erreicht werden sollen. Ob man dann noch von Mindeststandards sprechen kann, bleibt zu diskutieren. Es ist in jedem Fall ein Symptom der Missachtung von Schülerinnen und Schülern in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung im gesellschaftlichen Diskurs um Bildung und Teilhabe. Mit dieser Nicht-Thematisierung geht die Gefahr einher, dass die in der Etikettierung als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ versteckten sozialen Benachteiligungen während und nach der Schulzeit ebenfalls nicht mehr problematisiert und im Sinne der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft angegangen werden.

Die Exklusion von bestimmten Gruppen von Schülerinnen und Schülern aus den Schulleistungsstudien hat zudem auch Konsequenzen hinsichtlich der eigentlichen bildungspolitischen Idee der Teilnahme an (internationalen) Schulleistungsstudien, nämlich eine datenbasierte Steuerung des Bildungssystems zu ermöglichen (KMK, 2016). Sollen die Large-Scale-Assessments tatsächlich repräsentative Studien zur Entwicklung schulischer Kompetenzen der heranwachsenden Generationen sein und entsprechendes Steuerungswissen produzieren, dann müssen in diesen Studien auch tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler angemessen repräsentiert sein. Einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Forschungsgruppen (z. B. das NELSEN-Netzwerk) sind seit Jahren um einen umfänglichen Einbezug von Kindern mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen in unterschiedlichen Schulleistungsstudien bemüht (Kuhl et al., 2015; Gresch et al., 2020). Und immerhin werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen bei der Ermittlung der Kompetenzmittelwerte der Bundesländer im IQB-Bildungstrend nicht mehr grundsätzlich ausgeschlossen, allerdings werden diese Schülerinnen und Schüler insbesondere bei der Diskussion der Befunde weiterhin nur am Rande berücksichtigt.

Soll das Ziel der Bemühungen von Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und -administration ein inklusives Bildungssystem für alle Schülerinnen und Schüler sein, in dem der Unterricht und der Schulalltag für alle Schülerinnen und Schüler förderlich und diskriminierungsfrei gestaltet werden, dann müssen in Zukunft auch alle Schülerinnen und Schüler in den Schulleistungsstudien und in deren medialen und politischen Aufarbeitung angemessen berücksichtigt werden.

Prof. Dr. Phillip Neumann  
 Universität Paderborn · Fakultät für Kulturwissenschaften · Institut für Erziehungswissenschaft  
 Warburger Straße 100, 33098 Paderborn  
 E-Mail: phillip.neumann@upb.de

**Kontakt**

## Literatur

- Dedering, K. (2016). Zusammen oder getrennt? Inklusive und separierende Beschulung im Licht der empirischen Forschung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. (S. 34–49). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Gresch, C., Kuhl, P., Grosche, M., Sälzer, C. & Stanat, P. (Hrsg.). (2020). *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2016). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz Berlin der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen)*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf)
- Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H. A. & Prenzel, M. (Hrsg.). (2015). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MBWK SH (Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein) (17.10.2022). „*Bildungsministerin Prien zum IQB-Bildungstrend für Schleswig-Holstein*“. Verfügbar unter: [https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/III/Presse/PI/2022/Oktober/221017\\_IQB\\_SH.html](https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/III/Presse/PI/2022/Okttober/221017_IQB_SH.html)
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In J. Baumert; V. Masuhr; J. Möller; T. Riecke-Baulecke & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagementhandbuch* (S. 15–37) DIPE.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2022). Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion - 2021/22. *Statistische Übersicht 418*.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(2), 46–54.
- Schneider, R., Schipolowski, S. & Sachse, K. A. (2022). Inhalte und Durchführung des Bildungstrends. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 19–24). Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.