



JAHRESBERICHT DER SCHULINSPEKTION

SCHULJAHR 2014/15



ifbq

Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung



Hamburg

JAHRESBERICHT DER SCHULINSPEKTION

SCHULJAHR 2014/15

Herausgeber

Konzept+Gesamtkoordination

Lektorat

Gestaltung

Titelfoto

Druck

Auflage

Internetseiten

Datum

Behörde für Schule und Berufsbildung

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg

Dr. Martina Diedrich, Stephanie Graw, Dr. Simone Tosana,

Dr. Maike Warnt

Nikolaus Stenitzer, Sophie Haiker

Jens Windolf, www.jenswindolf.de

iStock/paramecia

Druckerei Siepmann GmbH

1500

www.hamburg.de/ifbq

www.hamburg.de/bsb/schulinspektion

September 2016



Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Leserinnen und Leser,

Die Schulinspektion legt hiermit ihren insgesamt vierten Jahresbericht vor, den ersten im 2. Zyklus, der im Schuljahr 2012/13 begonnen hat. Seit ihrer Gründung hat sie sich fest im Hamburger Schulgeschehen etabliert. Vergangen sind die Zeiten, in denen das Gerücht von den „Men in Black“ umging. Mittlerweile wissen die Schulen aus eigener Erfahrung, dass die Schulinspektion einen offenen, zugewandten und konstruktiven Blick von außen anbietet, der helfen kann, eigene Schwachstellen zu erkennen und die vorhandenen Stärken weiter auszubauen. Mit derselben Haltung blickt die Schulinspektion auch auf die Ebene des Gesamtsystems, deren Entwicklungsstand sie in diesem Bericht differenziert darstellt. Dabei stellt sie fest, dass die Schulen eine hervorragende Arbeit leisten: Die Schulleitungen nehmen ihre Führungsverantwortung wahr, die Unterrichtsqualität ist auf einem gleichbleibend hohen Niveau und die Schülerinnen und Schüler werden gut gefördert und in ihrer individuellen Entwicklung begleitet. Dagegen gibt es nur wenige Bereiche, in denen systematisch Nachholbedarf besteht. Das ist eine erfreuliche Nachricht! Dort, wo sich Schulen schwerer tun, insbesondere im Bereich einer systematischen Datennutzung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, wird die Behörde vertiefend hinschauen und ihre Unterstützungsangebote ausbauen.

Einen besonderen Schwerpunkt legt dieser Jahresbericht auf den Bereich der inklusiven Bildung.



Deutlich wird: Inklusion als pädagogische und organisatorische Aufgabe gelingt dann am besten, wenn die Schulen bestimmte interne Voraussetzungen schaffen. Neben einer gemeinsamen, bejahenden Haltung zu allen Schülerinnen und Schülern gehört dazu insbesondere eine Professionalisierung aller Beteiligten, die auch das Zusammenarbeiten unterschiedlicher Professionen einschließt. Auch hier leistet die Behörde ihren Teil, die Schulen auf ihrem Weg zu unterstützen, nicht zuletzt durch umfassende Beratungsangebote im Rahmen der Schulbesuche zur inklusiven Bildung.

Die Schulinspektion ist ein wertvolles Instrument zur Bestimmung des gegenwärtigen Qualitätsstands der Schulen. Sie trägt dazu bei, dass Hamburg die Schulentwicklung auf eine gesicherte empirische Grundlage stellen kann. Somit ist die Schulinspektion ein unverzichtbarer Baustein in der nachhaltigen Qualitätssicherung und -entwicklung unserer Schulen.

Die Arbeit der Schulinspektion vollzieht sich in einer nach wie vor sehr dynamischen Hamburger Schullandschaft:

- Alle Schulen organisieren das Lernen ganztägig, was neben organisatorischem und Koordinationsaufwand vor allem pädagogische Antworten verlangt: Wie kann das Bildungs- und Betreuungsangebot so ausgerichtet werden, dass Kinder in allen Bereichen ihrer Entwicklung optimal begleitet und unterstützt werden?
- Alle Schulen haben mit zunehmend heterogenen Lerngruppen zu tun. Das gilt in besonderer Weise für unsere Grundschulen und Stadtteilschulen und stellt anspruchsvolle Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung.
- Die weiterführenden Schulen sind gefordert, die Jugendlichen optimal auf Beruf und Studium vorzubereiten. Angesichts einer komplexer und dynamischer werdenden Berufswelt muss auch die Berufs- und Studienorientierung diesen sich verändernden Ansprüchen gerecht werden.
- Viele Schulen gehen durch intensive Phasen des Um- oder Neubaus. Neben konkreten Beanspruchungen wie Lärm und Umzügen wird die Aufmerksamkeit deshalb häufig auf Themen jenseits von Unterricht und Lernen gerichtet.
- Die Hamburger Schulen haben im vergangenen Jahr tausende geflüchtete Kinder und Jugendliche erfolgreich aufgenommen und leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Integration.

Den Schulleitungen und Lehrkräften, Pädagoginnen und Pädagogen und weiteren Fachkräften, die diesen Wandel jeden Tag vor Ort mit Engagement und Professionalität gestalten, gelten meine Hochachtung und Anerkennung. Sie sorgen dafür, dass Schülerinnen und Schüler in Hamburg ein leistungsgerechtes und menschliches Bildungssystem antreffen.

Ihr

TIES RABE

Senator für Schule und Berufsbildung

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Senators	6
Inhaltsverzeichnis	8
1 Zusammenfassung	10
2 Tätigkeitsbericht	12
2.1 Entwicklung des 2. Zyklus	14
2.2 Voraussetzungen der Schulinspektion	15
2.2.1 Aufbau der Inspektion	15
2.2.2 Steuerung der Qualitätsentwicklung	15
2.3 Prozesse der Schulinspektion	15
2.3.1 Anzahl durchgeführter Inspektionen	15
2.3.2 Eingesetztes Personal vor Ort	16
2.3.3 Rücklaufquoten der Befragungen	16
2.4 Wirkungen der Schulinspektion	17
2.4.1 Schulen mit Fallkonferenz	17
3 Ergebnisse Schuljahr 2014/15: Schul- und Unterrichtsqualität	18
3.1 Die Qualität der Hamburger Schulen im Überblick	18
3.1.1 Stärken und Schwächen der Hamburger Schulen	18
3.2 Unterricht an Hamburger Schulen	21
3.2.1 Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen	21
3.2.2 Entwicklungstrends der Unterrichtsqualität	22
3.2.3 Bedeutung von Schule und Schulform für die Unterrichtsqualität	22
4 Ergebnisse aus dem Schuljahr 2014/15: Schwerpunktthema Inklusion an Hamburgs Schulen	24
4.1 Ergebnisse aus den Fragebögen	27
4.1.1 Einstellung zu Inklusion	27
4.1.2 Schulleitungshandeln	28
4.1.3 Einbindung der Eltern	29
4.1.4 Interne und externe Kooperationsstrukturen	30
4.2 Inklusion aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen im Schuljahr 2014/15 – Ergebnisse aus den Themeninterviews	31
4.2.1 Inklusionsbegriff: Unterschiede zwischen den Schulformen	32
4.2.2 Die Perspektive der Pädagoginnen und Pädagogen an Grundschulen	33
4.2.3 Die Perspektive der Pädagoginnen und Pädagogen der Stadtteilschulen	38

4.3	Inklusion aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren	41
4.3.1	Organisationsstruktur – systematische Teambildung, gezielter Personaleinsatz und Strukturierung des Schulalltags	43
4.3.2	Gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen und Kooperation im Kollegium – eine Kultur der Akzeptanz schaffen und gemeinsames Handeln etablieren	45
4.3.3	Wissen und Fertigkeiten – konkrete Förderplanung, gezielte Professionalisierung, Unterrichtsentwicklung und kollegiales Feedback	46
4.3.4	Führung und Management – die zentrale Rolle der Schulleitung	47
4.3.5	Qualitätsüberprüfung, Zielüberprüfung und Feedback – noch nicht intensiv genutzte Instrumente auf dem Weg zur inklusiven Bildung	47
4.3.6	Austausch mit der schulischen Umwelt – von den Erfahrungen anderer Schulen und externer Institutionen lernen, Einbeziehung der Eltern	47
5	Zentrale Herausforderungen der inklusiven Bildung in Hamburg	48
6	Datenquellen und Berechnungsverfahren	54
7	Darstellung der Befragungsergebnisse Inklusion in tabellarischer Form	56
8	Methodenglossar	58
9	Anhang	60

1

Zusammenfassung

Die Schulinspektion Hamburg legt hiermit ihren **ersten Jahresbericht** innerhalb **des 2. Zyklus** vor. Ihm liegen die Inspektionen von 53 Schulen im Schuljahr 2014/15 zugrunde, an denen zum damaligen Zeitpunkt 2 751 Lehrkräfte unterrichteten und 26 765 Schülerinnen und Schüler aus 23 992 Familien lernten. Mit Beginn des 2. Zyklus im Jahr 2013 hat die Schulinspektion **neue Akzente** gesetzt: Thematisch konzentriert sie sich auf die fünf Bereiche Steuerungshandeln, Unterrichtsentwicklung durch Zusammenarbeit, Unterrichtsentwicklung durch Feedback, Unterrichtsqualität sowie Wirkungen und Ergebnisse. Diese Schwerpunktsetzung ist im überarbeiteten **Orientierungsrahmen** aus dem Jahr 2012 angelegt, auf den sich die Entwicklung der Bewertungsgrundlagen und der Instrumente der Schulinspektion stützt. In Ihrem Selbstverständnis betont die Schulinspektion insbesondere die **Unterstützung der Schulentwicklung**, was sich vor allem in einer dialogorientierten Ergebnismeldung an die Schulen und in einer veränderten Berichtslegung ausdrückt.

Schwerpunkt der diesjährigen Berichterstattung ist das Thema **Inklusion** bzw. **Umgang mit Heterogenität**. Damit greift die Schulinspektion einen bildungspolitischen Schwerpunkt auf, der in den vergangenen Jahren die Wirklichkeit der Schulen deutlich verändert hat, und zeigt im Rahmen einer qualitativen Auswertung auf, welche Herausforderungen, aber auch Chancen in der Umsetzung der Inklusion liegen. Für die Analysen sind neben dem regulären Inspektionsverfahren weitere Befragungen mit schulischen Akteuren sowie eine Interviewstudie

mit den Inspektorinnen und Inspektoren durchgeführt worden.

Im Einzelnen ergeben sich folgende Befunde:

- Bei der quantitativen **Bewertung** der insgesamt **13 Qualitätsbereiche** durch die Schulinspektion zeigt sich, dass die Schulen im Durchschnitt nahezu überall die Bewertungsstufe 3 erhalten, was man als Regelstandard übersetzen kann. Deutliche Stärken finden sich bei Führung wahrnehmen, bei der Gestaltung des Ganztagsangebots und der Erziehungsprozesse. Der einzige Schwächenbereich liegt in der datengestützten Entwicklung der Unterrichtsqualität durch Feedback und Evaluation. Gleichwohl ist aber festzuhalten, dass mit diesen überwiegend guten Mittelwerten deutliche Varianzen einhergehen, so dass auf einzelschulischer Ebene vielfach sowohl schlechtere als auch bessere Ergebnisse zu finden sind.
- Die **Unterrichtsqualität** an den Hamburger Schulen hat sich im Vergleich zu früheren Jahren in der Bewertung durch die Schulinspektion nicht verändert. Sie liegt weiterhin leicht über dem statistischen Mittel und damit auf einem eher hohen Niveau. Bei den berufsbildenden Schulen zeichnet sich dagegen ein leicht positiver Trend im Verhältnis zu den Vorjahren ab. Bei der Analyse der deutlichen Unterschiede, die die Unterrichtsqualität aufweist, zeigt sich erneut, dass die soziale Zusammensetzung der

Schülerschaft, die Schulform und die Einzelschule einen geringen Einfluss auf die Unterrichtsqualität ausüben; entscheidend ist nach wie vor die Bedeutung des einzelnen Unterrichts.

- Die **Einführung der inklusiven Bildung** in Hamburg ging mit erheblichen Veränderungen für die Schulen einher. Insbesondere der Anstieg der sonderpädagogischen Förderbedarfe im Bereich Lernen, soziale und emotionale Entwicklung (LSE), aber eben auch die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in geistiger und körperlich-motorischer Entwicklung stellen für viele Schulen eine deutliche Herausforderung in der Ausrichtung ihres Unterrichts dar. Begleitet wird die Inklusion von einer Veränderung der professionellen Zusammensetzung der Kollegien: Neben den Lehrkräften sind auch Personen anderer Professionen wie Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher organisatorisch und strukturell eingebunden.
- Als **Voraussetzungen für eine gelingende inklusive Bildung** identifizieren die befragten Schulen vor allem eine **weitreichende Professionalisierung** der Pädagoginnen und Pädagogen. Dazu gehört u. a. eine abgestimmte, auf klaren Regeln und Zielsetzungen basierende multiprofessionelle Zusammenarbeit und die Flankierung der Förderarbeit durch eine konkrete, praxis- und handlungsnahe Förderplanung. Deutlich wird, dass die Stadtteilschulen im Vergleich zu den Grundschulen die enorme Leistungsheterogenität ihrer Schülerschaft und die Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht als große Herausforderungen erleben, für die sie vielfach noch nach geeigneten Lösungen suchen. Schulen, die sich selbst als vorangeschritten erleben, zeichnen sich durch eine **geteilte Überzeugung** aus, alle Schülerinnen und Schüler beschulen zu wollen, treffen konkrete und verbindliche **Absprachen** über den Umgang mit schwierigem Verhalten und setzen auf frühe **Prävention**.
- Diese **Gelingensbedingungen** werden von den Inspektorinnen und Inspektoren konkretisiert, auch sie nennen eine **klare Haltung** und die **Professionalisierung** der Pädagoginnen und Pädagogen als erforderliche Schritte auf dem Weg zu inklusiver Bildung. Darüber hinaus identifizieren sie unterstützende **Rahmenbedingungen**, eine gute **Personalplanung** und die **Konzentration** auf wenige Schulentwicklungsvorhaben als ausschlaggebende Faktoren.

Das abschließende Kapitel kennzeichnet **zentrale Herausforderungen** auf dem Weg zur inklusiven Schule und adressiert damit die verschiedenen Steuerungsebenen im schulischen System. Die Befunde aus den qualitativen Analysen aufgreifend, werden zunächst **Schulkultur** und **pädagogische Haltung** thematisiert. Kooperation und Reflexivität der Pädagoginnen und Pädagogen sind demnach die tragenden Säulen gelingender Inklusion. Mit Blick auf die **Professionalisierung** und **multiprofessionelle Zusammenarbeit** wird deutlich gemacht, dass eine Stärkung der fachlichen, methodisch-didaktischen und diagnostischen Kompetenzen in den Schulen erforderlich ist, ferner bedarf es eines klaren Rollenverständnisses aller beteiligten Professionen. Bezüglich der **Rahmenbedingungen** treten ein strategischer und konzeptionell kluger Umgang mit den verfügbaren Ressourcen, eine gute Personalplanung und eine geklärte Haltung zu innerer und äußerer Differenzierung in den Blick. Ferner wird die herausgehobene Rolle der **Schulleitung** für das Gelingen der Inklusion ausgeführt. Abschließend wird ein zwischen Landesinstitut, Schulaufsicht und Schulinspektion abgestimmter **Vorschlag** präsentiert, wie künftig die Schulen auf ihrem Weg zur inklusiven Bildung zielgerichtet und zwischen den drei Akteuren abgestimmt begleitet werden können.

2

Tätigkeitsbericht

Im Schuljahr 2014/15 wurden insgesamt 53 Hamburger Schulen evaluiert. Durchgeführt wurden die Evaluationen von den neun hauptamtlichen Schulinspektorinnen und Schulinspektoren, 44 Schulformexpertinnen und Schulformexperten sowie drei Wirtschaftsvertretern.

Die Inspektionen der Schulinspektion Hamburg folgen dem in Abbildung 1 dargestellten Ablauf: Nach der Erstinformation und dem Vorgespräch mit der Schule erfolgen Dokumentenanalyse und schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und bei berufsbildenden Schulen der Ausbildungsbetriebe. Der zumeist dreitägige Schulbesuch mit Interviews und Unterrichtsbeobachtungen findet in der achten Woche nach der Erstinformation statt. Zwei bis drei Wochen danach stellt die zuständige Teamleiterin bzw. der zuständige Teamleiter der Schulleitung und der Schulöffentlichkeit die Ergebnisse vor. Die endgültige Berichtsfassung wird nach der Rückmeldung der Schulleitung erstellt. Etwa zwei bis drei Wochen nach der Übergabe des Berichts erhält die Schulleitung Gelegenheit, den Inspektionsverlauf und das Verfahren schriftlich zu evaluieren. Acht Wochen nach der Veröffentlichung wird eine Zusammenfassung des Inspektionsberichts im Internet unter <http://www.hamburg.de/schulen/inspektionsberichte> veröffentlicht.

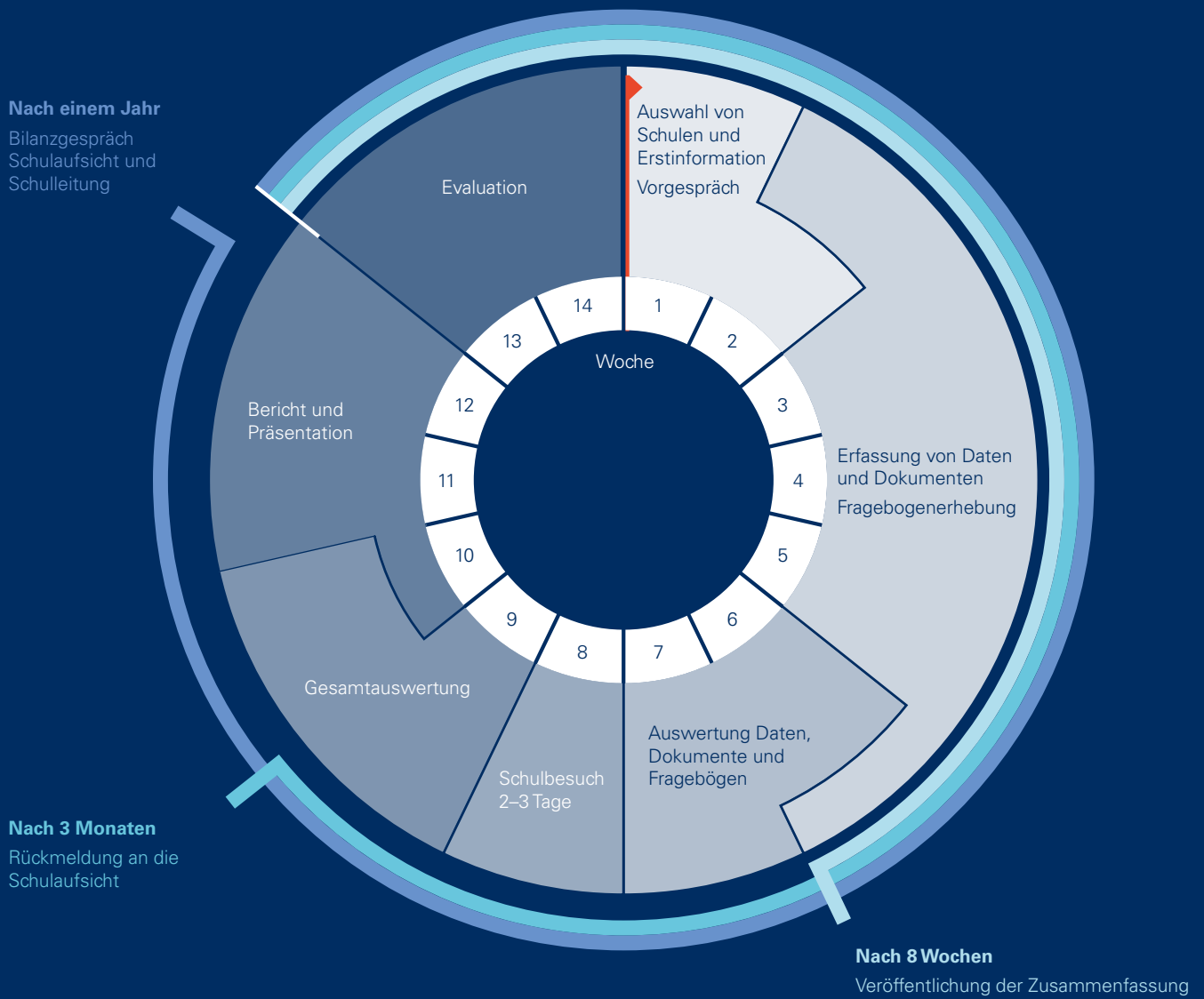


Abbildung 1: Ablauf des Inspektionsverfahrens

2.1 Entwicklung des 2. Zyklus

Im Schuljahr 2012/13 endete der 1. Zyklus der Schulinspektion, nachdem die letzte der damals 375 Hamburger Schulen in staatlicher Trägerschaft inspiziert worden war. Noch während des Auslaufens des 1. Zyklus wurde in einer Pilotierung der 2. Zyklus erprobt, der im März 2013 begonnen wurde. Die umfassenden Erfahrungen der ersten sechs Jahre der Schulinspektion wurden hier reflektiert und in Verfahrensänderungen überführt. In der Form folgt das nun angewandte Vorgehen dem einmal beschriebenen Standard, das Verfahren stellt sich gegenüber dem 1. Zyklus aber deutlich verändert dar. Die Änderungen betreffen vor allem die folgenden Bereiche:

- **Selbstverständnis:** Die Schulinspektion hat neben den Funktionen der Wissensgenerierung, Rechenschaftslegung und Normendurchsetzung auch die Aufgabe, Schulentwicklung zu unterstützen. Damit dieses Unterstützungspotenzial entfaltet werden kann, müssen die Schulen die Ergebnisse der Schulinspektion verstehen und annehmen können. Das ist die erste Voraussetzung dafür, dass diese Ergebnisse für die Identifizierung und Präzisierung von Entwicklungsbedarfen genutzt werden können. Um diesen Prozess zu unterstützen, begegnet die Inspektion den Schulen im 2. Zyklus vor allem dialogorientiert. Dazu gehört, dass sie in der Rückmeldung ihre Ergebnisse als Deutungsangebot formuliert, das von den Schulen hinterfragt werden kann und mit der eigenen Sicht abgeglichen und in diese integriert werden muss. Unvermeidliche Diskrepanzen, unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen werden so verhandelbar.
- **Bewertungsgrundlagen:** Grundlage für die Bewertungen der Schulinspektion ist der Orientierungsrahmen Schulqualität. Der erste Orientierungsrahmen wurde 2006 im Rahmen des Programms „Selbstverantwortete Schule“ (SvS) eingeführt. Seitdem hat sich das Schulsystem hinsichtlich zahlreicher bildungspolitischer Schwerpunkte verändert. Neue Herausforderungen haben sich etwa durch die Inklusion, die flächendeckende Einführung ganztägigen Lernens oder im Bereich der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf ergeben. Aber auch jenseits solcher programmatischen Vorhaben entwickelt sich das Verständnis guter Schule und guten Unterrichts kontinuierlich weiter. Diesen Veränderungen muss auch ein normativer Bezugsrahmen Rechnung tragen. Deshalb ist der Orientierungsrahmen unter Beteiligung zahlreicher schulischer und behördlicher Akteure in einem umfassenden Prozess vollständig überarbeitet worden, und die Schulinspektion legt seit Beginn des 2. Zyklus ent-

sprechend veränderte Bewertungskriterien an. Die Bewertung konzentriert sich auf fünf Bereiche:

1. Steuerungshandeln
 2. Unterrichtsentwicklung durch Zusammenarbeit
 3. Unterrichtsentwicklung durch Feedback
 4. Unterrichtsqualität
 5. Wirkungen und Ergebnisse
- Aufgrund der Veränderung der Bewertungskriterien ist ein direkter Vergleich der Ergebnisse aus dem 1. und dem 2. Zyklus mit Ausnahme der Unterrichtsqualität weder auf Einzelschul- noch auf Systemebene möglich. Schulen haben somit nicht die Möglichkeit, unmittelbar zu dokumentieren, in welchen Bereichen sie sich verändert und verbessert haben. Dieser Bruch wurde in Kauf genommen, da ein den schulischen Entwicklungen Rechnung tragendes Qualitätstableau gegenüber der Vergleichsmöglichkeit priorisiert wurde, auch wenn die Schulen diese Entscheidung teilweise moniert haben.
 - **Instrumente:** In Abhängigkeit von den veränderten Bewertungsgrundlagen sind auch die Instrumente inhaltlich angepasst worden. Neu ist der sogenannte Entwicklungsbericht, den die inspizierten Schulen vorab zur Verfügung stellen. In ihm stellen die Schulleitungen dar, welche Schritte der Schulentwicklung sie seit der letzten Inspektion gegangen sind.
 - **Berichte:** Wesentlich verändert hat sich das Berichtsformat. Im Zentrum steht nunmehr eine knappe zusammenfassende Darstellung, die nach Abschluss der Inspektion im Internet veröffentlicht wird. Auf etwa drei Seiten werden entlang der fünf Bewertungsschwerpunkte (siehe oben) die zentralen Stärken und Schwächen der jeweiligen Schule benannt. Dabei ist es das Ziel, eine integrierte Sicht auf die Schule zu erlangen: Die zentralen Aussagen über den Qualitätsstand und mögliche Erfordernisse der Qualitätsentwicklung sollen allgemein verständlich, prägnant und möglichst schwerpunktübergreifend dargestellt werden. Die Schule erhält darüber hinaus differenzierte Rückmeldungen anhand tabellarischer und grafischer Darstellungen, in die die verschiedenen Datenquellen eingehen.

2.2 Voraussetzungen der Schulinspektion

2.2.1 Aufbau der Inspektion

Die Schulinspektion ist eine Unterabteilung der Abteilung Schulinspektion und Systemmonitoring im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB). Im Schuljahr 2014/15 gehörten ihr insgesamt 14 Personen an, die sich vier Funktionsgruppen zuordnen lassen:

- die Leiterin der Schulinspektion, die in begrenzter Anzahl auch selbst Inspektionen durchführt;
- fünf hauptamtliche Inspektorinnen und vier hauptamtliche Inspektoren;
- eine Verwaltungsfachkraft;
- zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und ein wissenschaftlicher Mitarbeiter.

2.2.2 Steuerung der Qualitätsentwicklung

Die Schulinspektion verfügt über ein internes Qualitätsmanagement mit Leitbild und daraus abgeleiteten qualitätssichernden Instrumenten und Verfahren. Diese wurden mit Blick auf die Entwicklungen angepasst und sind Gegenstand stetiger Weiterentwicklung. Im Fokus stand und steht vor allem die Schaffung einer geeigneten technischen Lösung, mit deren Hilfe die unterschiedlichen schulischen Daten gesammelt, zusammengeführt und ausgewertet werden. Die Ansprüche an ein solches Instrument sind höchst komplex, da quantitative und qualitative Daten von verschiedenen Beteiligten zeitgleich generiert und bearbeitet werden. Das Projekt, das in Kooperation zwischen BSB, IfBQ und Dataport als externem Dienstleister durchgeführt wird, wird voraussichtlich im Laufe des Jahres 2016 zum Abschluss geführt werden können.

2.3 Prozesse der Schulinspektion

2.3.1 Anzahl durchgeführter Inspektionen

Im Schuljahr 2014/15 wurden insgesamt 53 Schulen inspiziert: 27 Grundschulen, neun Stadtteilschulen, zwölf Gymnasien, vier berufsbildende Schulen und zwei Sonderschulen. In der Kernstichprobe (siehe Glossar) sind 34 Schulen enthalten.

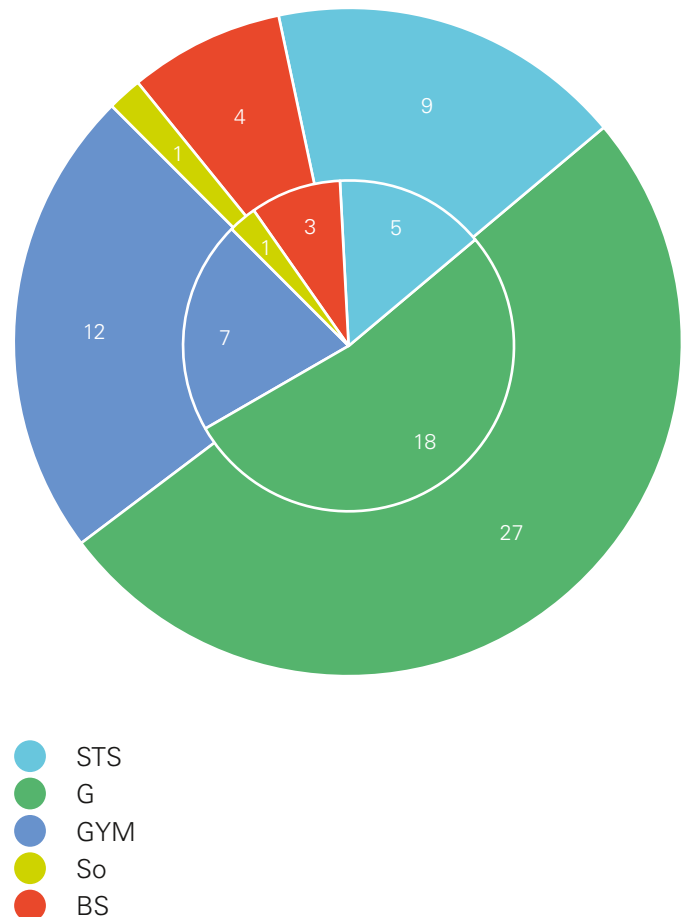


Abbildung 2: Anzahl inspizierter Schulen insgesamt (äußerer Kreis) sowie Kernstichprobe (innerer Kreis) im Schuljahr 2014/15

2.3.2 Eingesetztes Personal vor Ort

Im Schuljahr 2014/15 bestanden die Inspektions-teams aus insgesamt 56 Personen, davon waren neun hauptamtliche Inspektorinnen und Inspektoren. 44 Personen waren Mitglieder von Leitungsteams von Schulen mit dem Status der Schulformexpertin bzw. des Schulformexperten. An den berufsbildenden Schulen wurden darüber hinaus drei Wirtschaftsvertreter eingesetzt. An jeder Schulinspektion nahmen zwei hauptamtliche Inspektoren teil.

Die Inspektionsteams bestanden im Schuljahr 2014/15 immer aus einer Teamleiterin bzw. einem Teamleiter (hauptamtliche Inspektorin bzw. hauptamtlicher Inspektor), einer zweiten Inspektorin bzw. einem zweiten Inspektor und einer Schulformexpertin bzw. einem Schulformexperten. An acht Schulen begleitete eine weitere Person das Team; dabei handelte es sich um eine Inspektorin in Ausbildung und um Gäste, die in der Inspektion hospitierten. An den drei berufsbildenden Schulen, die im Schuljahr 2014/15 inspiziert wurden, ergänzte ein Wirtschaftsvertreter das Inspektionsteam.

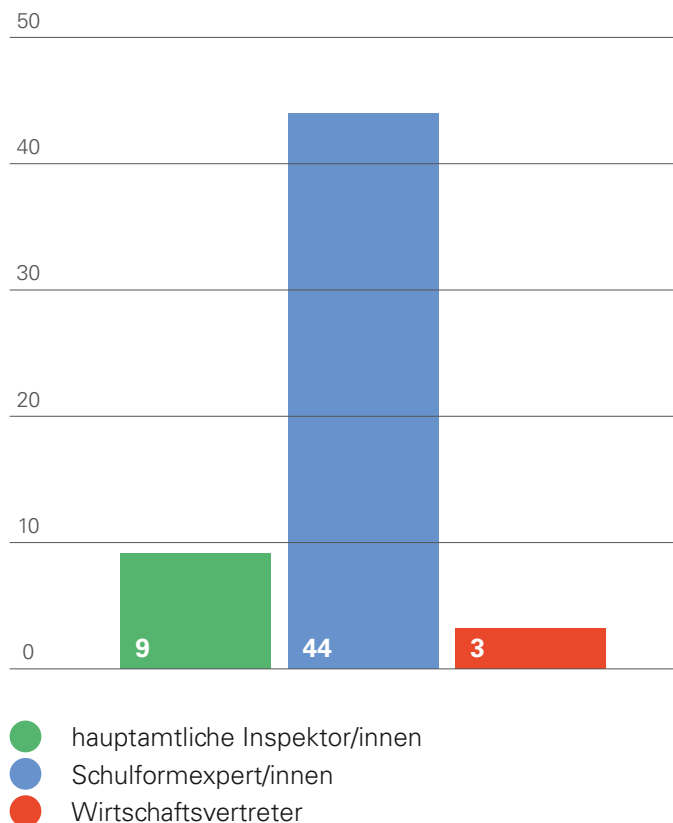


Abbildung 3: Anzahl der eingesetzten Personen im Schuljahr 2014/15

2.3.3 Rücklaufquoten der Befragungen

An den 53 im Schuljahr 2014/15 inspizierten Schulen unterrichteten 2 751 Lehrkräfte. Es lernten dort 26 765 Schülerinnen und Schüler aus 23 992 Familien. Die Schülerinnen und Schüler an den inspizierten berufsbildenden Schulen wurden darüber hinaus in insgesamt 1 294 Betrieben ausgebildet. Die an der jeweiligen Schule beteiligten Anspruchsgruppen wurden regelhaft mit Online-Befragungen befragt, nur Eltern erhalten seit dem Schuljahr 2012/13 die Fragebögen in einer Papierversion. Die Teilnahmequote der Schülerinnen und Schüler an der Fragebogenerhebung der Schulinspektion lag bei 64 Prozent, von den Eltern beteiligten sich 54 Prozent. Die Rücklaufquote bei den Lehrkräften lag im Schuljahr 2014/15 bei 62 Prozent. Nur zwölf Prozent aller Betriebe nutzten die Möglichkeit der Online-Befragung.

Die Teilnahmequote bei den Eltern ist seit dem Schuljahr 2010/11 (Jahresbericht 2011) deutlich gestiegen. Dies ist insbesondere auf die Umstellung des Verfahrens von einer Online-Befragung auf eine Papierversion zurückzuführen. Auch bei den Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften ist die Teilnahmequote seit dem Schuljahr 2010/11 um etwa zehn Prozentpunkte angestiegen, während sie in den Vorjahren recht stabil war. Die Teilnahme der Betriebe liegt seit Beginn der Befragungen im Schuljahr 2007/08 (Jahresbericht 2008) konstant auf einem niedrigen Niveau.

Rücklaufquoten der Fragebogenerhebungen im Vergleich

	Jahresbericht 2008	Jahresbericht 2009–2010	Jahresbericht 2011	Jahresbericht 2015
Schülerfragebogen	42%	54%	53%	64%
Elternfragebogen	21%	22%	28%	54%
Lehrerfragebogen	52%	55%	54%	62%
Betriebsfragebogen	12%	14%	10%	12%

Damit die Befragungen als aussagekräftig für die jeweilige Befragengruppe gelten, sind Mindestteilnahmequoten für die einzelnen Schulen festgelegt worden: bei Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern 50 Prozent, vorausgesetzt, die Zahl der Antwortenden liegt bei mindestens zehn Personen, bei befragten Betrieben 20 Prozent. Nicht in die Bewertung der Schulen einbezogen werden konnten deshalb

- die Schülerfragebögen: an neun von 53 Schulen (17 %),
- die Elternfragebögen: an 17 von 49 Schulen (35 %),
- die Lehrerfragebögen: an neun von 52 Schulen (17 %),
- die Betriebsfragebögen: an drei von vier Schulen (75 %).

Mit den Betriebsfragebögen stand damit eine Informationsquelle im Inspektionsprozess berufsbildender Schulen überwiegend nicht zur Verfügung.

2.4 Wirkungen der Schulinspektion

2.4.1 Schulen mit Fallkonferenz

Wenn die Schulinspektion die Bereiche „Die Entwicklung der Schule und des Lernens steuern/Qualitätsmanagement etablieren“ (1.2/1.3), „Die Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (2.1) sowie „Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln: Feedback und Daten für die Unterrichtsentwicklung nutzen“ (2.6) mit einer zwei oder schlechter bewertet, also mehr Schwächen als Stärken festgestellt werden, weist sie die Schulaufsicht darauf hin, dass ein besonderes Verfahren einzuleiten ist. Gemeinsam mit weiteren Vertretern aus der Behörde für Schule und Berufsbildung und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) wird daraufhin eine Fallkonferenz zur betroffenen Schule einberufen.

Auf der Grundlage des Inspektionsberichts sowie der Kenntnislage der Schulaufsicht beraten die an der Fallkonferenz Beteiligten über einzuleitende Maßnahmen. Anschließend hat die Schule etwa anderthalb Jahre Zeit, um mit Unterstützung des Landesinstituts an ihrer weiteren Entwicklung zu arbeiten und die beobachteten Schwächen zu beheben. Anders als noch im 1. Zyklus geht es nun darum, Schulen mit einer geringen Schulentwicklungskapazität davor zu bewahren, in eine gravierende Problemlage zu geraten. Im Schuljahr 2014/15 sind fünf Schulen von der Schulinspektion als „Schule mit Fallkonferenz“ ausgewiesen worden.

3

Ergebnisse Schuljahr 2014/15: Schul- und Unterrichts- qualität

3.1 Die Qualität der Hamburger Schulen im Überblick

Eine gute Schule zeichnet sich maßgeblich dadurch aus, dass unterrichtliche, erzieherische und organisatorische Prozesse gut gelingen. Welche Prozessmerkmale für eine gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung zentral sind, ist für Hamburger Schulen im Orientierungsrahmen Schulqualität definiert. Dieser Orientierungsrahmen setzt Maßstäbe, an denen sich die Qualitätsentwicklung der Schulen orientieren soll. Er stellt Kategorien für die Berichterstattung über Qualität bereit, die für die interne und externe Evaluation genutzt werden können. Der Orientierungsrahmen geht davon aus, dass sich die Erfolge einer Schule an ihren Wirkungen und Ergebnissen ablesen lassen; Ziel aller Qualitätsbemühungen einer Schule sind sichtbare Leistungen. Bedingungen dafür sind Verfahren der Führung und des Managements, der Unterrichtsentwicklung sowie Bildungs- und Erziehungsprozesse, die für die Zielerreichung geeignet sind und deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen ist.

Die Schulinspektion untersucht diese Verfahren und Prozesse. Ihre Bewertung orientiert sich an den Kriterien des Orientierungsrahmens. Innerhalb einer Schulinspektion werden unterschiedliche Qualitätsbereiche betrachtet, die sich den fünf Schwerpunkten „Steuerungshandeln“, „Unterrichtsentwicklung: Zusammenarbeit“, „Unterrichtsentwicklung: Begleitung und Beurteilung, Feedback und Datennutzung“, „Unterrichtsqualität“ und „Wirkungen und Ergebnisse“ zuordnen lassen. Die Bewertung kann dabei von „schwach“ über „eher schwach“ und „eher stark“

bis „stark“ ausfallen. Der Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen und Schulabschlüsse/Anschlüsse und nachhaltige Wirkung“ (3.2/3.3) erhält keine Bewertung, weil derzeit keine geeigneten Daten vorliegen, die eine Bewertung des schulischen Beitrags zur Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zulassen würden.

Seit Beginn des 2. Zyklus bildet der überarbeitete Orientierungsrahmen Schulqualität die Basis für die Qualitätsbereiche der Schulinspektion. Die Bewertungsgrundlage hat sich also vom 1. zum 2. Zyklus verändert. Ein direkter Vergleich mit den Daten aus dem 1. Zyklus ist damit mit Ausnahme des Vergleichs der Unterrichtsqualität nicht möglich. Daher werden hier nur die Werte aus dem Schuljahr 2014/15 berichtet. Insgesamt zeigt sich, dass fast alle Qualitätsbereiche in diesem Schuljahr durchschnittlich als eher stark bewertet werden. Innerhalb der unterschiedlichen Qualitätsbereiche werden dabei sowohl Stärken als auch Schwächen sichtbar.

Steuerungshandeln	1.1 Führung wahrnehmen 1.2 Die Entwicklung der Schule und des Lernens steuern/ 1.3 Qualitätsmanagement etablieren 1.4 Verantwortung für das Personal wahrnehmen 1.G Konzeptionelle Rahmenbedingungen des Ganztagsangebots sichern 2.8 Die Schulgemeinschaft beteiligen
Unterrichtsentwicklung: Zusammenarbeit	2.2 Zusammenarbeiten
Unterrichtsentwicklung: Begleitung und Beurteilung, Feedback und Datennutzung	2.5 Lernentwicklung begleiten und Leistungen beurteilen 2.6 Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln: Feedback und Daten für die Unterrichtsentwicklung nutzen
Unterrichtsqualität	2.1 Die Lehr- und Lernprozesse gestalten 2.3 Zusätzliche Förderung gewährleisten 2.4 Erziehungsprozesse gestalten
Wirkungen und Ergebnisse	3.2 Bildungslaufbahnen und Schulabschlüsse/ 3.3 Anschlüsse und nachhaltige Wirkung 3.4 Einverständnis und Akzeptanz 3.5 Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Abbildung 4: Schwerpunkte der Bewertung und zugehörige Qualitätsbereiche

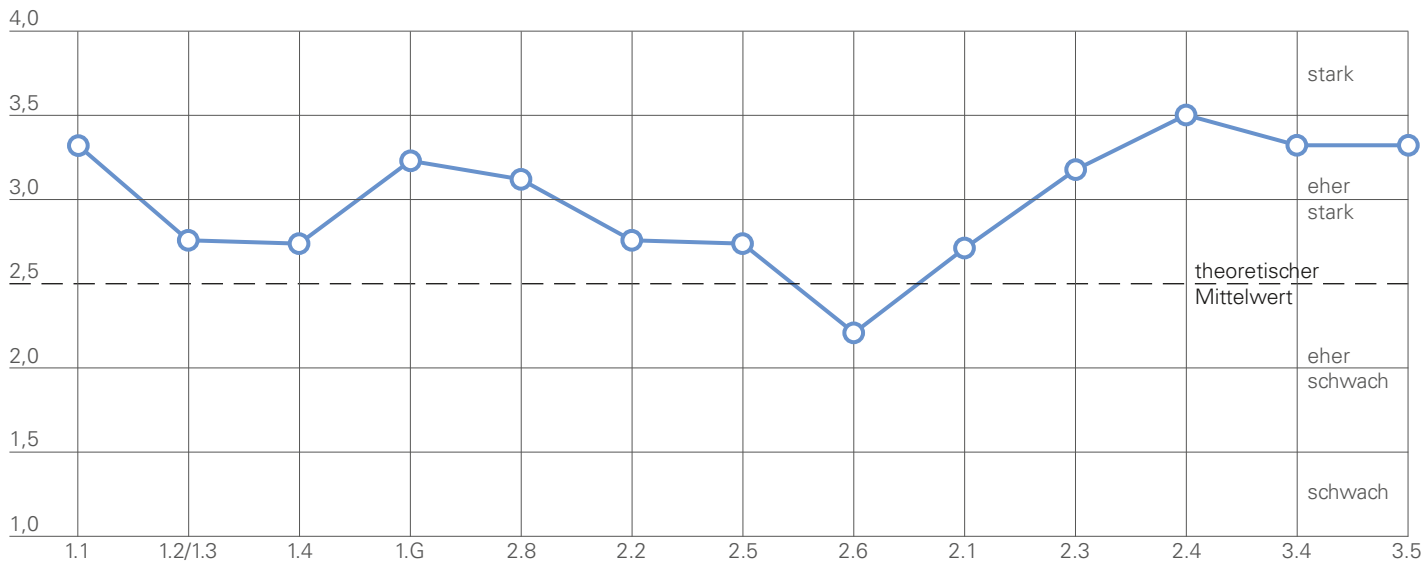


Abbildung 5: Qualitätsprofile der Hamburger Schulen im Schuljahr 2014/15

3.1.1 Stärken und Schwächen der Hamburger Schulen

Der Großteil der Qualitätsbereiche wird im Schuljahr 2014/15 durchschnittlich als eher stark bewertet. Der Qualitätsbereich „Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln: Feedback und Daten für die Unterrichtsentwicklung nutzen“ (2.6) wird dagegen empirisch verlässlich als eher schwach eingestuft. Demgegenüber wird der Qualitätsbereich „Erziehungsprozesse gestalten“ (2.4) als besonders stark bewertet.

Es sind darüber hinaus Unterschiede in der Bewertung innerhalb der Teilbereiche zu erkennen. So wird der Qualitätsbereich „Verantwortung für das Personal wahrnehmen“ (1.4) als eher stark bewertet. Eine Schwäche zeigt sich hier jedoch in Bezug auf die Weiterentwicklung der Mitarbeitenden an der Schule. Im ebenfalls bereits eher stark bewerteten Qualitätsbereich „Konzeptionelle Rahmenbedingungen des Ganztags sichern“ (1.G) zeichnet sich die systematische Kooperation mit externen Anbietern als eine besondere Stärke ab. Dagegen wird im eher

starken Qualitätsbereich „Lernentwicklung begleiten und Leistungen beurteilen“ (2.5) die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Übernahme von Lernverantwortung als eine Schwäche eingestuft. Demgegenüber kann die systematische Nutzung von Prozess-, Ergebnis- und Leistungsdaten im sonst eher schwach bewerteten Qualitätsbereich „Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln: Feedback und Daten für die Unterrichtsentwicklung nutzen“ (2.6) als Stärke betrachtet werden. Der Qualitätsbereich „Erziehungsprozesse gestalten“ (2.4) wird insgesamt besonders stark bewertet. Die Integration von gemeinsamen Umgangsformen, Regeln und Ritualen in die schulische Alltagspraxis stellt jedoch einen Teilbereich dar, der weniger stark eingeschätzt wird.

Tabelle 1: Relative Stärken und Schwächen innerhalb der Qualitätsbereiche

Qualitätsbereich	Bewertung	ist in allen Teilbereichen (eher) stark/schwach	Beobachtete Schwäche/Stärke
1.1 Führung wahrnehmen	eher stark	ja	–
1.2/1.3 Die Entwicklung der Schule und des Lernens steuern/Qualitätsmanagement etablieren	eher stark	ja	–
1.4 Verantwortung für das Personal wahrnehmen	eher stark	nein	Schwäche: Weiterentwicklung der Mitarbeitenden
1.G Konzeptionelle Rahmenbedingungen des Ganztags sichern	eher stark	nein	Stärke: Systematische Kooperation mit externen Anbietern
2.8 Die Schulgemeinschaft beteiligen	eher stark	ja	–
2.2 Zusammenarbeiten	eher stark	ja	–
2.5 Lernentwicklung begleiten und Leistungen beurteilen	eher stark	nein	Schwäche: Unterstützung ALLER Schülerinnen und Schüler bei Übernahme von Lernverantwortung
2.6 Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln: Feedback und Daten für die Unterrichtsentwicklung nutzen	eher schwach	nein	Stärke: systematische Nutzung von Prozess-, Ergebnis- und Leistungsdaten
2.1 Die Lehr- und Lernprozesse gestalten	eher stark	–	–
2.3 Zusätzliche Förderung gewährleisten	eher stark	ja	–
2.4 Erziehungsprozesse gestalten	stark	nein	eher Stärke: das Einhalten gemeinsamer Umgangsformen, Regeln und Rituale ist Teil der schulischen Alltagspraxis
3.4 Einverständnis und Akzeptanz	eher stark	–	–
3.5 Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	eher stark	–	–

3.2 Unterricht an Hamburger Schulen

Qualitativ hochwertiger Unterricht ist der Kern des Auftrags von Schule. Die Schulinspektion Hamburg evaluiert daher systematisch die Qualität der Unterrichtsprozesse. Im Rahmen von Schulbesuchen werden an Grundschulen mindestens 40, an Stadtteilschulen und Gymnasien mindestens 80 sowie an berufsbildenden Schulen mindestens 100 Unterrichtssequenzen von jeweils 20 Minuten besucht. Die Qualität des Unterrichts wird anhand eines Unterrichtsbeobachtungsbogens bewertet. Ziel ist es, einen repräsentativen Eindruck der fachübergreifenden Prozessqualität einer „normalen“ Schulwoche zu erlangen. Dabei beobachtet die Schulinspektion gezielt Merkmale, die als wichtige Voraussetzungen für die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern bekannt sind.

Insgesamt hat sich die beobachtete Unterrichtsqualität an allgemeinbildenden Schulen in Hamburg im Vergleich zu den letzten Jahren nicht verändert. Sie liegt leicht über dem statistischen Mittel. Bei berufsbildenden Schulen zeichnet sich dagegen ein leicht positiver Trend ab. Die Schulform und die Einzelschule haben weiterhin einen geringen Einfluss auf die Unterrichtsqualität.

3.2.1 Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen

Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen ist mit einem Mittelwert von 0,45 höher als theoretisch zu erwarten (Mittelwert = 0). Wie durch die Länge der Perzentilbänder in Abbildung 6 angezeigt wird, ist die Qualität der beobachteten Unterrichtssequenzen in allen Schulformen sehr unterschiedlich: In allen Schulformen sind sehr gute und sehr schwache Unterrichtssequenzen zu beobachten. Dabei gelingt es aber in allen Schulformen, ausgeprägt schwachen Unterricht zu vermeiden, der Großteil des beobachteten Unterrichts ist in der Regel vielmehr besser als theoretisch zu erwarten. Die Unterrichtsqualität an allgemeinbildenden Schulen in Hamburg unterscheidet sich zwischen den Schulformen im Mittel nicht. Dagegen hebt sie sich an den berufsbildenden Schulen mit einem Mittelwert von 0,75 positiv ab. Darüber hinaus konnte hier im Vergleich mit den allgemeinbildenden Schulen auch häufiger Unterricht von einer hohen Qualität sowie weniger häufig Unterricht von einer geringen Qualität beobachtet werden. Eine Darstellung der Unterrichtsqualität an Sonderschulen ist nicht möglich, da im entsprechenden Schuljahr nur eine Sonderschule inspiziert wurde und somit keine repräsentativen Daten für Sonderschulen vorliegen.

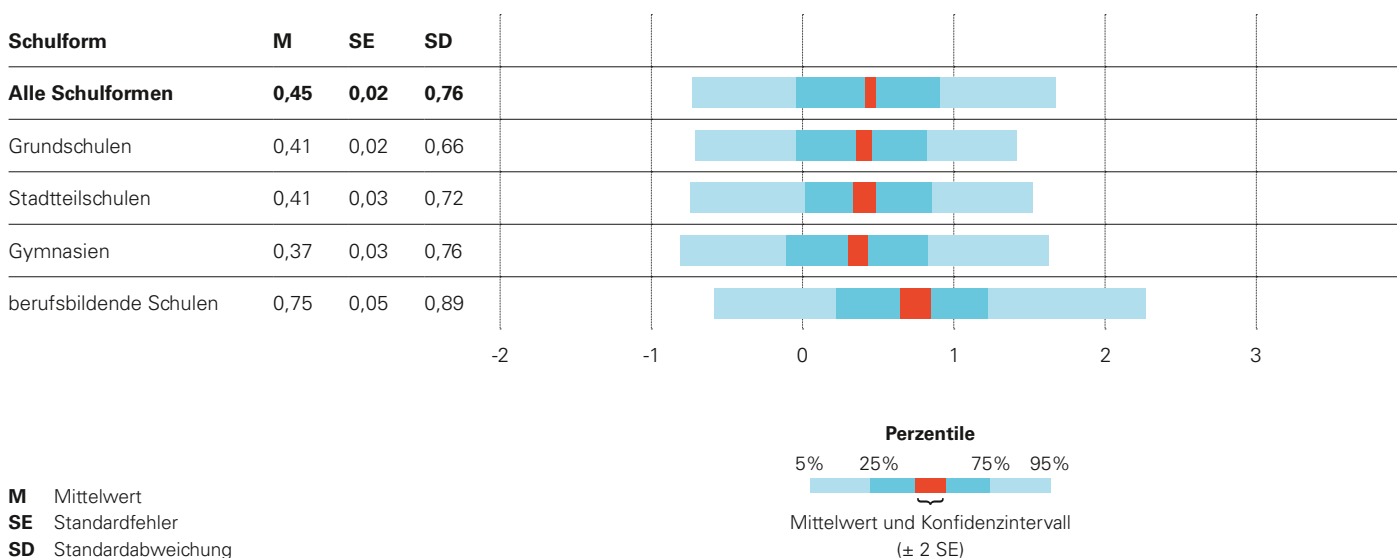


Abbildung 6: Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen

3.2.2 Entwicklungstrends der Unterrichtsqualität

Wie in den letzten Jahresberichten der Schulinspektion wird auch an dieser Stelle der Trend der Unterrichtsqualität seit dem ersten Jahresbericht 2008 betrachtet. Hierbei wird zwischen dem Trend für die allgemeinbildenden Schulen und dem für die berufsbildenden Schulen differenziert. Sowohl an den allgemeinbildenden als auch an den berufsbildenden Schulen war die Unterrichtsqualität im Jahresbericht 2008 besser als theoretisch erwartbar. Für die allgemeinbildenden Schulen erweist sich dieses Ergebnis über die folgenden Jahre als stabil. Dagegen ist bei den berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2014/15 eine leichte Verbesserung der Unterrichtsqualität zu erkennen. Es ist allerdings in den kommenden Jahren zu prüfen, ob sich dieser positive Trend verstetigt.

Tabelle 2: Trend der Unterrichtsqualität an allgemein- und berufsbildenden Schulen vom Jahresbericht 2008 bis zum Jahresbericht 2014/15

	Jahresbericht 2008	Jahresbericht 2009–2010	Jahresbericht 2011	Jahresbericht 2014/15
		1-/2-Jahres-Trend	3-Jahres-Trend	6-/7-Jahres-Trend
Allgemeinbildende Schulen	0,32	→	→	→
Berufsbildende Schulen	0,44	→	→	↗
	(Mittelwert des beobachteten Unterrichts)			

Legende:

- keine Veränderung der Unterrichtsqualität
- ↗ leichte positive Veränderung der Unterrichtsqualität

3.2.3 Bedeutung von Schule und Schulform für die Unterrichtsqualität

Bereits in den letzten Jahresberichten hat sich gezeigt, dass ein Großteil der Qualitätsunterschiede zwischen den Unterrichtssequenzen auf das individuelle Lehr-Lern-Setting zurückzuführen ist und die Ursachen damit innerhalb der Schule zu suchen sind. Im Schuljahr 2014/15 trifft dies auf 91 Prozent der festgestellten Qualitätsunterschiede zu. Die Einzelschule und die Schulform beeinflussen die Qualitätsunterschiede demgegenüber nur wenig: Während sechs Prozent der Qualitätsunterschiede durch die jeweilige Schule bedingt werden, sind nur drei Prozent der Unterschiede auf die Schulform zurückzuführen.

Im Vergleich zu den Ergebnissen aus den letzten Jahresberichten hat sich das Ausmaß der institutionellen Effekte damit nur wenig verändert. Der Einfluss der Einzelschule auf die Qualität des einzelnen Unterrichts befindet sich auf dem gleichen Niveau wie im Jahresbericht 2010/11 und damit auch auf einem ähnlichen Niveau wie im Jahresbericht 2008 (Jahresbericht 2008: 7 %; 2009–2010: 11 %; 2010/11: 6 %). Die Schulform hat wieder etwas mehr Einfluss auf den individuellen Unterricht als in den letzten beiden Jahresberichten, befindet sich jedoch immer noch unter dem Wert aus dem ersten Jahresbericht (Jahresbericht 2008: 5 %; 2009–2010: 2 %; 2010/11: 1 %).

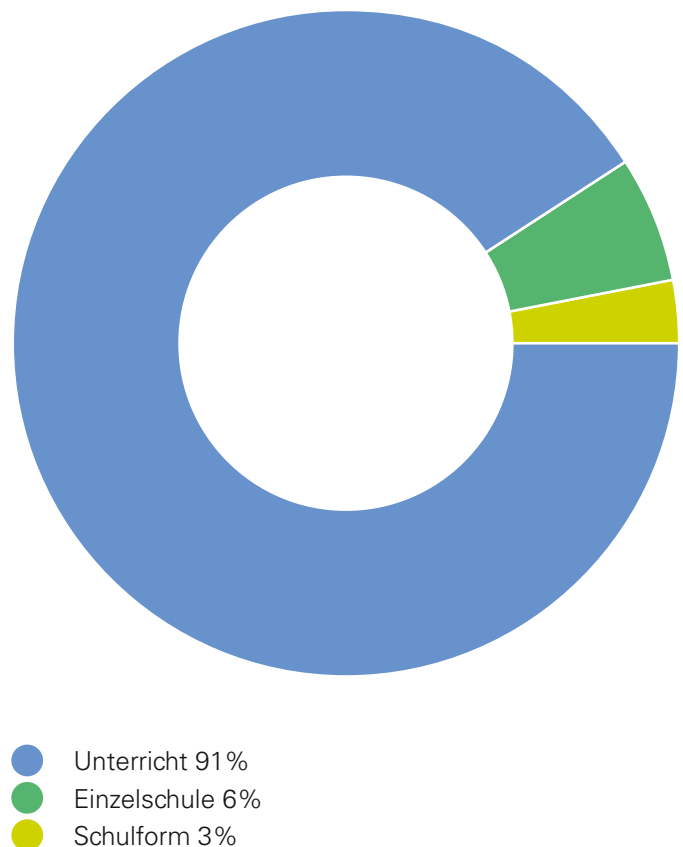
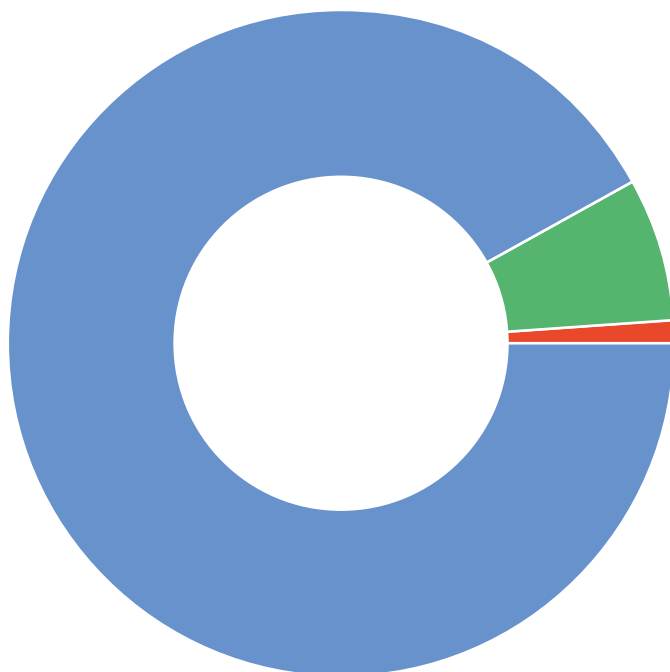


Abbildung 7: Anteile von Schule, Schulform und Unterricht an der Varianz der Unterrichtsqualität

Auch die Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule verändert den Einfluss von Schule und Unterricht auf die Unterrichtsqualität nur geringfügig. 92 Prozent der vorgefundenen Qualitätsunterschiede werden durch den Unterricht bedingt, während sieben Prozent auf die jeweilige Schule selbst zurückzuführen sind. Nur ein Prozent der Unterschiede in der Unterrichtsqualität hängt von der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft ab.



- Unterricht 92%
- Einzelsschule 7%
- Soziale Zusammensetzung der Schülerschaft 3%

Abbildung 8: Anteile von Schule, sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft und Unterricht an der Varianz der Unterrichtsqualität

4

Ergebnisse aus dem Schuljahr 2014/15: Schwerpunktthema Inklusion an Hamburgs Schulen

In diesem Schwerpunktkapitel wird nach einer Einführung zum Umsetzungsstand der Inklusion in Hamburger Schulen das empirische Material analysiert, das einen vertiefenden Einblick in den erreichten Entwicklungsstand, in Gelingensbedingungen, aber auch in Herausforderungen für die Schulen bei der Umsetzung der Inklusion ermöglichen soll. Neben Fragebogendaten liegen qualitative Daten aus Interviews vor, die einerseits im Rahmen der Inspektionsbesuche mit schulischen Akteuren, andererseits im Sinne einer Expertenbefragung mit den Inspektorinnen und Inspektoren geführt wurden. Zu beachten ist bei dieser Auswertung, dass die Daten den Entwicklungsstand des Schuljahrs 2014/15 wiedergeben.

Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat in Hamburg an einigen Schulen bereits eine lange Tradition. Diese begründete sich schon deutlich vor der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009: So konnten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf schon seit den 1980er bzw. 1990er Jahren allgemeine Schulen besuchen, wenn diese über Integrationsklassen (sog. I-Klassen) oder Integrative Regelklassen (sog. IR-Klassen) verfügten oder wenn sie mit einem Integrativen Förderzentrum kooperierten. Für alle Hamburger Schulen ist Inklusion jedoch zum Thema geworden, seit die Hamburgische Bürgerschaft im Anschluss an dieses Übereinkommen im Oktober 2009 eine Änderung des Paragraphen zwölf des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) beschlossen hat. Seither gilt:

„Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben das Recht, allgemeine Schulen zu besuchen.“ Damit hat Hamburg das Recht auf eine inklusive Beschulung ohne Einschränkungen eingeführt.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf können seitdem an jeder allgemeinen Schule angemeldet werden. Es ist Aufgabe der Schule, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch diese Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule so gut lernen können, wie es ihnen möglich ist. Eltern von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine Sonderschule als besseren Beschulungsort empfinden, können weiterhin eine spezielle Sonderschule oder den Bildungsbereich eines Regionalen Bildungs- und Beratungszentrums (ReBBZ) anwählen.

Im Schuljahr 2014/15, also im vierten Schuljahr nach Einführung, wird Inklusion an fast allen allgemeinen Schulen praktiziert. Gut ein Drittel dieser Schulen hat im Rahmen von Schulversuchen vorherige Erfahrungen mit inklusiver Bildung gesammelt.

Staatliche allgemeine Schulen im Schuljahr 2014/15 nach Vorerfahrungen mit Inklusion (vor 2010/11)

Schulform	insgesamt	davon mit SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf	davon mit vorherigen Erfahrungen mit Inklusion
Grundschulen	190	182	85
Stadtteilschulen	59	59	24
Gymnasien	60	45	0
Insgesamt	309	286	109

Quelle: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 20/3641; Schuljahresstatistik 2014

Seit Einführung der Inklusion zum Schuljahr 2010/11 hat die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich zugenommen. Im Schuljahr 2014/15 hatten 12 356 Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen und allgemeinen Schulen einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf. Das sind 7,3 Prozent aller Schülerinnen und Schüler. Im Vergleich dazu: Im Schuljahr 2009/10, also im letzten Schuljahr vor Einführung der Inklusion, hatten 8 559 Schülerinnen und Schüler einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf; das waren 4,7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler. Vor allem die Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (LSE) an allgemeinen Schulen trägt zu diesem Anstieg bei. Schuck und Rauer bestätigen in ihrer Untersuchung der Schuljahre 2011/12 bis 2013/14, dass von der großen Zahl der heute als sonderpädagogisch förderbedürftig gemeldeten Kinder vor Einführung der Inklusion nur ein Teil wirklich an die Sonderschulen geschickt worden wäre. In den allgemeinen Schulen kam es vom Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1) zum Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2) zu einem Anstieg von 2 519 Kindern mit ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen, der keinesfalls allein erklärlich ist durch die Verringerung der Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Sondersystemen um 418. Gründe für den Anstieg seien¹:

- In Schulen mit integrativen Regelklassen wird der sonderpädagogische Förderbedarf LSE erst seit 2012 diagnostiziert. Diese Schülerinnen und Schüler besuchten schon immer die integrativen Regelklassen, wurden dort aber vorher nicht diagnostiziert.
- Im Rahmen der Inklusion wechselten zahlreiche Sonderpädagoginnen und -pädagogen an die allgemeinen Schulen. Sie diagnostizieren offensichtlich häufiger als die bisherigen Lehrkräfte einen sonderpädagogischen Förderbedarf.
- Vor Einführung der Inklusion mussten förderbedürftige Kinder auf die Sonderschule wechseln. Heute werden die Kinder an ihrer Schule zusätzlich gefördert. Offensichtlich erhöht das die Bereitschaft der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler als förderbedürftig einzustufen.
- Bereits in ihrem Zwischenbericht 2013 verwiesen Schuck und Rauer auch auf Ungenauigkeiten der Diagnosen und Eingabefehler in der Schulverwaltungssoftware als weiteren Grund für den massiven Anstieg an gemeldeten sonderpädagogischen Förderbedarfen.

	Schulform	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Hamburg	LSE an Sonderschulen	4.621	4.209	3.721	3.273	2.991
	LSE an allgemeinen Schulen*	329	1.113	2.328	4.847	5.652
	LSE in IR-Klassen**	696	744	770	–	–
	Gesamt	5.646	6.066	6.819	8.120	8.643

* Nur staatliche Grund- und Stadtteilschulen in den Klassenstufen 1-10

** Für jede IR-Klasse wird rechnerisch von zwei LSE-Fällen ausgegangen

Quelle: Schuljahresstatistik 2009 bis 2014, Einträge im Schulverwaltungsprogramm (Stichtag: 31.01.2015)

¹ vgl. Schuck, K. D. und Rauer, W. (2014). Abschlussbericht über die Analysen zum Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 in Hamburg. Zu finden unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/else-2014-04-29.pdf> [03.06.2016].

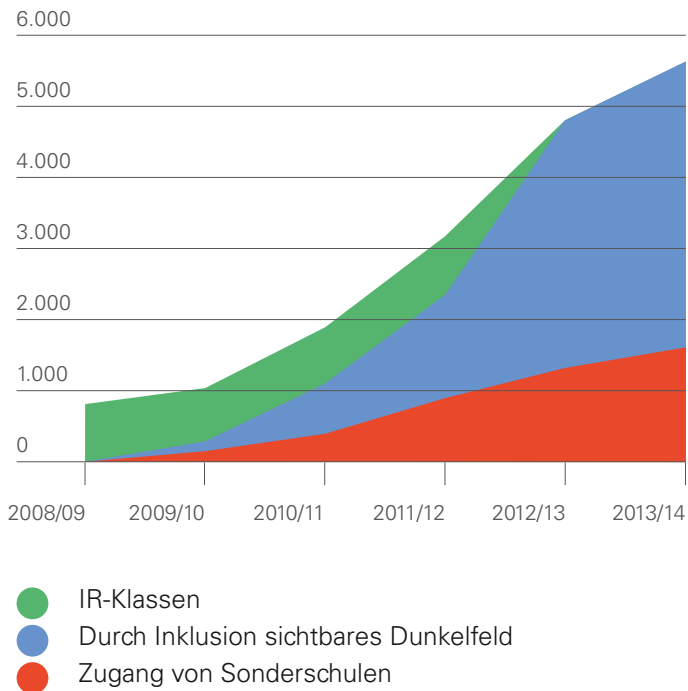


Abbildung 9: LSE-Entwicklung an den staatlichen allgemeinen Schulen seit 2008

Zwischen den Schulformen, aber auch zwischen den Schulen ein und derselben Schulform gibt es große Unterschiede in der Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In Anhang B und C befinden sich zwei Karten, die dies grafisch verdeutlichen. Sie geben die unterschiedlichen Anteile an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen in Jahrgang 4 sowie an Gymnasien und Stadtteilschulen in Jahrgang 5 im Schuljahr 2014/15 wieder und stellen ihre Verteilung innerhalb Hamburgs dar.

Die Umsetzung von Inklusion bedeutet auch für die Zusammensetzung der Kollegien eine Änderung: Neben den Lehrkräften sind auch Personen anderer Professionen wie Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher organisatorisch und strukturell eingebunden. Darüber hinaus ist die Kooperation mit anderen an der Erziehung und Bildung beteiligten Personen und Institutionen erforderlich.

In den Verfahren der Schulinspektion werden regelhaft unterschiedliche Aspekte von Inklusion erfasst. Dem Verständnis des Orientierungsrahmens Schulqualität folgend, hat die Schulinspektion dabei einen weiten Inklusionsbegriff zugrunde gelegt. Das heißt, dass Inklusion insbesondere als Aufgabe verstanden wird, einem heterogenen Leistungs- und Verhaltensspektrum der Schülerschaft in Unterricht und Schulleben gerecht zu werden und alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Begabungen, Potenzialen und Schwierigkeiten gleichermaßen gut zu fördern.

Die nachfolgenden Analysen stützen sich zum einen auf die schriftlichen Befragungen im Rahmen der Kernstichprobe für das Schuljahr 2014/15. Dort sind spezifische Fragen zum Thema Inklusion ergänzt worden. Die Unterschiede zwischen den Hamburger Schulen in der Höhe der Anteile an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind auch in der Kernstichprobe zu finden. Sie beinhaltet sowohl Schulen mit einem geringen als auch solche mit einem vergleichsweise hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zum anderen werden nachfolgend qualitative Interviews ausgewertet. Dabei handelt es sich einerseits um sogenannte Themeninterviews, die mit den Schulen ergänzend zum regulären Verfahren für den Schwerpunkt Inklusion geführt worden sind; die Auswahl der Schulen erfolgte dabei unter Berücksichtigung der Höhe des sonderpädagogischen Förderbedarfs an den Schulen. Andererseits wurden die Inspektorinnen und Inspektoren darüber befragt, wie sie den Umsetzungsstand und etwaige Schwierigkeiten bei der inklusiven Schulentwicklung einschätzten.

4.1 Ergebnisse aus den Fragebögen

Um vertiefte Informationen zum Schwerpunktthema Inklusion zu erheben, wurden im Schuljahr 2014/15 in die Fragebogen der Eltern, der Schülerinnen und Schüler sowie der Pädagoginnen und Pädagogen zusätzliche Fragen aufgenommen. Eine Übersicht über alle themenspezifischen Fragen zum Schwerpunkt Inklusion findet sich im Kapitel „Darstellung der Befragungsergebnisse Inklusion in tabellarischer Form“. Im Folgenden wird eine Auswahl dieser Ergebnisse betrachtet. Insgesamt bewerten die Befragten ihre Einstellung zu Inklusion, das Schulleitungs Handeln sowie die Kooperationsstrukturen der Schule mit Blick auf Inklusion eher positiv. Eine besonders positive Bewertung erhält dabei die interne Zusammenarbeit an der Schule im Zusammenhang mit Inklusion. Ein möglicher Verbesserungsbedarf zeigt sich dagegen bei der Einbindung der Eltern.

4.1.1 Einstellung zu Inklusion

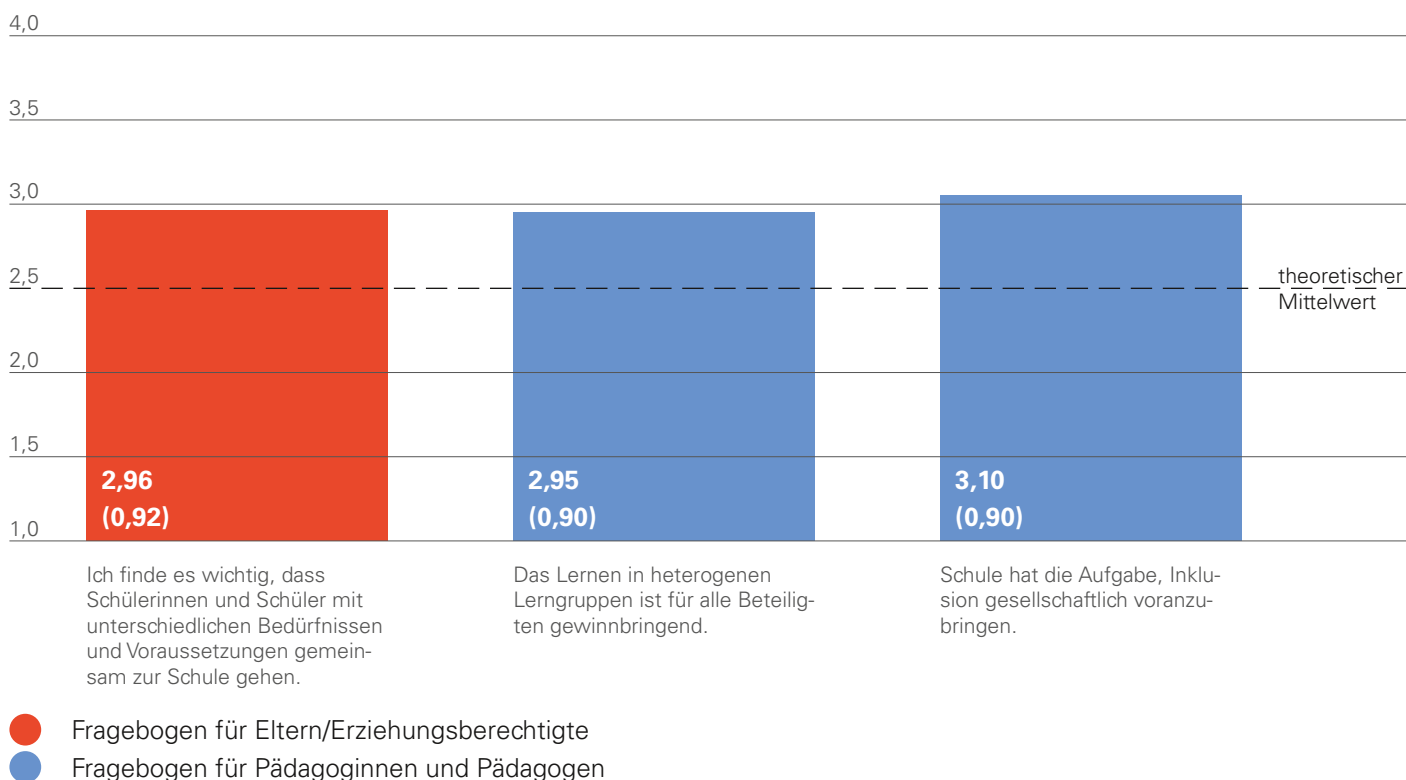
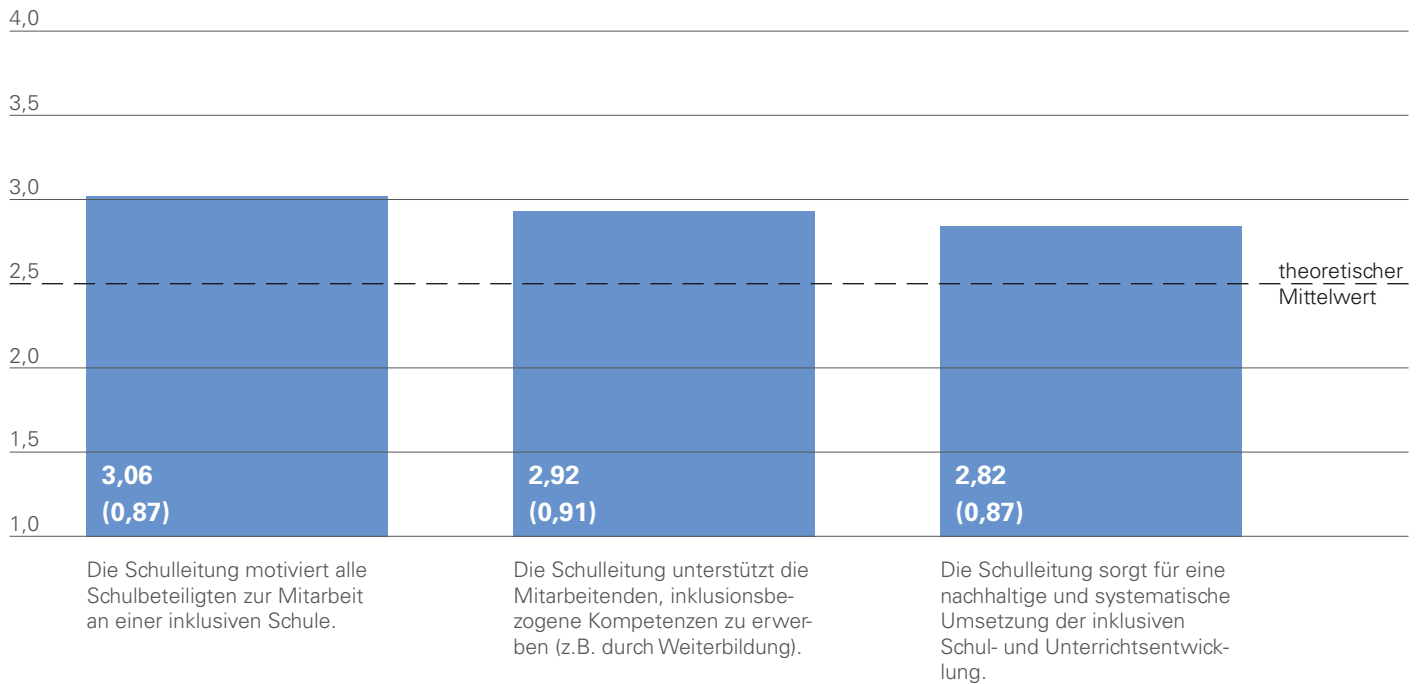


Abbildung 10: Fragen zur Einstellung zu Inklusion im Fragebogen für Eltern und für Pädagoginnen und Pädagogen (Mittelwert, Standardabweichung in Klammern)

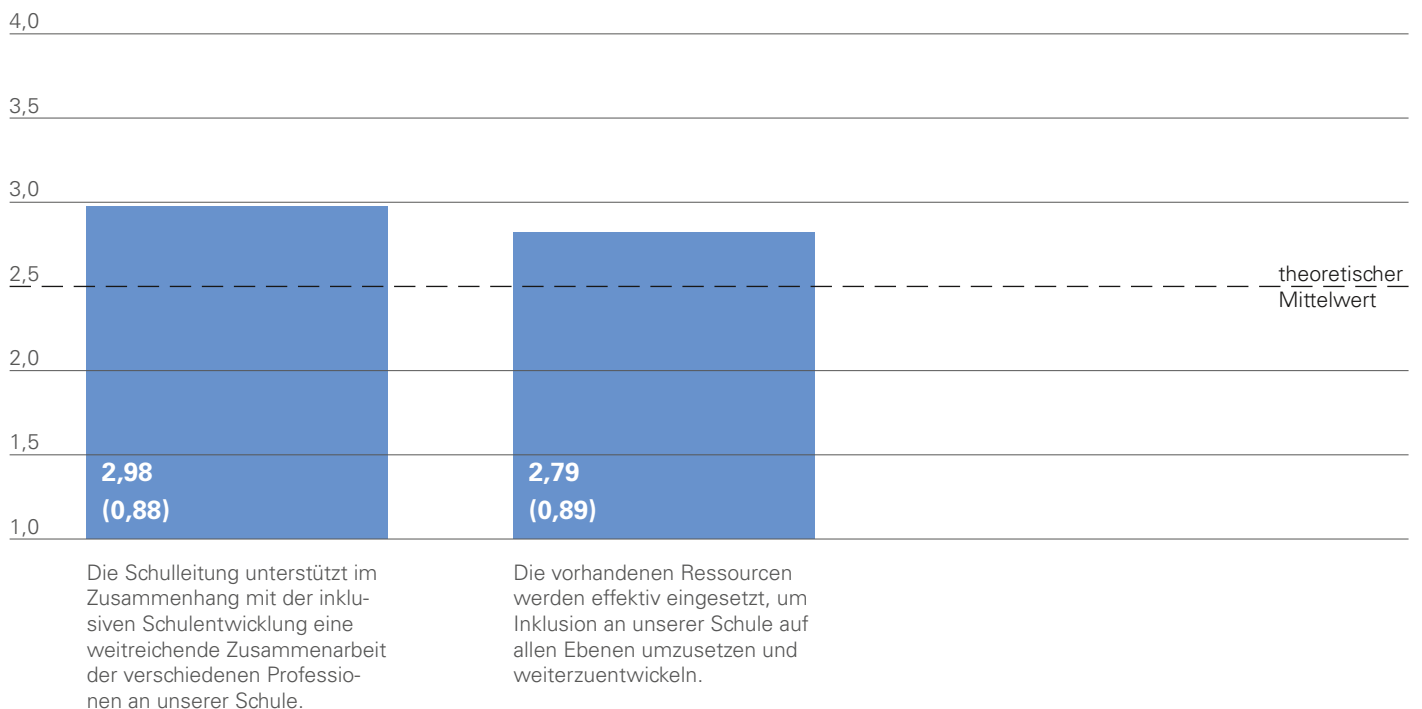
Insgesamt bewerten sowohl die Eltern als auch die Pädagoginnen und Pädagogen eine heterogene Schülerschaft als eher positiv. Darüber hinaus stimmen die Pädagoginnen und Pädagogen der Aussage zu, dass Schule einen Beitrag zur Umsetzung von Inklusion zu leisten hat.

4.1.2 Schulleitungshandeln



● Fragebogen für Pädagoginnen und Pädagogen

Abbildung 11: Fragen zum Schulleitungshandeln im Fragebogen für Pädagoginnen und Pädagogen (Mittelwert, Standardabweichung in Klammern)



● Fragebogen für Pädagoginnen und Pädagogen

Abbildung 12: Weitere Fragen zum Schulleitungshandeln im Fragebogen für Pädagoginnen und Pädagogen (Mittelwert, Standardabweichung in Klammern)

Das Handeln der Schulleitung im Zusammenhang mit Inklusion bewerten die Pädagoginnen und Pädagogen insgesamt ebenfalls eher positiv. Die Zustimmung zu den unterschiedlichen Fragen variiert jedoch. Der effektive Einsatz von Ressourcen zur Umsetzung von Inklusion

wird dabei im Vergleich weniger positiv bewertet (Mittelwert = 2,79). Besonders positiv wird dagegen die Motivation durch die Schulleitung eingeschätzt, Inklusion an der Schule mitzugestalten (Mittelwert = 3,06).

4.1.3 Einbindung der Eltern

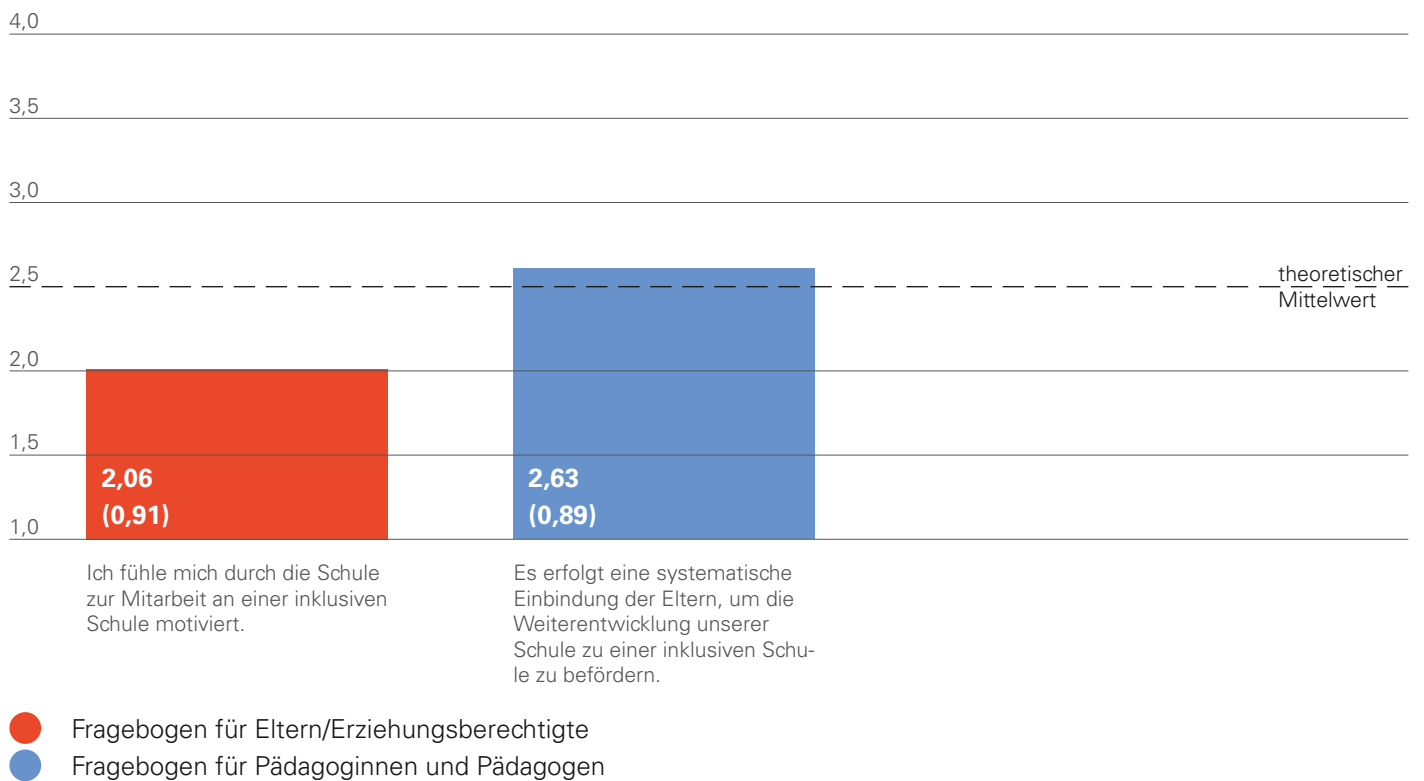
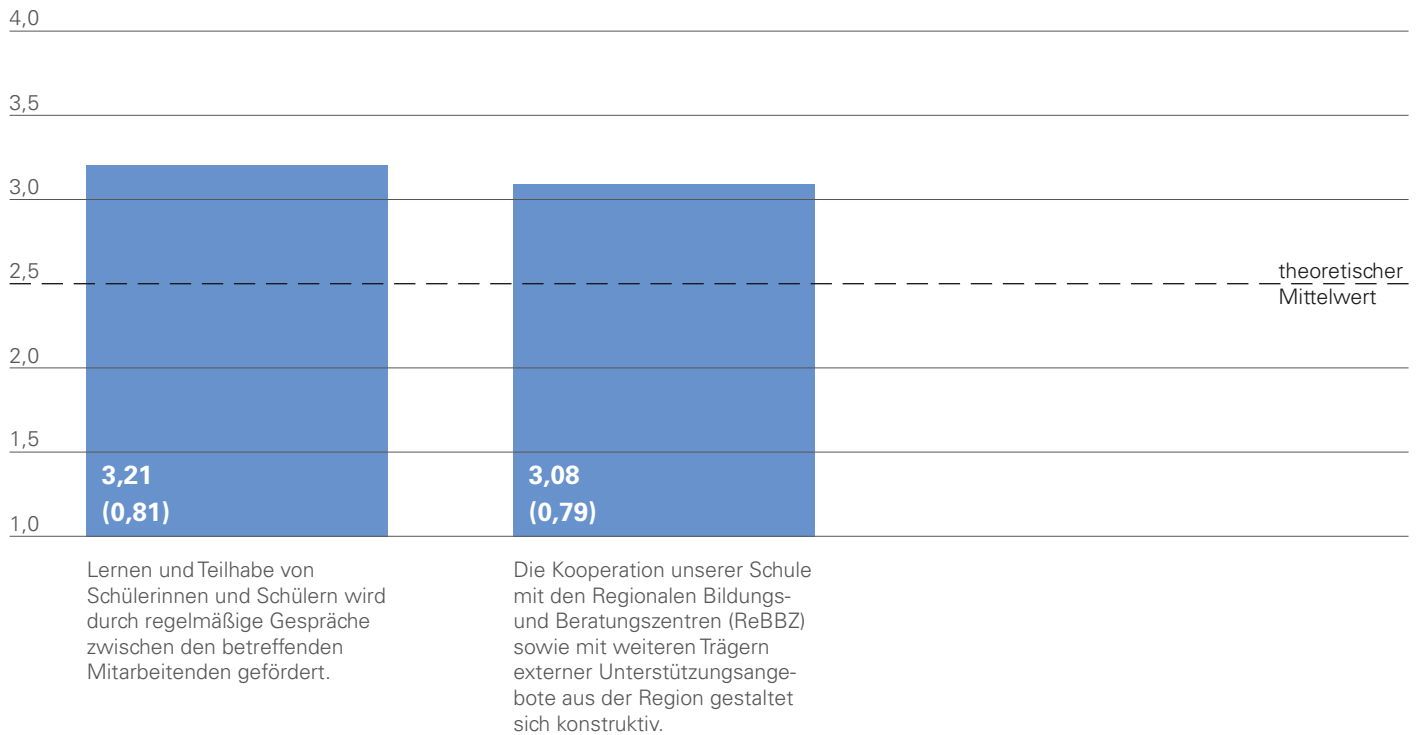


Abbildung 13: Fragen zur Einbindung der Eltern im Fragebogen für Eltern und für Pädagoginnen und Pädagogen (Mittelwert, Standardabweichung in Klammern)

Zur Einbindung der Eltern in die inklusive Schulentwicklung wurden sowohl die Eltern als auch die Pädagoginnen und Pädagogen befragt. Im Vergleich zu den anderen Fragen zum Themenschwerpunkt Inklusion fällt auf, dass die Einbindung der Eltern insgesamt weniger positiv bewertet wird. Insbesondere die Eltern beurteilen die Motivation durch die Schule eher negativ (Mittelwert = 2,06). Angesichts der positiven Grundeinstellung gegenüber Inklusion innerhalb der unterschiedlichen Befragten-Gruppen besteht noch Potenzial für eine Verbesserung der Elterneinbindung.

4.1.4 Interne und externe Kooperationsstrukturen



● Fragebogen für Pädagoginnen und Pädagogen

Abbildung 14: Fragen zu den internen und externen Kooperationsstrukturen im Fragebogen für Pädagoginnen und Pädagogen (Mittelwert, Standardabweichung in Klammern)

Die interne Zusammenarbeit an der Schule sowie die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern gelingt nach Einschätzung der Pädagoginnen und Pädagogen besonders gut (Mittelwert = 3,21 bzw. 3,08). In dieser Einschätzung sind sich die Befragten zudem relativ einig, wie die vergleichsweise geringen Streuungen der Antworten zeigen.

4.2 Inklusion aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen im Schuljahr 2014/15 – Ergebnisse aus den Themeninterviews

In den Interviews mit den Pädagoginnen und Pädagogen stehen die Themen im Vordergrund, die deren eigene schulische Arbeit betreffen. Aspekte von Inklusion aus Leitungsperspektive sind nicht Teil der Themeninterviews. Die Pädagoginnen und Pädagogen wünschen sich vor allem Unterstützung für ihren konkreten Unterricht. Die Professionalisierung der Kollegien ist für das Gelingen der Inklusion zentral. Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen haben durch ihr praxisnahes Wissen und ihre potenzielle Wirkung auf den konkreten Schulalltag eine Schlüsselrolle in der Professionalisierung der Kollegien. Bedingung hierfür ist allerdings, dass sich alle im Kollegium für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf verantwortlich fühlen. Andernfalls laufen die Sonderpädagoginnen und -pädagogen Gefahr, in eine „Feuerwehrfunktion“ zu geraten und sich ausschließlich akuten Fällen zu widmen. Die Professionalisierung wird als besonders effektiv erlebt, wenn sie handlungsbezogen stattfindet – etwa durch Hospitationen im Unterricht, gemeinsames Schreiben der Förderpläne oder Fallsupervision.

Damit die Förderplanung im konkreten Schulalltag umgesetzt werden kann, bedarf es einer „Übersetzung“ in konkrete Handlungspläne. Diese Handlungspläne, die unter unterschiedlichen Namen an verschiedenen Schulen genutzt werden, geben den Pädagoginnen und Pädagogen im Schulalltag eine Orientierung darüber, welche Aufgaben für ein Kind anstehen. Für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erleben die Pädagoginnen und Pädagogen zudem neben dem engen Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen zu dem jeweiligen Kind feste Übergaben zu den Geschehnissen des Tages als zentral für einen gelingenden Schulalltag. Insbesondere die Übergabe von der Vormittags- in die Nachmittagsbetreuung wird hierbei immer wieder thematisiert.

Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf befördern vor allem an den Grundschulen eine nachhaltige Schulentwicklung, die allen Kindern zugutekommt. Sie profitieren in besonderem Maße von der Arbeit mit klaren Strukturen, festen Beziehungen und individualisiertem Unterricht.

An den Stadtteilschulen wird der Umgang mit der enormen Leistungsheterogenität als die zentrale Herausforderung angesehen; ein weiteres Thema an vielen Schulen ist der Umgang mit extrem verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Schulen sind bei diesem Thema auf der Suche nach Lösungen, ein zufriedenstellender Status quo ist aber oft noch nicht erreicht. In den Interviews entsteht der Eindruck, dass an den Stadtteilschulen eine pädagogische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten

der Differenzierung – insbesondere darüber, unter welchen Bedingungen eine äußere Differenzierung sinnvoll ist – noch aussteht.

In den Interviews haben die im Bereich inklusive Bildung besonders professionalisierten Schulen folgende Aspekte gemeinsam, die als Gelingensbedingungen der Inklusion identifiziert werden können:

- Alle Pädagoginnen und Pädagogen fühlen sich für alle Kinder verantwortlich – auch für die mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- Es ist gelungen, eine gemeinsame Überzeugung und ein konkretes Vorgehen für das Verhältnis der Inklusion im weiten und im engen Sinne zu entwickeln – das heißt, die Pädagoginnen und Pädagogen haben eine klare Vorstellung davon entwickelt, wann gemeinsames Unterrichten sinnvoll ist und wann sie mit äußerer Differenzierung weiter kommen.
- Die Schulen verfolgen einen präventiven Ansatz – bevor es zu Schwierigkeiten kommt oder wenn sich bestimmte Probleme häufen, finden Überlegungen statt, wie das Kind – etwa durch strukturelle Maßnahmen – aufgefangen werden kann. Eine Eskalation der Probleme wird frühzeitig vermieden.

Mit dem Themenschwerpunkt Inklusion wollte die Schulinspektion den konkreten Umgang mit Inklusion an den Hamburger Schulen dokumentieren. Im Schuljahr 2014/15 haben die Inspektorinnen und Inspektoren daher an den inspizierten Schulen sogenannte „Themeninterviews“ geführt. Die Auswahl der Teilnehmenden traf die jeweilige Schule selbst. Der Leitfaden, der das Gespräch strukturierte, basierte auf dem Index für Inklusion und legte in Übereinstimmung mit dem Orientierungsrahmen Schulqualität gezielt einen sehr offenen Inklusionsbegriff zugrunde (vgl. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Prozent20German.pdf; Leitfaden siehe Anhang A).

Aus diesen Themeninterviews wurden anhand eines „Dimensional Samplings“ sechs Grundschulinterviews und jeweils vier Interviews an Stadtteilschulen und Gymnasien ausgewählt. Auswahlkriterien waren dabei der Sozialindex sowie der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule. Es sollten sowohl Pädagoginnen und Pädagogen zu Wort kommen, die an Schulen mit verschiedenen sozialen Hintergründen innerhalb der Schülerschaft tätig sind, als auch solche, die an Schulen mit unterschiedlich hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (siehe Methodenglossar) unterrichten.

Die hier vorgestellte Auswertung gibt die Sicht der befragten Pädagoginnen und Pädagogen an den Schulen wieder. Durch die offene Anlage der Interviews, bei denen zunächst allgemein nach dem Umgang mit Heterogenität an den Schulen gefragt wurde, konnten die Interviewten berichten, welche Aspekte dieses Themas in der Schule gerade vordringlich sind. Bezogen auf die Schulentwicklung waren das gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen, die Organisationsstruktur – insbesondere in Bezug auf Kooperation und Zusammenarbeit – und der Aufbau von neuem Wissen und neuen Fähigkeiten. Aspekte der Schulorganisation, die eher die Schulleitungsperspektive und damit dezidiert Implementierung und Steuerung betreffen (vgl. Pietsch, Feldhoff & Peterson 2016), standen nicht im Fokus. Ein weiterer Themenschwerpunkt der Interviews lag dagegen auf Aspekten der Unterrichtsentwicklung. Dabei lassen sich grob strukturelle Ansätze, die Auswirkungen auf alle Schülerinnen und Schüler der Schule haben, und spezifische Themen, die in erster Linie für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelten, unterscheiden. Allerdings ergeben sich in den Interviews deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen, die nachfolgend dargestellt werden.

4.2.1 Inklusionsbegriff: Unterschiede zwischen den Schulformen

Bei den Aussagen der Schulen zu Inklusion fällt auf, dass der Begriff **Inklusion auf unterschiedliche Weise benutzt** wird: einerseits im Sinne eines **„weiten“ Inklusionsbegriffes**, bei dem allgemein der Umgang mit Vielfalt an den Schulen im Zentrum steht; andererseits als **„enger“ Inklusionsbegriff**, bei dem die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schulen zum Thema gemacht wird. Beide Aspekte von Inklusion werden an allen Schulen thematisiert. Darin, inwieweit sie im Zusammenhang mit Inklusion die Schul- und Unterrichtsentwicklung prägen, unterscheiden sich die verschiedenen Schulformen allerdings deutlich.

Während an den **Grundschulen und Stadtteilschulen die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein zentrales Thema der Schul- und Unterrichtsentwicklung** ist, spielt sie an den Gymnasien in der Regel nur eine marginale Rolle. An den **Gymnasien sind Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf** noch die **Ausnahme**. Für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Gymnasien werden Einzelfalllösungen gesucht, sie sind mit einer personenbezogenen Ressource ausgestattet und die Einbindung in den Klassenverband wird in der Regel als unproblematisch wahrgenommen. Es handelt sich dabei fast ausschließlich um Kinder mit einem speziellen Förderbedarf. Beim Thema **Inklusion steht für die Gymnasien vielmehr ihre momentane Schul- und Unterrichtsentwicklung beim Umgang mit Heterogenität im Zentrum** – insbesondere die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler sowie Fördermaßnahmen im Rahmen von „Fördern statt Wiederholen“. Die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler findet im Moment an den ausgewerteten Schulen überwiegend additiv statt. An den ausgewerteten Schulen wird überlegt, wie die Förderung in höherem Ausmaß integraler Bestandteil des Unterrichts werden kann. Ansätze sind dabei die stärkere Differenzierung des Regelunterrichts, Drehtürmodelle sowie Projektarbeit als Bestandteil des Unterrichts. Beim Drehtürmodell geht es darum, den Schülerinnen und Schülern Unterricht auf verschiedenen Niveaustufen zu ermöglichen. Dabei finden sich an den befragten Schulen sowohl Modelle, bei denen alle Schülerinnen und Schüler parallel an bestimmten Förder- und Forderkursen teilnehmen, als auch die Variante, dass einzelne besonders begabte Schülerinnen und Schüler fächerweise am Unterricht höherer Klassenstufen teilnehmen. Bei „Fördern statt Wiederholen“ wird die Förderung additiv am Nachmittag an verschiedenen Schulen als problematisch angesehen, da die Schülerinnen und Schüler sich nach Ansicht der Pädagoginnen und Pädagogen dann oft nicht mehr gut konzentrieren

können. Es gibt verschiedene Ideen an den Schulen, dies zu ändern: ein in den Unterricht integriertes Förder- und Fördermodell, bei dem es für alle Schülerinnen und Schüler besondere Angebote gibt (siehe Drehtürmodell oben); additive Förderung der Schülerinnen und Schüler in den regulären Lernzeiten; Wochenendkurse, Frühjahrs- und Herbstakademien. Neben der Betreuung einzelner Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschäftigen sich die Förderkoordinatoren an den Gymnasien mit der Koordination der Förderung im Rahmen von „Fördern statt Wiederholen“.

Im Fokus der nachfolgenden Auswertung stehen die Herausforderungen und Gelingensbedingungen der inklusiven Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Regelfall der Schule. Die Gymnasien werden im Folgenden nicht berücksichtigt.

4.2.2 Die Perspektive der Pädagoginnen und Pädagogen an Grundschulen

Die Pädagoginnen und Pädagogen an Grundschulen betonen in den Interviews, dass der Umgang mit Vielfalt für sie seit Jahren Alltag sei. Inwieweit hat sich für sie durch die Einführung der inklusiven Bildung überhaupt etwas geändert? Welche Gelingensbedingungen für die inklusive Bildung beschreiben sie in den Interviews? Diese Fragen stehen bei der nachfolgenden Auswertung im Zentrum.

Ausgangslage und Veränderungen

Auch diejenigen **Regelgrundschulen**, die vor Einführung der Inklusion weder Integrations- noch integrative Regelklassen oder eine Kooperation mit einem integrativen Förderzentrum hatten, waren vertraut mit der Förderung einer außerordentlich heterogenen Schülerschaft. Es herrschte eine Kultur der „**grauen Integration**“ vor.

„Die Sonderschullehrer sind seit zwei Jahren an dieser Schule und das Thema Inklusion ist relativ neu. Es ist nicht neu in dem Sinn, dass keiner das kannte, sondern dass sich viel gewandelt hat. [...] Wir hatten immer Kinder, die eben auch anders waren als andere Kinder, die wir hier auch zu integrieren versucht haben. Also: Es war selten, dass wir Kinder zur Förderschule gegeben haben. Wir haben immer versucht, mit Bordmitteln die Kinder bei uns zu halten. Es ist eigentlich eher so eine graue Integration gewesen. Das konnte man auch feststellen, als die Sonderpädagogen kamen, dass es bestimmte Kinder gab, die immer schon themendifferent beschult wurden. Durch die Sonderpädagogen an der Schule ist natürlich noch mal ein anderer Fokus darauf gelegt worden, auch dass da jemand ist, bei dem man nachfragen kann: Wie sieht das denn aus bei bestimmten Dingen? Also, es ist viel, viel mehr im Gespräch. Durch die ganzen Umbrüche im Grundschulwesen ist das Thema einfach auch noch mal präsenter geworden.“

In den letzten zwei Jahren fand durch die Sonderpädagoginnen und -pädagogen und die Einführung der Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren eine **Professionalisierung** an den Schulen ohne vorherige Inklusionserfahrung statt. Durch die standardisierte Diagnostik und die Förderplanung haben die Pädagoginnen und Pädagogen nun eine klarere Vorstellung zur konkreten Förderung der einzelnen Kinder. Es gibt Fortbildungen sowie mehr Austausch und Vernetzung untereinander.

Anders ist die Situation an den **Grundschulen, die früher Integrations- und integrative Regelklassen betrieben**, sowie an solchen, **an denen es eine Kooperation mit einem integrativen Förderzentrum gab**. An diesen Schulen ist seit Jahren ein vertieftes Know-how im Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorhanden. Durch die Umstellung zur inklusiven Schule gab es für diese Schulen aber Veränderungen in der Res-

sourcenausstattung. Bei den hier ausgewählten Schulen hatten zwei Schulen früher Integrations- oder integrative Regelklassen. Die Themeninterviews der beiden Schulen unterscheiden sich deutlich voneinander. Bei der einen Schule entsteht der Eindruck großer **Kontinuität**. Die Schule ist eine Schwerpunktschule, das heißt auf die Beschulung von Kindern mit speziellem Förderbedarf ausgerichtet (vgl. Bürgerschaft Hamburg, Drucksache 20/10803). Die Pädagoginnen und Pädagogen in dieser Schule bauen auf den Erfahrungen mit den integrativen Regelklassen auf und versuchen, sie für die jetzige Schülerschaft anzupassen. Ganz anders bei dem zweiten Beispiel. Dort konnte die früher übliche Vorgehensweise aufgrund der anderen Ressourcenberechnung nicht auf die inklusive Schule übertragen werden. Es kam zu einem gefühlten **Bruch**. Die jetzige Arbeitsweise wird von den Pädagoginnen und Pädagogen im Vergleich zur vorherigen als defizitär erlebt. Was genau zu diesem Unterschied führt, konnte anhand der Interviews nicht herausgearbeitet werden.

Haltung zu Inklusion

Die Pädagoginnen und Pädagogen teilen an allen ausgewerteten Grundschulen die gemeinsame Grundhaltung, Vielfalt anzunehmen und sich im Unterricht auf diese einzustellen. Der Umgang mit Heterogenität wird – wie schon erwähnt – an sich als nichts Besonderes wahrgenommen, sondern gehört zum normalen Schulalltag. Zum Teil wird auch der Wert von Vielfalt betont: In diesem Sinne gibt es eine gute **gemeinsame Basis** bezüglich der Ziel- und Wertvorstellungen innerhalb der Kollegien in **Bezug auf Inklusion im weiten Sinne**.

„Ich würde es so sagen: Ich glaube, der Wunsch ist da und den würde jeder teilen, dass man sagt, jeder Mensch ist willkommen in dieser Schule, jedes Kind ist willkommen und jeder hat seine Stärken und Schwächen. Auch die Starken haben ihre Schwächen und man lernt am meisten, wenn man den anderen auch sieht und annimmt, wie er ist, und sich selber auch hinterfragt. [...] Wo ich aber auch manchmal an meine Grenzen vielleicht komme und sage, das war jetzt aber im praktischen Sinne anstrengend mit bestimmten Kindern.“

Im Umgang mit besonders herausfordernden Kindern, die oft auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind – also bezüglich des Umgangs mit Inklusion im engeren Sinne – **unterscheiden sich die Schulen**. Eine zentrale Frage ist in diesem Zusammenhang, wer sich für die Kinder, die Schwierigkeiten haben, am Regelunterricht teilzunehmen, zuständig fühlt und inwieweit die Fragen, die sie betreffen, Bestandteil der regulären Unterrichtsentwicklung sind.

„Es ist sicherlich auch in Abhängigkeit davon, wie viele einzelne Kollegen sozusagen auch mit Beschwerden kommen,

bei denen man vermitteln muss. Also derjenige, der sowieso sagt, ich nehme eine ganze Klasse, das ist mein Trupp hier und das sind meine 23 Inklusionskinder, das ist etwas anderes als wenn man sagt, hier, ich habe ein schwieriges Kind, das hat Paragraf zwölf, was mache ich mit dem. Das hängt schon auch stark zusammen.“

An Grundschulen, die schon einen **hohen Professionalisierungsgrad** im Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erreicht haben, fühlen sich **alle für diese Kinder verantwortlich** – auch wenn Schwierigkeiten auftauchen. Die Verantwortung wird nicht an die Sonderpädagoginnen und -pädagogen delegiert. Diese sind zwar Expertinnen und Experten und helfen bei der Suche nach Lösungen, aber an der Umsetzung dieser Lösungen sind alle beteiligt. Das Motto dieser Grundschulen kann man als **„so viel gemeinsam wie möglich, so viel getrennt wie nötig“** zusammenfassen. Strukturelle Maßnahmen, die zur Inklusion der Kinder im Klassenverband beitragen, gehen hier mit Einzellösungen für die entsprechenden Kinder unkompliziert Hand in Hand. Es gibt an der Schule einen **Konsens**, wann gemeinsamer Unterricht angestrebt wird und wann additive Maßnahmen sinnvoll sind. Bei Schulen, die in ihrer Schulentwicklung bezogen auf die Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf eher am Anfang stehen, sind diese Verantwortlichkeit aller und das selbstverständliche Miteinander von Inklusion im Klassenverband einerseits und besonderer Förderung andererseits noch nicht erreicht.

Kooperation im Kollegium und die Rolle der Sonderpädagoginnen und -pädagogen

Auch unabhängig von der inklusiven Schule sind eine bessere Kooperation und ein Austausch im Kollegium immer Bestandteile einer guten Schulentwicklung. Inwieweit gibt es Gelingensbedingungen für Kooperation und Austausch, die über diese Aspekte der allgemeinen Schulentwicklung hinaus bei der inklusiven Schule eine Rolle spielen? In den Interviews werden hier zwei Themen besonders beleuchtet: der konkrete Austausch über das einzelne Kind und die Arbeit in multiprofessionellen Teams.

Der **konkrete Austausch aller Personen, die mit einem Kind im Schulalltag näheren Kontakt haben**, wird in nahezu allen Interviews an Grundschulen als zentraler Gelingensfaktor für die inklusive Beschulung der Kinder thematisiert. Neben strukturellen Absprachen, beispielsweise im Zusammenhang mit der Definition gemeinsamer Regeln, und einer konkreten Förderplanung (vgl. den Abschnitt „Spezielle Maßnahmen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“) wird die Übergabe von Informationen zu einem Kind während des Schultags als bedeutsam angesehen. Dies wird damit begründet, dass vor allem Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

im Bereich sozial-emotionale Entwicklung auf Beziehungskontinuität angewiesen sind. Auch die Nachmittagsbetreuung sollte nach Ansicht der Pädagoginnen und Pädagogen in die gemeinsame Erziehungshaltung und den gegenseitigen Austausch eingebunden sein.

Die Arbeit in **multiprofessionellen Teams** wird von den Schulen überwiegend als erfolgreich beschrieben. Als wesentlich für die multiprofessionelle Arbeit werden ein **Kontakt auf Augenhöhe, kooperative Strukturen, die Wertschätzung der jeweiligen Professionalität und der enge gegenseitige Austausch** sowie angemessene Berücksichtigung von Teamzeiten angesehen.

Für die **Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren** an den Grundschulen lassen sich idealtypisch zwei verschiedene Modelle betreffend ihre **Rolle im Kollegium** beschreiben. An manchen ausgewerteten Grundschulen werden die Sonderpädagoginnen und -pädagogen in erster Linie als eine Art **Fachberaterin bzw. Fachberater** genutzt, was auch ihr Selbstverständnis an der Schule prägt. Als den Kern ihrer Arbeit beschreiben die Sonderpädagoginnen und -pädagogen an diesen Schulen ihre Wirkung ins Kollegium hinein. Zwar planen auch hier die Sonderpädagoginnen und -pädagogen die Förderplanung für die Kinder und befinden sich in einzelnen Einheiten mit im Unterricht, die Professionalisierung der Kolleginnen und Kollegen durch Hospitationen und Weiterbildung bildet aber den Schwerpunkt ihrer Arbeit. In dem anderen Modell, das sich an den Grundschulen findet, arbeiten die Sonderpädagoginnen und -pädagogen häufig direkt im Unterricht mit. Hier bemühen sich die Schulen darum, eine Doppelbesetzung zu ermöglichen. Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen nehmen sich als **Gleiche unter Gleichen** wahr. Eine Professionalisierung der Kolleginnen findet durch den gemeinsamen Unterricht statt. In den Interviews lassen sich keine Anhaltspunkte dafür finden, inwieweit ein Modell besser geeignet wäre, die Professionalisierung an den Schulen weiter voranzubringen. Entscheidend für ein Gelingen der Arbeit der Sonderpädagoginnen und -pädagogen an den Schulen ist wohl vor allem, inwieweit eine gemeinsame Haltung der Verantwortung für die Kinder entsteht und die Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit ihrem Wissen ernst genommen werden. Ist das der Fall, so kann davon gesprochen werden, dass ihre Arbeit in das Kollegium hineinwirkt. Wenn nicht, so fühlen sich die Sonderpädagoginnen und -pädagogen oft als eine Art **„Feuerwehr“**, die allein für die „schwierigen“ Kinder verantwortlich ist. Diese Art der Arbeit wird von den Sonderpädagoginnen und -pädagogen als unbefriedigend erlebt.

„Also, ich habe manchmal das Gefühl, ich habe mich da um diese Schwierigkeiten zu kümmern oder um diese schwierigen

Kinder und ich sehe Inklusion wie gesagt nicht so. Ich sehe Inklusion als ein Gemeinsames, wir bauen hier eine Schulgesellschaft auf, die tatsächlich jeden sozusagen akzeptiert, egal welches Geschlecht, welche Hautfarbe, welche Religion, es ist alles Inklusion.“

Weiterbildung

Die Möglichkeiten zu Weiterbildungen an den Schulen werden vielfältig genutzt und stellen einen integralen Bestandteil der Professionalisierung und Schulentwicklung dar. Dabei wird **die ganze Bandbreite der schulischen Weiterbildungsmöglichkeiten** – sei es am LI oder durch externe Träger – abgerufen.

Bezogen auf die konkrete Arbeit als inklusive Schule wird die **Fallsupervision** als besonders wertvoll für die Professionalisierung der Lehrkräfte hervorgehoben. Durch die konkrete Arbeit an den Themen in Bezug auf eine Schülerin oder einen Schüler erhalten die Pädagoginnen und Pädagogen schnell Handlungswissen. Teilweise wurde hierfür eine externe Supervisorin eingeladen, teilweise handelte es sich um eine kollegiale Supervision.

„Wovon wir sehr profitieren, ist eine Supervision, die wir fünf- oder sechsmal im Jahr haben, und das ist eine Fallsupervision. Diese Supervision ist Gold wert.“

Im Kontext der inklusiven Schule unterstützen auch Laien, beispielsweise Menschen im Bundesfreiwilligendienst, die Arbeit an der Schule. Die **professionelle Einarbeitung und Betreuung von Ehrenamtlichen und Schulbegleiterinnen und -begleitern** wurde von einer Schule als zentrale Gelingensbedingung hervorgehoben. Es ist nach Aussage der Schule wichtig, diese Laien eng in die schulische Arbeit einzubinden und zu professionalisieren, damit sie die Arbeit mit den Kindern nicht überfordert und sie imstande sind, diese im Sinne der Förderplanung zu leisten.

Wie bereits erwähnt, kommt auch den **Sonderpädagoginnen und -pädagogen** an Schulen, an denen sie im positiven Sinne integriert sind, eine **aktive Rolle bei der Professionalisierung** des Kollegiums zu. Insbesondere durch konkrete Anregungen für den eigenen Unterricht beispielsweise durch unterrichtsbezogenes Feedback oder eine enge Beratung bei der Umsetzung der Förderpläne sind sie für die übrigen Kolleginnen und Kollegen besonders hilfreich.

Inklusion durch strukturelle Ansätze

Die Grundschulen bemühen sich darum, **Strukturen zu schaffen, die allen Kindern Teilhabe ermöglichen**. Dies gilt für alle ausgewerteten Grundschulen, in besonderer Weise aber für diejenigen, die sich in Bezug auf Inklusi-

on schon in höherem Maß professionalisiert haben. Der Ansatz, der an diesen Schulen verfolgt wird, zielt auf **Prävention**: Statt abzuwarten, bis es zu Schwierigkeiten kommt, machen sich die Schulen vorab Gedanken, welche Bedürfnisse die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor allem haben. Dies geschieht einerseits auf einer eher allgemeinen Ebene, also mit Blick darauf, was verschiedenen Kindern mit einem ähnlichen Förderbedarf hilft; andererseits steht an manchen Schulen auch ein einzelnes Kind im Zentrum der Überlegungen. In diesem Fall wird anhand der Diagnostik, die vor dem Schulbesuch stattfindet, konkret geplant, welche strukturellen Maßnahmen das betreffende Kind in der Schule unterstützen. Im Folgenden sollen nun die vielfältigen Ansätze mit Blick auf die Unterstützung verschiedener Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf dargestellt werden.

Klare Regeln und Strukturen werden von den Pädagoginnen und Pädagogen als wichtige Voraussetzung dafür angesehen, dass der inklusive Unterricht gelingen kann. Vor allem Kinder mit Förderbedarf im Bereich der sozial-emotionalen und der geistigen Entwicklung sowie Kinder mit Autismus reagieren besonders sensibel darauf, wenn Regeln und Strukturen nicht klar eingehalten oder von verschiedenen Personen unterschiedlich gehandhabt werden. Die Schulen bemühen sich hier, einheitliche und transparente Regeln zu schaffen. Auch ein **transparenter und vorhersehbarer Tagesablauf** unterstützt aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen die Arbeit. Besonders wichtig sind zudem **klare und konstante Bezugspersonen**. Die Schulen versuchen, die Anzahl der Personen, die mit einem Kind befasst sind, möglichst gering zu halten. Wie schon unter dem Aspekt der Kooperation erwähnt, werden zudem die Übergänge zwischen den einzelnen Personen, besonders zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen aus der Vormittags- und jene aus der Nachmittagsbetreuung, bewusst geplant, damit die Kinder hier Kontinuität erleben.

Als weiteren Baustein für die inklusive Teilhabe sehen die Grundschulen den **individualisierten Unterricht** an. Alle ausgewerteten Grundschulen schildern Ansätze, wie sie den Unterricht für alle Kinder je nach Können differenzieren. So sind spezielle Aufgaben für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Alltag nichts Besonderes. Eine ressourcenorientierte, klar und kurz formulierte Rückmeldung im Unterricht hilft allen Kindern. Allerdings funktioniert auch die Umsetzung des individualisierten Unterrichts nicht immer reibungslos. So sind beispielsweise manche Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von der Wochenplanarbeit überfordert, oder die Portfolios müssen für sie angepasst werden. Eine besondere Herausforderung stellen auch Rückmeldungsformate zu den Leistungen dar, die für alle Kinder geeignet sind.

Außerdem differenziert sich der Unterricht aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen an zwei Schulen teilweise so stark, dass es schwierig wird, noch gemeinsame Angebote zu machen.

Die hier ausgewerteten Schulen legen Wert darauf, **für alle Kinder additive Angebote** anzubieten. Dies hat den Vorteil, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht in eine Sonderrolle geraten, indem sie als einzige eine besondere Förderung erhalten. Auch Angebote wie Tanzen, Zirkus, Sport oder kreative Projekte unterstützen aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen die inklusive Arbeit, da dabei nicht nur die kognitiven Fähigkeiten im Zentrum stehen. Darüber hinaus werden das Selbstwertgefühl der Kinder und der soziale Zusammenhang gestärkt.

Ein wichtiges Thema für die Schulen ist auch das **soziale Miteinander**. Damit es gelingt, wird schon vorab die Gruppenzusammensetzung auf Grundlage der über die Kinder vorhandenen Informationen geplant. Die Mehrzahl der ausgewerteten Schulen berichtet auch von geplantem sozialen Lernen an den Schulen durch Streitschlichterprogramme, Anti-Mobbing-Programme, spezielle Räume, in denen Konflikte geklärt werden können sowie durch Partizipation und Feedback. Für Fälle, in denen es in den Klassen doch zu einer schwierigen Konstellation kommt, hat es sich bewährt, durch **phasenweise Doppelbesetzung** in den Klassen gegenzusteuern.

Die Betrachtung der beschriebenen strukturellen Maßnahmen macht deutlich, dass diese generell eine gute Unterrichtsentwicklung kennzeichnen. Die **Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wirken somit als Indikatoren** an den Grundschulen: Da sie besonders sensibel etwa für fehlende Strukturen, nicht leistungsdifferenzierten Unterricht oder soziale Ausgrenzung sind, machen sie deutlich, an welchen Stellen sich die Schulen noch weiter entwickeln sollten. Die getroffenen Maßnahmen kommen aber im Endeffekt an den Grundschulen allen Kindern zugute.

Spezielle Maßnahmen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Gleichwohl reichen aber diese strukturell-präventiven Ansätze für die meisten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht aus, sie brauchen an der Schule zusätzliche Unterstützung.

Zentrale Voraussetzungen für eine solche Unterstützung sind eine adäquate **Diagnostik und eine auf dieser aufbauende Förderplanung**. Die Federführung dafür obliegt in der Regel den Sonderpädagoginnen und -pädagogen an den Schulen. An manchen Schulen übernehmen auch

speziell geschulte Regellehrkräfte einen Teil der für die Förderplanarbeit notwendigen Diagnostik. Die Diagnostik betreffend ist es an den Schulen üblich, dass sich **standardisierte Tests und Beobachtungen zum jeweiligen Kind** ergänzen. Neben den Erfahrungen der Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit dem konkreten Kind wird an allen Schulen enge Rücksprache gehalten – zumindest mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer, oft auch im Rahmen der rechtlich vorgeschriebenen Förderkonferenz mit allen, die mit dem Kind zu tun haben. Auf dieser Grundlage wird in der Folge der Förderplan erstellt. Das ReBBZ spielt in der Diagnostik eine zentrale Rolle, indem es die Einschätzungen der Grundschulen auf der Grundlage eines differenzierten Vorklärungsbogens überprüft und ein abschließendes, verbindliches Gutachten erstellt.

Die Förderplanung ist besonders erfolgreich, wenn neben den komplexen Förderplänen für das Kind, die den Pädagoginnen und Pädagogen im Alltag oft nicht sofort zugänglich sind, **konkrete Handlungspläne** erstellt werden. Für diese Pläne gibt es an den Schulen unterschiedliche Bezeichnungen. Zentral ist dabei, dass die Pädagoginnen und Pädagogen, die das Kind im Alltag begleiten, ganz konkret wissen, was in der jeweiligen Woche zu tun ist. Dabei wird genau festgehalten, um welches konkrete Ziel es geht und wie dieses Ziel zu erreichen ist. Auch den Kindern gegenüber wird dies zum Teil kommuniziert. Die Handlungspläne dienen zudem dem Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen.

„Wir hatten als Jahrgang nochmals ein Gespräch mit unserer Schulleitung. Uns waren die Förderpläne [...] zu wenig konkret und wir wollten gerne mehr Handwerkszeug haben. So sind die entstanden. Unser Ziel war es, kleine Ziele festzuschreiben und auch nicht viel Arbeit damit zu haben, sondern diese Kurzförderpläne als Kommunikationsmittel zu benutzen, das man der Kollegin geben kann, beispielsweise einer Fachlehrerin.“

„Ich finde auch, dass wir durch diese Kurzförderpläne gute Strukturen schaffen, die kurze Wege für die Kinder im Lernen bedeuten. Also, bei den emotional-sozialen Kindern ist so ein Vorhaben zum Beispiel ‚ich haue jetzt nicht auf die Garderobe‘, das wird dann zwei, drei Wochen geübt mit Verstärkern oder Ähnlichem. Das wird auch von den anderen Kindern wahrgenommen und wird auch nicht als komisch gesehen, dass die nun sowas dürfen, das ist völlig okay, und auch die Kinder können es dadurch gut annehmen, also die, die selber Probleme haben. Ich finde, es gibt ganz, ganz viele Sachen, die wir im letzten Jahr eigentlich so geschafft haben.“

Manche Kinder brauchen intensivere Begleitung, um die Konzentrationsleistung eines Schultags zu meistern. Zum Teil versuchen die Grundschulen, in den Kernfächern **Doppelbesetzungen** zu gewährleisten. Hier gibt es starke

Unterschiede zwischen den Schulen. Aus den Interviews geht nicht hervor, worin diese Unterschiede begründet liegen. Insbesondere an der Schwerpunktgrundschule spielen zudem die **Schulbegleiterinnen und -begleiter** eine große Rolle, um für die Kinder die Teilhabe am Unterricht, aber auch besondere Förderung zu gewährleisten. Wesentlich für das Gelingen ist, die Schulbegleiterinnen und -begleiter entsprechend anzuleiten und zu professionalisieren, sofern es sich nicht um ausgebildete Sonderpädagoginnen und -pädagogen handelt (vgl. hierzu den oben stehenden Abschnitt zum Aspekt der Weiterbildung).

Für manche Kinder ist es nach Einschätzung der Schulen trotzdem zu anspruchsvoll, sich einen ganzen Tag lang in der Klasse zu konzentrieren. Hier setzen manche Schulen **auf einen durch eine Fachkraft begleiteten Raum – oft „Insel“ genannt – in dem zeitweilig eine Auszeit vom Unterricht** möglich ist. Dieses Grundmodell wird allerdings an den Schulen unterschiedlich ausgestaltet. An manchen Schulen wird auf der „Insel“ eine soziale Auszeit verbracht, die es den Kindern ermöglichen soll, emotional wieder zur Ruhe zu kommen. An anderen Schulen gibt es in der „Insel“ Angebote vertieften Lernens, die nicht nur für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gedacht sind. Vielmehr können auch andere Kinder, die besonders gefördert werden sollen, diesen Raum phasenweise nutzen. Unklar bleibt in den Interviews, wie die Nutzung des Raums konkret geregelt wird: also inwieweit es sich in der Regel um eine Auszeit handelt, wenn es in der Klasse nicht mehr funktioniert, oder ob es auch präventive Ansätze gibt, den Raum zu nutzen. Dies würde bedeuten, solche Auszeiten gezielt für Kinder einzuplanen, bei denen es absehbar ist, dass sie einen ganzen Unterrichtstag nicht bewältigen können.

Kooperationen nach außen: Elternarbeit

Die größten Unterschiede zwischen den ausgewerteten Grundschulen gibt es in der Beschreibung der Zusammenarbeit mit den Eltern. Gemeinsam scheint den Schulen zu sein, dass die Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf über die **Förderplanung informiert** werden, zum Teil wohl auch regelmäßig über die entsprechenden Lernfortschritte, beispielsweise durch ein Elterngespräch im monatlichen Abstand.

An den Schulen mit niedrigerem Sozialindex spielt die Elternarbeit wohl auch darüber hinaus eine große Rolle. Die Schulen versuchen hier, eine **Erziehungscoalition** mit den Eltern herzustellen. Dazu gehören auch die Arbeit mit Dolmetschern und Hausbesuche. Insbesondere bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird versucht, gemeinsame Ziele zwischen Elternhaus und Kind festzulegen und das gemeinsame Handeln beider Parteien für die Kinder erlebbar zu machen.

4.2.3 Die Perspektive der Pädagoginnen und Pädagogen der Stadtteilschulen

In der Herangehensweise an die Umsetzung der inklusiven Schule gibt es zwischen Stadtteilschulen und Grundschulen starke Parallelen. Ein Großteil der beschriebenen Ansätze der Grundschule wird auch an der Stadtteilschule verfolgt: Kooperation, Weiterbildung, strukturelle Ansätze für den Unterricht und spezielle Maßnahmen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf findet man dort in gleicher Weise. Trotzdem gibt es auch deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen. Um Wiederholungen zu vermeiden, werden hier die Aspekte dargestellt, in denen sich die Stadtteilschulen von den Grundschulen unterscheiden.

Ausgangslage und Veränderungen

Für die Stadtteilschulen ist die Frage, was sich dort durch die Einführung der Inklusion geändert hat, für sich genommen schwer zu beantworten: **Die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist eng mit der Einführung der Schulform Stadtteilschule verbunden.** Es ist nicht zu differenzieren, welche Veränderungen sich durch die Einführung der inklusiven Bildung und welche sich durch die Neugründung der Schulform ergeben haben.

Gemeinsames Thema an allen befragten Stadtteilschulen ist die Herausforderung, einer so **breit gestreuten Leistungsheterogenität** gerecht werden zu können – also Kinder auf allen Leistungsniveaus optimal zu fördern. Allerdings gibt es je nach Ausgangslage der Schulen deutliche Unterschiede: Für die **frühere Haupt- und Realschule**, deren Interview ausgewertet wurde, sind neue Unterrichtskonzepte zu entwickeln und ein anderer Leistungsgedanke zu etablieren – auch unter der Perspektive der Sekundarstufe II. Gleichzeitig muss auch eine große Anzahl von Kindern mit Förderbedarf – sei es sonderpädagogischer Förderbedarf oder auch Bedarf an Förderung im Rahmen von „Fördern statt Wiederholen“ – im Unterricht zusätzlich unterstützt werden. Die **ehemaligen Gesamtschulen** erleben ein Abschmelzen ihrer Leistungsspitze. Die dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen haben das Gefühl, dass die Schule als Stadtteilschule nicht mehr im gleichen Maße für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler attraktiv ist, wie sie es als Gesamtschule war. Gleichzeitig kommen mehr Schülerinnen und Schüler an die Schule, die besonderer Förderung bedürfen und die eine Anpassung der bisherigen Konzepte und Vorgehensweisen nötig machen.

Förderung aller Kinder

In den ausgewerteten Interviews fällt das **hohe Berufsethos** der Pädagoginnen und Pädagogen auf. Es ist für die Befragten Teil ihres beruflichen Selbstverständnisses,

alle anvertrauten Kinder bestmöglich zu fördern. Anders als die Pädagoginnen und Pädagogen an den Grundschulen haben die befragten Kolleginnen und Kollegen an den Stadtteilschulen aber nicht den Eindruck, diesem Anspruch im Moment gerecht werden zu können.

Dabei sind verschiedene Themen in den Interviews prägend: Einerseits stehen konkrete Themen im Zentrum; etwa der **Umgang mit Kindern, die den Unterricht massiv stören oder die Herausforderung, den unterschiedlichen Leistungsspektren gerecht zu werden.**

„Uns fehlt etwas, das uns lange als Gesamtschule begleitet hat, nämlich ein starker Anteil leistungsstarker, bildungsorientierter Schüler. Der schwindet halt, und die Orientierung an diesen leistungsstarken Schülern schwindet damit natürlich auch.“

Andererseits wünschen sich die Pädagoginnen und Pädagogen zum Zeitpunkt der Interviews mehr **Ressourcen für Sonderpädagoginnen und -pädagogen.** Deren zeitliche Verfügbarkeit an den Schulen wird von allen ausgewerteten Schulen als zu gering eingeschätzt. Auch eine **gleichmäßigere Verteilung über alle Schulen im Sekundarbereich** wäre aus Sicht einiger Pädagoginnen und Pädagogen sinnvoll. Es ist zu berücksichtigen, dass es sich um den Stand des Schuljahres 2014/15 handelt. Zum Sommer 2015 hat es an den Stadtteilschulen eine Umstellung der Ressourcenzuweisung gegeben. Auch die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde geändert. Über die aktuelle Situation an den Stadtteilschulen kann anhand der Interviews an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden.

Bei keiner der vier ausgewerteten Stadtteilschulen entsteht der Eindruck, dass eine Balance zwischen den Aufgaben in Bezug auf die Förderung aller Kinder (weiter Inklusionsbegriff) und der speziellen Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (enger Inklusionsbegriff) – vergleichbar den professionalisierten Grundschulen – schon gefunden wurde. Die Schulen sind vielmehr auf der Suche nach Lösungen, um den verschiedenen Ansprüchen ihrer Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können. Zumindest an zwei der ausgewerteten Schulen herrscht dabei eine **rege Auseinandersetzung darüber, wie viel gemeinsamer Unterricht sinnvoll ist** und an welchen Stellen alle Schülerinnen und Schüler von getrennten Angeboten stärker profitieren würden (hierzu mehr im Abschnitt „strukturelle Ansätze“). **Die Positionen sind dabei kontrovers.**

Kooperation im Kollegium und die Rolle der Sonderpädagoginnen und -pädagogen

Ähnlich wie bei den Grundschulen spielt auch bei den Stadtteilschulen die **Kooperation im Kollegium eine entscheidende Rolle** für eine gelungene inklusive Bildung, insbesondere betreffend die konkreten Absprachen zu den einzelnen Kindern und die gemeinsame Unterrichtsentwicklung. Infolge der **Größe der Kollegien** und der Vielzahl der Pädagoginnen und Pädagogen in einer Klasse sind die Realisierungsbedingungen aber deutlich anders. Hier finden sich verschiedene Lösungsansätze an den Schulen:

- Bildung von **Lehrerteams in den Kernfächern**, die in dieser Konstellation in mehreren Klassen gemeinsam eingesetzt sind;
- Nutzung von **Übergabebüchern** zu einzelnen Schülern, die den unterschiedlichen Fachlehrern ermöglichen sollen, sich auf dem Laufenden zu halten;
- verstärkte Anstrengungen zu einer **gemeinsamen Unterrichtshaltung und zum Umgang mit Regeln** an der Schule;
- **Austausch von Materialien** sowie **gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtseinheiten** auf verschiedenen Leistungsniveaus.

Um die verschiedenen Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben und Fachzirkel zu koordinieren und zu vernetzen, plant eine Schule die Einrichtung eines **pädagogischen Arbeitskreises**.

Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen sind an den Stadtteilschulen in der Regel **eher in der Rolle des Fachberaters oder der Fachberaterin** tätig: Sie spielen eine große Rolle in der Beratung und Professionalisierung der Kolleginnen und Kollegen und übernehmen die Diagnostik und Förderplanung. In den Klassen sind sie meist nur für einzelne Unterrichtsstunden, außer bei akuten Notfällen. An manchen Schulen sind zusätzlich auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in einzelne Klassenteams eingebunden – beispielsweise in Jahrgangsstufe 5. Für die Sonderpädagoginnen und -pädagogen an den Stadtteilschulen besteht – ähnlich wie bei den Grundschulen – die Gefahr, in eine **Feuerwehrfunktion** zu geraten. Es kann dann dazu kommen, dass sie sich durch die akuten Notfälle ausgelastet fühlen und keine Kapazitäten für Professionalisierung und Planung übrig haben.

Weiterbildung

Wie auch an den Grundschulen wird an den Stadtteilschulen die **ganze Bandbreite der Weiterbildungsmöglichkeiten** genutzt. An dieser Stelle sind die Erfahrungen der Grundschulen gut mit denen der Stadtteilschulen vergleichbar.

An einer Stadtteilschule wird zudem der Ansatz verfolgt, **einzelne Pädagoginnen und Pädagogen gezielt im Bereich Sonderpädagogik zu professionalisieren**. Ziel ist es, diese zur Entlastung der Sonderpädagoginnen und -pädagogen einsetzen zu können.

Inklusion durch strukturelle Ansätze und spezielle Maßnahmen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Wie eingangs schon beschrieben, dominiert an den Stadtteilschulen bezogen auf die Unterrichtsentwicklung der **Umgang mit der großen Leistungsheterogenität sowie der Umgang mit massiv den Unterricht störenden Kindern**. Bevor die verschiedenen Lösungsansätze der Schulen dargestellt werden, geht es zunächst um die Frage, **warum diese Themen als drängender erlebt werden als an der Grundschule**.

Die Kolleginnen und Kollegen an den Stadtteilschulen erleben es als schwierig, mit den Kindern, die massiv den Unterricht stören, einen geeigneten Umgang zu finden. Dazu tragen verschiedene Faktoren bei: Infolge der Pubertät positionieren sich die Kinder zum Teil in Abgrenzung zu den Erwachsenen. Sie versuchen, sich über das Stören einen Status in der Gruppe aufzubauen, wobei manche Kinder auf diese Weise auch auf die Leistungsdivergenz reagieren, die sie zwischen sich und den anderen wahrnehmen.

„Die Schüler haben oft gar nicht so große Schwierigkeiten, die Heterogenität zu akzeptieren. Die meisten Schwierigkeiten treten da ein, wo einzelne Schüler Schwierigkeiten haben, die eigenen Macken zu akzeptieren. Das heißt, dass die Schüler mit den eigenen Schwierigkeiten, mit ihrer eigenen Andersartigkeit nicht klarkommen und versuchen, das zu verstecken, das zu vertuschen, so zu sein wie die anderen, sich anzupassen. Das geht oft schief und sie fordern damit zu Widerspruch heraus.“

Hinzu kommt, dass die Kinder sich im Vergleich zur Grundschule auch physisch weiterentwickelt haben und sich dieser Veränderung auch bewusst sind.

„In der Grundschule hat man die Probleme noch nicht so, weil da die Hampelmännchen noch ein bisschen kleiner sind, aber in der Sekundarstufe I hat man schon manchmal solche Kaliber vor sich. Das ist schon auch richtig eine physische Auseinandersetzung.“

Im Vergleich zu den Grundschulen gestaltet es sich an Stadtteilschulen komplexer, diesem Stören durch strukturelle Maßnahmen wie eine Reduktion der Bezugspersonen, die mit einem Kind zu tun haben, zu begegnen. An der Stadtteilschule gibt es zunehmend Fachunterricht, der von verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet wird. Durch die zunehmende Zahl von Personen werden auch einheitliche Regeln und klare Übergaben voraussetzungsreicher. Anders als an der Grundschule ist diese Vielzahl der Pädagoginnen und Pädagogen, die mit einem Kind zu tun haben, auch für die meisten anderen Kinder an den Stadtteilschulen adäquat. Es gibt aber Kinder, die dieser Vielzahl an Bezugspersonen nicht gewachsen sind. Dabei handelt es sich keineswegs durchweg um Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die durch ihr Verhalten den Ablauf des Unterrichts stören.

„Wir haben also einen Schüleranteil, der Probleme mit dem Verhalten hat, ohne dass das in den Bereich Paragraf zwölf fällt, und wir haben einen Schüleranteil, der tatsächlich in den Bereich Paragraf zwölf fällt, aber ohne dass er vom Verhalten her auffällig wird. [...] Der Reflex, warum viele sagen, Inklusion ist ein Problem, sind eigentlich verhaltensoriginelle Schüler, ohne dass sie Paragraf zwölf haben.“

Was die Leistungsdifferenz betrifft, so wird diese aus verschiedenen Gründen als drängender erlebt als an den Grundschulen. Zum einen wird an den Stadtteilschulen die Differenz zwischen dem, was zielgleich beschulte und zieldifferent beschulte Kinder leisten können, größer. So ergibt sich in der Klasse teilweise eine Bandbreite von Kindern, die noch nicht lesen und schreiben können, bis hin zu Kindern, die schon zu komplexem abstraktem Denken und Argumentieren in der Lage sind. Unterricht in dieser Bandbreite vorzubereiten ist extrem voraussetzungsreich.

Gleichzeitig brauchen viele Kinder am unteren Leistungsspektrum eine intensive Betreuung, um sich auf die Unterrichtsinhalte einzulassen. Viele Pädagoginnen und Pädagogen haben den Eindruck, dass ihre Aufmerksamkeit im Unterricht durch die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gebunden ist und sie für die leistungsstarken zu wenig anbieten. Zum anderen wird es aber zum Teil – insbesondere an den ehemaligen Gesamtschulen – als Problem erlebt, dass Leistungsspitzen nicht mehr im selben Maße vorhanden sind wie früher.

Die **Lösungsansätze**, die an den Stadtteilschulen verfolgt werden, sind vielfältig. Durchweg haben die Schulen aber **noch keinen Status quo erreicht**, mit dem sie zufrieden wären.

Mehrere Stadtteilschulen betonen die besondere Bedeutung der **Beziehungsarbeit** für die Inklusion. Es sei für ihren Standpunkt entscheidend, eine Basisbeziehung zu jedem Kind aufzubauen. Dies brauche Zeit, beispielsweise durch gemeinsame Ausflüge. Die soziale Beziehung und das Vorbild der Pädagoginnen und Pädagogen sind zentrale „Vehikel“, durch die die Kinder überzeugt werden können, sich zu engagieren.

Als zentrale Voraussetzung für eine gelingende inklusive Arbeit wird der Aufbau einer **guten Klassengemeinschaft** angesehen. Noch stärker als in der Grundschule bringen die Kinder ihre jeweiligen Vorerfahrungen mit. Um alle Kinder mitzunehmen, ist es aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen essenziell, erst einmal eine Klassengemeinschaft aufzubauen. Allerdings sei dies sehr zeitaufwendig, wodurch auch Unterrichtsstoff verpasst würde.

„Es gibt ganz große Unterschiede, sodass wir gesagt haben, wir gucken erst mal auf das soziale Miteinander, dass das nicht passiert, dass die Schüler ausgegrenzt werden. [...] Das war bei so vielen unterschiedlichen Kindern – was ich, wie gesagt, noch nie erlebt habe – erst mal unsere Hauptaufgabe, dass wir jetzt wirklich eine tolle Arbeitsatmosphäre haben und jetzt arbeiten können. Aber wir haben dieses Jahr dafür gebraucht und sind jetzt tatsächlich nicht auf dem Leistungsstand einer 6. Klasse.“

Erschwert wird der Aufbau einer sozialen Gemeinschaft zudem durch die Aufnahme weiterer Kinder auch unterjährig, beispielsweise aus den Vorbereitungsklassen.

Gute Erfahrungen haben die Stadtteilschulen – darin vergleichbar mit den Grundschulen – auch mit **Räumen für eine Auszeit** gemacht, für die verschiedene Namen im Umlauf sind. Es gibt dabei unterschiedliche Ansätze einer Nutzung zum sozialen Lernen oder auch als Möglichkeit des vertieften Lernens.

Eine wichtige Rolle kommt auch dem **Austausch und der Entwicklung entsprechender Materialien** zu, die der Bandbreite der unterrichteten Schülerinnen und Schüler gerecht werden (vgl. den Abschnitt „Kooperation im Kollegium“). So werden beispielsweise Lerninhalte auf verschiedenen Niveaustufen vorbereitet und dem Rest des Kollegiums zur Verfügung gestellt.

Starke Parallelen zu den Grundschulen bestehen in den Themenfeldern **individualisierter Unterricht** sowie **zusätzliche Angebote für alle Schülerinnen und Schüler**. Daher wird an dieser Stelle darauf verzichtet, hierauf näher einzugehen.

Manche Stadtteilschulen versuchen, ihr Lernen stärker **handlungsorientiert** auszurichten. Dies kommt nach Ansicht der Pädagoginnen und Pädagogen allen Schülerinnen und Schülern zugute, soll aber insbesondere auch denen helfen, die Schwierigkeiten im klassischen Unterrichtssetting haben.

„Wir haben in den jüngeren Jahrgängen zum Beispiel einen Wahlpflichtkurs installiert, der tatsächlich Kompetenzen vermittelt, und zwar außerhalb eines tatsächlichen Unterrichtssettings. Sodass wir sagen, wir haben einen Pool an Schülern, die mit Unterricht und mit dem, was sie kennen an Leistungsanforderungen an Schule, gar nicht mehr zurechtkommen, die vier Jahre erfahren haben: ich kann es nicht, also das als Rückmeldung bekommen haben, und von denen wir trotzdem sagen, wir wollen aber, dass sie feststellen, dass sie Kompetenzen besitzen. Es geht in erster Linie darum, deutlich zu machen: du kannst etwas.“

Die Schulen arbeiten zudem zum Teil mit **äußerer Differenzierung**, oder diese wird an den Schulen diskutiert. Dabei gibt es verschiedene Ansätze. Teilweise wird in Kernfächern differenziert, teilweise gibt es Überlegungen, für bestimmten Fachunterricht die Klasse zu teilen. Außerdem gibt es im Ganztagsbereich getrennte Angebote für Kinder, die mit wechselnden Bezugspersonen schlecht umgehen können. Hier wird an verschiedenen Schulen versucht, für diese Schülerinnen und Schüler feste Nachmittagsgruppen zu schaffen.

Im Schuljahr 2014/15 gab es an den Stadtteilschulen noch keine einheitliche **Eingangsdiagnostik**. In der Regel waren deshalb die Sonderpädagoginnen und -pädagogen für eine breite Eingangsdiagnostik zuständig, die von den Schulen individuell zusammengestellt wurde.

Ähnlich wie die Grundschulen haben auch die Stadtteilschulen sehr gute Erfahrungen damit gemacht, die **Förderplanung konkret in Handlungspläne** zu übersetzen. Diese Handlungspläne vermitteln jeder mit einem Kind betrauten Person Klarheit darüber, welche Aufgaben für dieses Kind gerade anstehen.

Ein zentraler Wunsch der Schulen ist es zudem, **mehr Personen** im Unterricht oder in der zusätzlichen Förderung zu haben. Teilweise wird dies über die Einbindung von Studierenden oder Ehrenamtlichen erreicht.

4.3 Inklusion aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren

Die Inspektorinnen und Inspektoren haben bei ihren Schulbesuchen wahrgenommen, dass sich die Schulen in einem umfassenden Schulentwicklungsprozess auf dem Weg zur Inklusion befinden. In den Schulen sind viele Ideen dazu vorhanden, wie die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut gestaltet werden kann. Als Expertinnen und Experten, die in den letzten Jahren viele Schulen besucht haben, stellen die Inspektorinnen und Inspektoren verschiedene Aspekte fest, die zum Gelingen von Inklusion beitragen:

Haltung: Eine gemeinsame pädagogische Grundhaltung der Akzeptanz ist der Erfahrung der Inspektorinnen und Inspektoren nach für eine inklusive Schule entscheidend. Gemeint sind hier alle geteilten Überzeugungen, Verständigungen über den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft und ein reflektiertes professionelles Selbstverständnis – ein gemeinsames Ethos, das das Kollegium verbindet und für die Schülerinnen und Schüler spürbar ist. Hilfreich ist in diesem Sinne ein Konsens darüber, was Inklusion für die Schule genau bedeutet. Dieser Konsens ist – so die Erfahrung der Inspektorinnen und Inspektoren – dann besonders wirksam, wenn er auch eine gemeinsame Haltung beispielsweise zu additiven Fördermaßnahmen oder zu einem Inselmodell beinhaltet. Der Schulleitung kommt hier eine zentrale Steuerungsfunktion zu. Bei erfolgreichen Schulen spiegelt sich aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren diese gemeinsame Grundhaltung in einer Schulkultur und ist auch im Verhalten der Schülerinnen und Schüler präsent. Dies beinhaltet auch konkrete Auswirkungen für das gemeinsame Vorgehen der Pädagoginnen und Pädagogen – beispielsweise durch gemeinsame Regeln.

Fokussierung: Die Inspektorinnen und Inspektoren nehmen Schulen dann als erfolgreich wahr, wenn sie sich auf wenige zentrale Vorhaben konzentrieren, im Moment also primär die Inklusion und den Ganztags an der Schule etablieren.

Professionalisierung: Die erfolgreiche Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erleben die Inspektorinnen und Inspektoren als voraussetzungsreich. Es bedarf ihrer Einschätzung nach einer professionellen Diagnostik, einer Professionalisierung der Kollegien und einer Förderplanung, die direkt im Unterricht umsetzbar ist. Auch der konkrete Austausch über das einzelne Kind sowie gemeinsame, für die Kinder klare Absprachen tragen demnach zum Gelingen von Inklusion bei. Lohend wäre aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren zudem die institutionalisierte Einführung von kollegialem unterrichtsbezogenen Feedback sowie eine gemeinsame

Unterrichtsentwicklung, die einen Unterricht auf verschiedenen Niveaustufen ermöglicht.

Professionenübergreifende Zusammenarbeit: Eine inklusive Schule bedeutet auch die Arbeit in multiprofessionellen Teams. Neben ausreichenden Teamzeiten und klaren Zeitfenstern für die Zusammenarbeit sehen die Inspektorinnen und Inspektoren es hier als wesentlich an, dass auch der Schritt in die gemeinsame inhaltliche Arbeit gelingt. Dazu gehören aus ihrer Sicht vor allem das Erstellen gemeinsam genutzter Arbeitsmaterialien, eine gemeinsame Förderplanung sowie das Erstellen von Kurz-Förderplänen mit konkretem Unterrichtsbezug. Die beiden letzteren Aspekte tragen neben ihrem konkreten Nutzen für den Unterricht auch zur Professionalisierung des Kollegiums bei.

Rahmenbedingungen: Gute Förderung braucht bestimmte Rahmenbedingungen. Hier betonen die Inspektorinnen und Inspektoren die Bedeutung der Tagesrhythmisierung, also die Planung der Förderung im Schulalltag. Bedeutend ist zudem die Durchmischung der Schülerschaft. Die Inspektorinnen und Inspektoren erleben, dass bei zu wenig sozialer Heterogenität jene Schülerinnen und Schüler, die besonderer Förderung bedürfen, oft in einer Sonderrolle verbleiben oder die Leistungsspitze fehlt, die die anderen mitzieht; bei zu großer Heterogenität, insbesondere bei einem zu breiten Verhaltensspektrum, stößt ein gemeinsames Unterrichten an seine Grenzen. Offen ist zum jetzigen Zeitpunkt, ob es sich bei dem „richtigen Maß“ an Heterogenität um eine relative Größe handelt, die angesichts der Adaptivität der jeweils verfügbaren Unterrichtsstrategien variiert, oder ob es ein festes Minimum bzw. Maximum gibt, jenseits dessen Unterricht in allen Systemen schwierig wird. Diese Frage ist letztlich nur empirisch und mit den hier vorhandenen Daten nicht zu beantworten.

Personalplanung: Gute Schulen nutzen nach der Erfahrung der Inspektorinnen und Inspektoren auch eine gezielte Personalplanung, um die sonderpädagogische Förderung erfolgreich umzusetzen. Die Personalressourcen für die Förderung sind begrenzt, gleichzeitig sind für eine gute Förderung fachlich ausgebildete Kräfte nötig. Ein zentrales Themenfeld ist dabei aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren der Einsatz der Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Konkret bedeutet das für die Schulen, einen Blick dafür zu entwickeln, wofür Sonderpädagoginnen und -pädagogen notwendig sind und welche Aufgaben auch von anderen Personen abgedeckt werden können.

Vernetzung: Die in den Schulen vorhandenen Ideen zum Umgang mit Inklusion verbleiben – so der Eindruck der

Inspektorinnen und Inspektoren – häufig auf der Einzelschulebene. Ein verstärkter Austausch der Schulen untereinander mit einer gezielten Fokussierung bestimmter Themenfelder sowie eine entsprechende Professionalisierung würden sich aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren für die Schulen lohnen.

Grundlage für die folgenden Ausführungen sind ein Gruppeninterview mit sechs Teilnehmenden und vier Einzelinterviews mit Hamburger Schulinspektorinnen und -inspektoren zu den Themen Schulentwicklung und Einführung der Inklusion an Hamburger Schulen seit März 2012. Die 30- bis 40-minütigen Interviews wurden im Zeitraum von Mai bis Juli 2015 geführt. Die Inspektorinnen und Inspektoren wurden als Expertinnen und Experten befragt. Das bedeutet, dass sie in den Interviews wiedergeben, was aus ihrer Sicht den Schulen helfen würde, die Inklusion voranzubringen. Als Expertinnen und Experten greifen sie dabei auf ihre Erfahrungen an den Hamburger Schulen zurück, gleichwohl handelt es sich bei den Aussagen um Meinungen, die immer auch durch persönliche Haltungen geprägt sind. Im Vordergrund der Auswertung steht die Frage nach den **Gelingensbedingungen**, die die interviewten Inspektorinnen und Inspektoren bei der Implementierung der Inklusion aus ihrer Erfahrung mit den Schulen benennen können.

Neben den äußeren Rahmenbedingungen liegt der Fokus der Aussagen dabei auf der **Schulstruktur** und **Schulkultur**. Im Bericht wird versucht, die Standpunkte der Inspektorinnen und Inspektoren zusammenzufassen und die von den Interviewten genannten Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung der Inklusion herauszuarbeiten. Sie werden dazu in das Modell der Kapazität Organisationalen Lernens als systematische Form der Schulentwicklung eingeordnet (vgl. Pietsch, Feldhoff & Peterson 2016). Dabei werden nur die Dimensionen aufgenommen, die explizit in den Interviews thematisiert wurden¹. Einige Aspekte lassen sich unter verschiedenen Dimensionen subsumieren. Nach Auffassung der Inspektorinnen und Inspektoren sind alle Schulen ausgehend von unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorerfahrungen im Bereich der Inklusion in einen umfassenden Entwicklungsprozess eingetreten, um die jeweilige Schule in Richtung inklusiver Bildung voranzubringen.

¹ So wird hier auf die Dimension „Partizipation“ verzichtet, da der Aspekt in den Interviews nicht aufgegriffen wurde.

4.3.1 Organisationsstruktur – systematische Teambildung, gezielter Personaleinsatz und Strukturierung des Schulalltags

Die Inspektorinnen und Inspektoren nehmen an den Schulen mehrere Faktoren wahr, die aus ihrer Sicht das Gelingen von Inklusion begünstigen. So fördert ihrer Erfahrung nach eine **systematische Teambildung** die inklusive Arbeit an den Schulen.

„... erfolgreiche Schulentwicklung und Inklusion lässt sich ja soweit gar nicht voneinander trennen, und die erfolgreichen Schulen, die die Inklusion hinkriegen, denen gelingt es eben massiv, von diesem Einzelkämpfertum ‚Ich und meine Klasse‘ zum ‚Wir und unsere Schule‘ zu kommen. Sie führen Jahrgangsteams, andere Teams ein, stellen Ressourcen zur Verfügung und kriegen es hin, dass die Lehrkräfte sich untereinander abstimmen, auch unter dem Gesichtspunkt der Inklusion, was mache ich mit diesem Schüler, aber eben auch in Bezug auf andere Dinge ... , ich würde meinen Job sonst qualitativ gar nicht gut hinkriegen, wenn ich versuchen würde, alles allein zu machen‘. Das heißt also, da ist eine hohe intrinsische Motivation vor allem bei der jungen Lehrergeneration da, und das fördert natürlich die Professionalisierung im Bereich Inklusion.“

Damit Klassen- oder Jahrgangsteams erfolgreich arbeiten können, brauchen sie nach der Erfahrung der Inspektorinnen und Inspektoren **feste Teamzeiten**, die im Stundenplan verbindlich geregelt sind. Dies wird durch entsprechende Zeitressourcen für den Austausch der pädagogischen Mitarbeitenden eines Teams – das heißt der Lehrkräfte, Sonder- und Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher – sowohl über einzelne Schülerinnen und Schüler als auch über die konzeptionelle Zusammenarbeit unterstützt. Diese müssen von den Schulleitungen systematisch eingeplant werden. Schulen, die bereits vor Einführung der Inklusion in multiprofessionellen Teams gearbeitet haben, haben nach Ansicht der Inspektorinnen und Inspektoren einen Vorsprung auf dem Weg zur inklusiven Bildung, wenn die Struktur des Schulalltags durch die Bereitstellung entsprechender Zeitfenster eine Kooperation der pädagogischen Mitarbeitenden bereits ermöglicht. Um die Festlegung fester Teamzeiten zu erleichtern, versuchen manche Schulen, die **einzelnen Teammitglieder in möglichst wenigen Teams** einzusetzen.

Von der systematischen Teamarbeit profitieren aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren alle Beteiligten besonders, wenn sie **auf der Grundlage enger gemeinsamer Absprachen arbeitsteilig** erfolgt.

„Im Idealfall ist es so, dass das Unterrichtsniveau steigt, wenn arbeitsteilig gearbeitet wird, weil man mehr Zeit hat, einzelne Dinge vorzubereiten ... Man hat vier Parallelklassen, die Lehrkräfte stimmen sich ab, einer bereitet eine Unterrichtseinheit vor, die anderen übernehmen das, und man muss nicht als einzelne Person vier vorbereiten, sondern nur eine, dafür hat man mehr Zeit und muss sich die von den anderen eben nur aneignen.“

Der **gemeinsamen Entwicklung von Materialien und Unterricht** kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Für einen strukturierten Unterricht, der alle Lernenden auf unterschiedlichen Niveaustufen mit unterschiedlichen Materialien einbezieht, ist nach der Erfahrung der Inspektorinnen und Inspektoren die **gemeinsame inhaltliche Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen** notwendig:

„... dass Unterrichtsvorhaben so entwickelt werden, dass die verschiedenen Lerntypen, Förderbedarfe, Zugangsweisen direkt mit einfließen, Materialien so entwickelt werden, dass alle Kinder am Lerngegenstand eingebunden sind. Und das kann nicht eine Lehrkraft allein, das geht nur im Jahrgang.“

Darüber hinaus geht es aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren bei der gemeinsamen Teamarbeit, die eine erfolgreiche Förderung aller Schülerinnen und Schüler ermöglichen soll, um **klare Absprachen, Regeln und Verbindlichkeiten im Umgang mit den einzelnen Kindern**. Gerade für Kinder mit speziellem Förderbedarf ist ein verlässlicher Ablauf entscheidend.

„Strukturen sind unheimlich wichtig. Und eben zum Beispiel sehr klare Arbeitsanweisungen, klare Absprachen, eindeutige Ansprache.“

Bei guten Schulen findet man auch verbindliche Absprachen **zwischen den Lehrkräften und den für Lernförderung verantwortlichen Honorarkräften**, auch wenn diese nicht weisungsgebunden sind.

„Bei guten Schulen laufen die Absprachen trotzdem, beziehungsweise die arbeiten genau an dem Stoff weiter, den die Kinder am Vormittag hatten.“

An manchen Schulen gibt es eine „**Fachkonferenz Inklusion**“ der verschiedenen mit Förderung befassten Mitarbeitenden, wobei Namensgebung und Handhabung an den Schulen differieren können.

Ein weiterer zentraler Aspekt für das Gelingen von Inklusion ist aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren ein **gezielter Personaleinsatz**. Für Schulen stellen sich die Fragen:

„Was heißt das: Inklusion? Und was heißt das für den Personaleinsatz? ... Also: Was kann ich überhaupt mit welchem Personal leisten?“

Dies betrifft nach der Erfahrung der Inspektorinnen und Inspektoren vor allem den **Einsatz von Sonder- und Sozialpädagoginnen und -pädagogen**. Bei der Frage, wie diese eingesetzt werden und wie ihr Know-how in den Schulen sinnvoll genutzt werden kann, gehen die Schulen unterschiedliche Wege. Nicht zuletzt ist dies immer auch abhängig von den zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen, sodass nicht eine Strategie als für alle Schulen erfolgreich und übertragbar identifiziert werden kann. Wichtig ist aber aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren eine gezielte Planung dahingehend, welche Aufgaben auf jeden Fall von den Sonderpädagoginnen und -pädagogen abgedeckt werden sollten sowie die Absicherung von deren Verfügbarkeit. Möglich werde das an Schulen beispielsweise dadurch, dass andere Aufgaben von Erzieherinnen und Erziehern bzw. Sozialpädagoginnen und -pädagogen übernommen werden.

Als erfolgreich erleben die Inspektorinnen und Inspektoren an den Schulen auch einen **gezielten Personaleinsatz an bestimmten Schlüsselstellen**. So sind die Sonderpädagoginnen und -pädagogen an manchen Schulen beispielsweise vor allem in den Eingangsstufen präsent, um eine gute Ausgangsbasis für das gemeinsame Lernen zu schaffen. Oder sie werden bei Schwierigkeiten in einer Klasse gezielt hinzugezogen. Wichtig ist nach Ansicht der Inspektorinnen und Inspektoren, dass der Personaleinsatz bedarfsgerecht und flexibel ist.

Auch die **Planung der Förderung im Schulalltag** hat nach der Erfahrung der Inspektorinnen und Inspektoren Einfluss auf deren Gelingen. Für eine erfolgreiche Förderung ist aus ihrer Sicht die **sinnvolle und bedarfsgerechte Einbringung der Förderphasen in die Tages- bzw. Wochenstruktur** maßgeblich; darüber hinaus ist entscheidend, wie die Förderung in den Ganztagsbetrieb integriert ist und die verschiedenen **Förderbereiche verzahnt** werden.

„Der Zeitpunkt der Förderung (ist) für viele Kinder entscheidend.“

An manchen Schulen hat es sich bewährt, die Förderphasen vor den Unterrichtsbeginn zu legen oder die Förderangebote im Ganztagsbetrieb zu verzahnen, sodass die Förderung im Unterricht und nicht additiv am Nachmittag stattfindet, oder mit kurzen Förderphasen zu bestimmten Defiziten zu arbeiten. Es wird zudem auf die **Gefahr nicht priorisierter Förderung** verwiesen:

„Man muss aufpassen, die Schüler nicht ‚wund‘ zu fördern. Also auch zu gucken, inwieweit kriege ich das hin, Prioritäten zu setzen, dass die schwachen Kinder nicht das Gefühl haben, ich werde jetzt überall gefördert und habe jeden Nachmittag ein zusätzliches Förderangebot.“

Wie der Schulalltag strukturiert und Förderphasen eingesetzt werden können, hängt auch von der **Zusammensetzung der Schülerschaft** ab. Um inklusiv arbeiten zu können, braucht es nach Meinung der Inspektorinnen und Inspektoren ein dem Leistungsspektrum jeweils angemessenes Handlungsrepertoire.

„Also, die Mischung muss stimmen: so, dass die Schüler sich auch gegenseitig stützen und helfen und es Zugpferde gibt und der Blick trotzdem auf die Schwachen gerichtet sein kann. Aber wenn die Mischung nicht stimmt, dann kippt das weg.“

4.3.2 Gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen und Kooperation im Kollegium – eine Kultur der Akzeptanz schaffen und gemeinsames Handeln etablieren

Aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren ist eine **gemeinsame pädagogische Haltung** ein wesentlicher Gelingensfaktor für eine inklusive Schule. Im Sinne eines schulischen Ethos geht es dabei um die Herstellung eines von einer bedeutsamen Mehrheit geteilten Konsenses über den Umgang mit der Inklusion, über anzuwendende Verhaltensstandards und über Erfordernisse der professionellen Weiterentwicklung. Dieser Konsens bestimmt die Ausrichtung des professionellen Handelns und ist die Basis für eine erfolgreiche Kooperation der Teams.

„... ganz zentral wichtig (ist), dass die zusammenstehen ... inwieweit hat man eine gemeinsame pädagogische Haltung, hat man das Gefühl, im Team an einem Strang zu ziehen, hat die Schulleitung eine klare Haltung und kommuniziert die auch und lebt die auch.“

Die **Rolle der Schulleitung** in diesem Zusammenhang wird von den Inspektorinnen und Inspektoren immer wieder thematisiert und als zentral angesehen.

„Die Rolle der Schulleitung ist sehr wichtig in diesem Prozess – was sie für eine Haltung zum Umgang mit Heterogenität hat.“

Eine positive Einstellung der Schulleitung und der Mitarbeitenden zu den Lernenden wirkt sich nach Ansicht der Inspektorinnen und Inspektoren auch auf die **Haltung der Schulgemeinschaft** aus. Dadurch fühlen sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur in ihrer Unterschiedlichkeit angenommen, sondern sie akzeptieren auch die der anderen und sind bereit, Schwächere zu schützen. Es entsteht eine **geteilte Praxis gegenseitiger Akzeptanz**.

„Da ist eine bestimmte Art von Kultur etabliert worden und wird auch gelebt.“

Infolge der relativ schnellen flächendeckenden Einführung der Inklusion erleben die Inspektorinnen und Inspektoren **viele Schulen** zum Zeitpunkt der Inspektoreninterviews **noch auf der Suche nach einem gemeinsamen Weg in Bezug auf Inklusion** – insbesondere betreffend die Frage, welche Rolle die additive Förderung in der inklusiven Schule einnehmen soll. Ein Beispiel hierfür sind die Diskussionen an verschiedenen Schulen über den sinnvollen **Einsatz von Trainingsräumen und „Inseln“**.

„Das erschwert auch ein bisschen, dass jede Schule so für sich ist und keine Schule wirklich die Möglichkeit hatte, das mal zu planen, also damit umzugehen, sondern sie mussten von jetzt auf gleich damit umgehen. Jetzt muss jede Schule für

sich eine Strategie suchen, um damit umzugehen, und es gibt auch keine gemeinsame Unterstützung dafür, wie denn jetzt so ein Weg überhaupt aussehen kann, auch wenn es dann für jede Schule noch mal individuell aussehen muss, weil ganz unterschiedliche Zusammensetzungen da sind. Aber dieser generelle Weg, was genau diese Fragen sind, also darf ich jetzt eigentlich eine ‚Insel‘ einrichten oder darf das auf keinen Fall sein, und diese ganzen Fragen muss jede Schule für sich selbst beantworten.“

Bei der Suche nach einer gemeinsamen Grundhaltung sind aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren konkretere Absprachen von Bedeutung. An guten Schulen erleben die Inspektorinnen und Inspektoren, wie die **Verständigung des Kollegiums auf gemeinsame Ziele, Werte, Normen oder Standards für Unterricht und Schulalltag** die Kooperationen im Kollegium erleichtert und eine gute Grundlage bietet, das eigene Handeln zu reflektieren.

4.3.3 Wissen und Fertigkeiten – konkrete Förderplanung, gezielte Professionalisierung, Unterrichtsentwicklung und kollegiales Feedback

Um Schulen auf dem Weg zur inklusiven Bildung voranzubringen, ist nach Einschätzung der Inspektorinnen und Inspektoren eine entsprechende **Professionalisierung der Kollegien** nötig. Die Schulen gehen hier vielfältige Wege. Die **Sonder- und Sozialpädagoginnen und -pädagogen** erleben die Inspektorinnen und Inspektoren **in einer wichtigen Rolle für die Professionalisierung der Kollegien**. Sie beraten, coachen und professionalisieren damit die Lehrkräfte.

„... dass eben die Sonderpädagogen ihr Wissen und ihr Know-how so einbringen in die Teamarbeit, in die Unterrichtsvorbereitung, dass die Regelkräfte in der Lage sind, anders zu unterrichten.“

„Und auch, wie die Sonderpädagogen arbeiten, ... hat sich verändert in den Schulen. Sie haben eine komplett andere Rolle, sind nicht mehr für nur die Kinder zuständig, sondern sind für das System verantwortlich und zum Beispiel für den Jahrgang. Das ist eine total andere Art zu arbeiten. Sie machen nicht mehr unbedingt nur die reine Förderarbeit mit dem Kind, denn das können Erzieher teilweise auch, wenn sie angeleitet werden. Und ich glaube, da müssen Schulen auch kreativ sein.“

Mit Blick auf die Professionalisierung der Kollegien helfen nach Ansicht der Inspektorinnen und Inspektoren auch **kollegiale Hospitationen**, da sie es den Kollegien ermöglichen, von der Expertise der verschiedenen Professionen zu profitieren und die eigene berufliche Weiterentwicklung zu fördern.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Förderung ist aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren, dass **die Diagnostik und die Förderplanung Konsequenzen für den Unterricht** haben. Bewährt haben sich hier beispielsweise eine gemeinsame Förderplanung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit den Regellehrkräften sowie Kurzförderpläne, die konkrete Ziele für den Unterricht enthalten und allen für ein Kind zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen zugänglich sind.

Als besondere Herausforderung erleben die Schulen nach Einschätzung der Inspektorinnen und Inspektoren den **Umgang mit den LSE-Kindern**. Bei erfolgreichen Schulen beobachten die Inspektorinnen und Inspektoren in diesem Bereich eine **gezielte Professionalisierung**, beispielsweise im Bereich entsprechender Trainingsprogramme.

„... dass die LSE-Kinder den Unterricht nicht aufmischen. Erfolgreichen Schulen gelingt es, sich vor allem im Bereich Erziehung, soziales Lernen, Klassenmanagement extrem gut aufzustellen, extrem zu professionalisieren.“

Hilfreich für eine gelingende Inklusion ist aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren auch die **Etablierung eines strukturierten Unterrichts, der auf verschiedenen Niveaustufen alle miteinbezieht**.

„Bei den erfolgreichen Schulen merkt man nicht, was da für Schülerinnen und Schüler sitzen.“

Den strukturierten Unterricht erleben die Inspektorinnen und Inspektoren als sehr voraussetzungsreich, und er bedarf ihrer Meinung nach einer gemeinsamen Professionalisierung der Kollegien und einer gemeinsamen Unterrichtsentwicklung.

4.3.4 Führung und Management – die zentrale Rolle der Schulleitung

Die Inspektorinnen und Inspektoren betonen immer wieder die Rolle der Schulleitung für die Entwicklung hin zur inklusiven Bildung. Als wesentlich nehmen die Inspektorinnen und Inspektoren die **Haltung der Schulleitung wahr**. Sie stellt demnach die Grundlage dar, auf der die Schulleitung die **notwendigen Strukturen** schafft, das **Kollegium** in die Schulentwicklung und in Entscheidungen **einbezieht, Ressourcen** zur Verfügung stellt und auch das eigene Handeln immer wieder reflektiert, um den Umgestaltungsprozess erfolgreich zu bewältigen.

„Die Schulleitung bietet vor allen Dingen für die vielfach jungen Lehrkräfte auch ein pädagogisches Vorbild, also ein Rollenvorbild, ein Rollenmuster, an dem man sich dann teilweise orientieren kann.“

Die Schulleitungen sind angesichts der Einführung der Inklusion an zahlreichen Stellen gefordert. Insbesondere betrifft dies der Beobachtung der Inspektorinnen und Inspektoren nach die Organisations- und Personalentwicklung, aber auch die Implementierung eines Qualitätsmanagements. Im Bereich der Ressourcensteuerung sind vor allem ehemalige I- und IR-Standorte gefordert, da sie vor der Aufgabe einer **veränderten Personalplanung** stehen. Als zielführende Strategie einer Schulentwicklung hin zur inklusiven Bildung beschreiben die Inspektorinnen und Inspektoren die **Fokussierung auf zwei bis drei Schulentwicklungsthemen**.

„... und wir haben sehr viele Schulen gehabt, wo wir gefragt haben, was sind gerade Ihre großen Themen, und die alle gesagt haben, wir führen Ganztage ein und wir machen Inklusion, und das reicht uns auch schon. Schwache Schulen verzetteln sich häufig eher in zu vielen Themen, und die erfolgreichen fokussieren wirklich darauf, denken sich etwas aus und führen das aufwachsend ein mit den Inklusionsjahrgängen.“

4.3.5 Qualitätsüberprüfung, Zielüberprüfung und Feedback – noch nicht intensiv genutzte Instrumente auf dem Weg zur inklusiven Bildung

Die **Etablierung eines Qualitätsmanagements** ist nach Ansicht der Inspektorinnen und Inspektoren ein wichtiger Schritt bei der Umsetzung der inklusiven Bildung, da so eine systematische, transparente und nachvollziehbare Qualitäts- und Zielüberprüfung gewährleistet wird. Dabei werden zum einen die Einführung eines regelhaften **Feedbacks**, zum anderen die Durchführung **interner Evaluationen** thematisiert. Beide tragen aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren dazu bei, sich entlang zuvor definierter Qualitätskriterien zu vergewissern, inwieweit die eingeschlagenen Wege der Förderung wirksam sind, inwieweit die einzelnen Elemente aufeinander aufbauen und sinnvoll miteinander verzahnt sind.

4.3.6 Austausch mit der schulischen Umwelt – von den Erfahrungen anderer Schulen und externer Institutionen lernen, Einbeziehung der Eltern

Die Inspektorinnen und Inspektoren erleben zwischen den Schulen wenig systematischen Austausch. Aus ihrer Sicht wäre ein vermehrter Erfahrungsaustausch zwischen Schulen hilfreich, um Synergien zu nutzen und von „good practice“ Beispielen zu lernen. Somit könnte Wissen von der Einzelschule auf eine systematische Ebene gehoben werden und ein gemeinsamer Wissensbestand entstehen, wenngleich dabei klar sein muss, dass Lösungen anderer Systeme auf die jeweiligen Bedingungen adaptiert und rekontextualisiert werden müssen.

„... Schulen anschauen, wo es gut gelingt, so einen Blick über den Zaun.“

Zentral für den Erfolg der Inklusion ist nach der Erfahrung der Inspektorinnen und Inspektoren die **Arbeit der Schulen mit den Eltern**. Als besonders erfolgreich erleben sie Schulen, die die eigene Arbeit den **Eltern im Stadtteil** bekannt und begreifbar machen.

Neben der Elternarbeit sind aus Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren weitere **institutionelle Kooperationen** bedeutsam, um den spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarfen gerecht zu werden. Gute Schulen etablieren nach ihrer Erfahrung langfristige Kooperationen beispielsweise mit den ReBBZ und anderen Institutionen.

5

Zentrale Herausforderungen der inklusiven Bildung in Hamburg

Die Befunde zur inklusiven Bildung in Hamburger Schulen werden im Folgenden analytisch verdichtet und zu zentralen Herausforderungen zusammengefasst. Dazu wurden die zuvor dargestellten Befunde gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern des Landesinstituts für Schulentwicklung und Lehrerbildung und der Schulaufsicht ausgewertet, diskutiert und perspektivisch weitergeführt.

1. Schulkultur und Haltung

Die Inklusion stellt fünf Jahre nach ihrer Einführung in vielen Bereichen noch immer eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten dar. Mit Blick auf die Schulkultur ist deutlich geworden, dass Schulen diese Herausforderung eher meistern können, wenn sie sich selbst als Lernende Organisation begreifen, das heißt in dem Bewusstsein handeln, dass es keine fertigen Lösungen gibt, dass Anforderungen sich kontinuierlich verändern und dass die Bewältigung besser in Kooperation oder zum Teil auch nur gemeinsam im Team gelingen kann. Zentral ist eine Haltung des gemeinsamen Lernens, an dem sich alle beteiligen. Für ein solches Bewusstsein müssen alle Beteiligten in den Schulen bereit sein zur Reflexion, zur selbstkritischen Hinterfragung und zum kontinuierlichen Nachdenken über Gelingensbedingungen und Herausforderungen, die die erfolgreiche Umsetzung begleiten. Angesichts der vielfach erlebten Beanspruchung liegt eine große Herausforderung darin, die erforderlichen Zeitreserven zu bilden, um Momente des Innehaltens und der Verlangsamung zu ermöglichen. Schulen, denen dies trotz multipler Anforderungen gelingt, verfügen vor allem über die Fähigkeit, Unsicherheit und Unfertigkeit auszuhalten. Hierin liegen notwendige Voraussetzungen, um erforderliche Schritte der Professionalisierung, der Erweiterung des verfügbaren Handlungsrepertoires oder der Vertiefung und Verbreiterung des jeweiligen Professionswissens zu planen.

Auch das kooperative Moment, das Wissen, gemeinsam immer wieder neue Lösungen finden zu können, ist entscheidend. Insofern lassen sich Reflexivität und Kooperation als tragende Säulen einer positiven Schulentwicklung beschreiben, die Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion sind. Unter den Bedingungen der Inklusion sind die Bereitschaft und Entschiedenheit erforderlich, Inklusion als zentralen Aspekt der Schulentwicklung zu begreifen, der qualitativ über das Bisherige hinausgeht. So setzt insbesondere der Umgang mit einer hohen Verhaltensvarianz andere Lösungskonzepte voraus als der Umgang mit Leistungsheterogenität, die primär durch Ansätze individualisierten Lernens aufgefangen werden kann. Die Betonung einer intensiven Beziehungsarbeit seitens der befragten Pädagoginnen und Pädagogen trifft hier eine wichtige Facette, wird allerdings dort problematisch, wo sie in eine Dualität, womöglich einen Kontrast zum Lernen gestellt wird. Anzuerkennen ist, dass eine hohe Qualität der Beziehung zwischen Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schülerinnen und Schülern als Voraussetzung für gute Lernprozesse unter den Bedingungen der Inklusion mehr Aufmerksamkeit benötigt.

2. Professionalisierung und multiprofessionelle Zusammenarbeit

Sowohl die Schulinspektorinnen und Schulinspektoren als auch die befragten Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort lassen eine hohe Übereinstimmung dahingehend erkennen, dass der Professionalisierung des pädagogischen Personals in den Schulen eine zentrale Rolle für das Gelingen der Inklusion zukommt. Dabei geht es etwa um die Erweiterung und Anpassung des jeweils verfügbaren Handlungsrepertoires, um strategisches Wissen über den situationsadäquaten Einsatz von Unterrichtsmethoden und Maßnahmen zur Verhaltensregulierung, um motivationale Voraussetzungen und Fähigkeiten zur Selbstregulation. Mit Blick auf die Umsetzung der Inklusion ist festzustellen, dass der Erwerb und die Erweiterung fachlicher, didaktisch-methodischer und diagnostischer Kompetenzen zu fördern und zu stützen sind.

Darüber hinaus kommt der multiprofessionellen Teamarbeit und Kooperation eine besondere Bedeutung für die Inklusion zu. Dabei ist allerdings deutlich geworden, dass die Frage des „Wie“ keinesfalls eindeutig zu beantworten ist. In den Schulen finden sich höchst unterschiedliche Herangehensweisen und auch Geschwindigkeiten bei der Entwicklung einer professionenübergreifenden Zusammenarbeit. Folgende Aspekte scheinen hierbei relevant zu sein:

Die Bewältigung der durch die Inklusion gestellten Anforderungen gelingt besser in Kooperation.

Reflexivität und Kooperation sind tragende Säulen einer gelingenden Schulentwicklung.

Inklusion ist ein zentraler Aspekt der Schulentwicklung.

Eine gute pädagogische Beziehung wird als Voraussetzung für das Lernen unter Inklusionsbedingungen zugleich wichtiger und aufwendiger.

Stärkung fachlicher, didaktisch-methodischer und diagnostischer Kompetenzen.

- Insbesondere für die Unterrichtsentwicklung ist die Nutzung und Einbeziehung unterschiedlicher Professionen ein zentrales Gelingensmoment, denn der erfolgreiche Umgang mit herausforderndem Verhalten im Unterricht ist entscheidend für eine gelingende Inklusion. Dabei ist der schulseitige Blick gegenwärtig noch recht verengt auf die Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Künftig wird es deshalb darum gehen müssen, auch die Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher in diese unterrichtsbezogene Zusammenarbeit einzubeziehen, um weitere Expertise für die erfolgreiche Förderung und die Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Die Thematisierung und Nutzung unterschiedlicher Kompetenzen und Zugangsweisen bietet über die Unterrichtsentwicklung hinaus noch eine weitere Chance: Durch die Explikation von Unterschiedlichkeit wird den Lehrkräften die Möglichkeit eröffnet, über Unterschiedlichkeit auch innerhalb der eigenen Profession zu sprechen und das häufig verschwiegene Wissen über Unterschiede aus der Tabuzone herauszuholen. Darüber kann ein offenes Diskursklima entstehen, das den Boden für das Sprechen über Unsicherheit, für die Thematisierung von Grenzen und damit letztlich für die Entstehung professioneller Lerngemeinschaften bereitet.
- Den Sonderpädagoginnen und -pädagogen kommt in der Wahrnehmung der Beteiligten eine zentrale Bedeutung bei der Umsetzung der Inklusion zu, da ihr spezifisches Wissen eine wichtige Ressource im Umgang insbesondere mit verhaltensschwierigen Schülerinnen und Schülern darstellt. Hier erweisen sich unterschiedliche Modelle der Einbeziehung als funktional. Deutlich ist allerdings geworden, dass die Zuschreibung einer reinen „Feuerwehrfunktion“ eher abträglich ist. Diese Befunde sind in zweierlei Hinsicht kritisch zu hinterfragen: Zum einen bedarf es für eine fruchtbare Zusammenarbeit klarer Absprachen, eines spezifischen Know-hows, eines geklärten, abgestimmten Rollenverständnisses und nicht zuletzt verlässlicher Strukturen für die Kooperation. Es ist nicht davon auszugehen, dass diese Voraussetzungen bereits in allen Schulen erfüllt sind. Vielmehr besteht die Gefahr, dass die Zusammenarbeit mit Sonderpädagoginnen und -pädagogen vor allem der subjektiven Entlastung dient, die eine weitere Schärfung der gezielten multiprofessionellen Kooperation erst einmal nicht erforderlich scheinen lässt. Zum anderen ist nicht hinreichend gesichert, inwieweit alle aktiven Sonderpädagoginnen und -pädagogen über das spezifische Wissen und die spezifischen Kompetenzen verfügen, die zum Umgang mit inklusiven Lerngruppen benötigt werden. Da es sich bei der Inklusion um eine Aufgabe handelt, der sich die Schulen erst seit wenigen Jahren stellen müssen, muss angenommen werden, dass auch die Ausbildung der Sonderpädagoginnen und -pädagogen erst in jüngster Zeit speziell auf diese Arbeitssituation ausgerichtet ist. So dürften auch auf ihrer Seite Fort- und Weiterbildungsbedarfe bestehen, die gedeckt werden müssen.
- Noch nicht abschließend geklärt scheint die Bedeutung von Doppelbesetzungen im Unterricht zu sein. Nicht immer werden die darin liegenden Chancen in den Schulen vollständig ausgeschöpft. Es gelten hier die gleichen Voraussetzungen wie mit Blick auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit: Es bedarf sowohl grundsätzlicher Klärungen der Ziele und Inhalte einer Doppelbesetzung als auch situativer Absprachen über die spezifische Ausgestaltung, um zu einer produktiven Nutzung der vorhandenen Ressource zu gelangen.

Inklusive Unterrichtsentwicklung braucht die Einbeziehung aller beteiligter Professionen.

Die Unterschiedlichkeit der Professionen ermöglicht das Sprechen über Unterschiede auch in der eigenen Profession.

Die Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen sollte auf genauen Absprachen, einem spezifischen Know-how und einem abgestimmten Rollenverständnis basieren.

Auch bei den Sonderpädagogen entstehen Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich der Inklusion.

Doppelbesetzungen brauchen sowohl grundsätzliche Rollenklärungen als auch genaue situationsbezogene Absprachen.

3. Schulleitung

Auffällig ist bei der Betrachtung der Rolle von Schulleitung für inklusive Bildung, dass die Perspektive der Inspektorinnen und Inspektoren und die der befragten Pädagoginnen und Pädagogen deutlich auseinanderfallen. Räumen erstere der Schulleitung eine Schlüsselfunktion ein, wird sie von letzteren in keiner Weise thematisiert. Dies ist vermutlich der unterschiedlichen Blickrichtung geschuldet, da Inspektorinnen und Inspektoren die Schule als Gesamtsystem betrachten, die Pädagoginnen und Pädagogen dagegen von ihrer eigenen Situation ausgehen. Allerdings dürfte sich hier noch etwas anderes niederschlagen: Für die Inklusion bedarf es offenbar der Überzeugungskraft einiger zentraler Handlungsträger aus dem Kollegium, die zunächst „von unten“ die Sache der Inklusion bewegen und voranbringen. Dadurch kann es gelingen, eine breite Basis für die inklusive Schulentwicklung zu schaffen. Gleichwohl ist dann entscheidend, wie die Schulleitung für Nachhaltigkeit sorgt, indem sie entsprechende systematische Qualitätsprozesse initiiert und eine Verstetigung strukturell absichert. Ein solches Verständnis von Steuerungshandeln ist allerdings an vielen Standorten nach wie vor nicht umfassend etabliert. Möglicherweise dominieren akute Anforderungen derzeit noch die Verfolgung einer mittel- bis langfristigen Strategie der strukturellen, nachhaltigen Absicherung.

Neben der Implementierung systematischer Schulentwicklungsprozesse ist aus der Sicht der Inspektorinnen und Inspektoren auch deutlich geworden, dass die Schulleitung dafür Sorge tragen muss, Vorhaben auf ein realistisches Maß zu begrenzen, das Kollegium vor Überforderung zu schützen und einen Schulentwicklungsprozess zu gestalten, der inhaltlich fokussiert ist. Dies setzt allerdings Überblick und Weitsicht, die Fähigkeit zur Abgrenzung und eine klare Kommunikation seitens der Schulleitung voraus. Die bestehenden Qualifizierungsangebote sollten Schulleitungen bei der Wahrnehmung einer solchen Rolle unterstützen.

4. Rahmenbedingungen

An zahlreichen Stellen sind in den Interviews die Rahmenbedingungen der Inklusion thematisiert worden. Dies zeigt zunächst, dass es zur Bewältigung neuer Anforderungen stets innerer wie äußerer Voraussetzungen bedarf, die die Schule nur zum Teil selbst herstellen kann. Gleichwohl wird aber auch deutlich, dass bei subjektiver Überforderung der Blick vor allem nach außen geht und zunächst nicht die innerschulische Situation als beeinflussbare Größe ins Bewusstsein kommt. Für eine gelingende Inklusion dürfte daher entscheidend sein, ob Schulen es schaffen, den Blick verstärkt auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu richten.

In den Interviews sind folgende Aspekte, die als Rahmenbedingungen für die Inklusion relevant sind, wiederholt thematisiert worden: 1. die Fusionsgeschichte von Stadtteilschulen; 2. der Umgang mit Ressourcen; 3. die Möglichkeit der Exklusion verhaltensschwieriger Schülerinnen und Schüler.

- Fusionsgeschichte: Bei den Stadtteilschulen ist deutlich geworden, dass die Einführung der Inklusion zum Teil stark von der Einführung einer neuen Schulform überlagert ist. Diese hat in zahlreichen Fällen die Fusion mehrerer Standorte und die Zusammenführung ursprünglich verschiedener Schulformen bedingt. Damit verbunden sind unterschiedliche Schülerschaften und unterschiedliche pädagogische Traditionen, die hinsichtlich der relativ jungen Schulform Stadtteilschule erst noch neu konturiert werden müssen. Insbesondere die Gleichzeitigkeit der Einführung der Inklusion und der Etablierung der neuen Schulstufe Sek II mit sich überlagernden Prozessdynamiken stellt eine große Herausforderung für das Selbstverständnis von Lehrkräften und Schulleitungen dar. Die Etablierung höherer Leistungsstandards im Hinblick auf die Sek II einerseits und die zum Teil

Zur Schaffung einer breiten Basis sind einzelne „Überzeugungstäter“ im Kollegium wichtig.

Schulleitungen kommt eine Schlüsselfunktion bei der nachhaltigen Absicherung der Inklusion zu.

Um Überforderung zu vermeiden, muss sich die Schulentwicklung auf wesentliche Schritte begrenzen.

Entscheidend ist es, den Blick auf die schulischen Handlungsmöglichkeiten zu richten.

erhebliche Weitung des vorhandenen Leistungs- und Verhaltensspektrums durch den Inklusionsauftrag andererseits werden als schwer bewältigbare Spreizung der Herausforderung empfunden. Die Einführung der Inklusion trifft somit auf einen Entwicklungskontext, der sich ohnehin durch Verunsicherung, Suchbewegungen und Erneuerung auszeichnet, was das zum Teil durchscheinende Gefühl einer subjektiven Überforderung forciert.

- **Umgang mit Ressourcen:** Dass Inklusion auch materielle Ressourcen benötigt, wird von keiner Seite bestritten. So wurden mit der Einführung der Inklusion entsprechende Mittel bereitgestellt und in der Folge weiter adjustiert. Ob die zur Verfügung stehenden Mittel ausreichen, um die Aufgabe der Inklusion zu bewältigen, wird von den befragten Schulen allerdings unterschiedlich bewertet, wobei Forderungen nach mehr Ressourcen deutlich lauter sind als Aussagen über die Auskömmlichkeit der zur Verfügung gestellten Mittel. Insbesondere ehemalige I- und IR-Standorte erleben zum Zeitpunkt der Befragung eine Reduktion ihrer vormaligen Ressourcenausstattung. Dort, wo die Forderung nach mehr Ressourcen geäußert wird, ist der Hintergrund in der Regel die Annahme, dass eine günstigere Ressourcenausstattung ein besseres Gelingen der Inklusion gewährleistet. Dieser Zusammenhang ist allerdings keinesfalls selbstverständlich, wie bereits frühere Evaluationen der I- und IR-Modelle gezeigt haben. Vermutlich ist ein flexibler, an den Bedarfen orientierter Ressourceneinsatz innerhalb der Schule extrem voraussetzungsreich, wie sich an den vorherigen Ausführungen zeigen lässt: So hilft die Doppelbesetzung im Unterricht nur bei genauer Abstimmung und vorheriger Klärung der jeweiligen Aufgaben und Rollen; so ist der Einsatz unterschiedlicher Professionen nur dann sinnvoll, wenn er in einer bestimmten Haltung, mit ausgewiesener, zielorientierter Aufgabenabsprache und mit gekläarter Zielsetzung erfolgt; so wird inklusionsbezogene Teamarbeit dann effektiv, wenn sie sich auf spezifische Kompetenzen und inklusionsbezogenes Know-how stützt. Das strategische Wissen darüber, welche Entscheidungen zur innerschulischen Ressourcenallokation tatsächlich effektiv und effizient im Sinne der Inklusion sind, ist aber noch nicht flächendeckend und systematisch vorhanden. Für eine optimale Ressourcenauserschöpfung an allen Standorten ist deshalb ein entsprechender Erfahrungsaustausch, eine immer neue kritische Reflexion im Sinne der Frage „Was hilft wirklich?“ notwendig, um von dort ausgehend eine zielgerichtete Ressourcensteuerung systematisch zu etablieren.
- **Exklusion verhaltensschwieriger Schülerinnen und Schüler:** Unter den Befragten herrscht Einigkeit darüber, dass der phasenweise Ausschluss vom Unterricht ein probates Mittel ist, um verhaltensschwierige Kinder auf lange Sicht in der Schule zu halten. Die vorhandenen Strategien zum Umgang mit exkludierten Kindern sind durchaus unterschiedlich, sie reichen von der gezielten Lernförderung über die reflexive Aufarbeitung störenden Verhaltens bis hin zu echten Auszeiten. Auch hier gilt, dass eine grundsätzlich reflexive Haltung unerlässlich ist, damit immer wieder geprüft wird, wie lange solche Maßnahmen erforderlich sind und wann ein Kind in den regulären Unterricht zurückkehren kann. Weitaus weniger eindeutig zu beantworten ist die Frage nach einer dauerhaften äußeren Differenzierung. Die Inklusion geht allerdings von der Idee des gemeinsamen Lernens aus. Deshalb sollte in der Schule immer wieder überprüft werden, welches Verhältnis von innerer und äußerer Differenzierung in der aktuellen Situation jeweils angemessen ist.

Eine optimale Ressourcenausstattung braucht strategisches Know-how und einen diesbezüglichen breiten Erfahrungsaustausch.

Bei temporärer Exklusion verhaltensschwieriger Schüler ist eine stete Aufmerksamkeit betreffend die Entscheidung nötig, wann sie wieder in den Regelunterricht zurückkehren können.

Angesichts dieser durchaus anspruchsvollen Gesamtsituation ist zu fragen, wie die Schulen bei der Umsetzung der Inklusion durch die beteiligten Akteure Landesinstitut, Schulaufsicht und Schulinspektion gut unterstützt werden können. Derzeit bestehen verschiedene Angebote zur Begleitung und Unterstützung der inklusiven Bildung: Das Landesinstitut hält mit dem Angebot der Fachreferate und dem Referat „Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung“ ein Angebot vor, das Schulen gezielt bei der Einführung und Umsetzung der Inklusion berät und entsprechende Begleitungs- und Fortbildungsangebote auf den schulspezifischen Bedarf ausrichtet. Mit den „Schulbesuchen zum Stand der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen“ nimmt die BSB eine Bestandsaufnahme vor, identifiziert Unterstützungsbedarfe und berät die Schulen in ihrer weiteren Entwicklung. Darüber wird eine enge Kooperation zwischen Schulaufsicht und Landesinstitut gewährleistet.

Über diese Angebote hinaus ist es wichtig, dass auch diejenigen Schulen erreicht werden, die nicht von sich aus eine Beratung und Begleitung wünschen oder die nicht im Rahmen der Schulbesuche erfasst werden. Insbesondere geht es um solche Schulen, bei denen ein Entwicklungsbedarf in der Umsetzung der Inklusion besteht, ohne dass sie selbst eine Unterstützung anfragen. Hier bedarf es eines abgestimmten Steuerungsvorgehens, in das die unterschiedlichen Beteiligten mit einem klaren Rollenverständnis involviert sind und in dem auch die Schulinspektion ihre Perspektive einbringt. Hier kann an Erfahrungen aus dem Programm „Schule mit besonderem Handlungsbedarf“ aus dem 1. Zyklus der Schulinspektion bzw. „Schulen mit Fallkonferenz“ aus dem 2. Zyklus angeknüpft werden. Dabei zeigt die Schulinspektion bei einer zuvor definierten Merkmalskonstellation an, dass ein Mindeststandard unterschritten ist. Daraufhin wird ein festgelegter Ablauf zur Unterstützung der Schule ausgelöst, an dem Schulaufsicht und Landesinstitut beteiligt sind. Entscheidend ist der gemeinsame Austausch über den Entwicklungsstand der Schule und die gemeinsame Beratung darüber, welche Maßnahmen für die Begleitung der Schule angemessen sind. Die Aufgaben der Schulinspektion liegen dabei in der Diagnose und im Auslösen des Prozesses; die der Schulaufsicht darin, in engem Kontakt mit der Schulleitung Vereinbarungen herbeizuführen und diese zu kontrollieren; der Schulleitung kommt es zu, einen schulinternen Prozess zu gestalten; und in der Verantwortung des Landesinstituts liegen Beratung und Begleitung der Schule. Zwar bleiben die vier Akteure damit rollenkonform, das Besondere ist jedoch, dass sie in enger Abstimmung und Rücksprache in einem gemeinsamen Kontext agieren.

Ein ähnliches Setting ist auch mit Blick auf die Inklusion denkbar und sinnvoll. Was dafür zurzeit fehlt, ist die Beschreibung bzw. Definition eines schulischen Entwicklungsstands, der mit Blick auf die Inklusion als problematisch gelten sollte. Hier fehlt es derzeit an einem Kriterienraster, das entsprechenden Handlungsbedarf sichtbar macht. Gleichwohl verfügt die Schulinspektion über ein umfassendes Erfahrungswissen, um eine entsprechende Merkmalskonstellation verbindlich zu beschreiben. Dies vorausgesetzt, kann deshalb künftig als Verfahren gelten, dass die Schulinspektion der Schulaufsicht ein Signal gibt, wenn im Rahmen der Inspektion der Eindruck entsteht, dass eine Schule Gefahr läuft, an der Umsetzung der Inklusion zu scheitern. Die Schulaufsicht kann diese Rückmeldung beispielsweise im Rahmen des jährlichen Statusgesprächs aufgreifen und mit der Schule beraten, welche Unterstützung gegebenenfalls angezeigt ist. Eine Einbeziehung des Landesinstituts sollte dann verbindlich zwischen Schulleitung und Schulaufsicht vereinbart werden. Damit könnte es gelingen, auch dann zu intervenieren, wenn die betroffene Schule selbst einen gegebenen Unterstützungsbedarf nicht anerkennt. Zwischen den drei beteiligten Akteuren sind entsprechende Vereinbarungen zu treffen, die im Laufe des Beratungsprozesses gegebenenfalls noch modifiziert werden. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, der die Schulen auf ihrem Weg zur inklusiven Bildung bestmöglich unterstützt.

Den Schulen stehen wirksame Unterstützungsangebote des Landesinstituts zur Verfügung, sofern sie diese bei der Umsetzung der Inklusion abrufen.

In einem definierten Verfahren mit geklärtem Rollenverständnis können Schulinspektion, Landesinstitut, Schulleitung und Schulaufsicht auch solche Schulen bei der Inklusion unterstützen, die eine Begleitung nicht selbst einfordern.

6

Datenquellen und Berechnungsverfahren

Die Qualität der Hamburger Schulen im Überblick

Abschnitt	Stärken und Schwächen der Hamburger Schulen, Abbildung 5
Datenquelle	Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2014/15 (Kernstichprobe, N Schulen = 34)
Berechnungsverfahren	–

Abschnitt	Stärken und Schwächen der Hamburger Schulen, Tabelle 1
Datenquelle	Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2014/15 (Kernstichprobe, N Schulen = 34)
Berechnungsverfahren	–

Unterricht an Hamburger Schulen

Abschnitt	Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen, Abbildung 6
Datenquelle	Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2014/15 (Kernstichprobe, N Schulen = 34, N Unterrichtsbeobachtungen = 2284)
Berechnungsverfahren	IRT-Skalierung mit Verankerung von Item-Parametern auf der Metrik der Schulinspektion für den Jahresbericht 2008

Abschnitt	Entwicklungstrends der Unterrichtsqualität, Tabelle 2
Datenquelle	Jahresberichte der Schulinspektion Hamburg 2008, 2009–2010 und 2010/11. Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2014/15 (Kernstichprobe, N Schulen = 34, N Unterrichtsbeobachtungen = 2284)
Berechnungsverfahren	IRT-Skalierung mit Verankerung von Item-Parametern auf der Metrik der Schulinspektion für den Jahresbericht 2008; Trendaussagen: Effektstärken (Cohens d)

Abschnitt	Bedeutung von Schule und Schulform für die Unterrichtsqualität, Abbildung 7
Datenquelle	Jahresberichte der Schulinspektion Hamburg 2008, 2009–2010 und 2010/11. Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2014/15 (Kernstichprobe, N Schulen = 34, N Unterrichtsbeobachtungen = 2284)
Berechnungsverfahren	IRT-Skalierung mit Verankerung von Item-Parametern auf der Metrik der Schulinspektion für den Jahresbericht 2008; hierarchische Varianzzerlegung

Abschnitt	Bedeutung von Schule und Schulform für die Unterrichtsqualität, Abbildung 8
Datenquelle	Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2014/15 (N Schulen = 30, N Unterrichtsbeobachtungen = 1897)
Berechnungsverfahren	IRT-Skalierung mit Verankerung von Item-Parametern auf der Metrik der Schulinspektion für den Jahresbericht 2008; hierarchische Varianzzerlegung

Ergebnisse aus den Fragebögen

Abschnitt	Einstellung zu Inklusion, Abbildung 10
Datenquelle	Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2014/15 (Kernstichprobe, N Pädagoginnen und Pädagogen = 1011, N Eltern = 7589)
Berechnungsverfahren	–

Abschnitt	Schulleitungshandeln, Abbildung 11 und Abbildung 12
Datenquelle	Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2014/15 (Kernstichprobe, N Pädagoginnen und Pädagogen = 1011)
Berechnungsverfahren	–

Abschnitt	Einbindung der Eltern, Abbildung 13
Datenquelle	Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2014/15 (Kernstichprobe, N Pädagoginnen und Pädagogen = 1011, N Eltern = 7589)
Berechnungsverfahren	–

Abschnitt	Interne und externe Kooperationsstrukturen, Abbildung 14
Datenquelle	Daten der Schulinspektion Hamburg aus dem Schuljahr 2014/15 (Kernstichprobe, N Pädagoginnen und Pädagogen = 1011)
Berechnungsverfahren	–

7

Darstellung der Befragungsergebnisse Inklusion in tabella- rischer Form

Nachfolgend werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern betreffend alle Fragen zum Themenschwerpunkt Inklusion tabellarisch dargestellt. Es wird hierbei sowohl der Mittelwert als auch die Standardabweichung und der Standardfehler angegeben. Ergänzt wird dies durch die Gesamtanzahl der Antworten.

Fragen zum Themenschwerpunkt Inklusion im Fragebogen für Eltern/Erziehungsberechtigte

Item	N	MW	SE	SD
Ich fühle mich durch die Schule zur Mitarbeit an einer inklusiven Schule motiviert.	6333	2,06	0,01	0,91
Ich finde es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen gemeinsam zur Schule gehen.	6639	2,96	0,01	0,92
Ich bin zufrieden mit dem Beratungsangebot der Schule.	4036	2,77	0,02	0,99
Ich bin zufrieden mit dem Therapieangebot der Schule.	3312	2,43	0,02	1,02

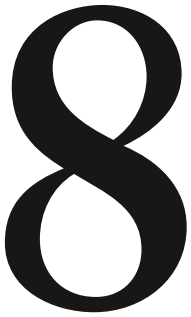
Fragen zum Themenschwerpunkt Inklusion im Fragebogen für Pädagoginnen und Pädagogen

Item	N	MW	SE	SD
Die Schulleitung motiviert alle Schulbeteiligten zur Mitarbeit an einer inklusiven Schule.	804	3,06	0,03	0,87
Die Schulleitung unterstützt die Mitarbeitenden, inklusionsbezogene Kompetenzen zu erwerben (z. B. durch Weiterbildung).	776	2,92	0,03	0,91
Die Schulleitung sorgt für eine nachhaltige und systematische Umsetzung der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung.	730	2,82	0,03	0,87
Die Schulleitung unterstützt im Zusammenhang mit der inklusiven Schulentwicklung eine weitreichende Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen an unserer Schule.	713	2,98	0,03	0,88
Die Kooperation unserer Schule mit den Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) sowie mit weiteren Trägern externer Unterstützungsangebote aus der Region gestaltet sich konstruktiv. (*)	487	3,08	0,04	0,79
Es erfolgt eine systematische Einbindung der Eltern, um die Weiterentwicklung unserer Schule zu einer inklusiven Schule zu befördern. (*)	574	2,63	0,04	0,89
Die vorhandenen Ressourcen werden effektiv eingesetzt, um Inklusion an unserer Schule auf allen Ebenen umzusetzen und weiterzuentwickeln.	662	2,79	0,03	0,89
Unsere Schule ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern die Teilhabe in Schule und Unterricht.	650	3,29	0,03	0,78
Lernen und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern werden durch regelmäßige Gespräche zwischen den betreffenden Mitarbeitenden gefördert.	614	3,21	0,03	0,81
An unserer Schule soll sich jedes Kind willkommen fühlen.	961	3,76	0,02	0,51
Inklusion heißt für mich, jede Schülerin und jeden Schüler individuell zu fördern.	934	3,54	0,02	0,68
Bei der Planung meines Unterrichts beziehe ich die Lebenssituation meiner Schülerinnen und Schüler mit ein.	946	3,32	0,02	0,70
Mir ist es wichtig, zu jeder Schülerin und jedem Schüler eine gute Beziehung aufzubauen.	972	3,75	0,02	0,46
Ich brauche spezifisches Hintergrundwissen, um in meinem Unterricht gut auf bestimmte Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.	953	3,45	0,02	0,69
Das Lernen in heterogenen Lerngruppen ist für alle Beteiligten gewinnbringend.	937	2,95	0,03	0,90
Schule hat die Aufgabe, Inklusion gesellschaftlich voranzubringen.	903	3,10	0,03	0,90

(*) Frage war nur im Fragebogen an allgemeinbildenden Schulen enthalten.

Fragen zum Themenschwerpunkt Inklusion im Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

Item	N	MW	SE	SD
Ich finde es gut, dass ganz verschiedene Schülerinnen und Schüler an unserer Schule sind.	9678	3,34	0,01	0,90
Alle Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, den Schulalltag mitzugestalten (z. B. Pausengestaltung, Aufführungen, Sportveranstaltungen, Schulfeste usw.).	9667	2,61	0,01	1,06



Methodenglossar

Antwortskala

Die Hamburger Schulinspektion arbeitet bei den in diesem Bericht dargestellten Fragebogenfragen mit vierstufigen Antwortskalen, die von „trifft nicht zu“ über „trifft eher nicht zu“ und „trifft eher zu“ bis zu „trifft voll zu“ reichen. Die Antwortkategorien werden in Zahlen umcodiert, sodass die schwächste Ausprägung „trifft nicht zu“ einer 1 entspricht, die stärkste Ausprägung „trifft voll zu“ einer 4. Als Skalenmittelwert ergibt sich der theoretische Wert von 2,5.

Dimensional Sampling

Im Rahmen dieser Methode der Datenauswahl werden vorab zentrale Faktoren theoretisch bestimmt, von denen angenommen wird, dass sie einen Einfluss auf den Untersuchungsgegenstand haben. Für diese Faktoren werden Dimensionen (von stark ausgeprägt bis gering ausgeprägt) gebildet. Die ausgewählten Daten sollen die jeweiligen Dimensionen möglichst in ihrer vollen Bandbreite abbilden. Im konkreten Fall wird davon ausgegangen, dass sowohl die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft (Sozialindex) als auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Verhältnis zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt Einfluss auf die Heterogenität der Schülerschaft haben. Daher wurde bei der Auswahl der Interviews darauf geachtet, dass die ausgewählten Schulen möglichst gleichmäßig auf den Sozialindex verteilt sind. Gleichzeitig sollten die ausgewählten Schulen die gesamte Bandbreite von wenigen bis hin zu vielen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen

Förderbedarf im Verhältnis zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt abbilden.

Effektstärke

Effektstärke ist ein standardisiertes Maß, das es ermöglicht, die praktische Relevanz von Mittelwertunterschieden zwischen zwei Gruppen zu beschreiben. Als Effektstärkemaß wird Cohens d verwendet. Effektstärken kleiner als 0,2 weisen auf geringe Unterschiede hin, Werte zwischen 0,2 und 0,5 auf mittlere und Werte größer als 0,5 auf große Unterschiede.

Kernstichprobe

Grundlage der hier berichteten Kennwerte sind Daten, die die Schulinspektion Hamburg im Rahmen ihrer Kernstichproben für die Jahresberichte 2008, 2009–2010, 2011 und 2014/15 mithilfe von quantitativen Instrumenten erhoben hat. Die Instrumente der Schulinspektion können eingesehen werden unter <http://www.hamburg.de/bsb/vertiefende-informationen/4017946/artikel-instrumente/> Diese Stichproben sind zufallsbasiert und repräsentativ für die allgemeinbildenden Schulen des Hamburger Schulsystems. Für die Schulstichprobenziehung werden Schulen zunächst nach Schulform und dann nach den sozialen Eingangsvoraussetzungen ihrer Schülerschaft gruppiert, da bekannt ist, dass beide Merkmale einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen schulischer Prozesse haben können. Aus diesen Gruppierungen wird eine – der jeweiligen Gruppengröße angepasste – Anzahl von Schulen zufällig gezogen.

Mittelwert (MW)

Als Mittelwert wird im Jahresbericht der Hamburger Schulinspektion das arithmetische Mittel verwendet. Das arithmetische Mittel ist definiert als die Summe aller einzelnen Werte geteilt durch die Anzahl der Werte.

Perzentilband

An einem Perzentilband lässt sich die Spannweite in der Bewertung des betrachteten Merkmals ablesen. Jeweils links und rechts der Unterteilungen bei fünf Prozent, 25 Prozent, 75 Prozent und 95 Prozent befinden sich die Anteile des Unterrichts, die besser bzw. schlechter abschneiden. Die Schwelle bei fünf Prozent unterteilt beispielsweise die Unterrichtsqualität der beobachteten Sequenzen in die fünf Prozent, die schlechter abschneiden, und die 95 Prozent, die besser abschneiden. In das Perzentilband ist das Konfidenzintervall integriert. Das Konfidenzintervall ist eine Angabe des Bereichs, in dem der auf Basis der Stichprobe ermittelte Mittelwert mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit (hier 95%) liegt.

Qualitätsunterschiede des Unterrichts

Berichtet wird hier die Variation innerhalb der Einzelschulen einerseits und die zwischen den verschiedenen Schulen und Schulformen andererseits, jeweils in Prozent der Gesamtvariation. Diese Kennwerte werden mithilfe einer hierarchischen Varianzzerlegung berechnet. Generell ist zu beachten, dass die Variation der Unterrichtsqualität auf Einzelschulebene sehr groß ist. Dies hat zur Folge, dass sich trotz nomineller Unterschiede in der Qualität des Unterrichts zwischen Schulen und Schulformen in der Regel nur geringe statistische Unterschiede feststellen lassen.

Die Qualität des Unterrichts wird mit dem Unterrichtsbeobachtungsbogen erhoben. Dieser enthält insgesamt 30 standardisierte Items, welche eine Aussage über die Qualität des Unterrichts ermöglichen. Die Items können jeweils auf einer vierstufigen Antwortskala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ bewertet werden. Eine zusätzliche Kategorie „nicht beobachtbar“ kann in entsprechenden Fällen genutzt werden, wird aber sparsam eingesetzt, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen wird in dieser Form bereits seit dem Schuljahr 2010/11 eingesetzt. Im Schuljahr 2014/15 gab es eine leichte Veränderung, da eines der 30 Items gegen ein anderes Item ausgetauscht wurde. Ziel dieser Veränderung war es, genauere Informationen über die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zu erheben. Da sich die inhaltliche Grundstruktur des Unterrichtsbeobachtungsbogens dadurch jedoch nicht geändert hat, ist es möglich, die Ergebnisse mit denen aus den vorherigen Jahresberichten zu vergleichen.

Rasch-Skalierung

Das Modell der Unterrichtsqualität basiert auf einem Verfahren der Item-Response-Theorie, der Raschskalierung. Dabei werden die im Beobachtungsbogen vorhandenen 30 Kriterien miteinander probabilistisch in Beziehung gesetzt, sodass in diesem Fall die eindimensionale Skala „Unterrichtsqualität“ entsteht. Auf dieser Achse sind die einzelnen Kriterien der Unterrichtsqualität und die einzelnen Unterrichtssequenzen verortet. Dabei hat die Skala einen normierten Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1. Das Modell ermöglicht es, die Werte verschiedener Stichproben miteinander in Beziehung zu setzen, indem die Parameter verankert werden. Dies ist für die Trendbeschreibung im vorliegenden Bericht geschehen. Das Modell wurde an den Parametern der Referenzstichprobe verankert, um die Entwicklung der Unterrichtsqualität zwischen den beiden Stichproben beschreiben zu können.

Referenzstichprobe

Die Referenzstichprobe war die Datenbasis des ersten Jahresberichts der Hamburger Schulinspektion. Sie basiert auf den Werten von 34 Schulen, die das Hamburger Schulsystem im ersten Halbjahr 2008 repräsentativ abbilden. Die Repräsentativität der Referenzstichprobe gilt hinsichtlich der in der Stichprobe vertretenen Schulformen sowie hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft.

Standardabweichung (SD)

Die Standardabweichung bildet die Abweichung aller einzelnen Bewertungen um den Mittelwert aller Bewertungen ab. Je größer die Bandbreite der einzelnen Bewertungen ist, desto größer ist die Standardabweichung.

Standardfehler (SE)

In Stichproben berechnete Mittelwerte weichen zwangsläufig von denen ab, die bei einer Vollerhebung ermittelt werden. Die Standardfehler liefern daher eine Aussage zur Güte eines berechneten Mittelwerts in einer Stichprobe. Je kleiner der Standardfehler, desto robuster ist der berichtete Wert, und desto eher entspricht er dem Wert, der bei einer Vollerhebung (zum Beispiel bei Beobachtung aller Unterrichtssequenzen an allen Schulen in Hamburg) ermittelt worden wäre.

Trendaussagen

Die Stichproben der jeweiligen Jahre setzen sich aus jeweils unterschiedlichen Schulen und Personengruppen zusammen. Bei der Beschreibung von Trends wird also angenommen, dass die jeweiligen Stichproben repräsentativ für das Hamburger Schulsystem im jeweiligen Schuljahr sind und empirisch belastbare Aussagen über dieses zulassen. Gleichwohl lassen sich Trends nur mit eingeschränkter Genauigkeit bestimmen, da in stichprobenbasierten Erhebungen immer mit methodischen Einschränkungen kalkuliert werden muss. Für Trendaussagen wurde entsprechend das Effektmaß Cohens d genutzt, das relativ robuste Aussagen selbst dann erlaubt, wenn methodische Probleme in der Datenerhebung – zum Beispiel ein hoher Datenausfall – auftreten. In den vorliegenden Analysen wurde ein Trend mit leicht positiver oder negativer Tendenz angegeben, wenn die Effektstärke d größer 0,2 und kleiner oder gleich 0,5 ist.



Anhang



Anhang A

Themeninterview

Einleitende Frage:
Wie gehen Sie an Ihrer Schule mit der Vielfalt/Heterogenität aller Schulbeteiligten um?

Inklusive Kulturen schaffen

Wie würden Sie das Selbstverständnis der Schulgemeinschaft in Bezug auf Inklusion beschreiben?
Welche Rolle spielt dabei das Leitbild?

Inwieweit werden die berufsspezifischen Kompetenzen der unterschiedlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter genutzt?

Wie würden Sie den Umgang der Schulbeteiligten untereinander beschreiben?
Inwiefern sind Sie damit zufrieden?

Inklusive Strukturen etablieren

Inwieweit ist das Handeln der Schulleitung darauf ausgerichtet, die Inklusion an der Schule voranzubringen?

Inwieweit ist der Umgang mit Heterogenität ein Schwerpunkt der Unterrichtsentwicklung?

Woran lässt sich aus Ihrer Sicht eine kontinuierliche Weiterentwicklung festmachen?

Inwieweit ist die Unterstützung und Fortbildung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Sinne einer inklusiven Schule gewährleistet?

In welcher Weise werden die Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler in der Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote berücksichtigt?

In welcher Weise gibt es einen systematischen Austausch der unterschiedlichen Berufsgruppen in Bezug auf Zielsetzung und Stand der Umsetzung des inklusiven Prozesses?

Welche Strukturen sind an der Schule verankert, um ein respektvolles und diszipliniertes Miteinander sicherzustellen?

Inwieweit nutzen Sie Feedback für den Prozess einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung?

Inklusive Praktiken entwickeln

Wie gehen Sie mit den Anforderungen der Heterogenität der Schülerschaft um?
Welchen Stellenwert hat an Ihrer Schule die systematische Förderung der Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern (kooperative Lernformen / Curriculum zur sozialen Interaktion)

Wie nutzen Sie die Heterogenität der Schülerschaft? Wie berücksichtigen Sie etwa besondere Talente (im musischen, künstlerischen, sportlichen Bereich)?

In welcher Weise sorgen Sie dafür, dass die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Möglichkeiten Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen können und diesen mitbestimmen können?

Auf welche Weise sorgen Sie konkret für ein respektvolles und diszipliniertes Miteinander im Schulalltag?

Inwieweit sorgen Sie als Pädagoginnen und Pädagogen dafür, dass an der Schule die Leistungsrückmeldung für einzelne Schülerinnen und Schüler lernförderlich ist?

Wie unterstützen Sie Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Entwicklung?

In welcher Form werden Sie als Erzieherinnen und Erzieher in die prozessbegleitende Förderdiagnostik und -planung eingebunden?

In welcher Form beteiligen Sie die Schülerinnen und Schüler daran?

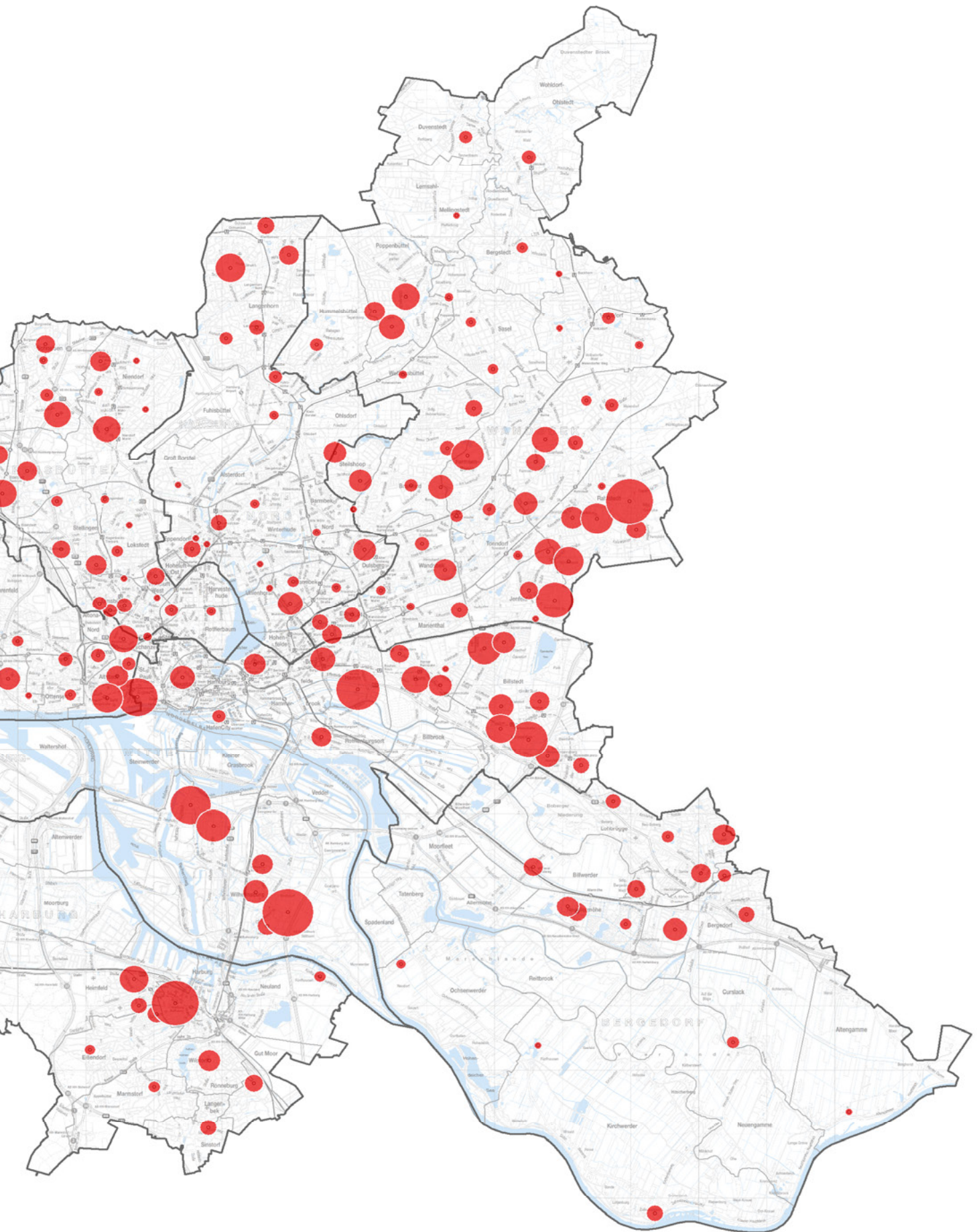
Wie unterstützen Sie an Ihrer Schule die Schülerinnen und Schüler bei der Übernahme von Lernverantwortung?

In welcher Form werden die Eltern in die prozessbegleitende Förderdiagnostik und -planung eingebunden?

Welche Beratungsangebote bietet die Schule an, um alle Schulbeteiligten (Schülerinnen und Schüler, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Eltern) im Hinblick auf den Abbau von Hindernissen und Teilhabe zu unterstützen?

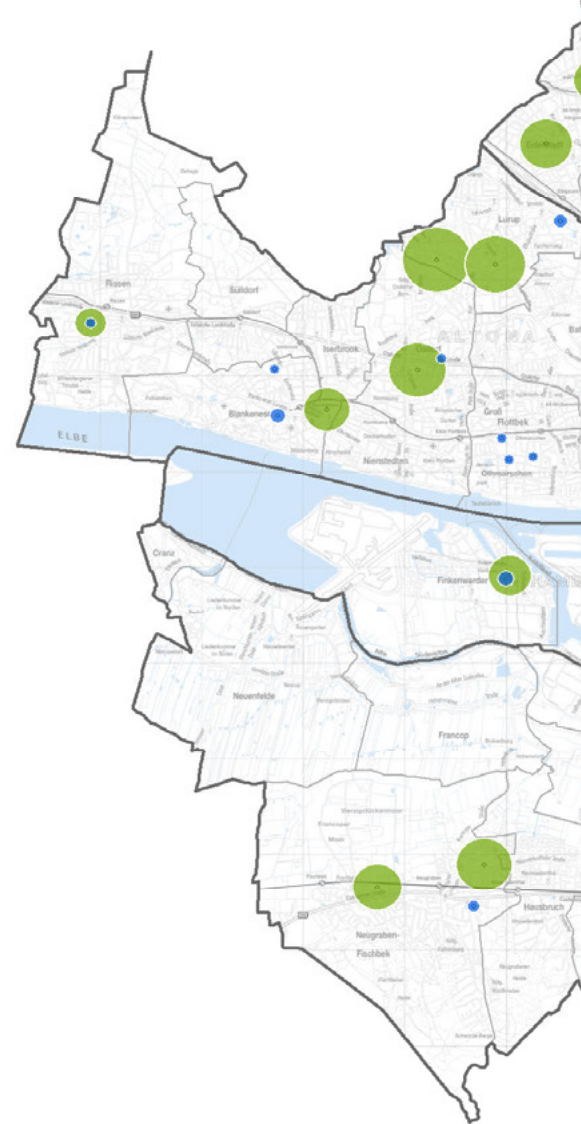
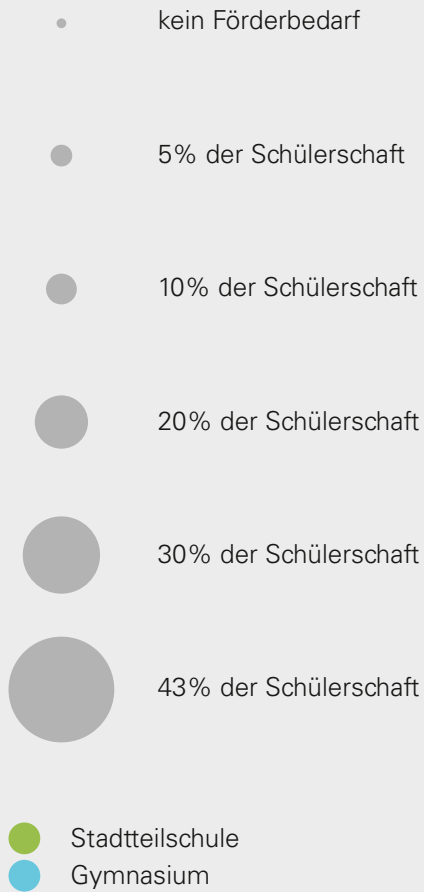
Mit welchen externen Kooperationspartnern arbeiten Sie zusammen, um die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und ihnen noch Möglichkeiten über das schulische Angebot hinaus zu eröffnen? (Vereine, Therapeuten, kulturelle und religiöse Einrichtungen)

Wer wird in die Fördermaßnahmen eingebunden (auch außerschulisch)? Welche Erfahrungen machen Sie mit dieser Unterstützung?



Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Jahrgang 5 an weiterführenden Schulen (Schuljahr 2014/15)

Anteil Schülerschaft mit Förderbedarf in Jahrgang 5



Quellen:

Schuljahresstatistik 2014
Landesbetrieb Geoinformation und Vermessung

IfBQ, den 25.02.2016

