

Karl Dieter Schuck,
Wulf Rauer, Doren Prinz (Hrsg.)

EiBiSch – Evaluation inklusive Bildung in Hamburgs Schulen

Quantitative und
qualitative Ergebnisse



HANSE
Hamburger Schriften zur Qualität
im Bildungswesen

herausgegeben von
Detlef Fickermann und Knut Schwippert

Band 17

Karl Dieter Schuck, Wulf Rauer,
Doren Prinz (Hrsg.)

EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen

Quantitative und qualitative Ergebnisse



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 17

Print-ISBN 978-3-8309-3922-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8922-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagabbildung: Eskemar – Shutterstock.com
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort des Präses der Behörde für Schule und Berufsbildung 9

Vorwort der Herausgeber und der Herausgeberin 11

Karl Dieter Schuck, Wulf Rauer & Doren Prinz

I Einführung

1.	Hamburg auf dem Weg zur inklusiven Bildung	13
1.1	Der allgemeine Problemhintergrund: Der Umbau des deutschen Schulsystems	13
1.2	Befunde empirischer Forschung zur Integration und Inklusion	14
2.	Das Projekt EiBiSch: Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen	22
2.1	Die Evaluationsfragen und Strukturen von EiBiSch	22
2.2	Fragestellungen der Teilprojekte 1 und 2	23
2.3	Besondere Merkmale des Designs	24

Karl Dieter Schuck & Wulf Rauer

II Teilprojekt 1

3.	Längsschnittanalysen der Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler und quantitative Befragungen der Akteurinnen und Akteure im Feld	26
3.1	Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen und allgemeine Merkmale des Versuchsplans	26
3.2	Variablengruppen und Instrumente	29
3.3	Auswahl, Strukturen und Zusammensetzung der Grund- und Stadtteilschulkohorte	31
3.4	Durchführung der Untersuchungen und der Auswertungen	34
4.	Ergebnisse zur Grundschulkohorte	39
4.1	Sonderpädagogische Förderung	39
4.2	Einstellungen und Erfahrungen der Akteurinnen und in der inklusiven Grundschule	52
4.3	Die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen	69
4.4	Die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen der Grundschul Kinder aus Sicht der Lehrkräfte und der Kinder selbst im Querschnitt der 4. Klassenstufe	89
4.5	„ <i>Emotional-soziale Schulerfahrungen</i> “ der Grundschul Kinder	101
4.6	Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Klassensystem	108

5.	Ergebnisse zur Stadtteilschulkohorte	123
5.1	Sonderpädagogische Förderbedarfe	123
5.2	Einstellungen und Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure in der inklusiven Stadtteilschule	134
5.3	Die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe der Stadtteilschulen und der ReBBZ	152
5.4	Entwicklungen der überfachlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe I aus Sicht der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler	169
5.5	Entwicklungen der „ <i>emotional-sozialen Schulerfahrungen</i> “ der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I	182
5.6	Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Klassensystem	190
6.	Zentrale Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes	211
6.1	Erfahrungen, Einstellungen und Bewertungen der Akteurinnen und Akteure im Feld	211
6.2	Die „ <i>emotional-sozialen Schulerfahrungen</i> “	212
6.3	Die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen	215
6.4	Sonderpädagogische Förderungen	217
6.5	Die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen	221

Doren Prinz & Marta Kulik

III Teilprojekt 2

7.	Gelingensbedingungen und Hemmnisse bei der Umsetzung inklusiver Bildung	229
7.1	Theoretischer Hintergrund	230
7.2	Fragestellungen	232
7.3	Sampling	233
7.4	Durchführung der Untersuchungen und Auswertung	238
7.5	Charakterisierung der EiBiSch-Schulen	242
8.	Rekontextualisierungen im Rahmen der Umsetzung inklusiver Bildung	245
8.1	Organisationsentwicklung	246
8.2	Unterrichtsentwicklung	269
8.3	Personalentwicklung	284
9.	Zentrale Ergebnisse des qualitativen Teilprojektes	303

Karl Dieter Schuck, Wulf Rauer & Doren Prinz

IV Zusammenfassung

10.	Handlungsfelder und Herausforderungen für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule	306
10.1	Herausforderungen bezogen auf Erfolgskriterien der Schulentwicklung	307
10.2	Bearbeitung institutioneller und klassischer Orientierungen	311
10.3	Weiterentwicklung der systemischen Ressourcenvergabe	313
10.4	Stärkung der schulinternen und schulübergreifenden Kooperation und Fortbildung	316
10.5	Die Klasse als System	319
	Literatur	321
	Angaben zu den Autorinnen und Autoren	333
	Mitglieder des Beirates	334

Zu dem Evaluationsbericht liegt ein umfangreicher Online-Anhang vor:
<https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch.html>.

Vorwort des Präses der Behörde für Schule und Berufsbildung

Inklusion in Schulen verfolgt das wichtige Ziel, allen Kindern Teilhabe und bestmögliche Bildungswege zu verschaffen. Der Inklusionsbegriff schließt dabei alle Kinder ein und zielt darauf ab, Lernorte zu schaffen, an denen alle Kinder unabhängig von körperlichen oder geistigen Fähigkeiten und ihrer soziokulturellen Herkunft gemeinsam lernen können. Sie bietet für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte die Möglichkeit, neue Perspektiven einzunehmen, voneinander auf vielfältige Art zu lernen und das Miteinander zu stärken. Schulen sollen ein Abbild der Gesellschaft sein und Hamburg hat eine besonders vielfältige Gesellschaft. Genauso vielfältig sind unsere Schulangebote. Das gemeinsame Lernen ist ein wichtiger Baustein für die Verständigung und das Nutzen der erheblichen Potenziale der Menschen in unserer Stadt.

Hamburg hat sich 2012 auf den Weg gemacht, die Inklusion in diesem Sinne flächendeckend zu realisieren, und dabei bundesweit eine Vorreiterrolle eingenommen. Dabei steht die bestmögliche Förderung jedes einzelnen Kindes im Mittelpunkt. Für diese Förderung gilt es, Schulform, Lerngruppe und Lernziele auszumachen, die für das jeweilige Kind optimal sind. Inklusion in Hamburg sorgt dafür, dass grundsätzlich jedem alle Wege offenstehen. Für viele Kinder ist auch in einem inklusiven System die Beschulung an einer speziellen Sonderschule zeitweilig oder dauerhaft die beste Lösung. Andere entfalten sich an einer allgemeinen Schule wie der Stadtteilschule besser. Vielfältige Schulangebote mit niedrigen Übergangshürden sind die Voraussetzung für ein gutes inklusives System.

Die Einführung der Inklusion hat deutliche Veränderungen im Hamburger Schulsystem gebracht. Nicht nur ist ein enormer Anstieg der Anzahl von Lehrkräften zu verzeichnen – mehr als 1.400 von ihnen stehen alleine für die Umsetzung der Inklusion bereit, sondern die Schulen denken auch Unterricht neu und entwickeln neuartige Konzepte. Darüber hinaus wird die Fort- und Ausbildung der Lehrkräfte am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) auf die Inklusion ausgerichtet und didaktische und bauliche Barrieren werden abgebaut: Hamburgs Schulsystem erfindet sich in diesen Jahren neu.

Dabei stehen die Schulen miteinander und mit der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) in einem stärkeren Austausch als je zuvor, um gemeinsam Schulentwicklung zu betreiben, denn es gilt, die in diesem neuen System ge-

machten Erfahrungen regelhaft zu reflektieren. Hierzu leistet auch der vorliegende EiBiSch-Bericht einen wichtigen Beitrag. Diese schon mit Einführung der Inklusion beauftragte Langzeitstudie liefert flächendeckende empirische Erkenntnisse über den bisherigen Weg der Inklusion in Hamburg, die Hinweise geben können, was bereits gut läuft und wo Entwicklungsfelder liegen. Mein Dank gilt den an EiBiSch beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität Hamburg und des Institutes für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) sowie insbesondere den Professoren Schuck und Rauer, die schon seit vielen Jahren die Entwicklungen im Hamburger Bildungswesen mit aufmerksamem Blick und klugem Kopf verfolgen und mit diesem Bericht zusammen mit Frau Dr. Prinz ein umfassendes Werk zur Situation der Inklusion in Hamburg vorgelegt haben.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

Ties Rabe
Senator der Behörde für Schule und Berufsbildung
der Freien und Hansestadt Hamburg

Vorwort der Herausgeber und der Herausgeberin

Mit der vorliegenden Studie wird ein Auftrag der Bürgerschaft zur Evaluation der mit dem Schuljahr 2012/2013 flächendeckend eingeführten inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen erfüllt. Die konzeptionellen und schulpraktischen Grundlagen dieses mutigen, zukunftsweisenden und unumkehrbaren Schrittes der Schulentwicklung wurden in vielen Hamburger Modellversuchen zur Prävention und Integration gelegt. Verfolgt wurde das Ziel, die unterschiedlichen Hamburger Modelle der Integration zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzuführen. Mit dem Projekt EiBiSch galt es, diesen Prozess des Umbaus zu evaluieren und Weiterentwicklungsnotwendigkeiten zu identifizieren.

In den mit diesem Band vorgestellten Ergebnissen wird zusammen mit weiteren Texten und Tabellen im Online-Anhang¹ ein Schulsystem im Wandel und im Widerspruch zwischen Individualisierung und Standardisierung pädagogischer Prozesse erkennbar. Unter den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Hamburg auf den Weg gemacht, ein bisher selektionsorientiertes Schulsystem zu einem inklusiven zu entwickeln. Dabei standen und stehen auf unterschiedlichen Ebenen eingespielte verwaltungstechnische und pädagogische Verfahrensweisen und Prozesse zur Disposition und es gilt, im schulischen Alltag täglich das Alte im Neuen bewahren und zugleich überwinden zu müssen. Es war zu erwarten, dass der mit der Einführung der inklusiven Bildung verbundene, tiefgreifende Umbau des Schulsystems in der Anfangsphase nicht nur zu vielen positiven Ergebnissen führt, sondern auch konzeptionelle und praktische Herausforderungen offenbart, die es in Zukunft zu bewältigen gilt.

Mit den vielfältigen Ergebnissen wird deutlich, dass sich Hamburg in der Grundschule, aber unter den Bedingungen des Zweisäulenmodells noch nicht in gleichem Maße in der Sekundarstufe auf einem guten Weg befindet und viele ethisch und fachlich begründete Forderungen an ein inklusives Schulsystem bereits umgesetzt sind. Positive Ergebnisse zu Entwicklungen fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ aller Schülerinnen und Schüler in der Grund- und Stadtteilschule sind feststellbar. Zahlreiche noch bestehende konzeptionelle und schulpraktische Herausforderungen und noch nicht erfüllte Gelingensbedingungen sind identifiziert, die der weiteren Bearbeitung bzw. Berücksichtigung bei der Weiterentwicklung inklusiver Bildung bedürfen.

¹ <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch.html>.

Die Ergebnisse von EiBiSch werden unter Berücksichtigung unterschiedlicher fachlicher Standpunkte und unterschiedlicher Interessenlagen kontroverse Bewertungen hervorrufen. Zu erhoffen sind konstruktive Diskussionen zu fachlich begründeten und umsetzbaren Weichenstellungen zur Weiterentwicklung inklusiver Bildung in Hamburg und vielleicht auch darüber hinaus.

Der bürgerschaftliche Auftrag der Evaluation erforderte eine komplexe Längsschnittuntersuchung über mehrere Schuljahre hinweg, die nur in einer engen Kooperation zwischen der Universität Hamburg, der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und dem Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) unter der umsichtigen Koordination von Detlef Fickermann und mit konstruktiver Unterstützung eines wissenschaftlichen Beirats zu realisieren war, der mit anregenden und weiterführenden Diskussionen das Evaluationsvorhaben aufmerksam begleitete.

Unser Dank gilt den 35 Grundschulen, den 12 Stadtteilschulen und den 3 Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ), mit ihren Leitungen und Lehrkräften, den ca. 3.500 Schülerinnen und Schülern mit ihren Eltern, die sich unseren Tests und Befragungen geduldig und mehrfach unterzogen. Zu danken ist den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der involvierten Abteilungen des IfBQ. Besonders zu erwähnen sind Markus Lücken, der das Projekt bei der Erhebung und Aufbereitung der Leistungsdaten effektiv unterstützte, die zahlreichen studentischen Hilfskräfte, die die Datenerhebungen durchführten, Gitta Taube, die die umfangreichen und zeitraubenden, datenschutzrechtlich konformen Verknüpfungen der verschiedenen Datensätze besorgte, und Sophie Haiker, die die Manuskripte kompetent und sorgfältig durchsah.

Einen besonderen Anteil am Erfolg des Projektes hatten die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen im quantitativen Teilprojekt Dipl. Psych. Christine Dunst (6/2013 bis 8/2014), M.Sc. Eileen Wallich (9/2014 bis 12/2016) und M.A. Sarah Poersch (1/2017 bis 10/2017) sowie im qualitativen Teilprojekt Frau Dr. Marta Kulik (7/2013 bis 9/2017).

Schließlich ist der Kurt und Käthe Klinger-Stiftung zu danken, die neben der BSB und dem IfBQ einen wichtigen zusätzlichen Finanzierungsbeitrag leistete.

Im Juni 2018

Prof. Dr. Karl Dieter Schuck, Prof. Wulf Rauer und Dr. Doren Prinz

I Einführung

1 Hamburg auf dem Weg zur inklusiven Bildung

Mit der Mitteilung des Hamburger Senats an die Bürgerschaft zur Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen vom 27.03.2012 wurde für Hamburg flächendeckend die inklusive Schule im Schuljahr 2012/2013 eingeführt und verfügt, dass die Wirksamkeit, die Auswirkungen und die Ergebnisse inklusiven Unterrichts wissenschaftlich zu evaluieren sind. Zugleich soll die Evaluation „Hinweise auf Erfolge und Gelingensbedingungen, aber auch auf Verbesserungsbedarfe geben, um die Steuerung der Maßnahmen zur Inklusion zu optimieren.“ (Drucksache 20/3641, S. 22). Zur Durchführung der Evaluation wurde ein Kooperationsvertrag zwischen der Universität Hamburg und der BSB geschlossen und die Projektgruppe „EiBiSch, Evaluation inklusiver Bildung in Schulen“ eingerichtet. Die universitären Mitglieder dieser Projektgruppe waren Doren Prinz, Wulf Rauer und Karl Dieter Schuck (Gesamtverantwortlicher). Weitere Mitglieder waren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) und der BSB. Koordinator des Projektes zwischen Universität, IfBQ und BSB war Detlef Fickermann aus dem IfBQ. Grundlage der Evaluation ist eine in der Projektgruppe entwickelte Vorhabenbeschreibung, die eine detaillierte Begründung und Beschreibung zweier Teilprojekte im Gesamtvorhaben enthält (Schuck et al. 2013).

1.1 Der allgemeine Problemhintergrund: Der Umbau des deutschen Schulsystems

Mit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011) haben sich Deutschland und damit wegen ihrer föderalen Zuständigkeit die Bundesländer zur Schaffung eines inklusiven schulischen Bildungssystems verpflichtet.

Hamburg hat mit der flächendeckenden Einführung der inklusiven Bildung eine gewisse Vorreiterrolle übernommen und baut damit auf eine lange Tradition vorangegangener Modellversuche zur Integration auf. Diese Modellversuche

wurden als Gegenbewegung zur Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (1972), die Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher in neun Sonderschularten zu organisieren, von der Bund-Länder-Kommission (Deutscher Bildungsrat, 1973) initiiert und finanziert. Hamburg hatte sich in allen Phasen mit prominenten Projekten beteiligt. Zu nennen sind das Präventionslehrermodell der siebziger Jahre, das Modell der Integrationsklassen, die integrativen Regelklassen einer integrativen Grundschule und die integrativen Förderzentren. Beständiges Momentum vieler im Rahmen von Begleituntersuchungen dieser Modelle verfasster Texte war die notwendig erscheinende Zusammenführung der unterschiedlichen Modelle der Förderung zu einer neuen Gesamtstruktur. Das geschah mit dem flächendeckend eingeführten Modell der inklusiven Schule auf der Grundlage der in der Drucksache 20/3641 definierten Eckpunkte.

In der Schule des neuen Zuschnittes und der damit verbundenen Abkehr vom bisherigen gegliederten, selektionsorientierten Schulsystem verschieben sich die Anforderungen an die schulischen Strukturen und an die Prozesse der Unterrichtung und Förderung. Damit einher geht eine Veränderung von Forschungsfragen. Nicht geklärt werden muss mehr, ob eine gemeinsame Unterrichtung aller Schülerinnen und Schüler im gesamten Heterogenitätsspektrum möglich und sinnvoll ist, sondern welches die Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts unter den hergestellten Strukturen sind. Hamburg verfügt nunmehr über eine sechsjährige Erfahrung mit der flächendeckenden Implementation der inklusiven Schule und dem damit verbundenen konzeptionellen Umbau schulischer Unterstützungsstrukturen. Mit dem vorliegenden Evaluationsbericht werden die Ergebnisse dieses Implementationsprozesses dokumentiert und Vorschläge für die weiteren Entwicklungsnotwendigkeiten vorgelegt.

1.2 Befunde empirischer Forschung zur Integration und Inklusion

1.2.1 Forschungen zur kognitiven und emotional-sozialen Entwicklung unter behindernden Bedingungen

Die Wurzeln der inklusiven Schule reichen zurück bis in die Beteiligung Hamburgs an den Modellversuchen zur Integration der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. In einer Auswertung von 46 Modellversuchen (Borchert & Schuck 1992) wurde festgestellt, dass im Spektrum

der Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „*Emotional-soziale Entwicklung*“ die größeren pädagogischen Erfolge in den allgemeinen Schulen und dort bei unterrichtsintegrierter Förderung zu erzielen waren. In einem Sammelreferat nationaler und internationaler Untersuchungen zur Förderung der kognitiven und emotional-sozialen Entwicklung in separierenden und integrativen Schulsettings (Ahrbeck et al. 1997) kommen die Autoren zu dem Schluss, dass der gemeinsame Unterricht sowohl für die die Leistungsentwicklung der schulleistungsschwachen wie auch für die normallernenden Kinder förderlicher ist. Verbunden allerdings war in einigen Untersuchungen dieser Vorteil auf der Leistungsebene mit der Gefahr der stärkeren emotionalen Belastung und der Drift in die soziale Randständigkeit lernschwacher Schüler. Dem sei jedoch mit veränderten pädagogischen Bedingungen in einer integrationsfähigen Schule zu begegnen, die einen radikalen Wertewandel zu vollziehen habe und unter veränderten pädagogischen Konzepten eine Schule heterogener Lerngruppen und individueller Bewertungsmaßstäbe zu sein hätte (ebd. S. 761). Dieser damalige Erkenntnisstand hat bis heute Bestand, wurde allerdings unter unterschiedlichen Perspektiven erweitert.

In nahezu allen Untersuchungen zur Integration stellen sich Fragen danach, wie die sonderpädagogische Expertise in integrativen Settings optimal zur Geltung kommen kann. Das war ein zentrales Thema in der Hamburger Entwicklung und den Auseinandersetzungen um die Möglichkeiten der unterschiedlichen Integrationsmodelle. Vor dem Hintergrund der Daten der breit angelegten Studie zu Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (KESS) (Bos et al. 2007) konnten Fragen der Ressourcenallokation und ihre Wirkungen auf die individuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Fördermodellen untersucht werden (Rauer & Schuck 2007). Nach den Ergebnissen dieser Sonderauswertung gibt es keinen linearen und damit zwangsläufigen Zusammenhang zwischen einem Mehr an Ressourcen z.B. einem Mehr an sonderpädagogischer Unterstützung und einer Zunahme der Qualität der pädagogischen Prozesse in der Klasse. Mit der Verfügbarkeit zusätzlicher Ressourcen und des Personals zur Anwendung dieser Ressourcen werden zwar die Möglichkeitsräume für die Gestaltung guten Unterrichts erweitert. Es steigt aber offensichtlich zugleich das Risiko der Zunahme von Kommunikations- und Kooperationsproblemen zwischen den in den Klassen agierenden Personen, die die Qualität der pädagogischen Prozesse belasten können.

Inzwischen liegt eine unübersehbare Anzahl weiterer Sammelreferate zu nationalen und internationalen Studien zum gemeinsamen Unterricht vor, die sich mit den Chancen und Risiken und mehr oder weniger implizit mit den Gelingensbe-

dingungen integrativer bzw. inklusiver Settings beschäftigen. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei internationale Studien ein, die in aller Regel nicht durch die für Deutschland typischen Strukturdebatten und ein gegliedertes, selektionsorientiertes Schulsystem belastet sind und sich mit dem Normalfall des gemeinsamen Unterrichts in heterogenen Lerngruppen und bei unterschiedlichen Unterstützungsstrukturen in einem integrativen/inklusive Kontext beschäftigen.

Möller (2013) stellt mit seinem Sammelreferat nationaler und internationaler Studien fest, dass die Untersuchungen zu den Effekten inklusiver Beschulung auf schulische Leistungen in der Mehrzahl positive, aber eher kleine Effekte für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (zumeist im Förderschwerpunkt „Lernen“) erbrachten. Demgegenüber kam es bei den überwiegenden Studien zu schwach negativen Effekten der inklusiven Beschulung auf die emotional-soziale Entwicklung (vgl. Ahrbeck et al. 1997). Für Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kam es in inklusiven Kontexten zu keinen bedeutsamen Nachteilen. Aus empirischer Sicht spräche insgesamt nichts gegen einen inklusiven Unterricht. Schülerinnen und Schüler lernten in beiden Settings nach den gleichen Prinzipien und die gelte es zu beachten. Zu diesen Prinzipien zählt Möller vor dem Hintergrund der berücksichtigten Studien und in Bezugnahme auf Hattie (2009) einen auf dem jeweiligen Niveau anregenden Unterricht und eine effektive Klassenführung (Möller 2013, S. 34) sowie als herausragenden Einflussfaktor eine lernprozessbegleitende und -regulierende Feedbackkultur. Unter einer erziehungswissenschaftlich-sonderpädagogischen Perspektive setzt sich Hans Wocken mit den theoretischen Grundlagen der Integration und Inklusion und mit Formen der schulorganisatorischen und unterrichtspraktischen Umsetzung auseinander und macht eine Fülle von Vorschlägen für die Gestaltung einer inklusiven Schule (Wocken 2010, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

Die bisher genannten Sammelreferate beziehen sich vornehmlich auf Querschnittuntersuchungen. Erst neuerdings wurden Längsschnittuntersuchungen durchgeführt, die die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern über mehrere Schuljahre in ihren fachlichen Kompetenzen und in ihrer emotional-sozialen Entwicklung begleiteten.

Krull et al. (2018) berichten über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Kreises Mettmann auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem. Auf einer breiten Datenbasis werden im Längsschnitt über die 1. bis 4. Klassenstufe hinweg (Schuljahre 2010/2011 bis 2014/2015) Fragen zu sozialen Ausgrenzungsprozessen, zum Wohlbefinden und zur sozialen Integration von Schülerinnen und

Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schwerpunkten „*Lernen*“ und „*Emotional-soziale Entwicklung*“ untersucht. Resümierend konnte festgestellt werden, dass in Übereinstimmung mit zahlreichen Querschnittsuntersuchungen Schwierigkeiten in diesen beiden Förderschwerpunkten Risikofaktoren für eine mögliche soziale Exklusion darstellen, die sich im Verlauf der Grundschulzeit noch verstärken können (S. 33). Die gefundenen Klassenunterschiede verweisen jedoch darauf, dass diesem Risiko durch entsprechende pädagogische Arrangements erfolgreich begegnet werden kann.

Mit dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ (PING) wurde in ähnlich komplexer Weise wie bei EiBiSch die Einführung der inklusiven Schule in Brandenburg im Längsschnitt begleitet (Spörer et al. 2015). Es wurden bei $n = 1.435$ Kindern der 2. und 3. Klassenstufe aus 61 Grundschulen in zwei Kohorten (Kohorte 1: 2. zur 3. Klassenstufe, Kohorte 2: 3. zur 4. Klassenstufe) im Längsschnitt über jeweils zwei Schuljahre hinweg die Entwicklung von fachlichen Leistungen (Lesen, Rechtschreiben, Mathematik), Lernmotivation und Sozialkompetenz untersucht. Es gab nahezu alle Förderbedarfe in den untersuchten Klassen. Es zeigten sich geringere Leistungen in inklusiven Klassen als in den Normstichproben der Tests. Es traten jedoch keine Unterschiede im Leistungszuwachs im Längsschnitt im Vergleich zur Normstichprobe auf. Die Leistungsunterschiede von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wurden im Längsschnitt größer. Ein Vergleich mit Kindern an Förderschulen war nicht möglich. Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wiesen nach eigener Einschätzung ein niedrigeres Selbstkonzept in Mathematik und Deutsch auf als Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Es zeigte sich im Längsschnitt zudem ein negativer Verlauf der Entwicklung des Selbstkonzeptes bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das soziale Selbstkonzept, Klassenklima und die soziale Integration wurden dagegen in der ersten Kohorte von den Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gleich gut eingeschätzt. In der zweiten Kohorte schnitten die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in diesen Einschätzungen dagegen besser ab als jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Immerhin ging die Schere über den Längsschnitt nicht weiter auf. Weniger erfreulich war der Befund, dass sich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in beiden Kohorten und Jahren durch ihre Lehrkräfte weniger angenommen fühlten.

Mit der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) (Neumann et al. 2017) wird der Frage nachgegangen, wie sich emotional-soziale Dimensionen und schriftsprachliche Leistungen in exklusiven und inklusiven Schulformen von der 3. zur 5. Klassenstufe entwi-

ckeln und welche individuellen und kontextuellen Faktoren mit der Entwicklung der Kriteriumsvariablen kovariieren. Unabhängig vom Fördermodell zeigten die lernbeeinträchtigten Grundschul Kinder ein hohes Maß an Lernfreude und Wohlbefinden bei gleichzeitig eingeschränkten Lese- und Rechtschreibleistungen. Bezüglich der Entwicklung der Lese- und Rechtschreibleistungen gab es zwischen inklusiv und exklusiv beschulten Kindern keine nennenswerten Unterschiede, wobei sich die Kompetenzentwicklung bei inklusiver Beschulung auf höherem Niveau vollzog. Dabei erzielten inklusiv beschulte Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich „Lernen“ einen signifikant höheren Leistungszuwachs im Lesen, die exklusiv beschulten Kinder dagegen einen signifikant stärkeren Leistungszuwachs im Rechtschreiben, ohne aber das Niveau der inklusiv unterrichteten Peers zu erreichen.

Die schlaglichtartige Kennzeichnung der aktuellen Forschungslage zur Förderung in unterschiedlichen schulischen Settings verweist darauf, dass jedes wie auch immer begründete Schulkonzept und jedes Konzept der besonderen Förderung mit seinen konzeptionellen sowie theoretischen Vorgaben und materiellen wie personellen Ausstattungsdetails allenfalls Möglichkeitsräume für die pädagogische Arbeit abstecken kann und Perspektiven für das pädagogische Alltags Handeln eröffnet oder behindert. Wie aber diese Möglichkeitsräume genutzt und die eventuell vorhandenen behindernden Bedingungen des Konzeptes umgangen oder verstärkt werden, hängt ganz und gar von den Akteuren im Feld ab. Es gibt unter jedem Modell jenseits aller konzeptionellen Vorgaben gute und weniger gute Realisationen des Modells und zwar gänzlich unabhängig von den Modellkonzeptionen selbst. Über den Erfolg entscheiden letztlich die Qualität der pädagogischen Arbeit im Unterricht, die Formen der Kooperation und der Schulentwicklung, die Einstellungen des Kollegiums und das insgesamt geschaffene Schulklima. In Hamburg sind die Weichen für ein inklusives Schulmodell gestellt, sodass nunmehr alle Anstrengungen darauf zu richten sind, für alle Schülerinnen und Schüler durch geeignete Formen der Weiterentwicklung maximale Bildungserfolge und ein Maximum an gesellschaftlicher Teilhabe zu sichern.

1.2.2 Einstellungen von Lehrkräften und Eltern zur Integration/Inklusion

Eine Perspektive inklusiver Forschung sind die Einstellungen von Eltern und Lehrkräften zur Unterrichtung von Kindern mit Förderbedarf in inklusiven und separierenden Settings. So beschäftigen sich Trumpa et al. (2014) mit der schulartspezifischen Einstellung von Lehrkräften und Eltern zur Inklusion. Hierbei werden die Schularten Grundschule, weiterführende Schulen (Realschulen sowie Gymnasien) und Sonderschulen unterschieden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich

die Einstellungen zur Inklusion von Lehrkräften an Grundschulen oder weiterführenden Schulen kaum unterschieden, sie aber signifikant niedrigere positive Einstellungswerte als Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aufwiesen. Umgekehrt verhielt es sich mit den elterlichen Einstellungen. Eltern an Primar- und Sekundarschulen stehen der Inklusion positiver gegenüber als Eltern an Sonderschulen. Zugleich standen die Eltern der schulischen Förderung und Unterstützung positiver gegenüber als die Lehrkräfte. Eltern wie Lehrkräfte heben als Wert der Inklusion dabei weniger die Förderung des Lernens und der Entwicklung der Schulleistungen als das soziale Lernen hervor.

Gebhardt et al. (2011) und Gebhardt et al. (2015) verfolgen einen auf Förder-schwerpunkte bezogenen Gesichtspunkt und stellen fest, dass Lehrkräfte an all-gemeinbildenden Schulen in ihren Untersuchungen der Meinung waren, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich „*Geistige Entwicklung*“ in Sonderschulen mehr lernen würden. Sonderschullehrkräfte zeigten eine zurückhaltendere Einstellung gegenüber der Integration, Integrationslehrkräfte eine deutlich positivere. Die Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf im Bereich „*Körperlich-motorische Entwicklung*“ fiel am positivsten aus, gefolgt von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf im Bereich „*Lernen*“. Am negativsten schätzen die Lehrkräfte die Integration von Kindern mit einem Förderbedarf im Bereich „*Geistige Entwicklung*“ ein.

Seifried (2015) befasst sich in seiner Untersuchung mit der Einstellung von Lehrkräften zur Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess. Es werden die Zusammenhänge der Einstellung zur Inklusion mit der Selbstwirksamkeit und personenbezogenen Variablen wie Kontakt zu Menschen mit Behinderungen, Unterrichtserfahrungen in integrativen oder inklusiven Settings, inklusionsorientierte Fortbildungen und Persönlichkeitsmerkmale untersucht. Insbesondere die Schulart, der Besuch von Fortbildungen und die Selbstwirksamkeit standen in einem signifikanten Zusammenhang mit der Bewertung und Einschätzung der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Förderbedarfen.

Hellmich und Görel (2014) zentrieren auf Vorerfahrungen und stellten fest, dass Lehrkräfte, die (1.) Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf haben, die (2.) eine sachangemesene Auffassung von Inklusion zeigen und die (3.) eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufweisen, signifikant positivere Einstellungen zum inklusiven

Unterricht in der Grundschule haben als Lehrkräfte, die nicht über diese Voraussetzungen verfügen.

So wie die in den zitierten und vielen weiteren Untersuchungen gefundenen Einstellungen von der erlebten Praxis der Lehrkräfte und Eltern sowie von den gewählten Realitätsausschnitten und Settings abhängen, wird die flächendeckende Einführung der inklusiven Bildung in den Einstellungen der Lehrkräfte und Eltern Spuren hinterlassen, die mehr oder weniger im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen stehen.

1.2.3 Forschungen zur Kooperation in integrativen/inkluisiven schulischen Kontexten

Lütje-Klose und Willenbring (1999) verdeutlichen im Kontext des *Ebenenmodells der Theorie integrativer Prozesse*, dass kooperatives Handeln der schulischen Akteure eine zentrale Gelingensbedingung für inklusive schulische Prozesse darstellt. In diesem Zusammenhang konstatieren auch Werning und Arndt (2013), dass für eine Annäherung an das Ziel der sozialen Partizipation aller Kinder an Bildung und Schule die Entwicklung kooperativer Beziehungen in verschiedenen Bereichen erforderlich ist: Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander, Kooperation der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit deren Eltern, Kooperation der Lehrkräfte untereinander und mit weiteren professionellen Unterstützungspersonen sowie Kooperation der Schule mit anderen Institutionen.

Im Kontext der Auflösung von Förderschulen und der Entwicklung eines für alle Kinder geöffneten Schulsystems erscheint insbesondere die Zusammenarbeit von allgemeinen und Sonderpädagogen als logische Konsequenz, unabdingbare Gelingensbedingung und Zielperspektive von Inklusion. Auch Arndt und Werning (2013) sehen für „die Herausforderungen einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung (...) insbesondere die Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik von entscheidender Bedeutung“ (S. 12). Richter und Pant (2016) benennen „stärkere Teamarbeit zwischen Lehrkräften [als] einen Erfolgsfaktor für gute Schule, die gerade angesichts wachsender Heterogenität an Bedeutung gewinnt“ (S. 6). Auch Löser (2013) und Werning (2014) halten die geteilte Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Förderbedarf für besonders relevant im Zusammenhang mit einer gelingenden inklusiven Beschulung. Lütje-Klose und Urban (2014a) begründen diese Relevanz damit, dass „die Schaffung entwicklungsfördernder Bedingungen für eine sehr heterogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern (...) vielfach nicht

von einer Lehrkraft allein umgesetzt werden“ (S. 113) kann und sehen darüber hinaus eine gelingende multiprofessionelle Zusammenarbeit als „Prüfstein für inklusive Prozesse“ (ebd.).

Im Rahmen des *Index for Inclusion* (vgl. Booth & Ainscow 2002, Boban & Hinz 2003) wird diese Perspektive unterstützt. Durch die Zusammenstellung von Indikatoren und Fragen, die in fünf Stufen kategorisiert werden, wird Schulen die Durchführung von Selbstevaluationsprozessen hinsichtlich ihrer aktuellen inklusiven Praxis ermöglicht. Eine dieser Indikatorengruppen bezieht sich ausdrücklich auf die Kooperation zwischen Lehrkräften als wichtiger Schritt für die Schaffung inklusiver Kulturen.

Weiter haben Dyson et al. (2002, 2004) einen systematischen Forschungsüberblick über verschiedene britische Studien zu Schulen mit inklusiven Konzepten verfasst und in diesem Zusammenhang vier Aspekte herausgestellt, die inklusive Schulen auszeichnen. Einer dieser Aspekte ist die ausgeprägte Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften. Die multiprofessionelle Kooperation von Lehrkräften ist nach Forschungslage eine der entscheidenden Gelingensbedingung für die Umsetzung inklusiven Unterrichts und die Schaffung inklusiver Schulstrukturen und -kulturen. Im Rahmen des qualitativen Teilprojektes wird dieser Aspekt entsprechend umfänglich beleuchtet.

2 Das Projekt EiBiSch: Evaluation inklusiver Bildung in Schulen

Das in der Mitteilung des Hamburger Senats an die Bürgerschaft vom 27.03.2012 konzipierte Modell einer inklusiven Schule (Drucksache 20/3641) ist die Umsetzung des zitierten Übereinkommens der Vereinten Nationen und der Versuch, die bis dahin in Hamburg praktizierten Modelle der Beschulung und der Förderung randständiger, behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher – das waren die Integrationsklassen, die Integrativen Regelschulen und die Integrativen Förderzentren – zu einem einheitlichen Ganzen neu zu ordnen und den Sorgeberechtigten das Recht der Auswahl des Beschulungsortes ihrer Kinder zu übertragen.

Es war absehbar, dass ein so umfassendes Reformmodell ein „Risikomodell“ in mindestens dreifacher Weise ist: Es wurde ein bisher funktionierendes und jahrzehntelang eingespieltes pädagogisches System in seinen Verfahrensweisen und strukturellen Merkmalen tiefgreifend verändert. Allen allgemeinen Schulen wurde die Verantwortung für behinderte Kinder und Jugendliche ihres Wohngebietes übertragen, auch solchen Schulen, die bisher über keinerlei Integrationserfahrungen verfügten. Das alles geschieht in einer Situation, in der die Schulen viele weitere Reformvorhaben, wie z.B. die Ganztagsbildung und die Beschulung von Flüchtlingskindern zu schulern haben. Schließlich erhöht das Konzept der inklusiven Bildung die Komplexität des pädagogischen Alltags in den Schulen erheblich. Maßnahmen der Komplexitätsreduktion durch Auslese und Sortierung sind nicht mehr modellkompatibel. Damit stehen die Akteure im Feld zwangsläufig vor neuen Belastungen, die nur zu bewältigen sein werden, wenn insgesamt die Hoffnung entstehen kann, dass sich die Lern- und Entwicklungsbedingungen der Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Konzept nicht verschlechtern, sondern nachhaltig verbessert werden und dabei die eigenen Arbeitsbedingungen erträglich bleiben. Es ist absehbar, dass eine Gelingensbedingung der Umsetzung des Konzeptes die prinzipielle Unterstützung durch die Akteure selbst sein wird. Das sind das pädagogische Personal der Schulen auf allen Ebenen, die Eltern und Kinder sowie die außerschulischen Kooperationspartner.

2.1 Die Evaluationsfragen und Strukturen von EiBiSch

Mit der Drucksache 20/3641 zur Einführung der inklusiven Bildung wurden die strukturellen und inhaltlichen Eckpunkte der Entwicklung der inklusiven Schule gesetzt. Strukturell stehen den Eltern zur freien Schulwahl Grundschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien und Regionalen Bildungs- und Beratungszentren

(ReBBZ) zur Verfügung. Die ReBBZ verfügen über Beratungsabteilungen zur Unterstützung der allgemeinen Schulen im Implementationsprozess und über Bildungsabteilungen, in denen auf Wunsch der Eltern Kinder sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ unterrichtet und gefördert werden können. Sonderschulen für spezielle sonderpädagogische Förderungen werden weiterhin vorgehalten. Inhaltlich beschrieben werden Zielsetzungen und das pädagogische Konzept der inklusiven Schule, die zur Verfügung stehenden Ressourcen, Verfahrensweisen und pädagogischen Prozesse, Konzepte der Schulentwicklung und Unterstützungsstrukturen (vgl. Schuck 2012; Ellger-Rüttgardt 2016). Aus diesem umfangreichen Tableau notwendiger Veränderungen wurden die Evaluationsfragen von EiBiSch in einer Vorhabenbeschreibung entwickelt (Schuck et al. 2013).

2.2 Fragestellungen der Teilprojekte 1 und 2

Mit der Vorhabenbeschreibung wurde davon ausgegangen, dass sich die Effekte des Konzeptes der inklusiven Bildung als unabhängige Variable in zwei Gruppen abhängiger Variablen zeigen. Das sind (1.) die Entwicklung aller Kinder in der inklusiven Schule und (2.) die Einschätzungen der Funktionsfähigkeit und Qualität des Konzeptes durch die Akteure im Feld. Nach Maßgabe der verfügbaren Ressourcen wurden folgende zentrale Ziele verfolgt:

Das *Teilprojekt 1* umfasst *quantitative Analysen* der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen unter den neuen Systembedingungen im Längsschnitt in Abhängigkeit von individuellen, unterrichtlichen, schulischen und systemischen Kontextvariablen.

Untersucht wurde, ob die tiefgreifende Umsteuerung des Schulsystems dazu führte, dass alle Kinder im gesamten Heterogenitätsspektrum gleichermaßen durch das neue strukturelle Konzept in der Entwicklung ihrer Bildungsbiographie unterstützt werden. In Analogie zur wissenschaftlichen Begleitung der Integrativen Regelklassen (IR), der Integrativen Grundschulen und der Integrativen Förderzentren (IF) (vgl. Hinz et al. 1998a, 1998b; Schuck 2000; Rauer & Schuck 2007; Arnold et al. 2010) wurden die fachlichen und die überfachlichen Kompetenzentwicklungen sowie die Entwicklung der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ aller Kinder im System in unterschiedlichen Settings der neuen Struktur, d.h. in den unterschiedlichen Grundschulen, Stadtteilschulen und ReBBZ analysiert (zu den Fragestellungen, verwendeten Instrumenten und Daten siehe Kapitel 3).

Methodisch wurden in diesem Teilprojekt Längsschnittanalysen durchgeführt. Unterschieden wurden eine Grundschulkohorte (2. bis 4. Klassenstufe) und eine Stadtteilschulkohorte (5. und 6. Klassenstufe). Dokumentiert wurden die in den Kriteriumsvariablen erreichten Endstände und die Entwicklungen dorthin und zwar für die Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogische bzw. additive Sprachförderung. Es erfolgten des Weiteren Vergleiche der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Sprache“ in den beiden Beschulungsorten allgemeine Schule und ReBBZ (Kapitel 4 und 5). Die Ergebnisse der quantitativen Auswertungen werden anschließend im folgenden sechsten Kapitel diskutiert.

Das *Teilprojekt 2* umfasst *qualitative Untersuchungen* zur Umsetzung und zur Bewährung der Zielsetzungen und des pädagogischen Konzeptes, der neuen institutionellen Strukturen, der Ressourcensteuerung, der organisatorischen Verfahrensweisen, der pädagogischen Prozesse, der Konzepte der Schulentwicklung und der Unterstützungsstrukturen der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen.

Untersuchungsgegenstand waren die Einschätzungen und Einstellungen der Akteure im Feld. Das sind die allgemeinen Lehrkräfte in den Schulen, die Sonderpädagoginnen und -pädagogen, die Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren, die Funktionsträgerinnen und -träger in den Schulen, das Personal der ReBBZ und die Akteurinnen und Akteure des Landesinstitutes für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). Unter Verwendung qualitativer Analysen wurde die Bedeutung ausgewählter Modellparameter für die organisatorischen und pädagogischen Prozesse untersucht (Kapitel 7 und 8). Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt im anschließenden neunten Kapitel.

2.3 Besondere Merkmale des Designs

Mit EiBiSch konnten erstmals vorhandene behördliche Daten mit den erhobenen Forschungsdaten nicht nur im Querschnitt, sondern v.a. im Längsschnitt verknüpft und für die Bearbeitung der Forschungsfragen genutzt werden (Fickermann & Doll 2015).

Die breite Anlage der Datenerhebung ermöglichte v.a. im Teilprojekt 1 die gleichzeitige Berücksichtigung unterschiedlicher Daten der Schulstatistik der BSB, der regelhaft vom IfBQ erhobenen Schulleistungsdaten, der zusätzlich erhobenen Schulleistungsdaten von Schülerinnen und Schülern am unteren Leistungsende, der überfachlichen Kompetenzen, der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“, der Lehrkräfteeinschätzungen, der Einschätzungen der Schulleitungen, der Elterneinschätzungen und verschiedener weiterer Kontextvariablen.

Damit wurde eine Mehrebenenanalyse angestrebt, um die Effekte gegebener Bedingungen unterschiedlicher individueller und Strukturebenen in Quer- und Längsschnitten zu bestimmen. Insbesondere die Schulklasse als das entscheidende System für die Wirkungen der pädagogischen Veränderungen sollte damit gemeinsam mit der individuellen Ebene der Schülerinnen und Schüler analysiert werden. Die sehr unterschiedlichen Rücklaufquoten aus unterschiedlichen Datenquellen haben allerdings die Anwendung komplexer statistischer Auswertungstechniken verhindert.

II Teilprojekt 1

3 Längsschnittanalysen der Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler und quantitative Befragungen der Akteurinnen und Akteure im Feld

3.1 Theoretischer Hintergrund, Fragestellungen und allgemeine Merkmale des Versuchsplans

Untersucht wurde in einem Längsschnittdesign in einer Grundschulkohorte und im Sekundarbereich I die generelle Frage, ob die allgemeinen Grundschulen, die Stadtteilschulen und die ReBBZ im Gesamtkonzept der inklusiven Bildung in der Lage sind, für alle Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen in den Kriteriumsbereichen zu ermöglichen. Fragestellungen der Untersuchungen und Interpretationsfiguren der Ergebnisse gehen zurück auf Begleituntersuchungen zu den Integrativen Regelklassen und zu den Integrativen Förderzentren, die in Hamburg im Grundschulbereich als Vorläufermodelle der inklusiven Schule gelten können (Hinz et al. 1998a, 1998b).

Bereits bei den Ergebnisbewertungen der wissenschaftlichen Begleitung des IR-Modells und in den weiterführenden Diskursen konkurrierten die sogenannte *Milieuthese* und die *Risikothese*. Beide Thesen zentrieren in unterschiedlicher Weise auf die zwei Seiten der Ergebnisse. Die *Milieuthese* interpretiert nicht zufriedenstellende Befunde in einzelnen IR-Klassen und Schulen als einen Beleg für die geringen Spielräume pädagogischen Handelns gegenüber den mutmaßlich übermächtigen Wirkungen der sozialen Verhältnisse. Die *Risikothese* sieht in den positiven Entwicklungen einzelner Klassen und Schulen die *Milieuthese* widerlegt, rechnet mit größeren Spielräumen der Schule und stellt in den Vordergrund, dass das IR-Modell mit einem risiko- und zugleich chancenreichen pädagogischen Konzept arbeitet. Die Chancen liegen in den positiven Wirkungen und in der Intensivierung aller pädagogischen Prozesse in einer sich insgesamt wandelnden Grundschule. Das Risiko des IR-Modells lag in einer ähnlichen Komplexitätserhöhung der Grundschularbeit wie in der inklusiven Schule, auf die nicht alle Lehrkräfte gut vorbereitet sind. Sie betrifft u.a. eine neue Heterogenität der Schülerschaft in den einzelnen Klassen, die die bisher in etlichen Lehrerkol-

legen weitgehend unbekannt, aber notwendige Qualität der Kooperation im Team verlangt und neue Anforderungen an die zu verwirklichenden Unterrichtskonzepte stellt. Es ist die Erwartung zu prüfen, ob die flächendeckende Einführung der inklusiven Bildung auch in Schulen ohne bisherige Integrationserfahrungen großräumig zu dieser Risikoerhöhung pädagogischer Prozess führt.

Vor besonderen Situationen stehen die Stadtteilschulen. Sie haben sich zu einem Symbol für die soziale Spaltung der Stadt entwickelt. Sie werden von ca. 50 Prozent eines Jahrganges besucht und zwar überwiegend von Schülerinnen und Schülern aus bildungsferneren Milieus. Gymnasialempfohlene Schülerinnen und Schüler sind in den Anfangsklassen der Stadtteilschulen selten anzutreffen. Das mittlere Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler ist gegenüber der Hamburger Gesamtheit deutlich niedriger. Die Stadtteilschulen tragen dabei die Hauptlast der Inklusion v.a. in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“. Diese größte Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit notwendig erscheinenden sonderpädagogischen Förderungen findet sich nunmehr fast ausschließlich in Stadtteilschulen und nicht in den Gymnasien.

Es wird im Projekt EiBiSch davon ausgegangen, dass im laufenden Umgestaltungsprozess des Schulsystems die Milieu- und Risikohypothese auch für die Stadtteilschulen gelten und in einem dritten Erklärungsansatz von der *Klasse als System* aufgehoben sind. Dieser Ansatz vermag zu erklären, warum es bei relativ ähnlichen Bevölkerungsmilieus der im Einzugsgebiet der untersuchten Schulen und Klassen in einer Klasse zur Nutzung der Chancen und in einer anderen Klasse zum Durchschlagen des Risikos des erweiterten Heterogenitätsspektrums kommt. Demnach entfaltet die Klasse als System ihre Wirkungen in ihrer eigenen und kaum vorhersehbaren Weise vom ersten Schultag an. Die Wirkungen des Systems entstehen durch die von den Kindern und Lehrkräften gestalteten Kooperationsbeziehungen. Sie schaffen und modifizieren ihre Handlungsbedingungen und ihren unmittelbaren Lebensraum Klasse täglich neu und sind dabei als aktive Konstrukteure von schulischer Wirklichkeit kein passiver Spielball der Belastungsmomente, die aufgrund der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft in die Klassen hineingetragen werden. Diese Prozesse sind Außenbeobachterinnen und -beobachtern weitgehend verschlossen und können mit dem gängigen Instrumentarium quantitativer Forschung nur bedingt erfasst werden. Das Projekt EiBiSch reiht sich mit dem quantitativen Teilprojekt 1 in bedingungsanalytische empirische Forschungen zur Prüfung der Zusammenhänge zwischen Ergebnis- bzw. Kriteriumsvariablen und bedingenden bzw. Prädiktorvariablen ein.

In empirisch statistischer Terminologie ausgedrückt werden die Zusammenhänge zwischen abhängigen Variablen, das sind die Kriterien, und den unabhängigen Variablen, das sind die Prädiktoren, untersucht. Ziel der Prüfung des gemeinsamen Auftretens der einzelnen Variablengruppen ist es, die Plausibilität kausaler Hypothesen zu beurteilen und daraus Handlungsorientierungen für nächste Veränderungsschritte und gegebenenfalls deren Überprüfung in Interventionsstudien zu entwickeln.

In Analogie zur Begleitung der IR-Klassen und der Integrativen Grundschulen wurden im Sinne eines Prozess-Produkt-Paradigmas als Kriteriumsvariablen in unterschiedlichen Settings der neuen Struktur, d.h. in den unterschiedlichen Grundschulen, Stadtteilschulen und ReBBZ verwendet:

- die fachlichen Kompetenzen in den Domänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“,
- die überfachlichen Kompetenzen „*Selbstkonzept und Motivation*“ (*Selbstkompetenzen*), „*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“, „*Lernmethodische Kompetenzen*“ und
- die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“.

Als unabhängige bzw. Prädiktorvariable gehen in die uni- und multivariaten Auswertungen auf den einzelnen Systemebenen unterschiedliche individuelle, unterrichtliche, schulische, familiäre und systemische Kontextvariablen ein. Die Aufnahme unterschiedlicher Variablengruppen in das Design folgt im Wesentlichen dem Angebots-Nutzungs-Modell von Reusser und Pauli (2010). Auswertungstechnisch wird mit unterschiedlichen statistischen Verfahren geklärt, (1.) wie sich die abhängigen Variablen der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ im Längsschnitt bei verschiedenen Untergruppierungen von Schülerinnen und Schülern entwickeln und (2.) welchen Beitrag unterschiedliche unabhängige Variablengruppen für die Varianzaufklärung in den abhängigen Variablen in unterscheidbaren Settings von Kontextvariablen leisten.

Neben diesen schülerspezifischen Kriteriumsblöcken wurden für die Einschätzung der Umsetzung der inklusiven Schule in Hamburg als weitere abhängige und unabhängige Variablen die Erfahrungen, Sichtweisen und Einschätzungen der Akteursgruppen erfasst. Denn sowohl die Schulleitungen der an EiBiSch beteiligten Grund- und Stadtteilschulen als auch die in den untersuchten Jahrgängen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Eltern und die Schülerinnen und Schüler wurden einerseits in ihren je eigenen Erfahrungen, Einstellungen

und Bewertungen vom aktuellen Schulbetrieb geprägt, nehmen aber andererseits als Akteurinnen und Akteure Einfluss auf die Klasse als System und auf die Schule als Ganzes.

Der Versuchsplan des Teilprojektes 1 weist folgende Merkmale auf: Durch die Berücksichtigung sehr unterschiedlicher Regionen der Stadt Hamburg mit sehr weit differierenden sozialen Lagen ist mit einer hohen Variabilität der Kriteriums- und Prädiktorvariablen zu rechnen. Damit sollte es möglich sein, den Einfluss der als Prädiktoren verwendeten unabhängigen Merkmale des familiären Hintergrundes, der Klassenzusammensetzungen und der Unterrichtsvariablen auf die Kriteriumsvariablen zu bestimmen. Es können ferner den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Sprache“ in der Grund- oder der Stadtteilschulkohorte zugeordnete Schülerinnen und Schüler mit den Kindern verglichen werden, die nach Entscheidung ihrer Eltern mit gleichen Förderschwerpunkten in den ReBBZ beschult wurden. Aus Kapazitätsgründen konnten entsprechende Vergleiche für Schülerinnen und Schüler mit speziellen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an allgemeinen und Sonderschulen nicht realisiert werden.

Neben den Schülerinnen und Schülern der beteiligten Grund- und Stadtteilschulen sowie der ReBBZ wurden als weitere Untersuchungseinheiten die Klassen als Systeme ausgewertet. Ein ursprünglich geplantes mehrebenenanalytisches Auswertungskonzept, welches beide Ebenen (Klassen und Individuen) simultan analysiert, konnte wegen sehr unterschiedlicher Beteiligungsquoten und nicht verantwortungsvoll durchführbarer Imputationen fehlender Daten nicht durchgeführt werden. Deshalb wurden für die Klassen aus den Individualdaten die abhängigen und unabhängigen Variablen zu Mittelwerten für die Klassen aggregiert, bei denen mindestens 30 Prozent der Klassenmitglieder oder deren Eltern Daten geliefert hatten. Untersucht wurde so, welche Klassenmittelwerte der Prädiktoren die Unterschiede der Kriteriumsvariablen der Klassen erklären können.

3.2 Variablengruppen und Instrumente

Mit EiBiSch wurden vorhandene behördliche Datenbestände mit den erhobenen Forschungsdaten im Quer- und Längsschnitt verknüpft. Sind schon Längsschnittstudien in der pädagogischen Forschung selten, ist die Verknüpfung schulstatistischer und Forschungsdaten zur Bearbeitung von Forschungsfragen ein Unikat.

Verknüpft wurden unterschiedliche Daten der Schulstatistik der BSB (Variablen-
gruppe 1), die regelhaft vom IfBQ erhobenen Schulleistungsdaten „Kompetenzen
ermitteln (KERMIT)“ (Vgr. 2, zu KERMIT vgl. Lücken et al. 2015), die von den
Lehrkräften beurteilten überfachlichen Kompetenzen (Vgr. 3, vgl. Helm et al.
2011), die zusätzlich erhobenen Schulleistungsdaten schwacher Schülerinnen
und Schüler (Vgr. 4, vgl. May & Bennöhr 2013), die „*emotional-sozialen Schul-
erfahrungen*“ der Schülerinnen und Schüler (Vgr. 5, vgl. Rauer & Schuck 2003,
2004) sowie die Lehrkräfteeinschätzungen, die Einschätzungen der Schulleitun-
gen, die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler über sich selbst, zum
Unterricht und zur Schule, die Elterneinschätzungen und verschiedene weitere
Kontextvariablen (Vgr. 6.1 bis 6.5). Die folgende Tabelle enthält den realisierten
Datenerhebungsplan zu den Variablengruppen in den Grund- und Stadtteilschu-
len sowie in den drei ReBBZ.

Tabelle 3.2.01: Erhebungsplan des Teilprojektes 1

Untersuchungs- schuljahr		Grundschulkohorte	Stadtteilschulkohorte
		Einschulungsjahrgang:	
		2012/2013	2010/2011
2013/2014	Klassenstufe	2	
	Zeitpunkt	Mai 2014	
	Variablengruppe	1 bis 6	
2014/2015	Klassenstufe	3	5
	Zeitpunkt	Mai 2015	September 2014
	Variablengruppe	1 bis 6	1 bis 6
2015/2016	Klassenstufe	4	6
	Zeitpunkt	Mai 2016	Mai 2016
	Variablengruppe	3 bis 6	3 bis 6
2016/2017	Klassenstufe	5	7
	Zeitpunkt	September 2016	September 2016
	Variablengruppe	1 und 2	1 und 2

Einzelheiten zu den in den verschiedenen Variablengruppen erhobenen Variablen
finden sich in der Vorhabenbeschreibung (Schuck et al. 2013). Nähere Angaben
zu den verwendeten Skalen und zur Skalengüte finden sich im Online-Anhang zu
dem hier vorliegenden Evaluationsbericht.

3.3 Auswahl, Strukturen und Zusammensetzung der Grund- und Stadtteilschulkohorte

Die Auswahl der Grund- und Stadtteilschulkohorten wurde in der Vorhabenbeschreibung (Schuck et al. 2013) ausführlich beschrieben und begründet.

3.3.1 Zur Repräsentativität der Auswahl der Schulen

Primäres Ziel bei der Auswahl von Schulen war es, eine für die Hamburger Schülerschaft der Grundschulen repräsentative Kohorte zusammenzustellen. Aus Gründen der Ökonomie wurde eine geschichtete Auswahl getroffen, wobei die für die allgemeinbildenden Schulen zuständigen ReBBZ eine organisatorische Klammer bildeten. Zunächst wurden aus den 13 ReBBZ 3 Zentren nach Repräsentativitätsgesichtspunkten ausgewählt. Berücksichtigt wurden ihre Lage in der Stadt, ihre Größe und die Zusammensetzung der Wohnbevölkerung ihres Einzugsgebietes. Keine einzelne ReBBZ-Region bildet die durchschnittlichen sozialen Verhältnisse Hamburgs vollständig ab. Wichtig war deshalb für die Auswahl, dass die Planungsregionen eines gewählten ReBBZ möglichst sozial verschieden zusammengesetzte Gebiete umfassen. Die Hamburger Stadtteil-Profile (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2011) enthalten dazu wesentliche Strukturdaten für alle Hamburger Stadtteile und damit für die Regionen der ReBBZ, die für die Auswahl genutzt wurden. Darüber hinaus sollte mindestens eine ReBBZ-Region extreme Pole der sozialen Zusammensetzung seiner Stadtteile enthalten, um damit möglicherweise unterschiedliche Entwicklungen in Abhängigkeit von der sozialen Zusammensetzung der Schulen analysieren zu können. Dieses Kriterium trifft auf das ReBBZ Wandsbek Süd zu. Ein ReBBZ sollte eine besonders hohe soziale Belastung aufweisen, da in solchen Regionen anteilig besonders viele Kinder mit Förderungen in den Bereichen „*Lernen*“ und „*Sprache*“ vorhanden sind. Hier lässt sich analysieren, ob inklusive Beschulung auch unter besonders erschwerten Bedingungen gelingt. Für dieses Kriterium bot sich das ReBBZ Billstedt an. Mit dieser Wahl sind die Schulen mit dem Sozialindex 1 in der EiBiSch-Kohorte absichtsvoll überrepräsentiert (zur Bestimmung des Sozialindex Hamburger Schulen vgl. Schulte et al. 2014). Ein ReBBZ sollte einen ganzen Hamburger Bezirk umfassen und gleichzeitig in der Summe seiner Sozialdaten über dem Hamburger Durchschnitt liegen. Das ReBBZ Eimsbüttel mit seinen zehn Stadtteilen erfüllt dieses Kriterium weitgehend. Der Bezirk bietet darüber hinaus die Möglichkeit, das in der EiBiSch-Kohorte enthaltene Spektrum der formellen Integrationsversuche aus der Grundschule in der Vor-Inklusionszeit zu erweitern. Der Bezirk Eimsbüttel war nämlich an der Erprobung des Mo-

dells der Integrativen Förderzentren führend beteiligt. Elemente dieses Modells sind in das Konzept der inklusiven Bildung eingegangen.

Insgesamt können die ausgewählten EiBiSch-Regionen in der Summe als ein gutes Abbild der Hamburger Wohnbevölkerung mit einer leichten Überrepräsentation von Familien mit Migrationshintergrund gelten (vgl. Schuck et al. 2013). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Kohorten beim Start der Untersuchungen.

Tabelle 3.3.01: Die EiBiSch-Kohorten beim Start der Erhebungen

	Grundschulkohorte (Start in der 2. Klassenstufe im Schuljahr 2013/2014)	Stadtteilschulkohorte (Start in der 5. Klassenstufe im Schuljahr 2014/2015)
Querschnitt der allgemeinen Schulen beim Start		
Schulen	35	12
Klassen	108	69
Schülerinnen und Schüler	2.121	1.534
Hamburger Grundgesamtheit	12.700	6.012
Ausschöpfungsquote	15,7 %	25,5 %
Längsschnitt von der 2. zur 4. Klassenstufe bzw. von der 5. zur 6. Klassenstufe		
Schülerinnen und Schüler	1.942	1.466
Ausschöpfungsquote des Querschnitts	91,6 %	95,6 %
Regionale Bildungs- und Beratungszentren		
Schülerinnen und Schüler im Querschnitt	120	101
Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt	64	87

Bei der Bestimmung der Klassengrößen und letztlich der Kohortengrößen wurden unterjährige Veränderungen der Schülerzahlen berücksichtigt, ausgewiesen durch Teilnahmen an den unterschiedlichen Erhebungen im Laufe der Schuljahre. Dadurch kommt es gegenüber den schulstatistischen Angaben zu Abweichungen in den Gesamtschülerzahlen und von Klassengrößen und Schülerzahlen, da die Schulstatistik nur entsprechende Daten zum Schuljahresbeginn zur Verfügung stellt.

Für die 35 Grundschulen wurde geprüft, ob ihre Verteilung auf die sechs Sozialindizes der entsprechenden Verteilung aller Hamburger Grundschulen entspricht. Der Chi²-Test zur Güte der Anpassung weist einen nicht signifikanten Chi²-Wert von 7,59 aus ($p > .10$ bei fünf Freiheitsgraden). Obwohl der Sozialindex 6 in der EiBiSch-Kohorte nicht besetzt ist und fast doppelt so viele EiBiSch-Schulen wie erwartet mit einem Sozialindex 1 vorhanden sind, kann damit von einer Reprä-

sentativität der 35 EiBiSch-Grundschulen ausgegangen werden. Offensichtlich ist es aufgrund der Auswahl der Untersuchungsregionen über die Sozialindikatoren der Bezirke gelungen, auch eine – bezogen auf den Sozialindex der Schulen – für Hamburg repräsentative Zusammensetzung der EiBiSch-Grundschulkohorte zu gewinnen.

Bei den Stadtteilschulen hat eine Schule des ReBBZ-Bezirks Billstedt die Teilnahme an EiBiSch während der laufenden Ersterhebung abgesagt. Für diese Stadtteilschule mit dem Sozialindex 1 gab es keine Ersatzschule, weil alle Stadtteilschulen der Untersuchungsregion bereits einbezogen waren. In dieser Schule wurden nur die regulären KERMIT-Daten erhoben. EiBiSch-Daten waren somit nur für elf Stadtteilschulen vorhanden. Ob dadurch die Verallgemeinerungsmöglichkeiten für die EiBiSch-spezifischen Daten eingeschränkt sind, wird in den Kapiteln 5.4 und 5.5 dargestellt.

3.3.2 Zur Repräsentativität der Kohorten im Längsschnitt

Die Längsschnittkohorte in der Grundschule

Geprüft wurde, ob die Schülerinnen und Schüler der Längsschnittstichprobe ($n = 1.942$) der Grundschulkohorte hinsichtlich der Randvariablen Sozialindex, Geschlecht, Migrationshintergrund, Familiensprache, Zugehörigkeit zu den Regionen und Integrationserfahrung der Schulen als repräsentative Auswahl der drei Querschnitte gelten können. Geprüft wurde die Güte der Anpassung (Chi²-Test) der Verteilungen der Randvariablen Sozialindex, Geschlecht, Migrationshintergrund und Familiensprache in der Längsschnittstichprobe an ihre jeweiligen Verteilungen in den Querschnitten. Bei keiner Anpassungsprüfung kam es zu irgendeinem statistisch bedeutsamen Ergebnis (ohne Tabellen). Damit gilt die Längsschnittstichprobe der Grundschulkohorte hinsichtlich der Verteilung der Randvariablen als repräsentativ für alle Querschnitte.

Die Längsschnittkohorte in der Stadtteilschule

Wie bei der Grundschulkohorte wurde geprüft, ob die Schülerinnen und Schüler der Längsschnittstichprobe ($n = 1.466$) der Stadtteilschulkohorte im Querschnitt der 5. Klassenstufe ($n = 1.534$) hinsichtlich der Randvariablen Sozialindex, Geschlecht, Migrationshintergrund und Familiensprache entsprechen. Bei allen Anpassungsprüfungen kam es zu Zufallswahrscheinlichkeiten über $p = .50$ (ohne Tabellen), sodass auch die Längsschnittstichprobe der Stadtteilschulkohorte hin-

sichtlich der Verteilung der Randvariablen als repräsentativ für den Querschnitt der 5. Klassenstufe gelten kann. Dies gilt auch für die 6. Klassenstufe, da es keinerlei Hinweise auf Veränderungen der Querschnitte zwischen den beiden Klassenstufen hinsichtlich der Randvariablen gab.

3.4 Durchführung der Untersuchungen und der Auswertungen

3.4.1 Die Durchführung

Im Mai/Juni 2014 erfolgten die ersten Erhebungen in der 2. Klassenstufe der Grundschulen und zeitlich parallel in den ReBBZ durch erfahrene Testleiterinnen und Testleiter. Die erste Erhebungswelle in der Stadtteilschule fand im Februar/März 2015 statt. Die vollständige Dokumentation der Zeitpunkte aller Untersuchungen von 2014 bis 2017 befindet sich in der Tabelle A 3.4.1.01 im Anhang. Trotz aller Bemühungen, in Informationsveranstaltungen und mit ausführlichen Testmanuals die Leitungsmitglieder und die unmittelbar betroffenen Lehrkräfte zu informieren, zeigten sich in den Schulen unterschiedliche Niveaus der Informiertheit und des Engagements für einen reibungslosen Ablauf der Erhebungen. Letztlich konnten, mit Ausnahme je einer Schule in der Grundschul- und Sekundarstufenkohorte, die ihre Teilnahme abbrachen, alle Schulen durch zusätzliche Informationen und Interventionen von der Wichtigkeit einer engagierten Teilnahme überzeugt werden. Dennoch gab es in einigen Schulen in unterschiedlichen Verfahren klassenweise fehlende Daten.

Die Befragungen sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler machten Modifikationen des Erhebungsmaterials und der Durchführungsbedingungen notwendig. So wurden viele individuelle Hilfen durch Testhelferinnen und Testhelfer gegeben, die Items der Fragebögen wurden in den ReBBZ-Klassen mit sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ geförderten Schülerinnen und Schülern auch in der 3. Klassenstufe noch vorgelesen. In den Stadtteilschulen konnten sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderte Schülerinnen und Schüler die vorgesehenen Zeiten für die Beantwortung der Fragebögen überschreiten, in der 5. Klassenstufe der ReBBZ wurden einige Skalen in den Fragebögen gestrichen und die Items vorgelesen. Die Schülerfragebögen wurden für den Einsatz in der 6. Klassenstufe deutlich gekürzt. Nach den ersten Erhebungswellen wurden die Eltern- und Lehrkräftefragebögen für die Grund- und Stadtteilschule für die Wiederholungsbefragung deutlich gekürzt. Für die Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte gab es durch die BSB

wegen des besonders hohen Arbeitsaufwands eine arbeitszeitliche Kompensation für die Schulen.

3.4.2 Die Auswertungsmethoden

Alle zum Einsatz gekommenen Instrumente sind von erfahrenen Hilfskräften sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IfBQ codiert, in SPSS-Datensätze übertragen und unter Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Vorgaben des § 98a des Hamburgischen Schulgesetzes verknüpft worden. Gegenüber den ursprünglichen Planungen kam es durch die erst im September 2016 erfolgte Änderung des Schulgesetzes mit Einführung des § 98a, der die Rechtsgrundlage für die Verknüpfung von Individualdaten schaffte, zu erheblichen Verzögerungen, sodass das quantitative Teilprojekt erst ab Juni 2017 über den vollständigen Längsschnittdatensatz verfügen konnte.

Für die statistischen Analysen stand dem Projektteam SPSS 22 zur Verfügung. Mit Hilfe von Faktorenanalysen und Reliabilitätsberechnungen (Chronbachs alpha) wurden auf der Individualebene die Skalen der eingesetzten Fragebögen bestimmt (Variablengruppe 6) und für nicht den Skalen zuordenbare Items die Verteilungskennwerte berechnet. Mit Chi²-Tests zur Prüfung der Güte der Anpassung und zum Vergleich zweier Verteilungen wurde die Repräsentativität der beiden Kohorten überprüft (s.o.) und neben den Prüfgrößen auch Zusammenhangsmaße (Kontingenzkoeffizient bzw. Phi-Koeffizient) zur Abschätzung der inhaltlichen Bedeutsamkeit bestimmt.

Mit varianzanalytischen Verfahren wurden die Unterschiede zwischen auswertungsrelevanten Untergruppen untersucht, deren statistische Signifikanz bestimmt (p) und die statistische Relevanz mit η^2 berechnet, das angibt, welcher Anteil der Varianz einer Variable durch die benutzten unabhängigen Variablen erklärbar ist.

Die Strukturen der EiBiSch-Kohorten weisen eine nach unterschiedlichen Kriterien geschachtelte Struktur auf, deren Bedeutung bei allen Auswertungen zu berücksichtigen ist. Unterschieden wurden die Klassen (Ebene 1), die Schulen (Ebene 2), die nach dem Sozialindex (Ebene 3) kategorisiert sind. Da es bei EiBiSch kein balanciertes Design gibt und keine vollständigen Daten vorliegen (vgl. Kapitel 3.2), entfällt die Möglichkeit einer multivariaten hierarchischen Analyse. Um dennoch abschätzen zu können, welche Varianzanteile in den Kriteriumsvariablen Leistungen und Leistungsentwicklungen bei gemeinsamer Analyse durch die Systemebenen erklärt werden können, wurde diese Fragestellung

bearbeitet unter Verwendung des Programmpakets MINITAB 18 mit einer „vollständig geschachtelten ANOVA“ nach Neter et al. (1985) und mit Varianzanalysen des gleichen Programmpakets, die geschachtelte Versuchspläne zulassen. Für die EiBiSch-spezifischen Instrumente zur Erfassung der überfachlichen Kompetenzen und der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ mit ihren hohen Ausfallquoten wurden zudem die Varianzanteile, die auf Klassen und/oder Schulen entfallen mit Hilfe des Moduls „Varianzkomponenten“ aus SPSS 22 geschachtelt bestimmt und hinsichtlich ihrer praktischen Bedeutsamkeit überprüft.

Ein zentraler Auswertungsgesichtspunkt betrifft die Entwicklung der Kriteriumsvariablen bei den Schülerinnen und Schülern. Für die Leistungsentwicklung in KERMIT von der 3. zur 5. Klassenstufe und von der 5. zur 7. Klassenstufe stellt das IfBQ routinemäßig auf einen Maßstab skalierte und inhaltlich bestimmte Veränderungswerte für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Mit diesem Maß der Kompetenzentwicklung ist eine Interpretation inhaltlich definierter Veränderungen der Kompetenzen im Längsschnitt möglich. Für dieses Maß der Kompetenzentwicklung stehen zu Vergleichszwecken die erreichten Mittelwerte und Standardabweichungen der Hamburger Gesamtheit zur Verfügung. Zum EiBiSch-internen Vergleich verschiedener Subgruppen wurden über Regressionsrechnungen Residuen (Regressionsabweichungsdifferenzen) als Maße der Leistungsentwicklung berechnet, bei denen die Effekte der Startniveaus und der individuellen Merkmale, festgehalten in den schulstatistischen Daten, auspartialisiert wurden. Eine solche statistische Korrektur der Ausgangswerte ist besonders im Längsschnitt für den Vergleich von Leistungsentwicklungen unterschiedlicher Niveaugruppen notwendig, da es im Allgemeinen bei niedrigeren Startniveaus (in der 2. bzw. 5. Klassenstufe) zu einem höheren Lerngewinn kommen kann. Das so entstandene Residuum bezeichnet EiBiSch-intern die Leistungsentwicklung unabhängig von den Randvariablen, berücksichtigt das Ausgangsniveau und beugt damit Regressionseffekten bei der Interpretation vor. Diese so für jedes Kind berechneten standardisierten Residuen werden EiBiSch-intern als zentrales Maß der Leistungsentwicklung interpretiert.

Entsprechend wurden auch für die EiBiSch-spezifischen Instrumente mit Messwiederholung Residuen berechnet, aus denen die schulstatistischen Angaben und die Ausgangswerte der 2. bzw. 5. Klassenstufe herauspartialisiert wurden. Bei den Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler selbst und bei den Skalen des Fragebogens zur Erfassung „*emotionaler und sozialer Schulerfahrungen*“ (FEES) wurden bei den Berechnungen der Residuen zusätzlich die Angaben der Schülerinnen und Schüler zum kulturellen und sozialen Kapital des Elternhauses verwendet. Die Residuen zeigen, ob es für

eine Schülerin bzw. einen Schüler unter Neutralisierung (Auspartialisierung) der genannten Kontrollvariablen zu einer über- oder unterdurchschnittlichen Entwicklung im Vergleich zu allen anderen Schülerinnen und Schülern der EiBiSch-Kohorte gekommen ist.

Da sich auf der Ebene der Auswertung der Individualdaten gezeigt hat, dass die Klassenzugehörigkeit sehr bedeutsame Anteile der Varianz der Kriteriumsvariablen bestimmt, wurden in einem weiteren Auswertungsschritt die Klassen als Systeme analysiert und dazu die individuellen Kriteriums- und Prädiktorvariablen zu Klassenmittelwerten aggregiert. Sodann wurde geprüft, ob die gemittelten Kriteriumsvariablen der Klassen aus den gemittelten Prädiktorvariablen vorausgesagt werden können. Die Ergebnisse regressionsanalytischer Modelle sind umso brauchbarer, je mehr es gelingt, relevante, mit den Kriterien kovariierende Bedingungen gemeinsam zu analysieren. Das besondere Merkmal von EiBiSch ist es, dass ein sehr breites Spektrum unabhängiger Variablen (Prädiktoren) zur Verfügung steht. Für die regressionsanalytische Prüfung der Klassendifferenzen wurden als „unabhängige“ Variablen (1.) der Sozialindex der Schule, die Klassenmittelwerte der individuellen und familiären Hintergrundvariablen, (2.) die mittleren quantitativen Zusammensetzungen der Klassen und (3.) die Schul- und Unterrichtsmerkmale aus Sicht von Eltern, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern herangezogen. Es wurden zunächst die Variablen der einzelnen drei Variablengruppen getrennt in ihrer Beziehung zu den Kriterien untersucht und sodann die erklärungsstärksten Variablen pro Variablengruppe zur besten „Vorhersagegleichung“ gebündelt und zur Erklärung der Unterschiedlichkeit der Klassen am Ende der 4. bzw. 6. Klassenstufe herangezogen. Damit wurde auch eine Schätzung der wirkmächtigsten Einflussfaktoren für die Klassen möglich. Bei den EiBiSch-spezifischen Variablen wurden bei den Skalen der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern nur solche Klassen berücksichtigt, in denen mindestens 30 Prozent aller Betroffenen Daten geliefert hatten. Diese eher weiche Selektionsstrategie war erforderlich, um die Anzahl der einzubeziehenden Klassen nicht zu sehr einzuschränken.

Auch für die Auswertung der aggregierten Klassendaten wurden mit Hilfe von Regressionsrechnungen die um die Kontrollvariablen bereinigten Klassenmittelwerte der Kriteriumsvariablen berechnet. Diese Residuen erlauben Aussagen darüber, ob sich die Entwicklungen einer Klasse von der durchschnittlichen Entwicklung der EiBiSch-Klassen positiv oder negativ unterscheiden und welche Prädiktoren bzw. Bedingungen die unterschiedlichen Entwicklungen erklären können und möglicherweise hervorgerufen haben könnten. Darüber hinaus wurden für die Kriteriumsvariablen Quartile für die einzelnen Klassen berechnet und

die oberen und unteren Quartile als „Extremgruppen“ mit varianzanalytischen Verfahren verglichen. Geprüft wurde, ob und in welchen Prädiktoren sich diese beiden Extremgruppen von Klassen voneinander unterscheiden. Zusätzlich wurde analysiert, ob es innerhalb der drei Kriteriumsgruppen Klassen gibt, die in mehreren oder allen Variablen der Kriteriumsgruppe zum relativ besten oder zum relativ schlechtesten Quartil der EiBiSch-Klassen gehören.

4 Ergebnisse der Grundschulkohorte

4.1 Sonderpädagogische Förderung

Zentrales Beschreibungskriterium der Untersuchungskohorte sind die in der Schulstatistik ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen in den jeweiligen Klassenstufen über die drei betrachteten Schuljahre hinweg. Als besonders aussagefähig dürften dabei die von den jeweils zuständigen ReBBZ bestätigten sonderpädagogischen Förderbedarfe in der 4. Klassenstufe sein. Untersucht werden die sonderpädagogischen Förderungen in drei Querschnitten und im Längsschnitt. Unterschieden werden (1.) die sozialindexbezogene Steuerungsebene, (2.) die Schulebene, (3.) charakteristische Klassentypen und (4.) die individuelle Ebene mit sonderpädagogischen und weiteren Förderungen und ihren Veränderungen im Längsschnitt. Dabei wird der Realität von geschachtelten, d.h. voneinander abhängigen Bedingungen der Beobachtungen auf den unterschiedlichen Aggregatebenen gefolgt, denn die in einer Klasse herrschenden Bedingungen einer Schule sind nicht nur von der sozialen Lage der Schule und der Region sowie von behördlichen Steuerungsvorgaben abhängig, sondern werden in erheblichem Ausmaß auch von den Entscheidungen des Schulkollegiums gestaltet. So liegt es im Ermessen der Schule, wie die einzelnen Klassen zusammengesetzt und mit Ressourcen ausgestattet werden. Ein immer wiederkehrendes Ergebnis der Auswertungen sind deshalb die erheblichen Unterschiede zwischen Schulen und Klassen, die bei ansonsten vergleichbaren Rahmenbedingungen die Gestaltungsaktivitäten der Schulen und Klassen belegen.

Der deutliche Rückgang sonderpädagogischer Förderungen von der 2. zur 3. Klassenstufe (von 9,2 auf 6,8 %, Tabelle 4.1.01) verweist einerseits auf eine eingeschränkte Interpretierbarkeit der schulstatistischen Angaben zu sonderpädagogischen Förderungen und belegt andererseits, dass Angaben zur sonderpädagogischen Förderung eine nicht unerhebliche Fehlervarianz beinhalten, die auf schulspezifische Verfahrensweisen und Interpretationsgewohnheiten der behördlichen Steuerungsvorgaben zurückgehen.

4.1.1 Sonderpädagogische Förderung in den Grundschulklassen – die Steuerungsebene

Der Senat geht in seiner Mitteilung „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ an die Hamburger Bürgerschaft (Drucksache 20/3641) bei der Bereitstellung von Ressourcen für die ersten vier Schuljahre der allgemeinen und Sonderschulen

von einem Anteil von durchschnittlich vier Prozent aller Schülerinnen und Schüler aus, die in den Bereichen „Lernen“ (L), „Sprache“ (S) und „Emotional-soziale Entwicklung“ (E) sonderpädagogisch gefördert werden. Die für diese Förderung notwendigen Ressourcen werden systemisch zugewiesen, wobei sich ihre Höhe nach dem Sozialindex der Schule richtet.

Die folgende Tabelle 4.1.01 zeigt die Häufigkeiten und Quoten sonderpädagogischer Förderung in den *Querschnitten* der 2., 3. und 4. Klassenstufe.

Tabelle 4.1.01: Sonderpädagogische Förderung in den 2., 3. und 4. Klassenstufen der untersuchten allgemeinen Schulen (Querschnitte)

	2. Klassenstufe (SJ 2013/2014)		3. Klassenstufe (SJ 2014/2015)		4. Klassenstufe (SJ 2015/2016)	
	n	%	n	%	n	%
SuS	2.121	100,0	2.129	100,0	2.105	100,0
davon ohne spF	1.927	90,9	1.985	93,2	1.894	90,0
mit spF	194	9,2	144	6,8	211	10,0
davon mit LSE-Förderung	163	7,7	112	5,3	172	8,2
mit spezieller Förderung	31	1,5	32	1,5	39	1,9
Anteil der SuS ...						
... an allen SuS Hamburgs		16,7		16,6		16,4
... mit spF in Hamburg		6,5		6,2		8,8
... mit „LSE-Förderung“ in Hamburg		5,3		4,9		7,3
... mit spezieller Förderung in Hamburg		1,3		1,4		1,51

SJ = Schuljahr; n = Anzahl; % = Anteil; SuS = Schülerinnen und Schüler; spF = sonderpädagogische Förderung; LSE = sonderpädagogische Förderung in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“

Besonders in der 2. Klassenstufe aber auch in der 3. und 4. Klassenstufen lag der Anteil sonderpädagogisch geförderter Kinder in der EiBiSch-Kohorte (9,2 %/6,8 %/10,0 %) deutlich höher als im Hamburger Durchschnitt (6,5 %/6,2 %/8,8 %, ergänzend Tabelle A 4.1.01 im Anhang). Die Differenzen zwischen der EiBiSch-Kohorte und dem Hamburger Durchschnitt sind auf eine Überrepräsentation von Schulen mit einem Sozialindex 1 oder 2 in der EiBiSch-Kohorte zurückzuführen. Der hohe Ausschöpfungsgrad der EiBiSch-Kohorte (16,4 bis 16,7 % aller Hamburger Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Klassenstufen) erlaubt jedoch bei gegebener Repräsentativität weiterer Randvariablen generalisierende Verallgemeinerungen.

Im *Längsschnitt* über die drei Klassenstufen hinweg konnten 1.942 Kinder erfasst werden (Tabelle A 4.1.02 im Anhang). Das sind bezogen auf die EiBiSch-

Kohorte gut 91 Prozent und bezogen auf alle Hamburger Schülerinnen und Schüler der drei betrachteten Klassenstufen 15,1 bis 15,3 Prozent. Der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler in der Längsschnittkohorte entspricht damit gut den Anteilen in der 3. und 4. Klassenstufen in den jeweiligen Querschnitten, sodass die Längsschnittkohorte v.a. in der 3. und 4. Klassenstufe ein gutes Abbild der Querschnitte der EiBiSch-Kohorte darstellt.

Bei den *ReBBZ* zeigt sich das schon von Schuck und Rauer (2013) beschriebene Bild (Tabelle A 4.1.03 im Anhang): Die Anteile von sonderpädagogisch geförderten Kindern im Bereich „*Lernen*“ erhöhen sich kontinuierlich und nehmen im Bereich „*Sprache*“ ebenso stetig ab. Das gilt für die Querschnitte und den Längsschnitt. Sonderpädagogisch geförderte Kinder im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ werden in den *ReBBZ* nur zu einem geringen Anteil unterrichtet.

Hamburg hat ein beispielhaftes und in der Bundesrepublik bisher einmaliges System der Zuweisung systemischer Ressourcen entwickelt, welches die soziale Lage der Wohnbevölkerung im Einzugsgebiet einer Schule in sechs *Sozialindizes* berücksichtigt (vgl. Schulte et al. 2014). Mit den Sozialindizes sind gemäß der Drucksache 20/3641 Annahmen zum Anteil der in den Bereichen „*Lernen*“, „*Sprache*“ und „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler verbunden. Für die 3. und 4. Klassenstufe sind zusammen 2,7 Prozentpunkte mehr „*LSE-Förderungen*“ ausgewiesen als in der Drucksache angenommen. Die Differenzen zwischen ausgewiesenen „*LSE-Förderungen*“ und den Annahmen sind – bezogen auf die 4. Klassenstufe – bei den Sozialindizes 1 und 2 am höchsten, bei den Sozialindizes 4 und 5 am niedrigsten (Tabelle A 4.1.04 im Anhang).

Für den Hamburg-internen und bundesrepublikanischen Vergleich des Standes der Inklusionsentwicklung ist es von Bedeutung, wie sich die sonderpädagogischen Förderungen in der Stadt auf die allgemeinen Schulen und die Sondereinrichtungen verteilen. In den Tabellen A 4.1.05.1 und A 4.1.05.2 im Anhang werden die Ergebnisse für die EiBiSch-Kohorte der 4. Klassenstufe für die üblichen Quoten und Anteile (Förderquote, Segregations- bzw. Exklusionsquote, Inklusionsquote, Inklusionsanteil) dokumentiert. Da wegen der schulstufenbezogenen Daten der KMK keine klassenstufenspezifischen Vergleiche mit anderen Bundesländern möglich sind, wird auf diese Ergebnisse nicht weiter eingegangen.

Es wird ein anderer Auswertungsgesichtspunkt gewählt und zwar auch deshalb, weil das zentrale Maß des Inklusionsanteils direkt abhängig ist von der Etikettie-

rungs- und Dokumentationsbereitschaft der Schulen. Es empfiehlt sich aus diesem Grund, zur vergleichenden Beschreibung der Entwicklung der inklusiven Schule Hamburgs allein die Entwicklung der Anteile der Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges, die in Sondersystemen unterrichtet werden, zu verfolgen. Für diesen Anteil verwenden z. B. Klemm und Preuss-Lausitz (2017) den Begriff der „*Exklusionsquote*“, während die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (z.B. 2016) von „*Förderschulbesuchsquoten*“ spricht (hierzu auch Ellger-Rüttgardt 2016; Ahrbeck 2017b). Im weiteren Text wird im Anschluss an Brüggemann und Tegge (2016) der sich in internationalen Vergleichen durchsetzende Begriff der „*Segregationsquote*“ verwendet, der die sonderpädagogische Förderung nicht nur in besonderen Schulen (z.B. Förderschulen oder Sondersystemen), sondern auch in separierenden Settings der allgemeinen Schule (z.B. Sonderklassen in der allgemeinen Schule) umfasst. In Tabelle A 4.1.05.3 im Anhang ist ausgewiesen, dass sich für die jeweilige 4. Klassenstufe in den Schuljahren von 2009/2010 bis 2017/2018 die Segregationsquote von 4,75 auf 2,66 Prozent reduziert hat und damit die Anzahl der Kinder in Sondersystemen von 613 auf 355 abnahm. Parallel dazu verringerte sich die Segregationsquote für die allgemeinbildenden Schulen Hamburgs insgesamt vom Schuljahr 2009/2010 von 3,94 (n = 7.181) zum Schuljahr 2016/2017 auf 2,48 Prozent (n = 4.735). Das ist ein deutlicher Fortschritt in der Entwicklung der inklusiven Schule. Diese positive Sicht auf die Entwicklung wird jedoch durch den Vergleich mit anderen Bundesländern getrübt. Im Bildungstrend 2016 des Institutes für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Stanat et al. 2017) werden Daten zur Verfügung gestellt, die eine vergleichende Berechnung der Segregationsquoten der Bundesländer für die 4. Klassenstufen der Schuljahre 2010/2011 und 2015/2016 erlaubt (Tabelle A 4.1.05.4 im Anhang). Im Schuljahr 2010/2011 nahm Hamburg mit einer Segregationsquote von 3,86 Prozent innerhalb der Bundesländer den siebten Rang ein. In einer Streuweite von 1,77 (Bremen) bis 9,08 Prozent (Sachsen-Anhalt) war Bremen Spitzenreiter. In der 4. Klassenstufe des Schuljahres 2015/2016 hatte sich Hamburg mit einer Segregationsquote von 2,48 Prozent auf Rangplatz fünf verbessert. In einer Streuweite zwischen 0,61 (Bremen) und 5,37 Prozent (Sachsen) lagen Bremen, Schleswig-Holstein, Brandenburg und Berlin immer noch vor Hamburg, obwohl in diesen Ländern die inklusive Bildung noch nicht flächendeckend eingeführt worden ist.

4.1.2 Schulbezogene Betrachtungen

Die bisherige Beschreibung der Ressourcenzuweisung wurde in einem weiteren Auswertungsschritt auf die Schulen der EiBiSch-Kohorte ausgeweitet. Werden die Schulen nach dem Prozentsatz vorhandener sonderpädagogischer Förderun-

gen geordnet, gibt es z.B. zwei Schulen ohne sonderpädagogische Förderungen, zehn Schulen mit sonderpädagogischen Förderungen zwischen 5 und 10 Prozent und drei Schulen zwischen 15 und 20 Prozent (Tabelle A 4.1.06 im Anhang). Tabelle 4.1.02 zeigt die Anzahl der EiBiSch-Schulen in Kategorien mit unterschiedlichen Differenzen zwischen den statistisch ausgewiesenen „LSE-Förderungen“ und den Annahmen der Drucksache 20/3641 für die 4. Klassenstufe.

Tabelle 4.1.02: Differenzen zwischen statistisch ausgewiesenen „LSE-Förderungen“ und den Annahmen der Drucksache 20/3641 für die 4. Klassenstufe in den an EiBiSch beteiligten 35 Grundschulen

Differenz zwischen statistisch ausgewiesenen „LSE-Förderungen“ und den Annahmen der Drucksache 20/3641 in der 4. Klassenstufe	Anzahl der Schulen	Summe der Schulen
-10,0 %	0	
-5,0 %	3	6
-2,5 %	3	(17,1 %)
-0,5 % bis 0,5 %	1	1
		(2,9 %)
+2,5 %	7	
+5,0 %	7	
+10,0 %	10	28
+15,0 %	3	(80 %)
+20,0 %	1	

Wird eine mittlere Differenz von 0,5 Prozentpunkten um den Nullpunkt als normal angenommen, entspricht nur bei einer einzigen Schule die Realität der Annahme. Bei sechs Schulen (17,1 %) werden weniger „LSE-Förderungen“ ausgewiesen als angenommen, bei 28 (80 %) jedoch mehr. Während die Drucksache 20/3641 von Hamburg-weiten durchschnittlichen Annahmen hinsichtlich des Anteils von „LSE-Förderungen“ in den ersten vier Jahrgangsstufen der allgemeinen Schulen ausgeht, zeigen die einzelschulischen Betrachtungen ein deutlich differenzierteres Bild. Dies auch, wenn man berücksichtigt, dass zum Ende der Grundschule zum Teil deutlich mehr „LSE-Förderungen“ von den Schulen statistisch ausgewiesen werden als in den ersten Schuljahren.

4.1.3 Klassenbezogene Betrachtungen

Dadurch, dass die Schulen sozialindexbezogene Ressourcen erhalten und die Schulen intern die Ressourcen auf die Klassen verteilen können, entstehen für die

Schulen Gestaltungsspielräume bei der Zusammensetzung ihrer Klassen. Um zu prüfen, ob es in den Schulen zu Bündelungen sonderpädagogischer Förderungen kommt, wurden für die 3. und 4. Klassenstufe die Klassen gemäß der ausgewiesenen Anteile sonderpädagogischer Förderungen in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ gruppiert und die folgenden sieben Klassentypen für die 4. Klassenstufe gebildet (Tabelle A 4.1.07 im Anhang):

Typ 0: 23 Klassen ohne in den genannten Bereichen sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler (Förderanteil: 0,0 %).

Typ 1: 21 Klassen mit bis zu 6,7 Prozent sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern (in der Regel eine Schülerin bzw. ein Schüler mit einer „LSE-Förderung“, Förderanteil: 5,0 %).

Typ 2: 22 Klassen mit einem Anteil von bis zu 11,8 Prozent sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern (in der Regel zwei Schülerinnen bzw. Schüler mit einer „LSE-Förderung“, Förderanteil: 10,2 %).

Typ 3: 22 Klassen mit einem Anteil von bis zu 18,8 Prozent sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern (in der Regel drei Schülerinnen bzw. Schüler mit einer „LSE-Förderung“, Förderanteil: 15,7 %).

Typ 4: 10 Klassen mit einem Anteil von bis zu 25 Prozent sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern (in der Regel vier Schülerinnen bzw. Schüler mit einer „LSE-Förderung“, Förderanteil: 22,0 %).

Typ 5: 2 Klassen mit einem Anteil von bis zu 31,3 Prozent sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern (in der Regel fünf Schülerinnen bzw. Schüler mit einer „LSE-Förderung“, Förderanteil 29,4 %).

Typ 6: 7 Klassen mit mindestens zwei Schülerinnen und Schülern mit einer speziellen sonderpädagogischen Förderung und auch sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler mit einer „LSE-Förderung“ (Förderanteil: 23,5 %).

Für Auswertungen wurden die Typen 4 und 5 zu zwölf Klassen mit einem Förderanteil von 23,2 Prozent zusammengefasst. Bei einem durchschnittlichen Förderanteil von 10,0 Prozent für die 4. Klassenstufe der EiBiSch-Kohorte im Querschnitt zeigen sich für einzelne Klassen somit Förderanteile mit einer Bandbreite von 0 bis nahezu 30 Prozent.

Bei einer Gleichverteilung der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler auf die Klassen einer Schule sind für die Schule ein einziger oder zwei

nebeneinanderliegende Klassentypen zu erwarten. Moderate Anzeichen von Bündelungen liegen vor, wenn eine Schule Klassen ohne sonderpädagogische Förderungen (Typ 0) und daneben Klassen mit höheren Typennummern oder Klassen mit einer Typennummerdifferenz von mindestens drei aufweist. Deutliche Zeichen von Bündelung und Entmischung liegen bei einer Differenz von vier und mehr vor. Hiernach gibt es in der 4. Klassenstufe 8 Schulen mit deutlichen und 15 Schulen mit moderaten Anzeichen einer Bündelung und damit einhergehend einer Entmischung der Schülerinnen und Schüler (Tabelle A 4.1.08 im Anhang).

Die Schulen haben die Möglichkeit, nach ihrem pädagogischen Konzept und den erkannten pädagogischen Notwendigkeiten die ihnen insgesamt zugewiesenen Ressourcen auf die einzelnen Klassen und Klassenstufen zu verteilen. Die Klassenlehrkräfte wurden befragt, welche auf sonderpädagogische Förderungen bezogenen systemischen und individuellen Ressourcen und welche weiteren Ressourcen aus anderen Quellen (z.B. „*Additive Sprachförderung*“, „*Lernförderung*“ u.a.) in der Klasse zur Verfügung stehen. Die Beteiligungsquoten der Lehrkräfte von 80,3 Prozent (bei den systemischen und individuellen Ressourcen) und von 77,6 Prozent (bei den Gesamtressourcen) der Klassen in der 2. Klassenstufe und von 89,7 bzw. 73,6 Prozent in der 4. Klassenstufe sprechen für ein gutes Abbild der Gesamtsituation und damit für eine gesicherte Interpretierbarkeit der Ergebnisse. Dennoch ist zu beachten, dass mit der Befragung der Lehrkräfte eine andere Informationsquelle genutzt wurde als die schulstatistischen Angaben.

Bei der Auswertung der Angaben der Lehrkräfte überrascht zunächst, dass die den Klassen zur Verfügung stehenden zusätzlichen Ressourcen nur zu knapp 40 Prozent aus den systemischen Ressourcen für „*LSE-Förderungen*“ bestehen. Erkennbar ist zudem, dass die Ressourcenausstattung der Klassen kontinuierlich mit der Anzahl von sonderpädagogischen Förderungen steigt. Dieser Zusammenhang gilt besonders für die systemischen und individuellen sonderpädagogischen Ressourcen mit einer sehr signifikanten Rangkorrelation von $r = .58$. Die Bindung der weiteren Ressourcen an die Klassentypen ist mit einer noch signifikanten Korrelation von $r = .29$ deutlich schwächer. Es ist zu vermuten, dass hinter dieser Bindung der Ressourcen unterschiedlicher Herkunft an die Klassentypen förderorientierte Entscheidungen der Schulen bzw. Klassenlehrkräfte stehen, die offensichtlich unabhängig von ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen getroffen werden. Weiter überrascht, dass der 4. Klassenstufe in der Summe bei einem Mittelwert von 7,91 Stunden und einer Streuweite zwischen 0

und 18 Stunden nicht unerhebliche Ressourcen zur Verfügung stehen (Tabelle A 4.1.09 im Anhang).

Durch eine Gruppierung der Angaben zu den insgesamt zur Verfügung stehenden Ressourcen nach vier Kategorien (0-5 h/6-8 h/9-10 h/12-18h) bezogen auf die Klassentypen wird deutlich, dass innerhalb der Schulen die Verteilung der Ressourcen erwartungsgemäß hoch signifikant ($r = .54$, sss) mit den Klassentypen und damit direkt mit der Anzahl der sonderpädagogisch geförderten Kinder in einer Klasse verbunden ist (Tabelle A 4.1.10 im Anhang). Gleichwohl ist hervorzuheben, dass die Angaben über alle Klassentypen streuen. So finden sich bei den 16 Klassen des Typs 3 (in der Regel drei „LSE-Förderungen“) 4 Klassen, die mit die niedrigste Ressourcenausstattung (0 bis 5 h) aufweisen. Zugleich befindet sich 1 Klasse des Typs 0 (ohne sonderpädagogische Förderung) mit an der Spitze der Ressourcenausstattung (12 bis 18 h). In wenigstens 15 Klassen ist eine Ressourcenausstattung von zwölf Stunden und mehr vorhanden.

4.1.4 Die Ebene der Schülerinnen und Schüler

Sonderpädagogische Förderung hat neben einer steuerungs- und verwaltungstechnischen Seite auf unterschiedlichen Ebenen auch eine individuelle. Die Kinder sind in der Entwicklung ihrer fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie ihrer „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ direkt davon betroffen, in welcher Weise unter den Bedingungen institutioneller Entscheidungen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird und wie sie anschließend sonderpädagogisch gefördert werden.

Mit EiBiSch kann die ausgewiesene sonderpädagogische Förderung auf individueller Ebene im Längsschnitt verfolgt werden. Die EiBiSch-Schulen weisen 102 Kinder mit einer „LSE-Förderung“ in der 3. und 158 in der 4. Klassenstufe aus. Hinter diesen Gesamtzahlen steht eine Erhöhung der Förderungen im Bereich „Lernen“ um 89,8 Prozent (44 Kinder), eine Abnahme der Förderungen im Bereich „Sprache“ um 12,5 Prozent (2 Kinder) und eine Zunahme der Förderung in dem Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ um 37,8 Prozent bzw. um 14 Kinder. Die folgende Tabelle 4.1.03 weist die individuellen sonderpädagogischen Förderungen und ihre Veränderung von der 3. zur 4. Klassenstufe aus.

Tabelle 4.1.03: Veränderung der ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen von der 3. zur 4. Klassenstufe im Längsschnitt der allgemeinen Schulen

		Förderung in der 4. Klassenstufe									Zeilen- summe	
		L	S	E	GE	KM	H	Se	Au	MfB		O
Förderung in der 3. Klassenstufe	L	33	1	3	3						9	49
	S	3	5	1							7	16
	E	7	1	21							8	37
	GE				11	1						12
	KM					11						11
	H						1					1
	Se											0
	Au			1						4		5
	MfB										2	2
	O	50	7	25		1		2	2		1.722	1.809
Spalten- summe	93	14	51	14	13	1	2	6	2	1.746	1.942	

n = 1.942; L = sonderpädagogische Förderung im Bereich „Lernen“; S im Bereich „Sprache“; E im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“; GE im Bereich „Geistige Entwicklung“; KM im Bereich „Körperlich-motorische Entwicklung“; H im Bereich „Hören“; Se im Bereich „Sehen“; Au im Bereich „Autismus“; MfB im Bereich „Mehrfachbehinderung/intensiver Assistenzbedarf“; O = keine sonderpädagogische Förderung

Die Tabelle zeigt eine erhebliche Dynamik in der Ausweisung sonderpädagogischer Förderung allein zwischen der 3. und 4. Klassenstufe. Sie wäre vermutlich noch größer, wenn ein Vergleich der 2. und 4. Klassenstufen valide möglich wäre. So gab es in der 3. Klassenstufe z.B. 49 sonderpädagogische Förderungen im Bereich „Lernen“. Davon wurden 9 Kinder in der 4. Klassenstufe nicht mehr sonderpädagogisch gefördert, es kamen aber 50 Kinder neu in diesen Förderschwerpunkt. Im Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“ stieg z.B. die Anzahl der Kinder beim Übergang von der 3. in die 4. Klassenstufe von 37 auf 51, wobei 8 Kinder ihren Förderstatus wechselten und 25 Kinder in der 4. Klassenstufe neu hinzukamen.

Die Veränderungsdynamik der statistisch ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen muss zur Beschreibung der Herausforderungen und Leistungen der inklusiven Schule über die sonderpädagogische Förderung hinaus auf weitere Förderungen ausgeweitet werden. Dies geschieht mit der Tabelle 4.1.04 und dort im Vergleich der 2., 3. und 4. Klassenstufe einerseits und der 3. und 4. Klassenstufe andererseits.

Tabelle 4.1.04: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer und/oder additiver Sprachförderung im Längsschnitt der Grundschulkohorte

	n		%	
Sonderpädagogische Förderung in der 2. Klassenstufe	167		8,6	
Sonderpädagogische Förderung in der 3. Klassenstufe	133		6,8	
Sonderpädagogische Förderung in der 4. Klassenstufe	196		10,1	
	Vergleiche zwischen der 2., 3. und 4. Klassenstufe	
			... 3. und 4. Klassenstufe	
Sonderpädagogische Förderung in wenigstens einer Klassenstufe	273	14,1 %	220	11,3 %
Additive Sprachförderung ohne sonderpädagogische Förderung in wenigstens einer Klassenstufe	552	28,4 %	431	22,2 %
Sonderpädagogische oder additive Sprachförderung in wenigstens einer Klassenstufe	825	42,5 %	651	33,5 %
Sonderpädagogische und additive Sprachförderung	203	10,5 %	133	6,9 %

n = 1.942; n = Anzahl; % = Anteil

Im Längsschnitt (n = 1.942) steigt der Anteil sonderpädagogischer Förderungen von 8,6 Prozent in der 2. Klassenstufe auf 10,1 Prozent in der 4. Klassenstufe. Werden jedoch die Schülerinnen und Schüler gezählt, die mindestens einmal in der 2., 3. oder 4. Klassenstufe sonderpädagogisch gefördert wurden, sind es 273 Kinder oder 14,1 Prozent der Längsschnittkohorte. Im Längsschnitt von der 3. bis zum Ende der 4. Klassenstufe reduziert sich diese Anzahl auf 220 Kinder (11,3 %).

Um nun den Umfang zusätzlicher Förderung über die sonderpädagogische Förderung hinaus beschreiben zu können, wurde zusätzlich ausgewertet, für wie viele Kinder in der 2., 3. oder 4. Klassenstufe eine Teilnahme an additiven Sprachfördermaßnahmen ausgewiesen ist. Die in der Tabelle 4.1.04 ausgewiesenen Quoten der Beteiligung an zwei verschiedenen Förderungen illustrieren den oben bereits beschriebenen Ressourceneinsatz und lassen die üblicherweise beschriebenen und allein auf sonderpädagogische Förderung bezogenen Quoten in einem gänzlich neuen Licht erscheinen.

Die folgende Tabelle 4.1.05 zeigt die Entwicklung der Förderungen in den ReBBZ. Von den Schülerinnen und Schülern der Längsschnittkohorte von der 2. zur 4. Klassenstufe behalten 41 Kinder ihren Förderstatus und 23 wechseln ihn. 19 Kinder wechseln von einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „Sprache“ in eine sonderpädagogische Förderung im Bereich „Lernen“. Die von Rauer und Schuck (2013) herausgestellte Überwindung einer sonderpädagogi-

schen Sprachförderung erweist sich damit in den ReBBZ lediglich als Wechsel in eine sonderpädagogische Förderung im Bereich „Lernen“.

Tabelle 4.1.05: Veränderung der ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen von der 2. zur 4. Klassenstufe im Längsschnitt der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren

		Förderung in der 4. Klassenstufe				Summe
		L	S	E	GE	
Förderung in der 2. Klassenstufe	L	16	1			17
	S	19	24	1	1	45
	E			1	1	2
	GE					
Summe		35	25	2	2	64

n = 64; L = sonderpädagogische Förderung im Bereich „Lernen“; S im Bereich „Sprache“; E im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“; GE im Bereich „Geistige Entwicklung“

Zusammenhänge zwischen individuellen Merkmalen, Förderkategorien und erreichten Kompetenzen am Ende von der 4. Klassenstufe

Untersuchungsgegenstand zahlreicher Untersuchungen waren immer wieder die Zusammenhänge zwischen der Zuschreibung sonderpädagogischer Förderung und individuellen Merkmalen wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Familiensprache und Alter. Die folgende Tabelle 4.1.06 zeigt die Einzelkorrelationen und die regressionsanalytisch berechneten multiplen Korrelationen der individuellen Merkmale (als Prädiktoren) mit der Zugehörigkeit zu einer Fördergruppe als Kriterium. Die multiple Vorhersage gelingt am besten für die Zugehörigkeit zu den Gruppen „Zusatzförderung“ und „Additive Sprachförderung“ mit multiplen Korrelationen von 0,22 und mit erklärten Varianzanteilen von fünf Prozent. Die drei sonderpädagogischen Förderkategorien sind demgegenüber nur mit multiplen Korrelationen zwischen 0,09 und 0,13 und erklärten Varianzanteilen zwischen einem und zwei Prozent mit den individuellen Merkmalen verknüpft.

Nach diesen Ergebnissen gehören zur Gruppe der sonderpädagogisch Geförderten eher Jungen sowie ältere Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund und mit nicht deutscher Familiensprache. In der Gruppe der zusätzlich Geförderten zeigen sich ähnliche Verhältnisse, aber mit einem deutlichen Übergewicht der nicht deutschen Familiensprache für die Erklärung der Varianz. Dieses große

Gewicht der Familiensprache geht darauf zurück, dass die Gruppe der zusätzlich Geförderten quantitativ von den Kindern mit additiver Sprachförderung dominiert wird. Besonders hervorzuheben ist ein bekanntes Faktum, dass nämlich im Förderschwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ Jungen mit einem überproportionalen Anteil von 77,8 gegenüber 50,1 Prozent in der Kohorte vertreten sind.

Tabelle 4.1.06: Verteilung der individuellen Merkmale in der Längsschnittkohorte und in den Fördergruppen

		Anteile der individuellen Variablen in der Längsschnittkohorte und den Fördergruppen					
individuelle Variablen (Risikofaktoren)	Kohorte	Sonderpädagogische Förderung im Bereich ...			„Zusatzförderung“	„Additive Sprachförderung“	
		insgesamt	„Lernen“	„Emotional-soziale Entwicklung“			
Jungen	50,1	%	61,5	53,8	77,8	53,9	50,2
		r	.09 sss		.12 sss	.07 ss	
Migrationshintergrund	57,1	%	63,7	62,2	59,3	65,2	65,9
		r	.06 ss			.14 sss	.11 sss
nicht deutsche Familiensprache	35,8	%	46,2	50,4	34,6	47,4	48,0
		r	.09 sss	.08 sss		.21 sss	.16 sss
Alter*		r	.06 ss	.07 sss		.04 T	.04 T
		R	.13 sss	.09 ss	.12 sss	.22 sss	.22 sss
		R ²	.02	.01	.01	.05	.05

n = 1.942; % = Anteile der individuellen Variablen; r = Korrelation; * = Rangkorrelationen; sss = Zufallswahrscheinlichkeit, $p \leq .001$, hoch signifikant; ss = $p \leq .01$, sehr signifikant; T = $p > .10$, Tendenz zur Signifikanz

Die multivariaten Ergebnisse zur Vorhersage der Zuschreibung von Fördermaßnahmen decken sich mit vielen Ergebnissen anderer Untersuchungen (zuletzt Stanat 2017 et al. 2017). Die durch die berücksichtigten individuellen Variablen erklärten Varianzanteile sind zwar teilweise statistisch hoch signifikant, aber praktisch eher marginal. Damit wird besonders bezogen auf die sonderpädagogischen Förderungen deutlich, dass es weitere und bedeutsamere Bedingungen gibt, die zu einer Zuschreibung besonderer, insbesondere sonderpädagogischer Fördernotwendigkeiten führen, als die hier berücksichtigten individuellen Variablen.

Kapitel 4.1 auf einen Blick

Die Schul- und Klassenebene

- Die schulstatistisch dokumentierten individuellen Förderungen werden in hohem Ausmaß durch die Konzepte und Verfahrensweisen der Schulen bei der Dokumentation der Förderungen beeinflusst.
- In der Drucksache 20/3641 wurden systemische Ressourcen mit der Annahme von durchschnittlich vier Prozent Grundschülerinnen und -schülern mit sonderpädagogischer Förderung in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ („LSE“) zugewiesen. Dem steht ein Anteil von 8,1 Prozent in der Schulstatistik ausgewiesener „LSE-Förderungen“ gegenüber, der sich in einzelnen Schulen ganz unterschiedlich konkretisiert.
- 28 von 35 Grundschulen wiesen mehr „LSE-Förderungen“ aus, als in der Drucksache 20/3641 angenommen wurde. In 12 Grundschulen wurde in der 4. Klassenstufe kein Kind im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ und in 17 wurden keine Schülerinnen und Schüler in den speziellen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch gefördert.
- Der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler reicht in den untersuchten 107 Klassen der 4. Klassenstufe von 0 bis 29 Prozent, wobei in 23 Klassen kein Kind sonderpädagogisch gefördert wurde.
- In 86 der 107 Klassen wurden keine Kinder in speziellen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch gefördert. In 72 Klassen gab es keine sonderpädagogische Förderungen im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“.
- Gegenüber den „LSE-Förderungen“ in der 4. Klassenstufe (158 von 1.942 Kindern) spielen die sonderpädagogischen Förderungen in den speziellen Förderschwerpunkten (38 Kinder) eine quantitativ geringere Rolle.

Ressourcenbündelungen in Klassen

- Die sehr unterschiedlichen Häufigkeiten sonderpädagogischer Förderungen in den einzelnen Klassen deuten auf Bündelungstendenzen bei den Klassenbildungen hin. Bei 8 von 33 Schulen mit sonderpädagogischen Förderungen zeigten sich deutliche, bei 15 moderate und nur bei 10 keine Bündelungstendenzen.

Die individuelle Ebene

- Die schulstatistisch ausgewiesene sonderpädagogische Förderung unterliegt einer erheblichen Dynamik beim Übergang von der 3. in die 4. Klassenstufe, die durch einen Wegfall (24 Kinder) bzw. durch eine Neuaufnahme einer Förderung (87 Kinder, davon 50 im Förderschwerpunkt „Lernen“, 7 im Bereich „Sprache“ und 25 im Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“) oder durch einen Wechsel des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes (19 Kinder) gekennzeichnet ist. Nur 88 Kinder wurden in der 4. Klassenstufe im gleichen Förderschwerpunkt gefördert wie in der 3. Klassenstufe.
- Sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler sind vermehrt Jungen sowie ältere Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit nicht deutscher Familiensprache. Besonders im Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“ sind die Jungen überproportional vertreten.

Zusätzliche Förderungen und Förderquoten im Längsschnitt

- In der inklusiven Schule werden Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch und additiv sprachgefördert. 431 der im Längsschnitt betrachteten 1.942 Kinder erhielten entweder in der 3. und/oder in der 4. Klassenstufe eine additive Sprachförderung und 220 wurden in der 3. und/oder der 4. Klassenstufe sonderpädagogisch gefördert.

- Insgesamt wurden damit in der 3. und/oder der 4. Klassenstufe 651 und damit ca. ein Drittel der im Längsschnitt betrachteten Kinder zusätzlich gefördert. Bei einer Hinzunahme der 2. Klassenstufe erhöht sich der Anteil der zusätzlich in mindestens einer der drei Klassenstufen geförderten Kinder auf 825 (42,5 %).

4.2 Einstellungen und Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure in der inklusiven Grundschule

Die erhobenen Sichtweisen und Einschätzungen von Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern und Kindern können als Rückmeldungen über die Akzeptanz und die Richtung der Veränderungen während der Laufzeit des Projektes und zur Erklärung der großen Unterschiede in den Kriteriumsvariablen zwischen Schulen und Klassen genutzt werden.

4.2.1 Einstellungen und Erfahrungen der Schulleitungen

Von 34 an EiBiSch teilnehmenden Grundschulen liegen 31 Fragebögen der Schulleitungen vor. Dies entspricht einer Teilnahmequote von 91,2 Prozent, die bei keiner anderen Akteursgruppe in der Grundschule erreicht wurde. Die Reliabilitäten der Skalen sind befriedigend und liegen nur bei drei Skalen unter 0,60 als nur knapp ausreichende Grenze für Gruppenaussagen (Tabelle 4.2.1.01).

Bei den beiden Skalen zur Einschätzung sonderpädagogischer Strukturen im Hamburger Modell und zur Einschätzung der Grundannahmen des Hamburger Modells handelt es sich um Einstellungen mit der besonderen Betonung der wertenden Komponente.

Der Mittelwert der Skala *„Beurteilung sonderpädagogischer Strukturen im Hamburger Modell“* (3,58) belegt, dass die Schulleitungen die vorgesehenen sonderpädagogischen Strukturen überaus zu schätzen wissen (Beispielitem: *„Es ist richtig, für spezielle Förderbedarfe kindbezogene Ressourcen auf der Grundlage eines ressourcenauslösenden Feststellungsgutachtens bereitzustellen“*). Die *„Beurteilung der Grundannahmen des Hamburger Modells“* fällt im Mittel deutlich niedriger aus (2,65), sie liegt nur knapp über dem neutralen Mittelwert (Beispielitem: *„Unter dem Gesichtspunkt einer flächendeckenden Verteilung der sonderpädagogischen Ressourcen war es eine gute politische Entscheidung, das Konzept der inklusiven Bildung einzuführen“*). Immerhin lehnen rund 41 Prozent die Aussage dieses Beispielitems ab.

Tabelle 4.2.1.01: Kennwerte der Skalen des Schulleitungsfragebogens in der 2. Klassenstufe

Skalen	Itemzahl	Itemnummern der Fragenblöcke 2 und 3	r_{tt}	n	M	s
„Beurteilung sonderpädagogischer Strukturen im Hamburger Modell“	4	03, 06, 08, 09	.61	31	3,58	0,40
„Beurteilung der Grundannahmen des Hamburger Modells“	5	01, 02, 04, 05, 07	.42	31	2,65	0,49
„Auskömmlichkeit der systemischen Ressource, konzeptionell“	5	17, 18, 34, 35, 37	.86	31	1,71	0,62
„Auskömmlichkeit der Ressourcen für Kollegiumsunterstützung“	5	06, 15, 22, 31, 32	.62	31	1,83	0,53
„Reale Doppelbesetzung“	3	01, 02, 19	.68	31	1,6	0,53
„Güte der kollegialen Zusammenarbeit“	3	03, 04, 05	.63	31	3,34	0,54
„Güte der Zusammenarbeit mit dem ReBBZ“	2	09, 10	.47	31	2,45	0,81
„Güte der konzeptionellen Arbeit in der Schule“	4	11, 27, 38, 39	.50	31	2,59	0,53
„Einschätzung der Erfahrungen mit dem Hamburger Modell“	3	12, 13, 14	.67	31	2,19	0,63
„Prozentual aufgeschlüsselter Professionsmix“	1	01		30	3,37	2,44

r_{tt} = Reliabilität (innere Konsistenz); n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung

Alle drei Skalen, die sich auf das Ausreichen von Ressourcen beziehen („Auskömmlichkeit der systemischen Ressource, konzeptionell“, „Auskömmlichkeit der Ressourcen für Kollegiumsunterstützung“ und „Reale Doppelbesetzung“) werden im Mittel deutlich negativ beantwortet. Weder reichen die systemischen Ressourcen konzeptionell (M = 1,71; negativ formuliertes Beispielitem: „Die systemische Ressourcenzuweisung, mit Hilfe des Sozialindex ist zwar grundsätzlich eine gute Idee, trifft aber in unserer Schule nicht wirklich den Bedarf“), noch für die „Kollegiumsunterstützung“ (M = 1,83; negativ formuliertes Beispielitem: „Für eine angemessene Koordination im Professionsmix fehlen die notwendigen Zeiten“). Auch für eine „Reale Doppelbesetzung“ reichen die Ressourcen nicht (M = 1,60; negativ formuliertes Beispielitem: „Für eine Doppelbesetzung in unseren Klassen fehlen uns die notwendigen Ressourcen“).

Die „Güte der Zusammenarbeit mit dem ReBBZ“ wird im Mittel als weder positiv noch negativ (2,45) beurteilt bei größter Standardabweichung aller Skalen der Schulleiterbefragung (0,81). Hier gehen die Einschätzungen weit auseinander. Auch die Güte der konzeptionellen Arbeit in der eigenen Schule beurteilen die Schulleitungen im Mittel neutral (2,59; Beispielitem: „In unserer Schule haben

wir Verfahren der Kontrolle des Ressourceneinsatzes entwickelt“). Die kollegiale Zusammenarbeit in der Schule wird im Mittel sehr positiv erfahren (3,34; Beispielitem: „Der kollegiale Austausch über einzelne Kinder in unseren Klassen ist hilfreich“).

Die „Einschätzung der gesammelten Erfahrungen mit dem Hamburger Modell“ ist dagegen im Durchschnitt leicht negativ (2,19; negativ formuliertes Beispielitem: „Das Modell der inklusiven Bildung erhöht die Komplexität des pädagogischen Alltags in den Schulen so erheblich, dass die Lehrkräfte überfordert sind“). Insbesondere die spezifischen Rahmenbedingungen werden offensichtlich ziemlich kritisch erlebt. Dies zeigt sich auch in den acht nicht zugeordneten Einzelitems, die von mindestens 25 Schulleitungen beantwortet worden sind (Tabelle A 4.2.1.01 im Anhang), in denen v.a. Aspekte der Ressourcen thematisiert sind.

Die Schulleitungen sind auch gebeten worden, das Mengenverhältnis von Sonderpädagoginnen und -pädagogen einerseits und Sozialpädagoginnen und -pädagogen bzw. Erzieherinnen und Erzieher andererseits an ihrer Schule einzuschätzen. Die im Fragebogen vorgegebenen Mengenverhältnisse reichten in der Antwortkategorie 1 von 100 Prozent sonderpädagogische Fachkräfte und 0 Prozent anderes pädagogisches Fachpersonal in Schritten von jeweils 10 Prozent bis zur Antwortkategorie 7 mit 40 Prozent sonderpädagogischem Fachpersonal und 60 Prozent anderem pädagogischen Fachpersonal. Mit einem Mittelwert von 3,37 dominiert die professionelle sonderpädagogische Ressource (80 %). Allerdings ist die Standardabweichung mit 2,44 extrem hoch und signalisiert, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Schulen gibt.

Es stellt sich die Frage, ob die unterschiedlichen Einschätzungen und Erfahrungen durch die Schulvariable erklärbar sind. Die Integrationserfahrung der Schulen spielt für die Güte der konzeptionellen Arbeit in der Schule die wichtigste Rolle ($p = .018$, $\text{Eta}^2 = .308$), gefolgt von zwei tendenziell gesicherten Befunden in den Skalen „Einschätzungen der Erfahrungen mit dem Hamburger Modell“ (23,4 % erklärte Varianz) und „Güte der Zusammenarbeit mit dem ReBBZ“ (21,2 % erklärte Varianz). Bei den Faktoren „Sozialindex der Schule“ und „Region“ wird in keiner Skala das Signifikanzniveau unterschritten (Tabelle A 4.2.1.02 im Anhang).

4.2.2 Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte als zweite Akteursgruppe gestalten den Unterricht und das gemeinsame Leben im Klassenverband unter den Rahmenbedingungen des Hamburger Modells. Im Einklang mit der Forschungsliteratur darf davon ausgegangen werden, dass die Einstellungen der Lehrkräfte ihr Handeln beeinflussen und umgekehrt die Handlungen und Erfahrungen der Lehrkräfte die Einstellungen bedingen (vgl. Gasterstaedt & Urban 2016, Greve & Hauenschild 2017, Ruberg & Porsch 2017). Wegen der besonderen Wichtigkeit der Lehrkräfte als Expertinnen und Experten und als Garanten für die Erfolge in allen Kriteriumsvariablen der Kinder (vgl. Kapitel 4.3 bis 4.5) umfasst der Lehrkräftefragebogen mehr Items und Konstrukte. Zu den Konstrukten zählen Einstellungen mit stark bewertenden Komponenten und solche mit stärker kognitiven Anteilen. Eine große Rolle spielen die Erfahrungen der Lehrkräfte mit den Rahmenbedingungen, der Zusammensetzung der Schülerschaft, dem eigenen Unterricht und seinen Formen, die wahrgenommenen Belastungen und die Einschätzung eigener Kompetenzen.

Der Lehrkräftefragebogen I ist am Ende des zweiten Schuljahres und in einer leicht verkürzten Fassung am Ende des vierten Schuljahres zum Einsatz gekommen. An der Erhebung sollten sich Klassenleitungen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen in der 2. bzw. 4. Klassenstufe, in der sie die größte Anzahl von Stunden in dieser Klassenstufe verbringen und Erzieherinnen und Erzieher unter derselben Bedingung beteiligen. Durch diese, alle Professionen berücksichtigende Vorgabe sind deutlich mehr bearbeitete Fragebögen eingegangen als Klassen vorhanden sind (146 in der 2. und 145 in der 4. Klassenstufe bei 105 Klassen).

Die Zusammenfassung der Fragebogenitems zu Skalen erfolgte faktorenanalytisch und mit schrittweisen Reliabilitätsschätzungen auf der Grundlage der Daten aus den 2. und 4. Klassenstufen. Die inneren Konsistenzen der Skalen befinden sich von drei Ausnahmen abgesehen in beiden Klassenstufen in einem zufriedenstellenden Bereich (.62 bis .89) (Tabelle A 4.2.2.01 im Anhang). Einige Items konnten nicht sinnvoll zu Skalen zusammengefasst werden. Es handelt sich v.a. um Aussagen zu den beiden Konstrukten „*Einstellungen zur Hamburger Variante der Inklusion*“ (11 bzw. 9 Items in der Wiederholung) und „*Erfahrungen mit der Hamburger Variante in der Schule*“ (16 bzw. 12 Items in der 4. Klassenstufe) (Tabelle A 4.2.2.02 im Anhang).

Die eingesetzten Items zu den Rahmenbedingungen sind Eigenentwicklungen. Es handelt sich bei den Antworten um bewertende Einstellungen. Der Teil, der sich

auf die sonderpädagogischen Strukturen bezieht, wird durchgehend positiv (Mittelwerte deutlich höher als der neutrale Mittelwert 2,5) bewertet (Beispielitem: „*Es ist gut und hilfreich, dass die Schulen auf den Sachverstand der Bildungs- und Beratungszentren und auf die weiter bestehenden überregionalen speziellen Sonderschulen zurückgreifen können*“; $M = 3,38$ bzw. $3,30$). Nicht so durchgängig positiv fallen einzelne Bewertungen der Grundannahmen des Hamburger Modells aus. Hier gibt es neben Skepsis in Bezug auf die Einführung der inklusiven Schule ($M = 2,04$) auch Zustimmung (Beispielitem: „*Es ist nicht gut, dass mit dem Konzept der inklusiven Schule die Sorgeberechtigten behinderter Kinder die Schulwahl bestimmen können*“). Mittelwerte von 2,22 (2. Klassenstufe) bzw. 2,31 (4. Klassenstufe) entsprechen einer leichten Ablehnung dieser negativen Aussage.

Die weiteren zwölf Items, die in beiden Schuljahren eingesetzt worden sind, beziehen sich als Eigenentwicklungen auf die Erfahrungen der Lehrkräfte mit den Rahmenbedingungen des Hamburger Modells. Berücksichtigt wurden nur solche Items, die von rund 80 Prozent der Lehrkräfte beantwortet worden sind. Im Durchschnitt signalisieren die Lehrkräfte eine deutliche Überforderung (Beispielitem: „*Das Modell der inklusiven Bildung erhöht die Komplexität des pädagogischen Alltags in den Schulen so erheblich, dass wir als Lehrkräfte überfordert sind*“; $M = 3,30$), beklagen im Mittel zu wenig Unterstützung von der Behörde und zu geringe Ressourcen. Die Förderkoordinationsstelle wird als eher positiv eingeschätzt ($M = 3,18$ bzw. $3,30$). Es gibt bei den nicht direkt vergleichbaren Querschnitten (es wurden nicht notwendigerweise die gleichen Lehrkräfte befragt) der 2. und 4. Klassenstufe keine erheblichen Unterschiede.

Die Tabelle A 4.2.2.03 im Anhang enthält die Kennwerte der Masterfragebögen für die 2. und 4. Klassenstufe. Pro Klasse wurde ein Lehrkräftefragebogen als besonders repräsentativ für diese Klasse ausgewählt (die Kriterien für die Auswahl dieser „*Masterfragebögen*“ finden sich im Anhang bei den Variablen). Die Tabellen A 4.2.2.04 und A 4.2.2.05 im Anhang weisen für die 2. und 4. Klassenstufe aus, ob sich die Kennwerte der Skalen durch die Schulzugehörigkeit, die Integrationserfahrungen der Schulen oder die Sozialindizes der Schulen bedeutsam unterscheiden. Insbesondere die Schulzugehörigkeit erklärt sehr hohe Varianzanteile in allen Skalen, von denen aber nur vier signifikant sind.

Tabelle 4.2.2.01: Veränderung der Lehrkräfteeinschätzungen (Klassenmaster des Lehrkräftefragebogens I) von der 2. zur 4. Klassenstufe

Skalen	Anzahl der Klassen	Varianzanalyse mit Messwiederholung			
		2. Klassenstufe	4. Klassenstufe	Faktor p	Klasse Eta ²
„Allgemeine Einstellung zur Inklusion“	82	2,91	2,81	.160	.024
„Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion“	71	2,66	2,64	.782	.001
„Qualität der Diagnostik“	56	2,72	2,85	.133	.041
„Bezugsnormorientierung“	83	3,20	3,18	.744	.001
„Zufriedenheit mit der Arbeit in der Schule“	85	3,02	3,18	.022	.061
„Positive Erfahrungen mit der Teamarbeit“	78	3,26	3,14	.085	.038
„Positive Erfahrungen mit der personellen Ressource in der Klasse“	81	1,69	1,77	.264	.016
„Erfahrungen und Handlungen in inklusiven Klassen“	52	2,23	2,31	.258	.025
„Belastungen durch SuS mit Förderungen in den Bereichen ‚Lernen‘ und ‚Sprache‘“	82	2,65	2,44	.015	.071
„Belastungen durch SuS mit Förderung im Bereich ‚Emotional-soziale Entwicklung‘“	81	3,40	3,18	.053	.046
„Positives Sozialklima in der Schule und Klasse“	87	3,35	3,34	.670	.002
„Kompetenzeinschätzung zum Umgang mit inklusiven Klassen“	85	2,73	2,80	.166	.023
„Steigerung der Unterrichtskompetenz durch Inklusion“	54	2,80	2,82	.742	.002
„Häufigkeit differenzierender Maßnahmen im Unterricht“	90	2,99	3,05	.337	.010

p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz, zum Klassenmaster siehe Kapitel 3.3.; SuS = Schülerinnen und Schüler

Für Längsschnittauswertungen wurden nur jene Klassen betrachtet, für die aus beiden Jahren Masterfragebögen vorliegen. Das ist für maximal 90 (85,7 %) und mindestens 52 Klassen (49,5 %) der Fall (Tabelle 4.2.2.01). Da sich die Mittelwerte nicht erheblich von jenen aus der Auswertung der Querschnitte unterscheiden, werden diese Daten zur Beschreibung von Veränderungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten genutzt. Es handelt sich auch hier nicht notwendigerweise um Einstellungsänderungen einzelner Lehrkräfte, sondern um Vergleichswerte auf der Ebene der einzelnen Klassen.

Die Skala „Allgemeine Einstellung zur Inklusion“ umfasst vier wertende Aussagen (Beispielitem: „Es ist gut, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen

Förderbedürfnissen das Recht haben, zusammen mit normal entwickelten Schülerinnen und Schülern in einer Schule unterrichtet zu werden“). Die Mittelwerte für die 2. und die 4. Klassenstufe liegen deutlich im positiven Bereich, es gibt keine signifikante Veränderung.

Die Skala *„Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion“*, die mit ihren kognitiven Komponenten Überzeugungen ähnelt, enthält fünf Items (Beispielitem: *„Die Inklusion ist dazu geeignet, das Selbstvertrauen der Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen zu stärken“*). In beiden Klassenstufen liegt der Mittelwert knapp über dem neutralen Wert und es ist zu keiner Veränderung des Mittelwertes gekommen.

Bei den Aussagen zum Stellenwert und zu Fragestellungen der Diagnostik im schulischen Alltag unterscheiden die Lehrkräfte zwei voneinander relativ unabhängige Bereiche. Die fünf Eigenkonstruktionen zur Qualität der Diagnostik in der Schule bilden die Skala *„Qualität der Diagnostik“* (Beispielitem: *„In unserer Schule verwenden wir Methoden und Strategien der lernprozessbegleitenden Diagnostik“*), deren Mittelwerte mit 2,72 und 2,85 in den beiden Klassenstufen deutlich im positiven Bereich liegen. Die Mittelwerte der Skala *„Bezugsnormorientierung“* von rund 3,2 bestätigen, dass die individuelle Bezugsnorm in beiden Klassenstufen im Mittel deutlich überwiegt (Beispielitem: *„Wenn sich eine schwächere Schülerin oder ein schwächerer Schüler im Mündlichen verbessert, gebe ich ihr bzw. ihm eine gute Note bzw. Rückmeldung, auch wenn die Qualität ihrer bzw. seiner Beiträge noch unter dem Durchschnitt liegt“*).

Der Mittelwert der Skala *„Zufriedenheit mit der Arbeit in der Schule“* ist bereits in der 2. Klassenstufe mit 3,02 deutlich im positiven Bereich, er steigt signifikant auf 3,18. Die Zufriedenheit hat damit im Mittel noch zugenommen.

Die Skala *„Positive Erfahrungen mit der Teamarbeit“* mit vier Items (Beispielitem: *„Die Kompetenzen der Kolleginnen und Kollegen der verschiedenen Professionen ergänzen sich gut“*) hat in der 2. Klassenstufe einen ausgesprochen positiven Mittelwert (3,26). Er sinkt in der 4. Klassenstufe auf 3,14 ab. Ganz anders sieht es bei der aus drei Items bestehenden Skala *„Erfahrungen mit den personellen Ressourcen in der Klasse“* aus (Beispielitem: *„Die für Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen vorgesehene Arbeitszeit reicht in unserer Klasse nicht aus“*). Die Skala weist in beiden Klassenstufen ausgesprochen negative Mittelwerte auf (1,69 bzw. 1,77).

Die Mittelwerte der Skala „*Erfahrungen und Handlungen in inklusiven Klassen*“ (Beispielitem: „*Das gemeinsame Lernen nicht behinderter Kinder mit verhaltensauffälligen Kindern gelingt gut*“) liegen an der unteren Grenze des neutralen Bereiches (2,23 bzw. 2,31). Die leichte Veränderung des Mittelwertes zur 4. Klassenstufe ist nicht signifikant.

Zu den Umständen des inklusiven Unterrichts, die als Belastungen erfahren worden sind, liegen zwei Skalen vor. Vier Items bilden die Skala „*Subjektive Belastungen durch Kinder mit Förderbedarfen Lernen und Sprache*“ (Beispielitem: „*Der Unterricht wird beeinträchtigt durch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedürfnissen im Lernen*“). In der 2. Klassenstufe liegt der Mittelwert am oberen Rand des neutralen Mittelwertes (2,65), in der 4. Klassenstufe beträgt er 2,44 und hat sich signifikant verbessert. Der Mittelwert der Skala „*Belastung durch Schülerinnen und Schüler mit Förderung im Bereich ,emotional-soziale Entwicklung*“ ist in der 2. Klassenstufe mit 3,40 wesentlich höher als in der 4. Klassenstufe (3,18). Es scheint, dass die subjektiven Belastungen insgesamt in der 4. Klassenstufe im Mittel als geringer eingeschätzt werden als in der zweiten.

Die Mittelwerte der Skala „*Positives Sozialklima in der Schule und Klasse*“ (Beispielitem: „*Die Schülerinnen und Schüler dieser Schule gehen fair und respektvoll miteinander um*“) sind in beiden Klassenstufen überragend positiv (3,35). Offensichtlich ist die Zusammensetzung der inklusiven Grundschule dem Sozialklima in der gesamten Grundschulzeit nicht abträglich.

Ein wesentliches, die Unterrichtsgestaltung beeinflussendes Merkmal der Lehrkräfte ist ihre „*Kompetenzeinschätzung zum Umgang mit inklusiven Klassen*“. Die Skala umfasst neun Items (Beispielitem: „*Es ist schwierig für mich, in einer Klasse zu unterrichten, wenn dort Kinder mit und ohne besonderen Förderbedarf zusammen lernen sollen*“). Die Mittelwerte liegen moderat über der neutralen Mitte (2,73 bzw. 2,80), d.h. die Lehrkräfte schätzen ihre Kompetenzen in beiden Klassenstufen im Mittel leicht positiv für die Unterrichtung in inklusiven Klassen ein.

Unabhängig von dieser Einschätzung geben jeweils 54 Lehrkräfte an, dass sie ihre Unterrichtskompetenz durch die Einführung der inklusiven Grundschule eher gesteigert haben. Die Mittelwerte liegen in beiden Klassenstufen mit rund 2,80 im positiven Bereich der entsprechenden und aus nur zwei Items bestehenden Skala.

Die Skala „*Häufigkeit differenzierender Maßnahmen im Unterricht*“ umfasst fünf Items (Beispielitem: „*Ich gebe Schülerinnen und Schülern je nach Leistung unterschiedlich schwere Aufgaben*“). Die Mittelwerte der vierstufigen Antwortmöglichkeiten („*selten oder nie*“, „*manchmal*“, „*häufiger*“ und „*sehr häufig*“) liegen mit 2,99 und 3,05 auf dem Niveau „*häufiger*“. Das ist ein für die Gestaltung der Unterrichtsprozesse in der inklusiven Grundschule günstiger Wert.

Mittels einer Regressionsrechnung sind die Klassenwerte aller Skalen mit Hilfe der Ausgangswerte in der 2. Klassenstufe geschätzt worden. Die Differenzen dieser Werte zu den tatsächlichen Werten ergeben die Residuen (Regressionsabweichungswerte). Sie erlauben Aussagen darüber, ob sich die Entwicklungen einer Klasse von der durchschnittlichen Entwicklung positiv oder negativ unterscheiden. Es zeigen sich mit Bezug auf die Schulzugehörigkeit keine signifikanten Unterschiede, jedoch sind die Werte von η^2 sehr hoch. Offensichtlich unterscheiden sich die vom Durchschnitt abweichenden Einschätzungen der Lehrkräfte zwischen den Schulen erheblich (Tabelle A 4.2.2.06 im Anhang).

4.2.3 Einstellungen und Erfahrungen der Eltern

Die Einstellungen und Erfahrungen der Eltern als weitere zentrale Gruppe von Akteurinnen und Akteuren in der inklusiven Schule sind von großer Bedeutung für die Bewertung der Umsetzung der inklusiven Bildung unter den Hamburger Bedingungen. Ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen der schulischen Prozesse und der Entwicklung ihrer Kinder beeinflussen die Akzeptanz der Schulreform entscheidend. Gleichzeitig spielen ihre Einstellungen bei der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Schule und bei ihren Erwartungen bezüglich der schulischen Entwicklungen ihrer Kinder eine Rolle. Die Eltern von sonderpädagogisch geförderten Kindern sind dabei von besonderer Bedeutung, da sie darüber entscheiden, ob ihr Kind die allgemeine Schule oder eine sonderpädagogische Einrichtung (ReBBZ oder spezielle Sonderschule) besucht.

Die Eltern sind mit einem Fragebogen am Ende der 2. Klassenstufe und erneut mit einem deutlich reduzierten Fragebogen am Ende der 4. Klassenstufe befragt worden. Die Reduzierung hat vermutlich mit dazu beigetragen, dass die Rücklaufquote von 41,8 Prozent auf 54,0 Prozent gestiegen ist.

Angesichts des großen Anteils von Eltern, die sich nicht an der Befragung beteiligt haben, ist es besonders wichtig zu prüfen, ob die Repräsentativität der Aussagen eingeschränkt ist. Da die Elternfragebögen nur dann mit schulstatistischen Individualdaten verknüpft werden dürfen, wenn die Eltern für ihre Kinder einer

Datenverknüpfung schriftlich zugestimmt haben, kann bei der Prüfung der Repräsentativität nur auf Variablen zurückgegriffen werden, die auf der Schulebene vorliegen. Damit ist es möglich, dass auch die Eltern mit einem Kind, das sonderpädagogisch gefördert wird, in der Elternkohorte enthalten sind, die ihr Einverständnis zur Verknüpfung mit schulstatistischen Individualdaten nicht gegeben haben. Es zeigt sich, dass sowohl in der 2. als auch in der 4. Klassenstufe die Schulen mit einem Sozialindex 5 über- und die mit einem Sozialindex 1 leicht unterrepräsentiert sind. Die Chi²-Werte sind mindestens signifikant, allerdings betragen die Kontingenzkoeffizienten maximal .08. Da auch für die Faktoren „Integrationserfahrung“ und „Region der Schulen“ keine höheren Kontingenzkoeffizienten vorhanden sind, sind die Teilkohorten bei leichter positiver Selektion noch als hinreichend repräsentativ anzusehen (Tabellen A 4.2.3.01 und A 4.2.3.02 im Anhang).

Aus den Items wurden Skalen faktorenanalytisch und mit schrittweisen Reliabilitätsberechnungen aus den Daten der 2. und der 4. Klassenstufe gebildet. Durch zahlreiche von einzelnen Eltern nicht beantwortbare Fragen sind statistische Analysemöglichkeiten jedoch nur eingeschränkt möglich. Tabelle 4.2.3.01 enthält die Konstrukte und Kennwerte aller Skalen, die in der 2. und 4. Klassenstufe bearbeitet wurden. Die inneren Konsistenzen der sieben Skalen betragen in der 2. Klassenstufe minimal .63 und reichen bis .90 und sind damit wie in der 4. Klassenstufe (.59 bis .92) überwiegend mindestens zufriedenstellend. Die Kennwerte der Items, die nicht sinnvoll zu Skalen zusammengefasst werden konnten, werden in erster Linie für die 4. Klassenstufe berichtet, weil die Anzahl der Eltern größer ist und auf deren Erfahrungen aus der gesamten Grundschulzeit beruhen (Tabelle A 4.2.3.03 im Anhang). Es handelt sich v.a. um Aussagen zu Erfahrungen mit der inklusiven Schule und mit der Klasse des eigenen Kindes. Die drei schulbezogenen Items sind Eigenkonstruktionen (Beispielitem: „*Meine Schule ist ausreichend mit Lehrkräften versorgt*“; $M = 2,68$). Der Mittelwert liegt knapp über der neutralen Mitte im positiven Bereich. Bei den beiden anderen Aussagen liegen die Mittelwerte leicht im negativen Bereich.

Die vier Items zu den Erfahrungen mit der Klasse des eigenen Kindes wurden offensichtlich nur von Eltern beantwortet, die über diesbezügliche Erfahrungen verfügten (Beispielitem: „*Das gemeinsame Lernen nicht behinderter Kinder mit Kindern mit Lernschwierigkeiten gelingt gut*“; $M = 2,83$). Der Mittelwert liegt im positiven Bereich. Die entsprechende Aussage für Kinder mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ erreicht nur den neutralen Wert von 2,54. Bezüglich der Auskömmlichkeit der sonderpädagogischen Ressourcen ist der Mittelwert leicht im negativen Bereich (2,37).

Die Eltern haben zusätzlich für je ein Ankeritem der sieben Skalen des FEES ein Urteil über ihr Kind abgegeben. In beiden Klassenstufen liegen die Mittelwerte sämtlicher Items zwischen 3,18 und 3,51, also alle weit im positiven Bereich. Die Eltern schätzen die „*emotional-sozialen Erfahrungen*“ ihrer Kinder offensichtlich in der gesamten Grundschulzeit überaus positiv ein. Dabei sind die Mittelwerte in der 4. geringfügig niedriger als in der 2. Klassenstufe, es handelt sich aber nicht um vollständig identische Elterngruppen.

Tabelle 4.2.3.01: Kennwerte der Skalen des Elternfragebogens I für die 2. und 4. Klassenstufe

Instrumentelle Qualität des Elternfragebogens I und seiner Skalen	Itemnummern	2. Klassenstufe				4. Klassenstufe			
		r_{tt}	n	M	s	r_{tt}	n	M	s
„Allgemeine Einstellung zur Inklusion“	12	.71	716	3,05	0,78	.76	917	3,09	0,80
„Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion“	12(4)	.68	472	2,45	0,75	.59	653	2,41	0,79
„Zufriedenheit mit der Schule“	156	.90	779	3,24	0,78	.92	1.042	3,12	0,87
„Positives Sozialklima in der Schule und Klasse“	12 4-6	.85	569	3,18	0,56	.85	843	3,11	0,57
„Zufriedenheit mit der Klassensituation des Kindes“	34	.63	571	2,95	0,74	.66	796	2,87	0,77
„Zufriedenheit mit der Situation des eigenen Kindes“	3-5	.71	716	3,32	0,61	.72	944	3,17	0,66
„Integration des Kindes in die Schule“	27	.83	825	3,48	0,6	.80	1.051	3,39	0,66

r_{tt} = Reliabilität (innere Konsistenz); n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung

Die Skala „Allgemeine Einstellung zur Inklusion“ umfasst zwei wertende Items aus dem Lehrkräftefragebogen. Der Mittelwert für die 4. Klassenstufe (3,09) liegt klar im positiven Bereich der Skala und übertrifft den Mittelwert der Lehrkräfte deutlich (2,89). Auch am Ende der Grundschulzeit befürworten die Eltern im Mittel die Inklusion grundsätzlich.

Die Skala „Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion“, die mit ihren kognitiven Komponenten Überzeugungen ähnelt, enthält vier der fünf Items der entsprechenden Lehrerskala. Von diesen ergeben aber nur zwei (1 und 4) bei den Eltern eine Skala (Beispielitem: „Durch gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung werden die nicht behinderten Kinder in ihrem fachlichen Lernen gebremst“). Die Mittelwerte liegen bei einer niedrigen Anzahl beantworteter Items knapp unter der neutralen Mitte der Skala. Die positiven Erwartungen sind im Mittel etwas geringer ausgeprägt als bei den Lehrkräften.

Die Skala „*Zufriedenheit mit der Schule*“ enthält drei Items (Beispielitem: „*Ich bin insgesamt mit der Schule meines Kindes zufrieden*“). Die Mittelwerte für beide Klassenstufen belegen, dass die Eltern die inklusive Schule ihres Kindes im Mittel recht positiv beurteilen.

Die Skala „*Positives Sozialklima in der Schule und der Klasse*“ enthält fünf der Items, die auch im Lehrkräftefragebogen enthalten sind (Beispielitem: „*Die meisten Schülerinnen und Schüler verstehen sich sehr gut miteinander*“). Die Mittelwerte liegen klar im positiven Bereich, sie erreichen allerdings nicht die entsprechenden Mittelwerte der Lehrkräfte (3,37).

Die Mittelwerte der zwei Items umfassenden Skala „*Zufriedenheit mit der Klassensituation des Kindes*“ (Beispielitem: „*Die Lehrkräfte unserer Klasse stehen in einem guten Austausch mit uns Eltern*“) liegen über dem neutralen Wert der Skala, bleiben aber unter dem Wert von 3,0.

Von besonderer Bedeutung ist die Zufriedenheit der Eltern mit der schulischen Situation des eigenen Kindes: Die Skala „*Zufriedenheit mit der Situation des eigenen Kindes*“ bezieht sich auf die Kompetenzentwicklung des Kindes (Beispielitem: „*Mein Kind macht in der Schule gute Fortschritte beim Lernen*“). Die Mittelwerte (3,32 und 3,17) zeigen, dass die Eltern im Mittel deutlich zufrieden mit den Entwicklungen ihres Kindes sind.

Die Mittelwerte der Skala „*Integration des Kindes in die Schule*“ sind die höchsten aller Elternskalen. Die Eltern beurteilen die soziale Integration ihres Kindes im Mittel als überragend günstig (3,48 und 3,39).

Insgesamt gilt für alle sieben Skalen, dass die Mittelwerte in der 4. Klassenstufe auf hohem Niveau sind, aber gegenüber der 2. Klassenstufe durchgängig etwas niedriger ausfallen. Es handelt sich allerdings nicht notwendigerweise um identische Elterngruppen.

Die durch Schul- bzw. Klassenzugehörigkeit determinierten Varianzanteile aller sieben Skalen sind in den 2. und 4. Klassenstufen sehr hoch. Die Einstellungen und Erfahrungen der Eltern variieren sehr stark, v.a. zwischen den Klassen (Tabelle A 4.2.3.04 im Anhang).

Von besonderem Interesse ist die Frage, welche Einstellungen Eltern von sonderpädagogisch geförderten Kindern haben und welche Erfahrungen sie angeben. Berichtet werden Angaben der Eltern, die einer Datenverknüpfung auf individu-

eller Ebene zugestimmt hatten. Diese Kohorte entspricht damit nur einem Teil der Elternkohorte, die einen Fragebogen bearbeitet hat. Es sind Daten für sieben sonderpädagogische Förderbereiche vorhanden. Es gibt für die drei Skalen „Zufriedenheit mit der Schule“, „Positives Sozialklima in der Schule und Klasse“ und „Integration des Kindes in die Schule“ signifikante Unterschiede, wobei mindestens 26 Prozent der Varianzen durch die Gruppenzugehörigkeit erklärt werden.

Die Zufriedenheit mit der Schule ist am geringsten bei den Eltern, deren Kinder im Bereich „Sprache“ (Mittelwert = 1,6) und im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ (Mittelwert = 2,1) sonderpädagogisch gefördert werden. Für die letztgenannte Gruppe ist der Mittelwert der Skala „Positives Sozialklima in der Schule und Klasse“ mit 2,3 deutlich am schlechtesten. Dies gilt auch bei der Skala „Integration des Kindes in die Schule“ mit einem Mittelwert von 2,3. Alle Erfahrungsskalen der Eltern von Kindern mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ sind durchgängig im Mittel im negativen Bereich (2,1 bis 2,3). Die Einstellung zur Inklusion ist in dieser Gruppe dagegen deutlich positiv (3,3). Alle Mittelwerte der Gruppe von Eltern mit sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ geförderten Kindern liegen im positiven Bereich, dabei sticht die Einstellung zur Inklusion mit einem Mittelwert von 3,5 hervor. Besonders günstige Mittelwerte weist die Elterngruppe aus, deren Kinder im Bereich „Körperlich-motorische Entwicklung“ sonderpädagogisch gefördert werden (Tabelle A 4.2.3.05 im Anhang).

Weitere Auswertungen beziehen sich

- auf Mittelwertvergleiche der Elterneinschätzungen in der 4. Klassenstufe bei den eingesetzten Ankeritems des FEES (Tabelle A 4.2.3.06 im Anhang),
- auf Vergleiche von Eltern deren Kinder in der 4. Klassenstufe entweder in einer Grundschule oder einem ReBBZ sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ gefördert worden sind oder werden (Tabelle A 4.2.3.07 im Anhang),
- auf Vergleiche von Eltern deren Kinder in der 4. Klassenstufe entweder in einer Grundschule oder einem ReBBZ sonderpädagogisch im Bereich „Sprache“ gefördert worden sind oder werden (Tabelle A 4.2.3.08 im Anhang).

Nur die Daten der Längsschnittkohorte der Eltern können Aufschluss darüber geben, ob sich die Einschätzungen der Eltern in Bezug auf die sieben Konstrukte von der 2. zur 4. Klassenstufe verändert haben. Da die Längsschnittkohorte nur 25,8 Prozent der Eltern umfasst, die in beiden Klassenstufen Kinder in den Ei-

BiSch-Schulen hatten, ist die Repräsentativität dieser Kohorte erneut zu prüfen: Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer an der Elternbefragung unterscheiden sich nur in der Besetzung hinsichtlich des Sozialindex der Schule, die ihr Kind besucht, signifikant voneinander. Gegenüber der gesamten Längsschnittkohorte ist die Gruppe mit rund acht Prozent weniger Eltern aus Schulen mit dem Sozialindex 1 und gut fünf Prozent mehr Eltern aus dem Sozialindex 5 deutlich positiv selektiert. Dennoch beträgt der Kontingenzkoeffizient nur .114 (Tabelle A 4.2.3.09 im Anhang).

Die relativ geringe Elternanzahl für Längsschnittauswertungen der Skalen (184 bis 456) spricht dafür, die deutlich größere Elterngruppe der 4. Klassenstufe für Auswertungen heranzuziehen:

- Der Mittelwert der Skala zur „*Zufriedenheit mit der Schule*“ sinkt von 3,22 auf 3,13, bei allerdings nur 1,4 Prozent gebundener Varianz.
- Der Mittelwert der Skala „*Zufriedenheit mit der Klassensituation des Kindes*“ fällt hoch signifikant von 2,95 auf 2,79 bei 4,8 Prozent erklärter Varianz.
- Das gilt auch für die Mittelwerte der Skala „*Zufriedenheit mit der Situation des eigenen Kindes*“. Sie fallen von 3,31 auf 3,16 bei 5,4 Prozent gebundener Varianz.
- Tendenziell verringert sich der Mittelwert für die Skala „*Integration des Kindes in die Schule*“ von 3,49 auf 3,43 bei nur 0,8 Prozent erklärter Varianz.

Alle in der 4. Klassenstufe reduzierten Mittelwerte bleiben aber deutlich im positiven Bereich der Skalen (über 2,5) (Tabelle A 4.2.3.10 im Anhang).

4.2.4 Sichtweisen der Kinder

Die Kinder der Grundschule sind die Hauptadressaten der inklusiven Schule. Ihre Veränderungen und Entwicklungen sind die Kriterien für die Beurteilung der Wirkungen inklusiver Bildung. Sie sind wie die Lehrkräfte zudem Akteurinnen und Akteure der Unterrichtsprozesse und gestalten und erleben den Unterricht aus ihrer Sicht. Sie sind somit neben den Lehrkräften geeignete Personen für die Einschätzung der Gestaltung des Unterrichts und ihrer Lehrkräfte. Da es im Rahmen von EiBiSch nicht vorgesehen war, Unterricht direkt zu beobachten, können die Schülerwahrnehmungen als ein in der Unterrichtsforschung akzeptierter Ersatz herangezogen werden.

Die in den Schülerfragebögen eingesetzten Konstrukte und ihre Operationalisierungen wurden in erster Linie für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe ausgewählt. In der Grundschule sind davon zur Vermeidung einer Überforderung der Kinder nur in der 4. Klassenstufe sechs zum Teil gekürzte Skalen zum Einsatz gekommen. In den unteren Klassenstufen ist wegen des Alters der Kinder auf diese Instrumentarien ganz verzichtet worden. Die Erhebung erfolgte gemeinsam mit den beiden Teilfragebögen des FEES und der Erfassung der überfachlichen Kompetenzen. Um den Kindern die Arbeit zu erleichtern, wurde das vierstufige Antwortformat an das des FEES angepasst. Insgesamt liegt eine geringfügig positive Selektion gegenüber der gesamten Grundschulkohorte der 4. Klassenstufe vor.

Mit Hilfe von Faktorenanalysen und Reliabilitätsschätzungen sind auch die Skalen für diese Altersstufe optimiert worden. Tabelle 4.2.4.01 beinhaltet die sechs Skalen des Schülerfragebogens mit ihren Kennwerten und den Reliabilitätsangaben für alle Kinder in den Grundschulen. Von einer Ausnahme abgesehen (.52) liegt die innere Konsistenz der Skalen zwischen .73 und .79 und damit im zufriedenstellenden Bereich.

Tabelle 4.2.4.01: Kennwerte der Schülerskalen zu Unterricht und Lehrkräften in der 4. Klassenstufe

Schülerskalen	Items	n	M	s	r_{tt}
„Schülerorientierung“	5	1.114	3,46	0,47	.62
„Diagnostik, allgemein“	8	1.080	3,14	0,51	.79
„Bezugsnormorientierung“	4	1.110	3,42	0,57	.74
„Unterstützung“	5	1.112	3,21	0,57	.73
„Unterrichtsstörungen“	7	1.105	2,24	0,55	.73
„Einstellung zur Heterogenität“	7	858	3,42	0,43	.75

n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; r_{tt} = Reliabilität (innere Konsistenz)

Die Skala „Schülerorientierung“ enthält sechs Items, von denen sich fünf als geeignet erwiesen haben (Beispielitem: „Die Lehrkräfte strengen sich an, damit alle im Unterricht mitkommen“). Die Kinder sind sehr überzeugt vom Ausmaß der Bemühungen der Lehrkräfte um jedes einzelne Kind. Der Mittelwert liegt an der Grenze zwischen „stimmt ziemlich“ und „stimmt genau“.

Die Skala „Diagnostik, allgemein“ umfasst acht Items (Beispielitem: „Unsere Lehrkräfte sehen schnell, wenn es zwischen Schülerinnen und Schülern Streit gegeben hat“). Es handelt sich um eine Mischung von Aussagen zu leistungsdiagnostischen und sozialdiagnostischen Fragestellungen, die für die Gestaltung

des Unterrichts bedeutsam sind. Auch dieser Mittelwert befindet sich deutlich im positiven Bereich.

Eine oft untersuchte Größe ist die subjektbezogene Bezugsnormorientierung, die insbesondere in heterogenen Klassen eine große Rolle spielen muss. Der Mittelwert der vier Items umfassenden Skala „*Bezugsnormorientierung*“ (Beispielitem: „*Unsere Lehrkraft lobt auch die schlechten Schülerinnen und Schüler, wenn sie merkt, dass sie sich verbessern*“) von 3,42 belegt, dass diese Normorientierung in der Grundschule aus Sicht der Kinder voll gegeben ist. Die Lehrkräfte selbst schätzen ihre Bezugsnormorientierung mit rund 3,2 im Mittel etwas weniger positiv ein.

Die Skala „*Unterstützung*“ erfasst mit fünf Items die Häufigkeit, mit der die Lehrkraft besondere Maßnahmen zur Förderung einzelner oder aller Kinder ergreift (Beispielitem: „*Die Lehrkraft unterstützt uns zusätzlich, wenn wir Hilfe brauchen*“). Die Antwortvorgaben lauteten „*nie oder fast nie*“, „*in einigen Stunden*“, „*in den meisten Stunden*“ und „*in jeder Stunde*“. Die Viertklässlerinnen und -klässler geben an, dass die Lehrkräfte sie mindestens in den meisten Stunden zusätzlich unterstützen.

Auch für die sieben Items umfassende Skala „*Unterrichtsstörungen*“ wurden Items mit Häufigkeitsangaben eingesetzt (Beispielitem: „*Die Lehrkräfte müssen lange warten bis alle ruhig sind*“). Derartige Störungen des Unterrichts tauchen nach Auffassung der befragten Schülerinnen und Schüler im Mittel etwas mehr als „*in einigen Stunden*“ auf.

Für die Skala „*Einstellung zur Heterogenität*“ konnten sieben wertende Items verwendet werden, bei drei weiteren war die Beteiligungsquote zu gering (Beispielitem: „*Ich finde es gut, dass in unserer Schule Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung lernen*“). Der Mittelwert von 3,42 zeigt eine sehr positive Wertschätzung von Heterogenität.

Trotz der im Mittel sehr positiven Einschätzungen des Unterrichts und der Lehrkräfte zeigen sich hoch signifikante Unterschiede zwischen den Schulen und den Klassen. Durch die Schulzugehörigkeit werden zwischen 6,7 und 15,6 Prozent der Varianzen erklärt. Auf die Klassenzugehörigkeit entfallen zwischen 15,7 und 35,0 Prozent der Skalenvarianzen (Tabelle A 4.2.4.01 im Anhang).

Von Interesse ist zusätzlich, ob sich die Schülereinschätzungen zwischen den beiden Beschulungsorten Grundschule und ReBBZ unterscheiden. Weil die Le-

semenge in den Fragebögen sehr hoch war, sind in den ReBBZ allerdings nur drei Skalen zum Einsatz gekommen.

Die Gruppen mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „Lernen“ unterscheiden sich in den drei Skalen „*Diagnostik, allgemein*“, „*Unterstützung*“ und „*Unterrichtsstörungen*“ nicht signifikant und auch die Eta²-Werte sind nicht relevant. Die Mittelwerte weichen von denen aller Grundschul Kinder nur bei der Skala „*Unterrichtsstörungen*“ leicht negativ ab (Tabelle A 4.2.4.02 im Anhang).

Die Gruppen mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „*Sprache*“ unterscheiden sich im Mittel bei der Skala „*Unterrichtsstörungen*“. Diese werden von den Kindern im ReBBZ tendenziell häufiger angegeben bei 5,2 Prozent gebundener Varianz. Bei den beiden anderen Skalen liegen keine signifikanten Mittelwertunterschiede vor (Tabelle A 4.2.4.03 im Anhang).

Für den Fall, dass mehr als ein Kind sonderpädagogisch gefördert wird (je eins im Bereich „*Hören*“ bzw. „*Sehen*“ wurde nicht berücksichtigt) zeigen sich signifikante Mittelwertunterschiede nur bei der Skala „*Schülerorientierung*“. Die drei Gruppen von Klassen mit sonderpädagogisch in den Bereichen „*Lernen*“, „*Sprache*“ und „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderten Kindern erreichen ähnlich günstige Skalenmittelwerte wie die gesamte Grundschulkohorte. Das gilt auch für die sechs bis sieben Kinder, die im Bereich „*Körperlich-motorische Entwicklung*“ sonderpädagogisch gefördert werden. Aber auch die kleine Gruppe der Kinder mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „*Autismus*“ (je nach Skala zwei bis vier Kinder) beurteilt den Unterricht und die Lehrkräfte deutlich positiv. (Tabelle A 4.2.4.04 im Anhang).

Kapitel 4.2 auf einen Blick

Einstellungen und Erfahrungen der Schulleitungen

- Die inklusive Bildung und die sonderpädagogischen Strukturen des Hamburger Modells werden grundsätzlich begrüßt, aber einzelne Elemente der Umsetzung kritisch bis ablehnend beurteilt. Besonders bemängelt wird die unzureichende Ressourcenausstattung. Die kollegiale Zusammenarbeit wird positiv eingeschätzt.

Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte

- Die Lehrkräfte zeigen eine ausgeprägte Zufriedenheit mit der Schule und ihre Einstellung zur Inklusion ist überwiegend positiv. Die Ressourcenausstattung wird als deutlich unzureichend eingeschätzt.
- Die Belastungen durch sonderpädagogische Förderungen insbesondere im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ werden deutlich hervorgehoben. Die Einschätzung der Belastungen verringert sich allerdings von der 2. zur 4. Klassenstufe.

Einstellungen und Erfahrungen der Eltern

- Die Eltern übertreffen die positiven Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion. Ihre Erwartungen und Annahmen sind aber geringer ausgeprägt als bei den Lehrkräften. Sie schließen sich teilweise der Klage über mangelnde Ressourcen an. Viele Einschätzungen der Eltern werden im Längsschnitt kritischer, sie bleiben aber im positiven Bereich.
- Eltern mit sonderpädagogisch im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderten Kindern äußern sich in allen abgefragten Bereichen deutlich unzufriedener mit der Situation ihres Kindes und mit dem Schulleben insgesamt. Grundschulleitern von im Bereich „*Lernen*“ sonderpädagogisch geförderten Kindern äußern sich im Mittel positiver als ReBBZ-Eltern.

Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler

- Die Schülerinnen und Schüler beurteilen nahezu alle Aspekte des Unterrichts und der Lehrkräfteaktivitäten positiv. Das gilt für alle Kinder ohne und mit sonderpädagogischer Förderung.
- Die Schülerinnen und Schüler geben Unterrichtsstörungen in vielen Stunden an.

4.3 Die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen

Untersuchungsgegenstand dieses Kapitels sind die individuellen Entwicklungen der fachlichen Kompetenzen und ihre Bedingungen. Es handelt sich um einen mehrfach geschachtelten Auswertungsplan mit unterschiedlichen System- und Individualebenen. Als Systemebenen werden die Zugehörigkeit zu Schulen, Klassen und Klassentypen unterschieden. Auf der Individualebene erfolgte die Gruppierung der Schülerinnen und Schüler nach ihren individuellen Merkmalen und ihrer Zugehörigkeit zu „Fallgruppen“.

Die Individualebene: Die Schülerinnen und Schüler als Merkmalsträger

- Verfügbar sind schulstatistische Angaben zum Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und zur Familiensprache sowie zur sonderpädagogischen Förderung und zur Teilnahme an einer additiven Sprachförderung. EiBiSch hat ergänzend dazu über den Schüler- und Elternfragebogen weitere Daten zum kulturellen und sozialen Kapital der Familien erhoben.
- Im Auswertungskonzept von EiBiSch wurden Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Auswertungsfragen unterschiedlich gruppiert. Sie werden gruppiert
 - nach ihrer „*sonderpädagogischen Förderung*“ in neun Förderbereichen,
 - nach *Förderkategorien*. Unterschieden werden dabei Schülerinnen und Schüler, die
 - (0) niemals eine zusätzliche Förderung erhielten (n = 1.117),

- (1) in wenigstens einer Klassenstufe an einer additiven Sprachförderung teilnahmen (n = 552),
 - (2) während der Grundschulzeit als sonderpädagogisch förderbedürftig bei zielgleicher Unterrichtung klassifiziert wurden (n = 142),
 - (3) während der Grundschulzeit als sonderpädagogisch förderbedürftig bei zieldifferenter Unterrichtung klassifiziert wurden (n = 131),
 - (4) durchgängig in ReBBZ in den Bereichen „*Emotional-soziale Entwicklung*“ (n = 2) und „*Sprache*“ (n = 25) und
 - (5) durchgängig in ReBBZ in dem Bereich „*Lernen*“ (n = 35) sonderpädagogisch gefördert wurden,
- nach dem Erhalt einer *zusätzlichen Förderung*: Dabei werden Kinder danach unterschieden, ob sie im Verlauf ihrer Grundschulzeit in irgendeiner Klassenstufe eine zusätzliche Förderung erhalten haben, d.h. entweder sonderpädagogisch gefördert wurden und/oder an einer additiven Sprachfördermaßnahme teilnahmen (n = 825).

Eine Auswertung erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit nur für die Kinder der Längsschnittkohorte (n = 1.942 in den allgemeinen Schulen und n = 64 in den ReBBZ). Da diese Schülerinnen und Schüler nicht an allen Erhebungen gleichermaßen teilgenommen haben, unterscheiden sich die Fallzahlen bei den Auswertungen der unterschiedlichen Datenquellen.

Die Fallgruppen

Zusätzlich erfolgte eine Gruppierung der Schülerinnen und Schüler danach, an welchen Tests sie gemäß den jeweiligen Fragestellungen teilgenommen haben:

- In der *Fallgruppe „KERMIT_A“* (maximales n = 1.684) sind die Kinder zusammengefasst, die an den regulären, klassenstufenbezogenen KERMIT-Erhebungen des IfBQ (KERMIT 2, 3 und 5/5E) teilgenommen haben (Tabelle A 4.3.01 im Anhang). Ausgewertet wurden die zentralen Domänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“.
- Die *Fallgruppe „KERMIT_B“* (maximales n = 33 in allgemeinen Schulen, n = 14 in ReBBZ) umfasst die Kinder mit Prozenträngen von mehr als fünf in einer Fachdomäne und einer sonderpädagogischen Förderung in den Bereichen „*Lernen*“ oder „*Sprache*“. Diese Kinder wiederholten in der 3. Klassenstufe KERMIT 2, führen in der 4. Klassenstufe mit KERMIT 3 fort und absolvierten gegebenenfalls in der 5. Klassenstufe KERMIT 5 oder 5E.

- Die *Fallgruppe „Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule (KEKS)“* in den allgemeinen Schulen (n = 100), eine weitere „Risikogruppe“ am unteren Leistungsende, umfasst (a) sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler, die nicht an KERMIT 2 teilnahmen und (b) solche, die bei KERMIT 2 nur Prozenträge von fünf und weniger in beiden Domänen erreichten. Diese Kinder bearbeiteten in der 3. Klassenstufe KEKS 1A und KEKS 2 und in der 4. Klassenstufe KEKS 3. Mit diesem Umstieg auf ein anderes Testverfahren für eine vorgängige Jahrgangsstufe sollte ihnen die Möglichkeit gegeben werden, ihre Leistungsmöglichkeiten auf ihrem Niveau zu zeigen. In den ReBBZ (n = 24) begannen die Kinder im Förderschwerpunkt „Lernen“ zu Beginn der 3. Klassenstufe mit KEKS 1A, nahmen am Ende der 3. Klassenstufe am KEKS 2 und in der 4. Klassenstufe am KEKS 3 teil. Im Förderschwerpunkt „Sprache“ erfolgte zwecks Vergleichbarkeit mit Schülerinnen und Schülern in der allgemeinen Schule nach Einstieg mit KEKS 1A am Anfang der 3. Klassenstufe ein Wechsel zu KERMIT 2 und KERMIT 3.

Operationalisierungen der Entwicklung der fachlichen Kompetenzen

Bei KERMIT wurden folgende Indikatoren der Kompetenzentwicklung eingesetzt:

- Die *Standardwerte* erlauben Aussagen zu den individuellen Leistungen im Jahrgangvergleich für Hamburg und in Bezug auf die erreichten Kompetenzstufen in den einzelnen Klassen sowie am Ende der Grundschulzeit (vgl. Lücken et al. 2014).
- Der *Vergleich der erreichten Kompetenzstufen* in den 3. und 4. Klassenstufen (vgl. ebd.).
- Die *Kompetenzentwicklung* beschreibt den kriteriumsbezogenen Kompetenzzuwachs zwischen der 3. und dem Ende der 4. Klassenstufe (vgl. ebd.).
- *Residuen der Kompetenzentwicklung* sind das Kohorten-intern wichtigste Maß und sind regressionsanalytisch aus der Kompetenzentwicklung abgeleitet.

Bei KEKS wurden als Indikatoren der Kompetenzentwicklung die *T-Wert-Normen* und das Maß der *Kompetenzentwicklung* von KEKS 2 zu KEKS 3 eingesetzt. Um sicherzustellen, dass die ausgewählten Schülerinnen und Schüler ihrem Niveau entsprechende Testaufgaben erhielten, wurde die jeweilige KEKS-

Variante der vorherigen Klassenstufe gewählt, sodass die Normwerte immer auf die vorangegangene Jahrgangsstufe bezogen sind.

Die Teilnahmequoten

Ein Grundproblem bei der Interpretation der vom IfBQ bereitgestellten Kompetenzdaten entsteht dadurch, dass die Klassenlehrkräfte bei sonderpädagogisch geförderten und ggf. zieldifferent unterrichteten Kindern über deren Teilnahme oder Nicht-Teilnahme entscheiden können. Dieser Entscheidungsspielraum wird in den Klassenstufen unterschiedlich genutzt. Die Teilnahmequote nimmt von 94,1 (2. Klassenstufe) auf 89,4 Prozent in der 4. Klassenstufe ab. Angaben zur Kompetenzentwicklung liegen nur noch für 77,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler vor (Tabelle A 4.3.02 im Anhang). In der 4. Klassenstufe weisen 21 Klassen eine hundertprozentige Teilnahme und 22 Klassen eine von unter 85 Prozent auf. Insgesamt streut die Teilnahmequote zwischen 63,6 und 100 Prozent (Tabelle A 4.3.03 im Anhang). Verbunden mit der erheblichen Streuung der Teilnahmequoten sind unterschiedliche Beteiligungsquoten von sonderpädagogisch geförderten Kindern von 0 bis 100 Prozent.

Die Beteiligungsquoten in der EiBiSch-Kohorte und in allen Hamburger Grundschulen liegen in der 2. Klassenstufe mit rund 94 Prozent eng beieinander. In den 3. und 4. Klassenstufen liegen die Beteiligungsquote in der EiBiSch-Kohorte mit 93 und 89 Prozent um bis zu zehn Prozentpunkte höher; bei der Kompetenzentwicklung unterschreitet sie mit 77,8 Prozent die Quoten für alle Hamburger Grundschulen um ca. zwei Prozentpunkte. Alle Auswertungen, besonders bezogen auf Klassen, stehen damit unter dem Vorbehalt unkalkulierbarer Auswirkungen der differentiellen Selektionspraxis bei der Teilnahme der Kinder an KERMIT. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die EiBiSch-Kohorte keiner besonders negativen Selektivität unterworfen ist und damit die Ergebnisse genauso interpretierbar sind wie die Gesamtergebnisse für Hamburg.

4.3.1 Ergebnisse für die Fallgruppe „KERMIT_A“

Die in der 4. Klassenstufe erreichten Kompetenzstände der Längsschnittkohorte

Die erreichten Kompetenzwerte und damit die erreichten Kompetenzstufen in den mit KERMIT erfassten Domänen sind in allen Klassenstufen durch eine sehr große Heterogenität gekennzeichnet. So erreichen in der Domäne „*Leseverstehen*“ $n = 265$ der untersuchten Viertklässlerinnen und -klässler (16 %) und

$n = 271$ in der Domäne „*Mathematik*“ (15,4 %) nicht die Mindeststandards. Zugleich erreichen in der Domäne „*Leseverstehen*“ sechs Prozent und in der Domäne „*Mathematik*“ zwölf Prozent den Optimalstandard von über 600 bzw. 615 Punkten. Eine besondere Gruppe von Schülerinnen und Schülern sind diejenigen, die in beiden Domänen nicht die Mindeststandards erreichten ($n = 107$, 6,5 %). Darunter befanden sich nur 54 (51 % von 107) Kinder, die in ihrer Grundschulzeit in mindestens einer Klassenstufe einmal sonderpädagogisch gefördert wurden (Tabellen A 4.3.04.1 und A 4.3.04.2 im Anhang). Hier deutet sich bereits an, dass die Heterogenität der am Ende der 4. Klassenstufe erreichten fachlichen Kompetenzen keineswegs allein auf diejenigen Kinder zurückzuführen ist, die sonderpädagogisch gefördert werden.

Ein weiteres Charakteristikum der Daten, nämlich die Heterogenität von Veränderungen im Längsschnitt wird bei den Auswertungen zum Wechsel der Kompetenzstufen von der 3. zur 4. Klassenstufe (Tabelle A 4.3.04.3 im Anhang) deutlich. Exemplarisch für die Domäne „*Leseverstehen*“ konnte gezeigt werden, dass sich nur 640 (40,9 %) Kinder in beiden Klassenstufen in der gleichen Kompetenzstufe positionierten. Bei 22 Prozent kam es zu einem Abstieg und bei 22,6 Prozent zu einem Aufstieg um eine Kompetenzstufe. Bei 7,9 Prozent betrug der Abstieg zwischen 2 und 4 Kompetenzstufen. 6,7 Prozent ($n = 105$) der Kinder verbesserten sich um 2 oder 3 Kompetenzstufen. In allen Förderkategorien fanden sich alle Differenzen von -4 bis +3 zwischen den erreichten Kompetenzstufen in den 3. und 4. Klassenstufen (Tabelle A 4.3.04.4 im Anhang).

Tabelle 4.3.01 erweitert dieses Ergebnis prototypisch für die Domäne „*Mathematik*“ um einen bei den unterschiedlichsten Auswertungen immer wiederfeststellbaren Sachverhalt.

Die am Ende der 4. Klassenstufe erreichten Kompetenzstände der den verschiedenen Förderkategorien zugeordneten Kindern unterscheiden sich im Mittel hoch signifikant ($\text{Eta}^2 = .280$). Gleichzeitig kommt es zu großen Überschneidungen der Streubereiche der Kompetenzstände bei den einzelnen Gruppen. So deckt der Streubereich der Kinder, die in ihrer Grundschulzeit nicht zusätzlich sonderpädagogisch gefördert worden sind und nicht an additiven Sprachfördermaßnahmen teilgenommen haben, den Streubereich der sonderpädagogisch in den Bereichen „*Lernen*“ und „*Geistige Entwicklung*“ (zielfferent unterrichtet) geförderten Schülerinnen und Schüler nahezu vollständig ab. Dabei erreicht nur in der Gruppe der sonderpädagogisch geförderten und zielfferent unterrichteten Kinder kein Kind den Optimalstandard. In allen den unterschiedlichen Förderkategorien zugeordneten Gruppen werden alle Kompetenzstufen in unterschiedlicher Häu-

figkeit erreicht. Dabei weisen die Gruppen der Kinder mit additiver Sprachförderung und die der zielgleich sonderpädagogisch im Bereich „*Sprache*“ gefördernten Kinder nahezu gleiche Mittelwerte und Streubreiten auf.

Tabelle 4.3.01: Erreichte Kompetenzstände am Ende der 4. Klassenstufe für die Förderkategorien und die EiBiSch-Kohorte insgesamt (Längsschnitt) in der Domäne „Mathematik“

Kompetenzstufen		Förderkategorien				Kohorte
		keine Zusatzförderung	additive Sprachförderung	sonderpädagogische Förderung		
				zielgleich	zielfferent	
I	M	351,2	343,7	332,8	314,4	335,5
	n	54	102	41	74	271
II (Mindeststandard)	M	430,8	422,5	426,4	410,0	425,9
	n	176	198	34	13	421
III (Regelstandard)	M	497,1	489,6	494,2	477,6	494,5
	n	312	136	27	7	482
IV (Regelstandard +)	M	566,6	556,0	548,4	549,6	564,7
	n	320	52	9	2	383
V (Optimalstandard)	M	645,7	630,4	627,4		644,5
	n	190	10	6		206
Kohorte	M	526,5	442,8	428,9	344,1	486,4
	n	1052	498	117	96	1.763
						p = .000 sss
						Eta ² .301

n = 1.763; M = Mittelwert; n = Anzahl der Fälle; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz; sss = hoch signifikant

„*Mathematik*“: Mindeststandard nicht erreicht: weniger als 390 Punkte; Mindeststandard erreicht: zwischen 390 und 459 Punkten; Regelstandard erreicht: zwischen 460 und 529 Punkten; Regelstandard + erreicht: zwischen 530 und 599 Punkten; Optimalstandard erreicht ab 600 Punkten

Die Kompetenzentwicklung von der 3. bis zum Ende der 4. Klassenstufe

Die Tabelle 4.3.02 enthält prototypisch die Mittelwerte und Streubreiten der domänenspezifischen Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schüler gruppiert nach ihrer Zugehörigkeit zu den oben beschriebenen Förderkategorien.

Danach übertrifft die Kompetenzentwicklung der zur EiBiSch-Kohorte gehörenden Schülerinnen und Schüler die Entwicklung aller Hamburger Schülerinnen und Schüler um fünf („*Leseverstehen*“) bzw. sechs („*Mathematik*“) Punkte.

Tabelle 4.3.02: Kompetenzentwicklungen (Zuwächse und Residuen) der den verschiedenen Förderkategorien zugeordneten Schülerinnen und Schüler von der 3. bis zum Ende der 4. Klassenstufe für die EiBiSch-Kohorte insgesamt und für alle Hamburger Schülerinnen und Schüler

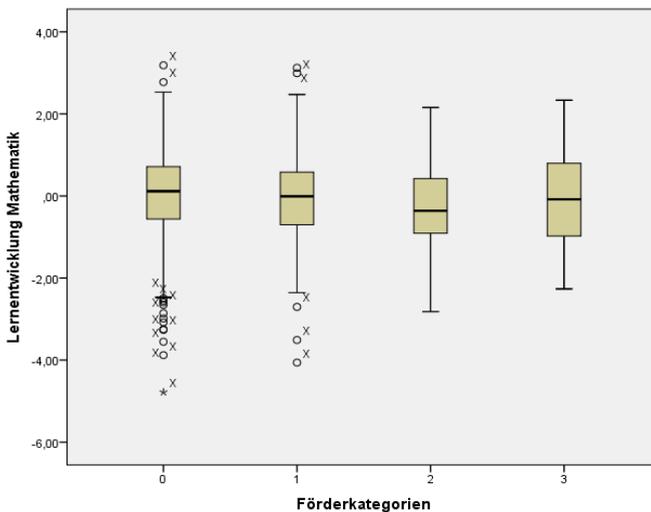
Förderkategorien	Kompetenzentwicklung				
	Zuwächse		Residuen		
	„Lese- verstehen“	„Mathematik“	„Lese- verstehen“	„Mathematik“	
keine zusätzliche Förderung	M	22,1	28,3	0,0	0,0
	n	973	998	950	969
	Min	-260,3	-326,2	-3,4	-4,8
	Max	276,5	233,1	3,0	3,2
additive Sprachförderung	M	31,6	32,2	0,0	-0,1
	n	392	432	373	419
	Min	-223,6	-260,4	-2,9	-4,1
	Max	269,9	255,2	2,8	3,1
zielgleiche sonderpä- dagogische Förderung	M	16,6	18,6	-0,2	-0,3
	n	59	58	56	53
	Min	-288,6	-145,2	-3,7	-2,8
	Max	229,0	168,6	2,4	2,2
zieldifferente sonderpä- dagogische Förderung	M	3,0	38,0	-0,4	-0,1
	n	26	25	20	22
	Min	-108,7	-115,9	-1,7	-2,3
	Max	199,3	205,6	0,9	2,3
Kohorte	M	24,1	29,2	0,0	0,0
	n	1.450	1.513	1.399	1.463
	Min	-288,6	-326,2	-3,7	-4,8
	Max	276,5	255,2	3,0	3,2
Hamburg	M	19,0	23,0		
	s	87,3	70,6		
	p	.130	.454	.103	.063
	Eta ²	.004	.002	.004	.005

M = Mittelwert; n = Anzahl der Fälle; Min = Minimum; Max = Maximum; s = Standardabweichung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

Die mittleren Werte der Kompetenzentwicklung unterscheiden sich zwischen den betrachteten Teilgruppen bei sehr großen Streubreiten im Durchschnitt kaum und sind statistisch ohne Bedeutung ($p > .10$). Alle Kinder erzielten große, wenn auch in den betrachteten Teilgruppen und Domänen unterschiedliche Kompetenzzuwächse. So entwickeln sonderpädagogisch geförderte und zieldifferent unterricht-

tete Kinder ihre Kompetenzen in der Domäne „Leseverstehen“ mit 3 Punkten weit unterdurchschnittlich, aber weit überdurchschnittlich in der Domäne „Mathematik“ mit 38 Punkten. Auf der Ebene der Residuen und damit im Kohorten-internen Vergleich bleiben die Kinder dieser Teilgruppe in der Domäne „Leseverstehen“ um 0,4 Standardabweichungen und in der Domäne „Mathematik“ um 0,1 Standardabweichungen hinter den mittleren Kompetenzzuwächsen der EiBiSch-Kohorte zurück. Dabei bleiben die unterschiedlichen Entwicklungen in den Fachdomänen bestehen.

Abbildung 4.3.01: Residuen der Kompetenzentwicklung zwischen der 3. und dem Ende der 4. Klassenstufe in der Domäne „Mathematik“ nach Förderkategorien



n = 1.463; Förderkategorien: 0 = ohne eine Zusatzförderung (n = 969); 1 = nur additive Sprachförderung (n = 419), 2 = zielgleiche sonderpädagogische Förderung (n = 53); 3 = zieldifferente sonderpädagogische Förderung (n = 22). x = Fälle mit Ausreißerwerten. Unterschied Förderkategorien: $p = .063$, $\eta^2 = .005$, kein Effekt; D = Kohortendurchschnitt der Kompetenzentwicklung

Abbildung 4.3.01 visualisiert diese Grundaussage für die Residuen der Kompetenzentwicklung in der Domäne „Mathematik“. Die den verschiedenen Förderkategorien zugeordneten Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres durchschnittlichen Kompetenzzuwachses mit einem p von $.063$ zwar tendenziell, jedoch sind diese Unterschiede mit einem η^2 von $.005$ praktisch bedeutungslos. Dabei streut die Kompetenzentwicklung der Kinder ohne eine zusätzliche Förderung in einem Bereich von fast acht Standardabweichungen. Dieser Streubereich deckt alle Kompetenzentwicklungen der betrachteten Teilgruppen bei fast gleichen Mittelwerten ab.

Es lassen sich somit keine Unterschiede in der Kompetenzentwicklung der den verschiedenen Förderkategorien zugeordneten Schülerinnen und Schüler feststellen, soweit sie an KERMIT teilnahmen. Die Zugehörigkeit zu einer Förderkategorie ist somit kein praktisch relevanter Prädiktor der Kompetenzentwicklung, weder bezogen auf die Differenzen der Kompetenzstände noch auf die absolute oder die in den Residuen bereinigte Kompetenzentwicklung. Hervorzuheben ist, dass bei den Kindern ohne jegliche zusätzliche Förderung die quantitativ größten und häufigsten negativen Ausreißer sowie die größte individuelle Heterogenität feststellbar ist.

Tabelle 4.3.03: Zuordnung der getesteten Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards erreicht haben, zu den Förderkategorien

Förderkategorien		Längsschnittkohorte	Beteiligung an beiden KERMIT-Untertests und Mindeststandards erreicht			Beteiligungsquote bezogen auf $n = 1.942$
			nur in einer oder keiner Fachdomäne	in beiden Fachdomänen	Summe	
Keine zusätzliche Förderung	n	1.117	100	930	1.030	92,2
	%	57,5	9,7	90,3	100,0	
davon kein Mindeststandard in beiden Fächern	n	100				
	%	5,2				
Additive Sprachförderung	n	552	167	281	448	81,2
	%	28,4	37,3	62,7	100,0	
Zielgleiche sonderpädagogische Förderung	n	142	46	56	118	83,1
	%	7,3	45,1	54,9	100,0	
Zieldifferente sonderpädagogische Förderung	n	131	63	10	73	55,7
	%	6,7	86,3	13,7	100,0	
Kohorte	n	1.942	376	1.277	1.653	85,1
	%	100,0	22,7	77,3	100,0	

Chi² p = .000 r = -.45

n = Anzahl; % = Anteil; Chi² p = Zusammenhang zwischen „Mindeststandard erreicht“ und Zugehörigkeit zu einer Förderkategorie; r = die zugehörige Korrelation

Werden die Schülerinnen und Schüler betrachtet, die in der Längsschnittkohorte in beiden Fachdomänen in der 4. Klassenstufe Ergebnisse erzielten (1.653 von 1.942, 85,1 %), muss festgestellt werden, dass in der Domäne „*Leseverstehen*“ 16 und in der Domäne „*Mathematik*“ 13,2 Prozent der Kinder nicht die jeweiligen Mindeststandards erreichten (Tabelle A 4.3.05 im Anhang). In Kombination

beider Fachdomänen haben jedoch 376 (22,7 %) der getesteten Kinder wenigstens in einer oder in beiden Fachdomänen nicht den jeweiligen Mindeststandard erreicht (Tabelle 4.3.03). Diese Kinder verteilen sich bei einem hoch signifikanten Unterschied nicht gleichmäßig auf die Förderkategorien. Dennoch befinden sich unter ihnen 71 Prozent Kinder ($n = 109$), die niemals sonderpädagogisch gefördert wurden. Entsprechend befanden sich unter denen, die in beiden Fachdomänen die Mindeststandards nicht erreichten ($n = 107$) nur 54 (50,5 %) sonderpädagogisch Geförderte (Tabelle A 4.3.05 im Anhang). Zugleich erreichten 100 Kinder ohne jegliche Zusatzförderung in der Grundschulzeit in einer Fachdomäne nicht den jeweiligen Mindeststandard. Das sind bezogen auf die Teilnahmen 9,7 Prozent und bezogen auf die Längsschnittstichprobe 5,2 Prozent. Die sonderpädagogisch Geförderten stellen nach diesen Ergebnissen nur einen kleinen Teil derjenigen, die die Mindeststandards nicht erreichen. An diesen Relationen verändert sich nur wenig, wenn in einem Gedankenexperiment alle nicht Getesteten den nicht erreichten Mindeststandards zugerechnet werden.

Damit spielen die Kinder, die in der Grundschulzeit irgendwann eine additive Sprachförderung erhielten ($n = 552$, 28,4 %) die größte Rolle. Es folgen mit deutlich geringeren Fallzahlen die Kinder mit zielgleicher sonderpädagogischer Förderung (7,3 %) und mit zieldifferenter sonderpädagogischer Förderung (6,7 %) und schließlich jene Kinder, die am Ende der Grundschule in einer oder beiden Fachdomänen nicht die Mindeststandards erreichten (5,2 %) und niemals eine besondere Förderung erhielten (Tabelle A 4.3.05 im Anhang). Dieser Prozentsatz ist auf die gesamte Längsschnittstichprobe und nicht nur auf die Getesteten bezogen und ist damit nur eine untere Schätzung tatsächlicher Fallzahlen.

Unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzentwicklung kann festgestellt werden, dass es bei den Kindern, die in ihrer Grundschulzeit niemals eine zusätzliche Förderung erhielten und vollständige Daten in KERMIT aufwiesen, am Ende der 4. Klassenstufe 514 Kinder gab, die in einer oder beiden Fachdomänen keine Kompetenzzuwächse von der 3. zur 4. Klassenstufe erzielten (Tabelle A 4.3.06 im Anhang). Auch diese Gruppe ist eine Herausforderung für die Entwicklung der inklusiven Schule.

Bedeutung der unterschiedlichen Systemebenen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler

Die Struktur der EiBiSch-Kohorte weist eine nach unterschiedlichen Kriterien geschachtelte Struktur auf, deren Bedeutung bei allen Auswertungen zu berücksichtigen ist. Unterschieden werden *Klassen* (Ebene 1), *Schulen* (Ebene 2) und

Stufen des Sozialindex (Ebene 3). Nach den Auswertungen in Kapitel 4.1 wurden Schulen und Klassen nach der Häufigkeit sonderpädagogischer Förderungen typisiert, sodass neben den Schulen und Klassen v.a. auch „*Klassentypen*“ auf der ersten Ebene unterschieden werden können.

Im folgenden Auswertungsschritt werden die *Residuen der Kompetenzentwicklungen* in den Fachdomänen näher untersucht. Gefragt wird, ob die Systemebenen die in den Residuen noch vorhandene Varianz erklären können. Ein prototypisches Ergebnis zeigt die folgende Tabelle 4.3.04.

Tabelle 4.3.04: *Varianzaufklärung in Prozent durch die Systemvariablen*

		Kompetenzentwicklung in der Domäne ...	
		... „ <i>Leseverstehen</i> “	... „ <i>Mathematik</i> “
Modell 1	Sozialindex	0,44	0,00
	Schule	0,66	4,92
	Klasse	6,48	16,21
	Erklärte Varianz	7,58	21,13
Modell 2	Sozialindex	0,44	0,00
	Schule	0,66	4,82
	Klasse	5,22	16,97
	Förderkategorie	2,23	0,00
	Erklärte Varianz	8,55	21,79

Die Klassen sind bezogen auf die Kompetenzentwicklung die dominierende Varianzquelle. Die Varianz der Mathematikkompetenzen ist durchweg zu einem höheren Anteil und mit großen Effektstärken von über 20 Prozent gegenüber den Kompetenzen in der Domäne „*Leseverstehen*“ (mit Effektstärken unter 10 %) aufklärbar. Diese vergleichsweise hohe Aufklärbarkeit der Mathematikkompetenzen spricht dafür, dass schulische, z.B. unterrichtliche und damit didaktische Bedingungen hierfür von besonderer Bedeutung sind. Gegenüber der Klasse als mächtigste Varianzquelle ist die Bedeutung des Sozialindex und der Schule marginalisiert. Modell 2 zeigt, dass die Gruppenzugehörigkeit der Kinder zu einer Förderkategorie bei der Varianzaufklärung der Kompetenzentwicklung keine Rolle spielt.

Bedeutung der Klassentypen für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler

In der fachlichen und öffentlichen Diskussion wird häufig die Frage erörtert, ob Kinder ohne eine sonderpädagogische Förderung in ihrer Entwicklung durch die Anwesenheit von sonderpädagogisch geförderten Kindern behindert werden und umgekehrt, ob die sonderpädagogisch geförderten Kinder vom Unterricht mit Kindern ohne eine sonderpädagogische Förderung profitieren. Es wird deshalb im Folgenden zunächst beispielhaft für die Domäne „Mathematik“ dargestellt, in welcher Weise sich Kinder in den oben (siehe Kapitel 4.1.3) definierten Klassentypen unterscheiden (Tabelle 4.3.05).

Tabelle 4.3.05: Kompetenzentwicklung sonderpädagogisch und nicht sonderpädagogisch geförderter Kinder in der Domäne „Mathematik“ nach Klassentypen

Klassentyp	Anzahl der Klassen	Kompetenzentwicklung der Kinder ...			
		... ohne sonderpädagogische Förderung		... mit sonderpädagogischer Förderung	
		Residuen	n	Residuen	n
<i>Typ 0</i>	23	0,21	286	0,05	98
<i>Typ 1</i>	21	-0,11	201	-0,29	89
<i>Typ 2</i>	22	-0,05	197	-0,21	112
<i>Typ 3</i>	22	0,15	156	0,07	106
<i>Typ 4 und 5</i>	12	-0,08	71	-0,14	61
<i>Typ 6</i>	7	-0,10	58	0,14	28
Summe			969		494

Typ 0: ohne in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler; *Typ 1:* in der Regel eine Schülerin bzw. ein Schüler mit einer „LSE-Förderung“; *Typ 2:* in der Regel zwei Schülerinnen bzw. Schüler mit einer „LSE-Förderung“; *Typ 3:* in der Regel drei Schülerinnen bzw. Schüler mit einer „LSE-Förderung“; *Typ 4:* in der Regel vier Schülerinnen bzw. Schüler mit einer „LSE-Förderung“; *Typ 5:* in der Regel fünf Schülerinnen bzw. Schüler mit einer „LSE-Förderung“; *Typ 6:* mindestens zwei Schülerinnen und Schüler mit einer speziellen sonderpädagogischen Förderung und auch sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler mit einer „LSE-Förderung“

Unterschiede zwischen den Klassentypen: $p = .000$ sss, $\text{Eta}^2 = .016$, kleiner Effekt; n = Anzahl der Schülerinnen und Schüler

Bei einer zweifachen Varianzanalyse gibt es einen hoch signifikanten Effekt der Klassentypen bei einer allerdings kleinen Effektstärke von 0,016. In Klassen ohne sonderpädagogisch geförderte Kinder entwickeln die Kinder ihre Kompetenzen in der Domäne „Mathematik“ überdurchschnittlich. Das tun sie aber auch in Klassen mit durchschnittlich drei sonderpädagogisch geförderten Kindern. In Klassen des Typs 6 zeigen die sonderpädagogisch geförderten Kinder eine über-

durchschnittliche und die nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder eine unterdurchschnittliche Entwicklung. In Klassen mit einem oder zwei sonderpädagogisch geförderten Kindern entwickeln sich Kompetenzen für sonderpädagogisch und nicht sonderpädagogisch geförderte Kinder unterdurchschnittlich.

Auch diese Ergebnisse unterstützen die Hypothese von der Klasse als System. Die einfache Hypothese eines linearen Zusammenhanges zwischen der Anzahl sonderpädagogisch geförderter Kinder in einer Klasse und der Kompetenzentwicklung der Kinder, ob sonderpädagogisch gefördert oder nicht, wird von diesen Ergebnissen nicht gestützt. Es muss stattdessen mit vielfältigen intervenierenden Variablen gerechnet werden, auch mit dem mit der Anzahl der sonderpädagogisch geförderten Kinder verbundenen geringeren oder höheren Ressourceneinsatz. Aber selbst in den Klassentypen 4, 5 und 6 mit mutmaßlich hohem Ressourceneinsatz ist ein entsprechender Kompetenzzuwachs für sonderpädagogisch oder nicht sonderpädagogisch geförderte Kinder nicht garantiert. So gehören die Klassen dieser Typen zu der Gruppe von Klassen, in der die Kompetenzentwicklung unterdurchschnittlich ist. Offensichtlich ist es unter ganz unterschiedlichen Bedingungen möglich, positive Bedingungen zur Kompetenzentwicklung für alle Kinder zu schaffen.

Bedeutung der Differenzen zwischen „LSE“-Annahmen und statistisch ausgewiesenen „LSE-Förderungen“ für die Kompetenzentwicklung

Im Kapitel 4.1.2 wurde schulbezogen dargestellt, welche Differenzen zwischen den Annahmen zur Häufigkeit von „LSE-Förderungen“ und den schulstatistischen Angaben vorliegen.

Festgestellt wurde, dass es bei sechs Schulen weniger und bei einer Schule genauso viele „LSE-Förderungen“ gibt, wie in der Drucksache angenommen. In den weiteren 28 Schulen übersteigen die gezählten „LSE-Förderungen“ die Annahmen bis zu einem Maximum von 20 Prozent. Es kann nun geklärt werden, ob es Zusammenhänge zwischen den Abweichungen von den Annahmen und den Leistungsentwicklungen der Kinder gibt. Diese Frage wurde auf der Ebene der bereinigten Kompetenzentwicklungswerte (Residuen) getrennt für die Stufen des Sozialindex bearbeitet.

Tabelle 4.3.06: *Mittlere Kompetenzentwicklungen auf der Ebene der Residuen in der Domäne „Mathematik“ in den Differenzkategorien zwischen den Annahmen über „LSE“-Häufigkeiten und den statistisch ausgewiesenen „LSE-Förderungen“, getrennt nach den Sozialindizes*

DK	Sozialindizes									RS
	Rang	1	Rang	2	Rang	3	Rang	4	5	
1	3	-0,05	3	-0,27	3	-0,80	4	-0,17	+0,12	13
2	2	-0,02	1	+0,08	2	+0,25	2	+0,16	+0,16	7
3	4	-0,20	2	-0,05	4	-0,97	1	+0,23		11
4	1	+0,28	4	-0,54	1	+0,45	3	+0,13		9
M		-0,10		-0,11		-0,04		+0,03	+0,16	

DK = Differenzkategorien; 1 = -10 % weniger bis +0,5 %; 2 = 0,6 % bis 5 % mehr „LSE“; 3 = über 5 % bis 10 % mehr „LSE“; 4 = über 10 % bis 20 % mehr „LSE“; Rang = Rang des Mittelwertes der Differenzkategorie innerhalb der Sozialindizes; RS = Rangsummen der Differenzkategorien über die Sozialindizes 1 bis 4 hinweg (ohne 5); M = Mittelwert.

Ergebnis einer zweifaktoriellen Varianzanalyse: Faktor Differenzkategorien: $p = .000/\text{Eta}^2 = .029$, Faktor Sozialindex: $p = .002/\text{Eta}^2 = .013$. Wechselwirkungen: $p = .000/.045$; Erklärte Varianz: 7,5 %

Die in Tabelle 4.3.06 erfasste Varianz der Kompetenzentwicklung ist nach der durchgeführten zweifaktoriellen Varianzanalyse zu 7,5 Prozent durch die Zugehörigkeit der Schule zu einer der Differenzkategorien und der Stufe des Sozialindex mit einer hohen Wechselwirkung zwischen diesen beiden Faktoren aufklärbar. Damit variieren die mittleren Kompetenzveränderungen mit der Zugehörigkeit zum Sozialindex und der Differenzkategorie. Aber dieser Zusammenhang ist nicht linear und nicht so, wie er gerne angenommen wird. Wenn nämlich in dem jeweiligen Sozialindex die erzielten mittleren Kompetenzveränderungen in eine Rangfolge gebracht werden und diese Rangfolgen über alle Sozialindizes für die Differenzkategorien addiert werden, kommt es zu einer mittleren Rangfolge der Differenzkategorien (letzte Spalte der Tabelle) und damit zu folgendem Ergebnis: Die Differenzkategorie 2 (bis zu 5 % mehr „LSE“-Kinder als angenommen) erzielt die geringste Rangsumme und damit über alle Sozialindizes hinweg die besten Ergebnisse bei der Kompetenzentwicklung der Kinder. Es folgt die Differenzkategorie 4 (bis zu 20 % mehr „LSE“-Kinder), sodann die Differenzkategorie 3 und an letzter Stelle die Differenzkategorie 1. Dies sind die Schulen mit weniger „LSE“-Kindern als erwartet. Diese Schulen erreichen den geringsten Kompetenzzuwachs und das, obwohl in den Residuen die unterschiedlichen Startniveaus in der 3. Klassenstufe neutralisiert worden sind. Damit kann auch unter dieser Auswertungsperspektive nicht davon ausgegangen werden, dass mit einer Zunahme des mutmaßlichen Defizites an Ressourcen (gemessen an den

Annahmen der Drucksache 20/3641) zwangsläufig eine Ergebnisverschlechterung bei den Kindern einhergehen muss.

Zur Spezifität diagnostischer Kategorien

Die sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ geförderten Kinder bilden die größte Gruppe unter den sonderpädagogisch geförderten Kindern. Im Anschluss an Arnold et al. (2010) wurde geprüft, ob eine sonderpädagogische Förderung im Bereich „Lernen“ mit den KERMIT-Ergebnissen korrespondiert. Dazu wurde nach der Logik der Berechnung des Ratz-Index (Marx 1992) in einem Vierfelderschema abgetragen, welche Kinder nur einen Prozentrang von fünf und weniger in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“ erreichten und zugleich sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ gefördert werden oder nicht. Der Ratz-Index gibt an, in welchem Ausmaß ein Klassifikationsergebnis auf der Basis eines diagnostischen Verfahrens die Anzahl der „richtigen“ Klassifikationen übersteigt, die bei einer Zuordnung nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wären. Prozentsätze zwischen 34 und 66 Prozent gelten als gut, ab 67 Prozent wird eine sehr gute Klassifikation angenommen (ebd.). Trotz eines knapp guten Ratz-Index von 0,36 (Tabelle A 4.3.07 im Anhang) ist die Übereinstimmung zwischen schlechten Kompetenzständen nach KERMIT und der Zugehörigkeit zur Gruppe der im Bereich „Lernen“ sonderpädagogisch geförderten Kinder eher schlecht, denn von ihnen gehören 49 nicht zu der Gruppe mit schlechten Kompetenzständen nach KERMIT. Bei nur 13 Kindern korrespondierte die sonderpädagogische Förderung mit einem niedrigen Kompetenzstand. Zugleich gehören 21 weitere Kinder mit niedrigen Kompetenzständen nicht zu der sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ geförderten Gruppe. Das Problem eines unzureichenden Zusammenhanges zwischen Testergebnissen und einer diagnostischen Kategorie ist keineswegs überraschend und ausführlich u.a. bei Arnold et al. (2010) beschrieben. Es wird zur Weiterentwicklung der inklusiven Schule notwendig sein, diagnosegestützte sonderpädagogische Förderungen nicht zu kategorialen Unterscheidungen von Schülerinnen und Schülern, sondern – wie z.B. bei KERMIT angelegt – zur Gestaltung und Optimierung von Lernprozessen, zur Lernbegleitung und zur Evaluation der Lernergebnisse einzusetzen.

4.3.2 Ergebnisse für die Fallgruppe „KERMIT_B“

Ziel der Bildung dieser Fallgruppe war es, die Entwicklung sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ geförderter Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schulen mit denen zu vergleichen, die in einem ReBBZ unter-

richtet und gefördert werden. Wegen geringer Fallzahlen und enormer Streuungen der ermittelten Kompetenzstände sind jedoch nur wenige Auswertungen sinnvoll möglich.

Werden die Kompetenzzuwächse aller Kinder unabhängig von ihrem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zusammengefasst, kann für 15 Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule die Kompetenzentwicklung von der 3. bis zum Ende der 4. Klassenstufe beschrieben werden (Tabellen A 4.3.08.1 im Anhang). In der Domäne „*Leseverstehen*“ erreichte diese Gruppe einen durchschnittlichen Kompetenzzuwachs von 21,5 Punkten (ein Plus von 2 Punkten gegenüber dem Hamburger Durchschnitt) und von 30 Punkten in der Domäne „*Mathematik*“ (ein Plus von 7 Punkten gegenüber dem Hamburger Durchschnitt). Diese Zuwächse sind ein Beleg dafür, dass auch einer Risikogruppe zugehörige Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen Schule des aktuellen Zuschnittes im Durchschnitt Kompetenzzuwächse erzielen können, wenngleich wegen der geringen Fallzahl das Ausgangsniveau nicht auspartialisiert werden konnte und ein Teil des Zuwachses auf einen Regressionseffekt zurückgehen kann. Ebenso zeigen sich bei dieser Gruppe enorme individuelle Unterschiede. Der Kompetenzzuwachs streut in der Domäne „*Leseverstehen*“ zwischen -167 und +229 Punkten und in der Domäne „*Mathematik*“ zwischen -123 und +169 Punkten. Das heißt, bei an sich hervorragenden Mittelwerten im Kompetenzzuwachs stürzen manche Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung geradezu dramatisch ab, andere werden zu „Überfliegern“ (Tabelle A 4.3.08.2 im Anhang).

4.3.3 Ergebnisse für die Fallgruppe „KEKS“

Den Kindern dieser Fallgruppe sollte die Möglichkeit gegeben werden, ihre Kompetenzen auf ihrem Leistungsniveau zu zeigen und zudem sollte eine Möglichkeit geschaffen werden, die Kompetenzzuwächse derjenigen Kinder zu beschreiben, die an KERMIT nicht teilgenommen haben. Schließlich sollte ein Vergleich von Kindern ermöglicht werden, die entweder in einer allgemeinen Schule oder in einem ReBBZ unterrichtet und gefördert werden. Da sich herausstellte, dass der Einstieg mit der Version KEKS 1A am Anfang der 3. Klassenstufe wegen deutlicher Deckeneffekte zu leicht war, können nur die mit der Testversion 2 am Ende der 3. Klassenstufe und die mit der Testversion 3 am Ende der 4. Klassenstufe erzielten Ergebnisse im Längsschnitt vergleichend betrachtet werden. Nochmals zu betonen ist, dass die Kinder dieser Fallgruppe in den 3. und 4. Klassenstufen mit den Testversionen der vorherigen Klassenstufen untersucht wurden und damit bei der jeweiligen Testung etwa ein Jahr älter waren als die Kinder der jeweiligen Normgruppen. Der Fallgruppe „KEKS“ gehören im

Längsschnitt von der 3. zur 4. Klassenstufe 103 Schülerinnen und Schüler aus allgemeinen Schule und 21 aus einem ReBBZ an.

Tabelle 4.3.07 zeigt die in den Förderkategorien in der 3. und 4. Klassenstufe erreichten Normwerte sowie die Werte für die Kompetenzentwicklung und ihre Residuen exemplarisch für die Domäne „Deutsch“.

Tabelle 4.3.07: Erreichte Normwerte, Kompetenzentwicklung und deren Residuen für die Domäne „Deutsch“ aller Schülerinnen und Schüler mit Testwerten in KEKS 2 und KEKS 3

Förderkategorien		T-Normwerte		Kompetenzentwicklung	
		KEKS 2 (Klst. 3)	KEKS 3 (Klst. 4)	KEKS 2/3	Residuen KEKS 2/3
additive Sprachförderung (n = 23)	M	46,3	40,6	-3,56	-0,10
	Min	34	29	-49,34	-2,83
	Max	59	52	23,16	1,44
zielgleiche sonderpädagogische Förderung (n = 27)	M	46,3	40,6	-2,10	-0,03
	Min	28	26	-64,42	-3,48
	Max	61	64	17,75	1,07
zieldifferente sonderpädagogische Förderung (n = 53)	M	40,1	36,1	-0,52	0,22
	Min	25	24	-46,95	-2,25
	Max	52	52	23,92	1,64
sonderpädagogische Förderung im Bereich „Lernen“ im ReBBZ (n = 21)	M	33,8	27,2	-13,29	-0,23
	Min	18	19	-54,09	-2,77
	Max	55	53	10,48	1,12
Gesamtstichprobe (n = 124)	M	41,6	37,2	-3,59	0,03
	Min	18	19	-64,42	-3,48
	Max	61	64	23,92	1,64
	p	.000 sss	.000 sss	.033 s	.260 ns
	Eta ²	.286	.322	.070	.033

Klst. = Klassenstufe; n = Anzahl; M = Mittelwert; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz; sss = hoch signifikant; s = signifikant; Residuen = Bereinigung der Kompetenzentwicklung; Min = Minimum; Max = Maximum; T = Tendenz zur Signifikanz; ReBBZ = Regionale Bildungs- und Beratungszentren

In den Tabellen A 4.3.09.1 bis A 4.3.09.4 im Anhang finden sich weitere Details und die entsprechenden Ergebnisse für die Domäne „Mathematik“. In den Normwerten deutet sich an, was in den Werten der Kompetenzentwicklung auf einer gemeinsamen, kriterial definierten Skala ausgedrückt wird: Die Schülerin-

nen und Schüler dieser Risikogruppe haben von der 3. zur 4. Klassenstufe einen mittleren Kompetenzverlust von -3,59 Punkten erlitten. In allen Förderkategorien gibt es im Mittel nur Kompetenzverluste, die am größten im ReBBZ sind. Allerdings gibt es auch ausweislich der breiten Streuung der Kompetenzentwicklungswerte Kompetenzgewinne im Maximum von bis zu 24 Punkten. Die Fördergruppen unterscheiden sich in den erreichten Normwerten und Kompetenzentwicklungen statistisch zum Teil hoch signifikant mit beträchtlichen Effektstärken. Nur im stichprobeninternen Vergleich über die Residuen der Kompetenzentwicklung unterscheiden sich die Fördergruppen in nicht interpretierbarer Weise, wenngleich auch hier die Kinder im ReBBZ die deutlichsten Kompetenzverluste aufweisen.

Unmittelbar vergleichbar sind die Förderkategorien „*zieldifferente sonderpädagogische Förderung*“ in den allgemeinen Schulen und in den ReBBZ im Förderschwerpunkt „*Lernen*“. Sie verschlechtern in der allgemeinen Schule in der Domäne „*Deutsch*“ ihren Normwert von 40 auf 36 und in den ReBBZ von 34 auf 27. Diese Normwertveränderung korrespondiert mit einem geringfügigen, gegen Null gehenden Kompetenzverlust der Vergleichskinder in der allgemeinen Schule von -0,52 und im ReBBZ mit einem deutlichen Verlust von -13,29 Punkten (Tabelle 4.3.07). Dieser Unterschied der Kompetenzentwicklung gleich etikettierter Kinder in der allgemeinen Schule und im ReBBZ ist statistisch sehr signifikant ($p = .005$, $\text{Eta}^2 = .107$). Auf der Residualebene verringert sich die Differenz auf einen statistisch noch tendenziellen Unterschied ($p = .076$, $\text{Eta}^2 = .044$, Tabelle A 4.3.09.3 im Anhang). Die Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt „*Lernen*“ erleiden damit in der allgemeinen Schule auf einem höheren Niveau keinen, die Vergleichskinder im ReBBZ jedoch einen beträchtlichen Kompetenzverlust. So gibt es sowohl in den allgemeinen Schulen wie auch in den ReBBZ für die „*Fallgruppe KEKS*“ keinen mittleren Kompetenzzuwachs zwischen den beiden Schuljahren, eher eine weitere Drift nach unten, die im ReBBZ sehr deutlich ausfällt. Die ReBBZ können auf dem dortigen noch niedrigeren Niveau dieser durchschnittlichen Negativentwicklung ebenso wenig begegnen wie die allgemeinen Schulen auf einem höheren Niveau.

KEKS stellt zwei Maße für die Kompetenzentwicklung bereit. Besonders anschaulich ist das in Bezug auf das in der Normgruppe angegebene Lernalter. Die Kinder des Längsschnitts von der 3. bis zum Ende der 4. Klassenstufe (in den allgemeinen Schulen und in den ReBBZ) weisen in der 3. Klassenstufe bei einem Durchschnittsalter von 9 Jahren ein testspezifisches Lernalter in „*Deutsch*“ von 6,6 Jahren auf. Dies entspricht einem Altersrückstand von ca. 2,4 Lernjahren bezogen auf die Normgruppe. In der 4. Klassenstufe erreichten diese Kinder nur

ein Lernalter von 6,7 Jahren, sodass sich ihr Rückstand auf 3,2 Lernjahre erhöhte. In der Domäne „*Mathematik*“ wiesen die Kinder in der 3. Klassenstufe ein Lernalter von 7,1 Jahren auf und schafften in der 4. Klassenstufe nur noch ein Lernalter von 5,8 Jahren in Bezug auf die Normgruppe. Diese mittleren Ergebnisse sind wiederum mit ganz erheblichen Streuungen verbunden. So streuen in der Domäne „*Deutsch*“ bei einem Mittelwert von 6,7 die Lernjahre zwischen 5,5 und 11. In der Domäne „*Mathematik*“ reicht die Streuung ebenfalls bis zu einem Maximum von 11 Lernjahren (Tabellen A 4.3.10.1 und A 4.3.10.2 im Anhang).

Perspektivisch könnte mit den EiBiSch-Daten von 53 Schülerinnen und Schülern analysiert werden, ob die mit KEKS ermittelte „Verschlechterung“ von der 3. bis zum Ende der 4. Klassenstufe auch mit KERMIT feststellbar ist. Zudem könnte untersucht werden, warum der bildungsstandardorientierte Unterricht gerade in der Domäne „*Mathematik*“ nicht dazu führt, die bei KEKS für grundlegend erachteten und entwicklungspsychologisch bestimmten Einsichten in den Lerngegenstand mathematischen Denkens weiterzuentwickeln. Umgekehrt könnte mit den Daten perspektivisch auch analysiert werden, warum die entwicklungspsychologisch definierten Anforderungen bei diesen Kindern offensichtlich nur mäßig mit den Anforderungen der KERMIT zugrundeliegenden Bildungsstandards verbunden sind.

Kapitel 4.3 auf einen Blick

Heterogenität als dominierendes Merkmal bei den fachlichen Kompetenzen

- Die den unterschiedlichen Förderkategorien („*keine Zusatzförderung*“, „*additive Sprachförderung*“, „*zielgleiche sonderpädagogische Förderung*“, „*zieldifferente sonderpädagogische Förderung*“) am Ende der 4. Klassenstufe zugeordneten Schülerinnen und Schüler erreichen im Durchschnitt unterschiedliche Kompetenzwerte. Die Streuung der Kompetenzwerte der Kinder ohne Zusatzförderung deckt die Streuungen aller Kinder ab. Die größte Heterogenität wird somit durch die Schülerinnen und Schüler ohne eine zusätzliche Förderung und nicht durch sonderpädagogisch geförderte Kinder erzeugt.

Erreichte Mindeststandards

- Am Ende der 4. Klassenstufe haben 16 Prozent der im Längsschnitt getesteten Kinder den Mindeststandard in der Domäne „*Leseverstehen*“ und 13,2 Prozent in der Domäne „*Mathematik*“ nicht erreicht, 22,7 Prozent haben sie in einer oder in beiden Fachdomänen nicht erreicht. Die Gruppe dieser Schülerinnen und Schüler setzt sich zu 71 Prozent aus Kindern zusammen, die in keiner Klassenstufe der Grundschule sonderpädagogisch gefördert wurden.
- Von den 107 Kindern, die sowohl in der Domäne „*Leseverstehen*“ als auch in der Domäne „*Mathematik*“ die Mindeststandards nicht erreicht haben, wurden nur 54 sonderpädagogisch gefördert.

- Die Kinder, die in einer oder beiden Fachdomänen die Mindeststandards nicht erreicht haben, sind eher älter, haben einen Migrationshintergrund und sprechen eine nicht deutsche Familiensprache.

Die Quantitäten pädagogischer Herausforderungen

- Am Ende der 4. Klassenstufe sind 552 (28,4 %) Kinder additiv sprachgefördert, 142 (7,3 %) zielgleich und 131 (6,7 %) zieldifferent sonderpädagogisch gefördert worden. 100 Kinder (5,2 %), die in einer oder beiden Fachdomänen die Mindeststandards nicht erreichten, sind in keiner der Klassenstufen ihrer Grundschulzeit zusätzlich gefördert worden.
- Für 27,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler wurde zwischen der 3. und dem Ende der 4. Klassenstufe kein Kompetenzzuwachs festgestellt.

Chancen der Kompetenzentwicklung

- Die Kompetenzentwicklung der Kinder in den unterschiedlichen Förderkategorien („keine Zusatzförderung“, „additive Sprachförderung“, „zielgleiche sonderpädagogische Förderung“, „zieldifferente sonderpädagogische Förderung“) unterscheidet sich nicht. Alle Kinder haben auf jedem Leistungsniveau die Chance, ihre fachlichen Kompetenzen zu verbessern, aber tragen auch das Risiko einer Verschlechterung.
- Die Kompetenzentwicklung der Kinder wird hauptsächlich durch die Zugehörigkeit zu ihrer Schulklasse beeinflusst. Die Zugehörigkeit zu einer der Förderkategorien oder zu einer Schule spielt dagegen nur eine untergeordnete Rolle.
- Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Anzahl sonderpädagogisch geförderter Kinder und den Kompetenzentwicklungen aller Kinder in einer Klasse.
- Die Differenz zwischen den Annahmen der Drucksache 20/3641 und der tatsächlichen Anzahl sonderpädagogisch geförderter Kinder in einer Klasse beeinflusst die Kompetenzentwicklung der Kinder in der Klasse nicht.

Kompetenzentwicklung von Risikogruppen

- Kinder mit schlechten Ergebnissen beim Start in der 2. Klassenstufe der allgemeinen Schule konnten ihre Kompetenzen im Mittel bei großen individuellen Unterschieden verbessern.
- Jedoch verschlechterten sich in einer Gruppe besonders leistungsschwacher und sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ geförderter Kinder die Kompetenzen von der 3. bis zum Ende der 4. Klassenstufe, wobei die Verschlechterung im ReBBZ noch stärker war als in der Grundschule.

Die Bedeutung der gebräuchlichen Förderkategorien

- Die Zugehörigkeit zu einer Förderkategorie („keine Zusatzförderung“, „additive Sprachförderung“, „zielgleiche sonderpädagogische Förderung“, „zieldifferente sonderpädagogische Förderung“) ist kein praktisch relevanter Prädiktor für die Kompetenzentwicklung. Bei den Kindern ohne jegliche zusätzliche Förderung sind die quantitativ größten und häufigsten negativen Ausreißer sowie die größte Heterogenität feststellbar.
- Die Kategorie „sonderpädagogische Förderung im Bereich ‚Lernen‘“ ist unspezifisch und von geringem diagnostischem Wert. Es besteht nur ein mäßiger Zusammenhang zwischen den KERMIT-Ergebnissen und der Zuweisung zum Förderschwerpunkt „Lernen“.

4.4 Entwicklungen der überfachlichen Kompetenzen der Grundschul Kinder aus Sicht der Lehrkräfte und der Kinder selbst im Querschnitt der 4. Klassenstufe

Überfachliche Kompetenzen sind Bestandteil der Bildungspläne der allgemeinen Schule in Hamburg. „Unter überfachlichen Kompetenzen versteht man Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und zur Aneignung von fachlichem Wissen notwendig sind.“ (Pohlmann & Heckt 2011, S. 36) Eine Arbeitsgruppe bestehend aus Mitgliedern der Christian-Albrechts-Universität Kiel und des LI (Helm et al. 2011) hat drei für die Schule zentrale überfachliche Kompetenzen identifiziert und beschrieben: „*Selbstkompetenzen*“, „*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“ und „*Lernmethodische Kompetenzen*“. „Es handelt sich dabei also um Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sowie erlern- und veränderbar sind.“ (ebd. S. 8)

Die drei überfachlichen Kompetenzen setzen sich jeweils aus acht einzelnen Teilkompetenzen zusammen, die auch als Markiertvariable der übergeordneten drei Faktoren in empirischen Analysen nachgewiesen worden sind (vgl. ebd.). Zu den „*Selbstkompetenzen*“ gehören u.a. Selbstvertrauen, Eigenständigkeit/Selbstsicherheit, Eigeninitiative und Neugierverhalten/Interesse. Die „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ enthalten u.a. Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Emotionsregulation/Frustrationstoleranz. Gedächtnis/Merkfähigkeit, schlussfolgerndes Denken, selbständiges Arbeiten und Lernverhalten/Lernstrategien sind Bestandteile der „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ (Abbildung A 4.4.01 im Anhang). Es steht außer Frage, dass die überfachlichen Kompetenzen zentrale Kriterien für die Evaluation von schulischen Veränderungen sind.

4.4.1 Die Sicht der Lehrkräfte

Folgende Fragestellungen werden im ersten Teil dieses Kapitels untersucht:

- Wie entwickeln sich die überfachlichen Kompetenzen der Kinder im Längsschnitt von der 2. zur 4. Klassenstufe aus Sicht der Lehrkräfte? Wie bedeutsam sind die Zugehörigkeiten zu Klassen bzw. Schulen für die Veränderungen?

- Unterscheiden sich die Entwicklungen im Längsschnitt zwischen sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ in Grundschulen geförderten Kindern von denen, die in einem ReBBZ unterrichtet und gefördert werden?
- Welche Entwicklungen lassen sich bei in anderen Förderbereichen sonderpädagogisch geförderten Kindern der Grundschule feststellen?

Teilnahmequoten

Die Lehrkräfte aller Klassen der 2. Klassenstufe und zwei Jahre später der 4. Klassenstufe sind gebeten worden, alle Kinder ihrer Klasse bezüglich der 24 Teilkompetenzen zu beurteilen. Diese Aufgabe beinhaltete den größten Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte und stellte hohe Anforderungen an ihre Mitwirkungsbereitschaft. In diesem Kriteriumsbereich entschieden allein sie über die Teilnahmequoten. In der 2. Klassenstufe beteiligten sich 77 Prozent der Lehrkräfte, wobei vier von fünf Klassenleitungen einer großen Grundschule sich nicht beteiligt haben.

Um die Teilnahmequote zu steigern, hat es vor der Erhebung in der 4. Klassenstufe seitens der BSB eine Kompensation für die zu erbringende Arbeit der Lehrkräfte gegeben. Damit konnte die Teilnahmequote auf 90,6 Prozent gesteigert werden. In der oben genannten Grundschule gab es trotzdem einzig Einschätzungen durch die Klassenlehrkraft, die schon zwei Jahre zuvor teilgenommen hatte.

Angesichts der Teilnahmequoten wurde geprüft, ob die beurteilten Kinder die Grundschulkohorte insgesamt in den Querschnitten und im Längsschnitt repräsentieren. Zur Prüfung herangezogen wurden Schulmerkmale (Tabellen A 4.4.1.02 und A 4.4.1.03 im Anhang) sowie individuelle Merkmale (Tabellen A 4.4.1.04 bis A 4.4.1.08 im Anhang) für die beiden Querschnitte. Für den hier berichteten Längsschnitt sind die Ergebnisse dieser Überprüfungen in den Tabellen A 4.4.1.09 bis A 4.4.1.15 im Anhang enthalten.

Zusammengefasst handelt es sich bezüglich des Sozialindex um eine leicht negativ selektierte Stichprobe. Bei den individuellen Merkmalen liegen keine relevanten Einschränkungen der Repräsentativität für den Längsschnitt der Grundschulkohorte vor.

Die Entwicklung nicht sonderpädagogisch geförderter Kinder von der 2. zur 4. Klassenstufe

Die Auswertung der Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen zu den beiden Erhebungszeitpunkten (Tabellen A 4.4.1.01 und A 4.4.1.16 sowie A 4.4.1.17 im Anhang) zeigen, dass die Schul- und die Klassenzugehörigkeit der Kinder große Anteile der Varianz erklären.

Aussagen über die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen sind nur mit einem echten Längsschnitt möglich. Für 1.154 bis 1.164 nicht sonderpädagogisch geförderte Kinder liegen Einschätzungen der Lehrkräfte aus beiden Jahrgangsstufen vor. Das sind rund 71 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die während der zwei Jahre in den untersuchten Klassen waren. Gleichzeitig handelt es sich um rund 81 Prozent derjenigen Kinder, deren überfachliche Kompetenzen von ihren Lehrkräften eingeschätzt worden sind.

Wie in den beiden Querschnittsanalysen liegen die Mittelwerte bei allen drei überfachlichen Kompetenzen in beiden Jahren über dem neutralen Wert von 3,0 (Tabelle 4.4.1.01). Am niedrigsten fallen die Mittelwerte bei den „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ aus. Die positiven Veränderungen der Mittelwerte sind mindestens signifikant. Die erreichten Werte von η^2 sind allerdings so niedrig, dass nur von kaum relevanten Unterschieden gesprochen werden kann. Offensichtlich haben sich die Lehrkräfte daran gehalten, sich bei ihren Einschätzungen an einer Normalverteilung zu orientieren.

Tabelle 4.4.1.01: Veränderung der Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen der nicht sonderpädagogisch geförderten Grundschülerinnen und -schüler im Längsschnitt

Überfachliche Kompetenz	n	zwei Messzeitpunkte				Zeitpunkt	
		2. Klassenstufe		4. Klassenstufe		p	η^2
		M	s	M	s		
„Selbstkonzept und Motivation“	1.155	3,20	0,66	3,25	0,70	.012	.005
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	1.154	3,20	0,68	3,26	0,66	.001	.010
„Lernmethodische Kompetenzen“	1.164	3,08	0,72	3,16	0,75	.000	.017

n = Anzahl der Einschätzungsbögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; η^2 = erklärte Varianz

In einem nächsten Schritt wurde regressionsanalytisch geprüft, ob individuelle Merkmale der Kinder und deren Ausgangswert in der 2. Klassenstufe bedeu-

tungsvoll für die eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen in der 4. Klassenstufe sind. In die Berechnungen der Residuen (vgl. Kapitel 3.4.2) gingen die Daten von rund 1.400 Kindern ein. Die Tabelle A 4.4.1.18 im Anhang weist aus, dass die drei Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund und Familiensprache die überfachlichen Kompetenzen hoch signifikant mit Anteilen determinierter Varianz zwischen 2,4 und 8,5 Prozent erklären. Dabei dominiert das Merkmal Geschlecht insbesondere bei den eingeschätzten „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“. Wie bei Helm et al. (2011) werden die Mädchen im Mittel hier erheblich besser beurteilt.

Werden die Einschätzungen der Lehrkräfte aus der 2. Klassenstufe dem Modell hinzugefügt, werden zwischen 41,0 und 52,5 Prozent der jeweiligen Varianzen erklärt. Dieser Befund belegt, dass es nur relativ geringe Veränderungen in den Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen zwischen der 2. und 4. Klassenstufe gegeben hat (Tabelle A 4.4.1.18 im Anhang).

Unabhängig davon, ob sonderpädagogisch geförderte Kinder einbezogen werden oder nicht, sind die Unterschiede zwischen Schulen und besonders zwischen Klassen groß. Die Klassenzugehörigkeit erklärt zwischen 11,2 und 15,8 Prozent der Varianz. Die Anteile in der Gruppe der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder sind geringfügig größer (Tabelle A 4.4.1.19 im Anhang).

Die Entwicklung sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ in allgemeinen Schulen und in ReBBZ geförderter Schülerinnen und Schüler

Die querschnittlichen Auswertungen der Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen von im Bereich „Lernen“ sonderpädagogisch geförderten Kindern für die beiden Beschulungsorte finden sich in den Tabellen A 4.4.1.20 und A 4.4.1.21 im Anhang. Die Tabellen A 4.4.1.22 und A 4.4.1.23 im Anhang enthalten die entsprechenden Ergebnisse für die im Bereich „Sprache“ sonderpädagogisch geförderten Kinder.

Bei den Analysen der Einschätzungen im echten Längsschnitt bildet der Beschulungsort neben den Messzeitpunkten einen zweiten zu berücksichtigenden Faktor. Wegen ihrer geringen Anzahl werden alle Kinder bei den Auswertungen einbezogen, die jemals in einer Klassenstufe der beiden Beschulungsorte sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ oder „Sprache“ gefördert worden sind. Sechs Fälle, bei denen der Beschulungsort gewechselt hat, werden nicht berücksichtigt.

Der Tabelle 4.4.1.02 ist zu entnehmen, dass sämtliche Mittelwerte der drei überfachlichen Kompetenzen für sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ geförderte Kinder deutlich unter dem Mittelwert von 3,0 liegen. Am größten sind die Differenzen im Umfang von fast zwei Standardabweichungen zu dem Mittelwert bei den „Lernmethodischen Kompetenzen“.

Tabelle 4.4.1.02: Varianzanalytischer Vergleich mit Messwiederholung der von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen von jemals im Bereich „Lernen“ oder im Bereich „Sprache“ sonderpädagogisch geförderten Kindern nach ihrem Beschulungsort

Überfachliche Kompetenzen	GS		ReBBZ		Faktor					
					Messzeitpunkt		Beschulungsort		Wechselwirkung	
	M ₁	M ₁	M ₂	M ₂	p	Eta ²	p	Eta ²	p	Eta ²
Förderschwerpunkt „Lernen“										
„Selbstkonzept und Motivation“	2,32	2,21	2,34	2,21	.837	.000	.306	.009	.893	.000
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	2,69	2,49	2,65	2,31	.073	.028	.042	.036	.230	.013
„Lernmethodische Kompetenzen“	1,86	1,80	1,94	1,84	.441	.005	.504	.004	.791	.001
Förderschwerpunkt „Sprache“										
„Selbstkonzept und Motivation“	2,65	2,27	2,62	2,44	.263	.014	.029	.053	.108	.029
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	2,81	2,50	2,81	2,45	.674	.002	.015	.067	.745	.001
„Lernmethodische Kompetenzen“	2,34	2,05	2,36	2,17	.293	.012	.072	.036	.470	.006

GS = Grundschulen; ReBBZ = Regionale Bildungs- und Beratungszentren; Eta² = erklärte Varianz; M_x = Mittelwert mit Messzeitpunkt; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Häufigkeiten beim Förderschwerpunkt „Lernen“: Grundschulen: n = 89-90, ReBBZ: n = 26-27 und beim Förderschwerpunkt „Sprache“: Grundschule: n = 55-59, ReBBZ: n = 33-34

Bei den „Lernmethodischen Kompetenzen“ finden sich keine Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten oder dem Beschulungsort. Die Kinder bleiben auf einem sehr niedrigen Niveau. Die fehlenden Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten und dem Beschulungsort deuten möglicherweise auf eine der maßgeblichen Quellen für eine sonderpädagogische Förderung im Bereich „Lernen“ hin. Wahrscheinlich spielen nicht nur die fachlichen, sondern auch die überfachlichen Kompetenzen eine zentrale Rolle bei der Entscheidung über eine sonderpädagogische Förderung in diesem Bereich.

Die sonderpädagogisch im Bereich „*Sprache*“ geförderten Kinder erreichen weder in den allgemeinen Schulen noch in den ReBBZ bei den drei überfachlichen Kompetenzen den Mittelwert von 3,0. Im Bereich „*Selbstkonzept und Motivation*“ erreichen die Grundschul Kinder einen signifikant höheren Mittelwert als die in einem ReBBZ beschulten Kinder bei 5,3 Prozent gebundener Varianz. Es handelt sich um einen knapp mittleren Effekt.

Bei den „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ liegt der größte Mittelwertunterschied vor. 6,7 Prozent der Varianz werden durch den Beschulungsort erklärt. Die „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ werden in der Grundschule im Mittel etwas höher eingeschätzt als im ReBBZ, allerdings ist der Unterschied nur tendenziell gesichert ($p = .072$). Die Mittelwerte beider Gruppen liegen über denen der sonderpädagogisch im Bereich „*Lernen*“ geförderten Kinder.

Insgesamt gesehen werden die überfachlichen Kompetenzen der Grundschul Kinder im Längsschnitt im Mittel etwas besser eingeschätzt als die der in einem ReBBZ beschulten Kinder. Ob es sich dabei um tatsächliche Differenzen zwischen den Gruppen der beiden Beschulungsorte handelt oder ob die Lehrkräfte in den ReBBZ bei ihren Einschätzungen strengere Maßstäbe anlegen, kann hier nicht entschieden werden.

Die Entwicklung von sonderpädagogisch in anderen Bereichen geförderten Schülerinnen und Schülern

Die überfachlichen Kompetenzen von knapp über 60 im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Kindern sind im Längsschnitt zweimal von Lehrkräften eingeschätzt worden. Es ist zu erwarten, dass diese Kinder im Bereich „*Selbstkonzept und Motivation*“ und v.a. im Bereich „*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“ besonders niedrige Mittelwerte aufweisen. Die Mittelwerte unterscheiden sich im Bereich „*Selbstkonzept und Motivation*“ nicht von denen der Kinder, die sonderpädagogisch im Bereich „*Lernen*“ gefördert werden, wohl aber von jenen die im Bereich „*Sprache*“ sonderpädagogisch gefördert werden. Es bestehen keine signifikanten Veränderungen über die beiden Klassenstufen hinweg (Tabelle A 4.4.1.24 im Anhang).

Bei den „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ zeigen sich die zu erwartenden deutlich negativen Abweichungen von den Mittelwerten der in den Bereichen „*Lernen*“ oder „*Sprache*“ sonderpädagogisch geförderten Kinder. Die geringen Einschätzungen dieser überfachlichen Kompetenz ist offensichtlich ein Charakteristikum dieser Gruppe von Kindern. Trotz einer fast signifikanten Verbesserung

des Mittelwertes von der 2. zur 4. Klassenstufe ($p = .073$) bei einem Anteil von 5,1 Prozent erklärter Varianz schneidet diese Gruppe von Kindern auch in der 4. Klassenstufe der Grundschule mit einem Mittelwert von 2,22 erheblich schlechter ab als die beiden anderen Gruppen.

Bei den „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ liegen sie mit ihren Mittelwerten auf einem Niveau mit den sonderpädagogisch im Bereich „*Sprache*“ geförderten Kindern, aber ganz deutlich über jenen, die im Bereich „*Lernen*“ sonderpädagogisch gefördert werden. Zudem verbessert sich ihr Mittelwert von der 2. zur 4. Klassenstufe leicht, aber nicht signifikant (3,4 % erklärte Varianz).

Die Tabellen A 4.4.1.25 bis A 4.4.1.28 im Anhang weisen die Entwicklung der von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen der insgesamt sehr geringen Anzahl von speziell sonderpädagogisch geförderten Kindern aus. Für diese Kinder liegen keine empirischen Vergleichswerte aus speziellen Sonderschulen vor.

4.4.2 Die Sicht der Kinder

Die oben genannte Arbeitsgruppe (vgl. Helm et al. 2011) hat parallel zur Entwicklung des Einschätzungsbogens für Lehrkräfte auch einen Fragebogen für Kinder der 3. und 4. Klassenstufe vorgelegt. Damit ist die Möglichkeit gegeben, auch die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Folgende Fragestellungen werden im zweiten Teil dieses Kapitels untersucht:

- Wie schätzen die Kinder der 4. Klassenstufe selbst ihre überfachlichen Kompetenzen ein? Wie bedeutsam ist ihre Zugehörigkeit zu Klassen und Schulen für ihre Einschätzungen?
- Unterscheiden sich die Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen der Kinder von denen der Lehrkräfte?
- Unterscheiden sich die Einschätzungen ihrer überfachlichen Kompetenzen zwischen sonderpädagogisch in den Bereichen „*Lernen*“ bzw. „*Sprache*“ in einer Grundschule oder einem ReBBZ geförderten Viertklässlerinnen und -klässlern?
- Unterscheiden sich die Einschätzungen der Kinder und der Lehrkräfte bei sonderpädagogisch in den Bereichen „*Lernen*“ bzw. „*Sprache*“ geförderten Viertklässlerinnen und -klässlern in der Grundschule von denen im ReBBZ?
- Wie schätzen sonderpädagogisch in anderen Bereichen geförderte Kinder ihre überfachlichen Kompetenzen am Ende der 4. Klassenstufe ein?

Teilnahmequoten

Die Überprüfungen der Repräsentativität der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler ist identisch mit derjenigen für den FEES 3-4 (vgl. Kapitel 4.5). Kinder aus Schulen mit höherem Sozialindex, mit vorgängigen Integrationserfahrungen und aus Eimsbüttel sind leicht überrepräsentiert, wie auch Kinder ohne Migrationshintergrund, mit deutscher Familiensprache und ohne eine sonderpädagogische Förderung. Es liegt gegenüber der gesamten Grundschulkohorte eine kleine positive Selektion vor.

Querschnittsanalysen in der 4. Klassenstufe

Gut 1.000 nicht sonderpädagogisch geförderte Kinder haben ihre überfachlichen Kompetenzen eingeschätzt (Tabelle A 4.4.2.01 im Anhang), das sind rund 55 Prozent aller Viertklässlerinnen und -klässler der EiBiSch-Kohorte. Die inneren Konsistenzen (.65 bis .79) erreichen nicht die Höhe der Lehrkräfteeinschätzungen, sind aber für Gruppenvergleiche ausreichend. Die Mittelwerte befinden sich deutlich im positiven Bereich und erreichen fast die Antwortstufe „trifft stark zu“. Auch bei Einbeziehung der sonderpädagogisch geförderten Kinder ($n = 1.140$) sind die Mittelwerte nur geringfügig kleiner (Tabelle A 4.4.2.02 im Anhang).

Die Selbsteinschätzungen der Viertklässlerinnen und -klässler unterscheiden sich zwischen den Schulen nicht voneinander (Tabelle A 4.4.2.03 im Anhang). Bedeutung hat allein die in den Schulen geschachtelte Klassenzugehörigkeit, die 1,8 bis 4,5 Prozent der Varianz erklärt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt es für die Teilgruppe der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder. Die Klassenzugehörigkeit erklärt etwas mehr der Varianz (Tabelle A 4.4.2.04 im Anhang). Im Vergleich zu den Einschätzungen der Lehrkräfte sind die Schul- und Klassenunterschiede deutlich kleiner.

Der direkte Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen ist für über 900 Viertklässlerinnen und -klässler möglich (Tabelle 4.4.2.01). Die Korrelationen zwischen Selbsteinschätzung und Einschätzung durch die Lehrkraft betragen lediglich zwischen .18 und .27. Auch unter Berücksichtigung des Sachverhalts, dass sich die Kinder nur in je vier Einzelkompetenzen selbst eingeschätzt haben, sind die Unterschiede der Mittelwerte sehr groß. Alle drei Differenzen sind hoch signifikant bei 23,2 bis 26,2 Prozent determinierten Varianzanteilen durch die Beurteilungsquellen „Lehrkräfte“ und „Kinder“.

Die Kinder schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen damit deutlich besser ein als die Lehrkräfte.

Tabelle 4.4.2.01: Vergleich der von Lehrkräften und Viertklässlerinnen und -klässlern ohne sonderpädagogische Förderung eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen	zwei Datenquellen						Datenquellen	
	n	Kinder		Lehrkräfte		r	Datenquellen	
		M	s	M	s		p	Eta ²
„Selbstkonzept und Motivation“	914	3,83	0,7	3,32	0,69	.24	.000	.262
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	924	3,82	0,73	3,29	0,67	.18	.000	.261
„Lernmethodische Kompetenzen“	929	3,73	0,76	3,24	0,75	.27	.000	.232

n = Anzahl der Kinder; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; r = Korrelation; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

Die Selbsteinschätzungen der Kinder sind weitestgehend unabhängig von ihren familiären Hintergrundmerkmalen. Das ist bei den Einschätzungen der Lehrkräfte deutlich anders (Tabelle A 4.4.2.05 im Anhang). Die Schulzugehörigkeit erklärt keine Varianzanteile der Residuen, bei den geschachtelten Klassen sind es zwischen 2,7 und 7,4 Prozent (Tabelle A 4.4.2.06 im Anhang).

Querschnittsanalysen zu sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ oder „Sprache“ geförderten Kindern

In der Tabelle 4.4.2.02 werden die Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen von Kindern an allgemeinen Schulen und in ReBBZ miteinander verglichen. Die Mittelwerte der sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ geförderten Grundschul Kinder liegen erwartungsgemäß deutlich unter denen der nicht sonderpädagogisch geförderten. Dies gilt insbesondere für die „Lernmethodischen Kompetenzen“ (3,05 gegenüber 3,73). Die sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ in einem ReBBZ geförderten Kinder schätzen dagegen ihre überfachlichen Kompetenzen mit Mittelwerten von über 4,0 ein und übertreffen damit sogar die Mittelwerte der nicht sonderpädagogisch geförderten Grundschul Kinder. Die Differenzen der Mittelwerte der in Grundschulen und in ReBBZ sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ geförderten Kinder sind mindestens signifikant und erklären zwischen 7,5 und 18,5 Prozent der Varianz. Insbesondere die große Differenz in den Einschätzungen ihrer „Lernmethodischen Kompetenzen“ zeigt, dass sich die in einem ReBBZ im Bereich „Lernen“ sonderpädagogisch geförderten Kinder deutlich überschätzen. Bei den sonderpädagogisch im Bereich „Sprache“ geförderten Kindern zeigen sich ähnliche Befunde.

Tabelle 4.4.2.02: Varianzanalysen der Einschätzung ihrer überfachlichen Kompetenzen von sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ in Grundschulen und im ReBBZ geförderten Viertklässlerinnen und -klässlern

Überfachliche Kompetenzen	4. Klassenstufe							
	n GS	n ReBBZ	M GS	M ReBBZ	s GS	s ReBBZ	p Faktor	Eta ²
Förderschwerpunkt „Lernen“								
„Selbstkonzept und Motivation“	61	23	3,47	4,04	0,89	0,87	.010	.079
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	63	22	3,47	4,10	0,99	0,96	.011	.075
„Lernmethodische Kompetenzen“	61	23	3,05	4,03	0,09	0,09	.000	.185
Förderschwerpunkt „Sprache“								
„Selbstkonzept und Motivation“	32	30	3,65	4,08	0,98	0,86	.068	.055
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	32	30	3,43	3,79	1,08	1,07	.190	.028
„Lernmethodische Kompetenzen“	32	30	3,27	3,97	0,84	0,85	.002	.152

n = Anzahl der Kinder; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz; GS = Grundschulen; ReBBZ = Regionale Bildungs- und Beratungszentren

Angesichts der erheblichen Unterschiede der Selbsteinschätzungen zwischen Kindern der Grundschulen und der ReBBZ ist ein Vergleich mit den Einschätzungen der Lehrkräfte aufschlussreich: Die im Bereich „Lernen“ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schulen und der ReBBZ schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen hoch signifikant und mit hohen Eta²-Werten besser ein als die Lehrkräfte. Die Differenzen zwischen den Selbst- und den Fremdeinschätzungen sind dabei in den ReBBZ erheblich höher als in den allgemeinen Schulen. Dies liegt in erster Linie an den überaus hohen Selbsteinschätzungen der ReBBZ-Kinder. Bei im Bereich „Sprache“ sonderpädagogisch geförderten Kindern zeigen sich sehr ähnliche Ergebnisse (Tabelle 4.4.2.03).

Tabelle 4.4.2.03: Varianzanalytischer Vergleich der von den Lehrkräften und den Kindern eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen von jemals im Bereich „Lernen“ oder im Bereich „Sprache“ sonderpädagogisch geförderten Kindern nach ihrem Beschulungsort

Überfachliche Kompetenzen	Kinder		Lehrkräfte		Faktor					
	GS	ReBBZ	GS	ReBBZ	Kinder/Lehrkräfte		Beschulungs-ort		Wechsel-wirkung	
	M	M	M	M	p	Eta ²	p	Eta ²	p	Eta ²
Förderschwerpunkt „Lernen“										
„Selbstkonzept und Motivation“	3,47	4,02	2,39	2,27	.000	.596	.128	.030	.014	.075
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	3,54	4,04	2,75	2,47	.000	.461	.492	.006	.008	.086
„Lernmethodische Kompetenzen“	3,05	4,06	2,30	1,94	.000	.631	.005	.099	.000	.173
Förderschwerpunkt „Sprache“										
„Selbstkonzept und Motivation“	3,66	4,03	2,63	2,48	.000	.611	.517	.008	.065	.059
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	3,48	3,70	2,86	2,44	.000	.490	.622	.004	.014	.104
„Lernmethodische Kompetenzen“	3,27	3,95	2,42	2,22	.000	.612	.130	.040	.002	.157

M = Mittelwert; GS = Grundschulen; ReBBZ = Regionale Bildungs- und Beratungszentren; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz; Häufigkeiten beim Förderschwerpunkt „Lernen“: Grundschulen: n = 30-33, ReBBZ: n = 9-11 und beim Förderschwerpunkt „Sprache“: Grundschulen: n = 58-60, ReBBZ: n = 20-21

Querschnittsanalysen zu Kindern mit einer sonderpädagogischen Förderung in anderen Bereichen

Neben sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ geförderten Kindern werden Kinder im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ in einer nennenswerten Anzahl in der Grundschule sonderpädagogisch gefördert. Eine Vergleichsgruppe im ReBBZ gibt es für diese Gruppe nicht (Tabelle 4.4.2.04). Mit ihren Selbsteinschätzungen erzielen diese Kinder bei den „Sozial-kommunikativen Kompetenzen“ ihren niedrigsten Mittelwert (3,40). Bei den „Lernmethodischen Kompetenzen“ (3,55) schätzen sie sich deutlich besser ein als die im Bereich „Lernen“ sonderpädagogisch geförderten Kinder.

Tabelle 4.4.2.04: Kennwerte für die drei überfachlichen Kompetenzen aus Sicht von im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ sonderpädagogisch geförderten Kindern

Überfachliche Kompetenzen	n	M	s
„Selbstkonzept und Motivation“	36	3,71	0,94
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	34	3,40	0,93
„Lernmethodische Kompetenzen“	36	3,55	0,95

n = Anzahl der Kinder; M = Mittelwert; s = Standardabweichung

Die Lehrkräfte schätzen die überfachlichen Kompetenzen bedeutsam schlechter ein als die Kinder (Tabelle A 4.4.2.07 im Anhang). Allerdings ist die Differenz der Einschätzungen im für diese Kinder besonders sensiblen Bereich der „Sozial-kommunikativen Kompetenzen“ nicht größer als bei den anderen überfachlichen Kompetenzen.

Für die wenigen Kinder, die in den speziellen Schwerpunkten sonderpädagogisch gefördert werden, sind ihre Selbsteinschätzungen in der Tabelle A 4.4.2.08 im Anhang enthalten. Für keine Gruppe liegen Vergleichswerte aus speziellen Sonderschulen vor.

Kapitel 4.4 auf einen Blick

Die Sicht der Lehrkräfte

- Die Mittelwerte der Lehrkräfteeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen liegen für nicht sonderpädagogisch geförderte Kinder in den beiden betrachteten Klassenstufen um bis zu ca. einem Drittel der Standardabweichung über dem neutralen Wert von 3,0. Die drei Mittelwerte verbessern sich signifikant in der 4. Klassenstufe.
- Der Mangel an „Sozial-kommunikativen Kompetenzen“ ist aus Sicht der Lehrkräfte ein Charakteristikum der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“.
- Die in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ in der Grundschule sonderpädagogisch geförderten Kinder werden von ihren Lehrkräften im Mittel eher besser beurteilt als jene im ReBBZ, bleiben aber unter dem neutralen Wert von 3,0.

Die Sicht der Kinder

- Die Selbsteinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen der Kinder ohne sonderpädagogische Förderung liegen im Mittel fast auf der Antwortstufe 4 („trifft stark zu“) und damit über dem neutralen Wert von 3,0.
- Die Schülerinnen und Schüler schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen erheblich besser ein als die Lehrkräfte.
- In den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ in einem ReBBZ sonderpädagogisch geförderte Kinder übertreffen bei ihren Selbsteinschätzungen in allen drei überfachlichen Kompetenzen die Mittelwerte der Grundschulkinder, die nicht sonderpädagogisch gefördert werden.

- In den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ in der Grundschule sonderpädagogisch geförderte Kinder haben im Vergleich zu ihren Lehrkräften realistischere Einschätzungen als jene im ReBBZ.

4.5 „*Emotional-soziale Schulerfahrungen*“ der Grundschulkinder

4.5.1 Einführung und Fragestellungen

Wie im Kapitel 3.2 begründet, gehörten neben den fachlichen und überfachlichen Kompetenzen die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der Schülerinnen und Schüler zu den zentralen Kriterien für die Beurteilung schulischer Maßnahmen. Folgende Fragestellungen werden in diesem Kapitel untersucht.

- Wie erfahren die Grundschulkinder ihre Schule im Längsschnitt von der 2. zur 4. Klassenstufe? Wie bedeutsam ist dabei die Zugehörigkeit zu Schulklassen bzw. zu Schulen für Veränderungen in ihren „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“?
- Unterscheiden sich Veränderungen in den „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ zwischen den in Grundschulen oder in ReBBZ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern?
- Welche Veränderungen bei den „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ lassen sich bei sonderpädagogisch im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderten Kindern feststellen und welche bei den Kindern, die in den speziellen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch gefördert werden?

Es durften nur Kinder befragt werden, deren Eltern dem schriftlich zugestimmt hatten. Diese datenschutzrechtliche Vorgabe führte zu erheblichen Teilnahmeausfällen. Da eine Grundschule während der laufenden Erhebungen in der 2. Klassenstufe ihre Mitarbeit eingestellt hat, ist sie für die Analysen der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ aus der Grundgesamtheit der 35 Grundschulen herausgenommen worden. Die Teilnahmequoten konnten über den zweijährigen Erhebungszeitraum von 46,2 Prozent in der 2. über 56,5 Prozent in der 3. auf 55,3 Prozent in der 4. Klassenstufe verbessert werden. Für den Längsschnitt ist die Erhöhung dieser Quoten allerdings ohne Belang.

Die erwartete Struktur des FEES ließ sich faktorenanalytisch für beide Klassenstufen gut rekonstruieren. Tabelle A 4.5.01 im Anhang enthält die Anzahl der

Items, den neutralen Mittelwert und die inneren Konsistenzen (alpha) in den drei Klassenstufen dieser Untersuchung. Die inneren Konsistenzen der Skalen befinden sich bei den Untersuchungen in der EiBiSch-Kohorte in einem Spektrum, das dem der Eichstichproben entspricht.

Für die Auswertungen wurden die Rohwertsummen der Kinder in die T-Normen der Eichstichproben der beiden FEES- Fragebögen übertragen. Damit sind direkte Vergleiche der befragten Schülerinnen und Schüler mit den Eichstichproben der Normierung möglich.

Angesichts der geringen Teilnahmequoten ist zu prüfen, ob die teilnehmenden Kinder als repräsentativ für die Kohorte der 34 Grundschulen anzusehen sind. Dafür wurden der Sozialindex, die Integrationserfahrung der Schulen sowie die Regionen der drei ReBBZ verwandt. Für alle Kinder liegen zudem schulstatistische Daten zum Geschlecht, zum Migrationshintergrund und zur Familiensprache sowie zur sonderpädagogischen Förderung vor.

Die Ergebnisse dieser Überprüfungen sind für die Erhebungen in den drei Klassenstufen in den Tabellen A 4.5.02 bis A 4.5.08 im Anhang dokumentiert. Zu prüfen ist ferner, ob die Längsschnittkohorte (44,3 % der Kinder, die sich an allen drei Erhebungen des FEES beteiligt haben) repräsentativ für die gesamte Längsschnittkohorte der Grundschule ist.

Insgesamt lassen sich die 44,3 Prozent der Kinder der Längsschnittkohorte am FEES wie folgt beschreiben: Überrepräsentiert sind Kinder aus Schulen mit höherem Sozialindex, aus Schulen mit vorgängigen Integrationserfahrungen, aus dem Zuständigkeitsbereich des ReBBZ Eimsbüttel, ohne Migrationshintergrund, mit der Familiensprache Deutsch und die nicht sonderpädagogisch gefördert werden. Die kleinen Kontingenz- bzw. phi-Koeffizienten belegen allerdings, dass es sich beim Längsschnitt nicht um größere und beachtenswerte Abweichungen zwischen Gesamtkohorte und der FEES-Kohorte handelt (Tabellen A 4.5.09 bis A 4.5.15 im Anhang).

4.5.2 Ergebnisse

In allen sieben Skalen des FEES erreichen die nicht sonderpädagogisch geförderten Grundschul Kinder in den drei Querschnitterhebungen Mittelwerte von mindestens 49,2 bis maximal 53,4. Sie befinden sich damit im gut durchschnittlichen Bereich der jeweiligen Klassenstufen. Große Anteile der Varianz sind durch

Schul- und besonders Klassenzugehörigkeit determiniert. Das gilt auch für die gesamte Grundschulkohorte (Tabellen A 4.5.16 bis A 4.5.18 im Anhang).

Die Entwicklung der Kinder von der 2. zur 4. Klassenstufe

Tabelle 4.5.2.01 zeigt die Ergebnisse des Längsschnitts vom Ende der 2. bis zum Ende der 4. Klassenstufe mit den drei Erhebungszeitpunkten für 609 bis 648 nicht sonderpädagogisch geförderte Kinder aus den 34 Grundschulen.

Tabelle 4.5.2.01: Veränderungen der „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der nicht sonderpädagogisch geförderten Grundschul Kinder im Längsschnitt

Dimensionen und Skalen des FEES	n	drei Messzeitpunkte							
		2. Klassenstufe		3. Klassenstufe		4. Klassenstufe		Zeitpunkte	
		M	s	M	s	M	s	p	Eta ²
„Soziale Integration“	648	52,7	9,6	52,4	9,6	53,0	8,6	.283	.004
„Klassenklima“	647	52,1	10,1	52,4	10,4	53,6	9,2	.001	.023
„Selbstkonzept“	633	50,7	9,1	52,6	9	53,4	9,6	.000	.072
„Schuleinstellung“	609	51,4	8,3	50,0	8,1	50,7	8,5	.000	.030
„Anstrengungsbereitschaft“	625	49,9	8,4	49,8	9	50,1	9,2	.703	.001
„Lernfreude“	621	50,5	8,9	50,5	8,8	50,3	9,1	.824	.001
„Gefühl des Angenommenseins“	618	52,0	8,2	52,1	8,9	51,7	9,4	.604	.002

n = Anzahl der Kinder; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

Die mittleren T-Werte der Skala „Soziale Integration“ liegen zu allen drei Zeitpunkten 2,4 bis 3 Punkte über den jeweiligen mittleren Jahrgangsnormwerten. Die erreichten Mittelwerte in den drei Klassenstufen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Die Kinder fühlen sich zu allen drei Zeitpunkten gegenüber der Normstichprobe leicht überdurchschnittlich gut integriert. In der Skala „Klassenklima“ erhöhen sich die Mittelwerte über die Zeit sehr signifikant mit einem kleinen Effekt von 2,3 Prozent. Insbesondere der Anstieg der Mittelwerte von der 3. (52,4) zur 4. Klassenstufe (53,6) ist ein deutlicher Zugewinn. Am Ende der 4. Klassenstufe sind die Kinder besonders zufrieden mit dem sozialen Miteinander in ihrer Klasse. Die größten Mittelwertveränderungen gibt es in der Skala „Selbstkonzept“. Diese Selbsteinschätzungen steigen im Mittel von 50,7 über 52,6 auf 53,4 Punkte. Die Unterschiede sind hoch signifikant (7 % Varianz-erklärung, Effekt mittlerer Größenordnung). Während sich die Mittelwerte der Skala „Schuleinstellung“ in den drei Klassenstufen hoch signifikant voneinander

($\eta^2 = .030$) unterscheiden, zeigen sich bei den Skalen „Anstrengungsbereitschaft“, „Lernfreude“ und „Gefühl des Angenommenseins“ keine signifikanten Veränderungen über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg.

Damit erreichen die nicht sonderpädagogisch geförderten Grundschul Kinder in allen Skalen des FEES und in allen drei Schuljahren mindestens altersangemessene Normwerte und übertreffen diese sogar im „Sozialklima“ und im „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“. In der Einschätzung des „Klassenklimas“ und bei ihrem „Selbstkonzept“ verbessern sich ihre Testwerte hoch signifikant. Die inklusive Schule, wie die Kinder sie im FEES beschreiben, ist offensichtlich im Durchschnitt durch normale „emotional-soziale Schulerfahrungen“ von der 2. zur 4. Klassenstufe gekennzeichnet.

Werden die sonderpädagogisch geförderten Kinder zusätzlich einbezogen, entsprechen die Befunde weitestgehend denen der nicht sonderpädagogisch geförderten Grundschul Kinder. Außer in der Skala „Anstrengungsbereitschaft“ werden zu allen drei Erhebungszeitpunkten die Normwerte des FEES mindestens erreicht.

Unter regressionsanalytischer Berücksichtigung individueller Merkmale und der Angaben der Kinder in der 2. Klassenstufe sind deren Angaben in den einzelnen Skalen in der 4. Klassenstufe mit einem R^2 zwischen .093 („Gefühl des Angenommenseins“) bis .263 („Selbstkonzept“) vorhersagbar. Diese Anteile erklärter Varianz (9,3 bis 26,3 %) sprechen für eine unterschiedliche Stabilität der „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ über die Grundschulzeit hinweg mit teilweise deutlichen Verschiebungen der relativen Positionen der Kinder untereinander (Tabelle A 4.5.18.01, Modell 3 im Anhang). Eine geschachtelte Varianzanalyse der Residuen zeigt ferner, dass sich die Angaben der Kinder auf der Schulebene nur in den Skalen „Soziale Integration“, „Selbstkonzept“ und „Gefühl des Angenommenseins“ wesentlich unterscheiden (Tabelle A 4.5.1.19 im Anhang).

Abgesehen von den Skalen „Anstrengungsbereitschaft“ und „Soziale Integration“ bestehen bei den übrigen fünf Skalen Unterschiede mit hohen erklärten Varianzanteilen zwischen 5,9 („Lernfreude“) und 23,6 Prozent („Klassenklima“). Offensichtlich beeinflussen in den Klassen sehr unterschiedliche Faktoren die „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der Kinder, die nicht durch ihre bisher einbezogenen individuellen Merkmale zu erklären sind und weitere, vertiefende Untersuchungen nahelegen.

„*Emotional-soziale Schulerfahrungen*“ von sonderpädagogisch in der Grundschule oder einem ReBBZ geförderten Kindern

Tabelle 4.5.2.02 enthält die Ergebnisse für sonderpädagogisch in den Bereichen „*Lernen*“ und „*Sprache*“ geförderte Kinder. Die untersuchten Wechselwirkungen geben jeweils an, ob es zu unterschiedlichen Entwicklungen über die drei Zeitpunkte in den beiden Beschulungsorten gekommen ist.

Tabelle 4.5.2.02: *Varianzanalytischer Vergleich der „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ von jemals im Bereich „Lernen“ oder im Bereich „Sprache“ sonderpädagogisch geförderten Kindern nach ihrem Beschulungsort*

Skalen des FEES	GS		ReBBZ		GS		ReBBZ		Faktor					
									Messzeitpunkt		Beschulungsort		Wechselwirkungen	
	M ₁	M ₁	M ₂	M ₂	M ₃	M ₃	p	Eta ²	p	Eta ²	p	Eta ²		
Förderschwerpunkt „Lernen“														
„Soziale Integration“	45,8	41,0	44,1	45,0	48,9	46,2	.144	.099	.401	.019	.176	.090		
„Klassenklima“	48,2	47,6	46,6	48,5	51,7	48,9	.301	.057	.836	.001	.420	.041		
„Selbstkonzept“	41,9	37,0	40,9	40,8	41,7	49,2	.006	.231	.767	.002	.005	.239		
„Schuleinstellung“	50,2	42,5	45,7	44,9	50,3	42,8	.677	.019	.028	.112	.032	.158		
„Anstrengungsbereitschaft“	44,7	39,3	45,1	42,1	47,7	44,1	.261	.067	.093	.069	.750	.015		
„Lernfreude“	47,8	40,9	47,8	45,6	49,7	45,9	.240	.072	.081	.076	.274	.066		
„Gefühl des Angenommenseins“	49,5	46,6	48,6	45,8	50,1	45,7	.843	.009	.126	.061	.902	.006		
Förderschwerpunkt „Sprache“														
„Soziale Integration“	45,6	41,3	53,5	45,2	48,0	47,7	.029	.210	.101	.085	.113	.136		
„Klassenklima“	48,7	46,4	50,8	48,0	52,5	49,2	.134	.134	.362	.029	.947	.004		
„Selbstkonzept“	45,9	40,5	49,7	44,8	48,5	50,0	.019	.233	.321	.032	.182	.107		
„Schuleinstellung“	46,4	42,1	49,5	43,7	52,9	43,6	.065	.177	.015	.186	.398	.064		
„Anstrengungsbereitschaft“	42,0	37,0	45,9	40,7	44,9	42,3	.014	.241	.138	.067	.795	.015		
„Lernfreude“	43,6	39,7	48,7	44,8	46,9	45,4	.012	.270	.268	.042	.838	.013		
„Gefühl des Angenommenseins“	47,1	43,2	49,9	45,5	47,3	45,8	.621	.035	.143	.075	.761	.020		

GS = Grundschulen; ReBBZ = Regionale Bildungs- und Beratungszentren; M_x = Mittelwert mit Messzeitpunkt; Eta² = erklärte Varianz; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Häufigkeiten beim Förderschwerpunkt „Lernen“: Grundschulen: n = 30-33, ReBBZ: n = 9-11 und beim Förderschwerpunkt „Sprache“: Grundschulen: n = 13-16, ReBBZ: n = 15-19

Die Mittelwertunterschiede der Skalen des FEES zu den drei Erhebungszeitpunkten der sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ in Grundschulen oder ReBBZ geförderten Kinder sind in den Tabellen A 4.5.20 bis A 4.5.25 im Anhang enthalten.

Bei der Analyse der Entwicklungen im Längsschnitt wurde neben der Klassenstufe (erster Faktor) der Beschulungsort als zweiter Faktor unterschieden. Die Kinder wurden danach unterschieden, ob sie in der allgemeinen Schule oder im ReBBZ jemals in einer der drei Klassenstufen in den Bereichen „Lernen“ bzw. „Sprache“ sonderpädagogisch gefördert wurden. Bei diesen Analysen wurden die sechs Kinder nicht berücksichtigt, die den Beschulungsort Grundschule oder ReBBZ in die eine oder andere Richtung gewechselt haben.

Bei den sonderpädagogisch im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ geförderten Kindern gibt es im Längsschnitt der Skalen „Soziale Integration“, „Klassenklima“ und „Selbstkonzept“ keine statistisch signifikanten Veränderungen (Tabelle 4.5.2.03.)

Tabelle 4.5.2.03: Varianzanalytischer Vergleich der „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ von jemals im Bereich „Emotional-Soziale Entwicklung“ sonderpädagogisch in Grundschulen geförderten Kindern

Skalen des FEES	n	drei Messzeitpunkte						p	Eta ²
		2. Klassenstufe		3. Klassenstufe		4. Klassenstufe			
		M	s	M	s	M	s		
„Soziale Integration“	16	43,4	10,6	43,1	8,1	43,6	9,2	.974	.004
„Klassenklima“	16	46,4	13	46,4	10,4	44,6	8,6	.820	.028
„Selbstkonzept“	17	41,8	10	43,6	9,4	46,5	10,4	.512	.085
„Schuleinstellung“	16	47,2	8,4	44	7,5	48,5	10,9	.068	.319
„Anstrengungsbereitschaft“	16	40,2	10,9	42,8	8,3	41,1	9,5	.526	.088
„Lernfreude“	17	44,4	11	46,3	9,8	47,4	11,2	.633	0.59
„Gefühl des Angenommenseins“	18	45,1	9,7	44	10,7	45,8	10,7	.835	.022

n = Anzahl der Kinder; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die mittleren Ergebnisse der sonderpädagogisch geförderten Kinder im Maximum nahezu 1,5 Standardabweichungen vom Durchschnitt der Kinder ohne Zusatzförderung negativ abweichen. Die Kinder im Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“ unterschreiten

mit ihren Ergebnissen in allen Skalen im Mittel den Durchschnitt der Kinder ohne zusätzliche Förderung deutlich. Die Kinder des Förderschwerpunktes „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sind damit bei ihren „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ am meisten belastet. Besonders negativ betroffen sind die beiden Bereiche „*Soziale Integration*“ und „*Anstrengungsbereitschaft*“. Die besonderen Schwierigkeiten dieser Gruppe spiegeln sich auch in den Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen durch die Lehrkräfte, wobei in erster Linie die „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ betroffen sind. Die kritischen fachlichen Einschätzungen von Stein und Ellinger (2015) sowie zuletzt Ahrbeck (2017a) zur schwierigen Situation dieser Gruppe von Kindern in der inklusiven Schule werden hier zumindest in Teilen bestätigt. Es gelingt demnach noch nicht ausreichend, diese Kinder in der inklusiven Schule angemessen zu fördern.

Dagegen zeigen die Kinder des Förderschwerpunktes „*Lernen*“ deutlich positivere Einschätzungen. Sie unterschieden sich neben ihrem negativen „*Selbstkonzept*“ statistisch interpretierbar nur noch negativ in der Skala „*Soziale Integration*“ von den Kindern ohne zusätzliche Förderung. Dass Kinder mit sonderpädagogischen Förderungen in den psycho-sozialen Merkmalen ungünstiger abschneiden können als die Kinder ohne sonderpädagogische Förderungen, bestätigen nicht alle Studien (Spörer et al. 2015; Wild et al. 2015), wobei nur selten zwischen den verschiedenen Bereichen sonderpädagogischer Förderung unterschieden wird.

Unter der Frage nach den Wirkungen unterschiedlicher Beschulungsorte lassen sich durchaus klassische Unterschiede zwischen der Grundschule und dem ReBBZ bei Kindern gleicher Förderschwerpunkte zeigen. Die Kinder im Förderschwerpunkt „*Lernen*“ im ReBBZ übertreffen mit den Einschätzungen ihres „*Selbstkonzeptes*“ die Vergleichskinder in der allgemeinen Schule um 8,9 Punkte deutlich. Im Förderschwerpunkt „*Sprache*“ beträgt die Differenz der T-Werte sogar 12,3 Punkte zugunsten der Kinder im ReBBZ. Der höhere Mittelwert in der Skala „*Selbstkonzept*“ des FEES sowohl bei den im Bereich „*Lernen*“ als auch im Bereich „*Sprache*“ sonderpädagogisch geförderten Kindern im ReBBZ findet sich auch in den von den Kindern selbst eingeschätzten „*Lernmethodischen Kompetenzen*“, die ein ähnliches Konstrukt erfassen. Dieses als „*Big-Fish-Little-Pond-Effekt*“ bezeichnete Phänomen der Abhängigkeit der Einschätzung eigener Fähigkeiten von sozialen Vergleichsmaßstäben in der eigenen Gruppe tritt in nahezu allen Studien zum Vergleich inklusiver und separierter Beschulung auf (Elbaum 2002; Spörer et al. 2015; Nusser & Wolter 2016). Dem entspricht, dass sich die Einschätzungen der „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ durch die Lehr-

kräfte im ReBBZ überhaupt nicht mit den entsprechenden Selbstbeschreibungen der Kinder decken.

Die im Bereich „*Lernen*“ in der Grundschule sonderpädagogisch geförderten Kinder schneiden nur in der Skala „*Schuleinstellung*“ besser ab als die Vergleichskinder im ReBBZ. Die Kinder dieses Förderschwerpunktes in der Grundschule erfahren sich damit insgesamt als weniger leistungsstark, fühlen sich aber dennoch in der Schule wohler als ihre Vergleichskinder im ReBBZ.

Die im Bereich „*Sprache*“ geförderten Kinder im ReBBZ erreichen in den beiden Skalen „*Lernfreude*“ und „*Gefühl des Angenommenseins*“ die höheren Mittelwerte. Demnach schätzen sich diese Kinder im ReBBZ besser von ihren Lehrkräften akzeptiert ein als jene in der Grundschule. Diese Ergebnisse müssen mit Vorsicht zur Kenntnis genommen werden, denn sie basieren auf den Aussagen von nur 5 Kindern in der Grundschule und von 14 Kindern im ReBBZ. Dennoch ist weiterhin zu klären, welche Bedingungen diese Unterschiede zwischen den beiden sonderpädagogischen Förderungsbereichen im ReBBZ beeinflussen.

Nur wenige Kinder, die in speziellen Bereichen sonderpädagogisch gefördert werden, besuchen eine Grundschule (Tabellen A 4.5.26 bis A 4.5.30 im Anhang). Externe Vergleichsdaten liegen nicht vor.

Kapitel 4.5 auf einen Blick

- Die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder sind im Mittel normal bis leicht überdurchschnittlich bei großen Klassenunterschieden.
- Die im ReBBZ geförderten Kinder zeigen gegenüber den Kindern gleicher Förderschwerpunkte in der allgemeinen Schule ein höheres „*Selbstkonzept*“ (Big-Fish-Little-Pond-Effekt).
- Die im Bereich „*Lernen*“ sonderpädagogisch geförderten Kinder der Grundschule schneiden in der Skala „*Schuleinstellung*“ besser ab als die Kinder im ReBBZ.
- Die Kinder des Förderschwerpunktes „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sind bei ihren „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ am stärksten belastet.

4.6 Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Klassensystem

Die bisherigen Auswertungen der Individualdaten der Schülerinnen und Schüler haben die Hypothese gestützt, dass die Klassen als System einen wesentlichen

Faktor ihrer Entwicklung darstellen. Für einen weiteren, explorativen Analyse-schritt wurden deshalb die Individualdaten der Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene aggregiert. Die Aggregate stehen allerdings unter dem Vorbehalt unterschiedlicher Teilnahmequoten in den Klassen bei den Erhebungen zu den einzelnen Variablengruppen und können deshalb nur näherungsweise Klassensituationen beschreiben. Im Folgenden wird regressionsanalytisch der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß die Entwicklung der Kriteriumsvariablen mit schulischen und klassenbezogenen Kontextbedingungen sowie mit Variablen des familiären Hintergrundes erklärt werden können. Untersuchungseinheiten sind damit die Klassen selbst.

4.6.1 Die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen

Die im Durchschnitt in den Klassen erreichten Mittelwerte in den Fachdomänen sowie die Mittelwerte der jeweiligen Kompetenzzuwächse weichen erheblich voneinander ab und belegen auch auf der Klassenebene eine sehr große Heterogenität.

Tabelle 4.6.1.01: Erreichte Kompetenzwerte am Ende der 4. Klassenstufe in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“ (Klassenmittelwerte)

Erreichter Kompetenzstandard der Klasse	Anzahl und Anteil der Klassen in der Domäne...			
	... „Leseverstehen“		... „Mathematik“	
	n	%	n	%
Mindeststandard nicht erreicht	1	1		
Mindeststandard erreicht	41	38	50	47
Regelstandard erreicht	55	51	41	38
Regelstandard + erreicht	10	10	16	15

n = Anzahl; % = Anteil; „Leseverstehen“: Mindeststandard nicht erreicht: weniger als 390 Punkte; Mindeststandard erreicht: zwischen 390 und 464 Punkten; Regelstandard erreicht: zwischen 465 und 539 Punkten; Regelstandard + erreicht: zwischen 540 und 614 Punkten; Optimalstandard erreicht ab 615 Punkten. „Mathematik“: Mindeststandard nicht erreicht: weniger als 390 Punkte; Mindeststandard erreicht: zwischen 390 und 459 Punkten; Regelstandard erreicht: zwischen 460 und 529 Punkten; Regelstandard + erreicht: zwischen 530 und 599 Punkten; Optimalstandard erreicht ab 600 Punkten

Tabelle 4.6.1.01 weist die auf die in der 4. Klassenstufe besuchten Klassen rückbezogenen Kompetenzwerte bei KERMIT 5 auf. Diese Ergebnisse entsprechen einer Streuweite der Klassenmittelwerte in der Domäne „Leseverstehen“ zwischen 386 bis 577 Punkten, das ist ein Unterschied von knapp zwei Standardabweichungen. In der Domäne „Mathematik“ streuen die Klassenmittelwerte zwi-

schen 398 und 584 Punkten und damit ebenfalls im Bereich von fast zwei Standardabweichungen. Verbunden sind diese riesigen Streuungen der Klassenmittelwerte mit unterschiedlichen und teilweise sehr großen Streuungen innerhalb der Klassen (Tabelle A 4.6.1.01 im Anhang). Ebenso unterscheiden sich die durchschnittlichen Entwicklungen der Kompetenzen in den Klassen:

- Domäne „*Leseverstehen*“: Der durchschnittliche Kompetenzzuwachs für Hamburg beträgt auf der Individualebene 19 Punkte. 45 Klassen der EiBiSch-Kohorte erreichen diesen Mittelwert nicht, 62 Klassen liegen darüber. Die Streuweite reicht auf der Klassenebene von -88 bis +104 Punkten. Dies entspricht 2,2 Standardabweichungen.
- Domäne „*Mathematik*“: Den durchschnittlichen Hamburger Kompetenzzuwachs der Individualebene von 23 Punkten erreichen 40 Klassen nicht, 67 Klassen übertreffen ihn. Die Streuweite auf der Klassenebene reicht von -72 bis 106 Punkten und umfasst damit 2,5 Standardabweichungen.

Die ganz erheblichen Mittelwertunterschiede auf der Klassenebene sind verbunden mit zum Teil großen Streuweiten innerhalb der Klassen. Bei einer Analyse der Klassenunterschiede ist zu berücksichtigen, dass durch Bündelungen sonderpädagogischer Förderungen Klassenmittelwerte auch durch die Anzahl der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler beeinflusst werden, die an KERMIT teilgenommen haben. Um diesen Effekt kontrollieren zu können, wurden für die Klassen neben den Gesamtmittelwerten auch getrennt Mittelwerte für die Schülerinnen und Schüler, die nicht sonderpädagogisch gefördert worden sind, und Mittelwerte für die sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler berechnet. Schließlich wurden noch Mittelwerte für die Kinder, die niemals eine besondere Förderung erhielten und für diejenigen berechnet, die irgendwann in ihrer Grundschulzeit entweder eine additive Sprachförderung erhielten oder/und sonderpädagogisch gefördert wurden (Tabelle A 4.6.1.01 im Anhang).

Die folgende Tabelle 4.6.1.02 fasst die Ergebnisse der Auswertungen zur Entwicklung der fachlichen Kompetenzen zusammen. Im erreichten Niveau am Ende der Grundschulzeit übertreffen die Kinder ohne zusätzliche Förderung mit ihren Klassenmittelwerten in den Domänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“ den Hamburger Durchschnitt um zehn bzw. zwölf Punkte.

Tabelle 4.6.1.02: Entwicklung der Kompetenzen von nicht oder zusätzlich geförderten Kindern in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“ von der 3. bis zum Ende der 4. Klassenstufe auf der Ebene von Klassen

	Kompetenzentwicklung				Erreichte Punktzahl bei KERMIT am Ende der 4. Klassenstufe	
	Ausgangswerte		Residuen			
	„Leseverstehen“	„Mathematik“	„Leseverstehen“	„Mathematik“	„Leseverstehen“	„Mathematik“
alle Hamburger Kinder	19	23			500	500
Mittelwert der EiBiSch-Klassen, nur mit Kindern ...						
... ohne zusätzliche Förderung	25,4	25,2	0,048	-0,007	510	512
... mit zusätzlicher Förderung	26,8	32,9	-0,049	-0,052	424	428
Mittelwert der Klassen insgesamt	25,8	28,8	0,016	-0,011	479	480
Anzahl der ausgewerteten EiBiSch-Klassen	105	106	105	106	107	107
Unterschiede zwischen den Klassenmittelwerten von nicht und zusätzlich geförderten Kindern (p)	.948 ns	.043 s	.172 ns	.392 ns	.000 sss	.000 sss
Korrelation zwischen den Klassenmittelwerten von nicht oder zusätzlich geförderten Kindern (r)	.19	.63	.19	.62	.42	.57
	p .052 T	.000 sss	.051 T	.000 sss	.000 sss	.000 sss

p = Zufallswahrscheinlichkeit; r = Korrelation; ns = nicht signifikant; s = signifikant; sss = hoch signifikant; T = Tendenz zur Signifikanz; zusätzliche Förderung: entweder additive Sprachförderung oder sonderpädagogische Förderung während der 2., 3. oder 4. Klassenstufe

Die Klassenmittelwerte der zusätzlich geförderten Kinder liegen fast eine Standardabweichung höchst signifikant unter dem Hamburger Durchschnitt. Es liegen substantielle Korrelationen zwischen den erreichten Kompetenzen der Kinder mit und ohne zusätzliche Förderung vor. Erreichen die Kinder ohne eine zusätzliche Förderung in einer Klasse schlechtere Kompetenzstände am Ende der 4. Klassenstufe, ist damit die Wahrscheinlichkeit groß, dass auch die Kinder mit einer zusätzlichen Förderung schlechter abschneiden. Die Klassenmittelwerte der EiBiSch-Kohorte in der Kompetenzentwicklung liegen in beiden Fachdomänen um sieben bzw. sechs Punkte über den Hamburger Durchschnittswerten. Dabei unterscheiden sich die Klassenmittelwerte der Kompetenzentwicklungen der Kinder mit und ohne zusätzliche Förderung auf der Ebene der Residuen in den

Domänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“ nicht. In beiden Gruppen entwickeln sich die Kompetenzen in den Domänen ähnlich, obwohl sich die Gruppen im erreichten Endniveau deutlich unterscheiden. Der Zusammenhang zwischen den Kompetenzentwicklungen beider Gruppen ist in der Domäne „*Mathematik*“ deutlich und höchst signifikant, in der Domäne „*Leseverstehen*“ ist er allenfalls tendenziell vorhanden. Zusammenfassend kann damit festgestellt werden, dass die zusätzlich geförderten Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung von den Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Kinder in ihrer Klasse profitieren.

Mit einem Extremgruppenvergleich wurde der Zusammenhang zwischen dem Kompetenzniveau der Klassen und der Kompetenzentwicklung der Kinder unterschiedlicher Fördergruppen in den Fachdomänen weiter untersucht (Tabellen 4.6.1.03 und A 4.6.1.02 im Anhang).

Tabelle 4.6.1.03: Klassenmittelwerte in der Domäne „Mathematik“ für das untere und obere Quartil der Kompetenzentwicklung von der 3. bis zum Ende der 4. Klassenstufe

Quartile	Klassenmittelwerte in der Domäne „ <i>Mathematik</i> “ ...				
	Kinder ohne zusätzliche Förderung		Kinder mit zusätzlicher Förderung		
	... am Ende der 4. Klassenstufe	... der Kompetenzentwicklung	... am Ende der 4. Klassenstufe	... der Kompetenzentwicklung	
1	M	507	-31	424	-11
4	M	516	70	428	68
	p	.386	.000	.934	.000
	Eta ²	.029	.769	.004	.389

M = Mittelwert; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

So zeigt sich, dass Kinder ohne eine zusätzliche Förderung in Klassen, deren Klassenmittelwert im ersten Quartil liegt, in der Domäne „*Mathematik*“ einen Kompetenzzuwachs von 70 Punkten erzielten. Die zusätzlich geförderten Kinder erzielten einen nahezu identischen Kompetenzzuwachs von 68 Punkten. Bei zusätzlich geförderten Kindern verringerten sich jedoch die Kompetenzen in Klassen, deren Klassenmittelwert im 4. Quartil liegt. Dieser Unterschied ist hoch signifikant. Damit ist mittels eines Extremgruppenvergleiches belegt, dass die geförderten Kinder in Klassenmilieus, die sich durch eine gute Kompetenzentwicklung der nicht zusätzlich geförderten Kinder auszeichnen, bessere Entwicklungschancen haben und ihre Kompetenz weit überdurchschnittlich entwickeln können.

Der Extremgruppenvergleich zeigte zusätzlich das unerwartete Ergebnis, dass bei den betrachteten Kompetenzentwicklungen kein Zusammenhang zwischen den Domänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“ besteht (Tabelle A 4.6.1.03 im Anhang). 10 Klassen gehören in beiden Fachdomänen dem unteren Quartil und 7 dem oberen Quartil an. Damit lassen sich nur 16 Prozent der Klassen durchgängig als schlechte oder gute Klassen bezogen auf die mittlere Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler in den Fachdomänen bezeichnen. Dabei gehören von den 27 Klassen des unteren Quartils in der Domäne „*Mathematik*“ 7 zum oberen Quartil in der Domäne „*Leseverstehen*“. Zugleich befinden sich von den 26 Klassen des unteren Quartils der Domäne „*Leseverstehen*“ 6 im oberen Quartil der Domäne „*Mathematik*“. Diesem mäßigen Zusammenhang der Klassenmittelwerte entspricht ein nicht signifikantes χ^2 ($p = .593$) der Verteilung der Klassen über die Quartile hinweg.

Die Bedeutung des sozialen Umfeldes, der familiären Hintergrundvariablen und der Klassenzusammensetzung

Bei den folgenden Auswertungen werden die 87 Klassen berücksichtigt, für die Mittelwerte zu den Variablen „*Sozialindex der Schule*“, „*Anteil sonderpädagogisch geförderter Kinder*“, „*Geschlechtszugehörigkeit*“, „*Migrationshintergrund*“, „*Familiensprache*“ sowie „*Elternangaben zum Bücherbesitz der Familien*“ vorliegen. Die Tabellen A 4.6.1.04 und A 4.6.1.05 im Anhang weisen die Klassenmittelwerte für nicht und für sonderpädagogisch geförderte Kinder aus.

Der Bücherbesitz der Familien ist bei allen Regressionsanalysen der beste Prädiktor zur Vorhersage der am Ende der 4. Klassenstufe erreichten Kompetenzstände in den beiden Domänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“. Bei der Erklärung der Varianz der Klassenmittelwerte in der Domäne „*Leseverstehen*“ sind das Geschlecht, der Migrationshintergrund und die Familiensprache bedeutungslos. Nur in der Domäne „*Mathematik*“ kann der Sozialindex der Schule neben dem Bücherbesitz einen ähnlich hohen Anteil der Varianz erklären. Insgesamt können regressionsanalytisch 63,7 Prozent der Varianz der Unterschiede bei den Klassenmittelwerten in der Domäne „*Mathematik*“ und 74,8 Prozent in der Domäne „*Leseverstehen*“ erklärt werden. Damit wird eine sehr hohe Abhängigkeit der mit KERMIT erfassten fachlichen Kompetenzen am Ende der 4. Klassenstufe vom kulturellen Kapital der Familien belegt. Der Migrationshintergrund und die Familiensprache sind es nicht, die die Unterschiede bei den Klassenmittelwerten hervorrufen. Keinerlei Bedeutung für die Unterschiede bei den Klassenmittelwerten der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder hat der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Kinder einer Klasse.

Die Klassenmittelwerte der Kompetenzentwicklung können weder in der Domäne „*Leseverstehen*“ noch in der Domäne „*Mathematik*“ mit den oben genannten Variablen vorhergesagt werden. Die Variablen zum sozialen Hintergrund, die genannten individuellen Merkmale der Schülerinnen und Schüler und die Anteile sonderpädagogisch geförderter Kinder in den Klassen spielen für die Klassenmittelwerte der Entwicklung fachlicher Kompetenzen von der 3. bis zum Ende der 4. Klassenstufe keine bedeutsame Rolle.

Im Folgenden ($n = 56$ Klassen) werden alle Variablen, die einen interpretierbaren Zusammenhang mit den fachlichen Kompetenzen und ihrer Entwicklung aufweisen, gemeinsam analysiert (Tabelle A 4.6.1.06 im Anhang). Ferner werden noch die Kriteriumsvariablen des FEES und die Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen durch die Lehrkräfte in die Regressionsmodelle einbezogen. Im Ergebnis spielen die Klassenmittelwerte der überfachlichen Kompetenzen bei der Vorhersage der Klassenmittelwerte der fachlichen Kompetenzen keine Rolle. Allein das von den Schülerinnen und Schülern beim FEES eingeschätzte „*Klassenklima*“ und ihre „*Anstrengungsbereitschaft*“ leisten einen Beitrag zur Erklärung der Varianz der Klassenmittelwerte der fachlichen Kompetenzen.

Auch bei dieser reduzierten Auswahl von Klassen lassen sich höhere Klassenmittelwerte der fachlichen Kompetenzen durch die familiäre Hintergrundvariable, erfasst über „*Elternangaben zum Bücherbesitz der Familien*“ und über den „*Sozialindex*“, erklären. Bei der Domäne „*Leseverstehen*“ dominieren die „*Elternangaben zum Bücherbesitz der Familien*“ und bei der Domäne „*Mathematik*“ dominiert der „*Sozialindex*“. Bessere KERMIT-Ergebnisse werden zudem eher von den Klassen erzielt, bei denen die Eltern weniger zufrieden mit der Klassensituation ihrer Kinder sind, eher eine skeptischere Haltung gegenüber der Inklusion einnehmen, aber zugleich die Integration ihrer Kinder in Klasse und Schule besser einschätzen. Die Schülerinnen und Schüler dieser Klassen schätzen zudem die Unterrichtsstörungen in ihren Klassen als eher niedrig ein. Insgesamt sind mit diesem Modell die Unterschiede der Klassenmittelwerte in der Domäne „*Leseverstehen*“ zu 75,6 und in der Domäne „*Mathematik*“ zu 77,4 Prozent erklärbar.

Werden die beiden Skalen „*Klassenklima*“ und „*Anstrengungsbereitschaft*“ aus dem FEES zusätzlich in das Modell aufgenommen, können die Klassenmittelwerte der fachlichen Kompetenzen in der Domäne „*Leseverstehen*“ allein durch „*Elternangaben zum Bücherbesitz der Familien*“ sowie durch das „*Klassenklima*“ und die „*Anstrengungsbereitschaft*“ der Kinder vorhergesagt werden und zwar genauso gut (74,6 % Varianzaufklärung) wie unter Verwendung der sonstigen Prädiktoren. Verknüpft mit guten Klassenmittelwerten der Kompetenzen in

der Domäne „*Leseverstehen*“ sind demnach auch ein gutes „*Klassenklima*“ und eine eher geringere „*Anstrengungsbereitschaft*“.

Die Residuen der Klassenmittelwerte zur Kompetenzentwicklung sind in der Domäne „*Leseverstehen*“ nur noch zu 11,1 und in der Domäne „*Mathematik*“ immerhin noch zu 28,0 Prozent vorhersagbar. In der Domäne „*Leseverstehen*“ sind die Kompetenzzuwächse eher höher, wenn sich die Lehrkräfte von der Anzahl der in den Bereichen „*Lernen*“ und „*Sprache*“ sonderpädagogisch geförderten Kinder belastet fühlen und die Eltern eine skeptischere Haltung gegenüber der Inklusion haben. In der Domäne „*Mathematik*“ sind die Klassenmittelwerte der Kompetenzzuwächse höher, wenn die Eltern eher unzufrieden mit der Klassensituation ihres Kindes sind, wenn der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Kinder, die „*Elternangaben zum Bücherbesitz der Familien*“ sowie der Anteil von Kindern mit Deutsch als Familiensprache eher niedriger sind. Mit der Hereinnahme der Beurteilung des Klassenklimas erhöht sich die Vorhersagbarkeit der Klassenmittelwerte der Kompetenzzuwächse in der Domäne „*Mathematik*“ von 28,0 auf 34,8 Prozent signifikant. Ein eher im Klassenmittel weniger gut eingeschätztes „*Klassenklima*“ ist somit im Klassenmittel mit höheren Kompetenzzuwächsen in der Domäne „*Mathematik*“ verbunden.

Mit einem Extremgruppenvergleich (s. o.) wurden auch die den beiden Quartilen zugehörigen Klassenmittelwerte der beiden Fachdomänen hinsichtlich des Einflusses der Prädiktorvariablen untersucht. Die dabei erzielten Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen der regressionsanalytischen Auswertung weitgehend überein (Tabellen A 4.6.1.06 und A 4.6.1.07 im Anhang) und werden deshalb hier nicht weiter erläutert.

Es ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse der hier vorgestellten regressionsanalytischen Modelle und des Extremgruppenvergleichs keine Kausalitäten zur Entstehung von Klassendifferenzen im Sinne von Wenn-Dann-Beziehungen aufdecken. Es wird nur gezeigt, in welchem Ausmaß zum Beispiel soziale Hintergrundvariablen, Variablen der Klassenzusammensetzung, Elterneinschätzungen und Einschätzungen der Kinder gemeinsam auftreten, ohne klären zu können, welche Bedingungskonstellationen schließlich für die Klassenmittelwerte in welcher Weise ursächlich sind. Wenn sich durch Hinzunahme weiterer Variablen in Regressionsmodellen die Gewichte zwischen den Variablen verschieben oder Variablen aus den Modellen herausfallen, sind das Anzeichen dafür, dass es sich bei den Klassen um sehr differenzierte und teilweise einmalige psychosoziale Bedingungsgefüge handelt, die durch unterschiedliche Variablenkonstellationen nur näherungsweise beschrieben werden können.

4.6.2 Die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen

Die drei überfachlichen Kompetenzen „*Selbstkonzept und Motivation*“, „*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“ und „*Lernmethodische Kompetenzen*“ wurden von den Lehrkräften in der 2. und 4. Klassenstufe und von den Kindern selbst einmal am Ende der 4. Klassenstufe eingeschätzt (vgl. Kapitel 4.4). Für 99 von 107 Klassen liegen interpretierbare Lehrkräfteeinschätzungen vor. In 93 Klassen wurden mindestens 80 Prozent der Kinder eingeschätzt. Da die Lehrkräfteeinschätzungen von sonderpädagogisch geförderten Kindern in der Regel schlechter ausfallen (Kapitel 4.4), werden zur Beschreibung der Klassensituation im Folgenden nur die Klassenmittelwerte für die nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder betrachtet, da andernfalls die Mittelwerte erheblich durch den Anteil der sonderpädagogisch geförderten Kinder in den Klassen beeinflusst würden.

Die Klassenmittelwerte der Lehrkräfteeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen werden zu 17,2 bis 20,9 Prozent durch die Klassenzugehörigkeit erklärt, wobei die Mittelwerte der Klassen zwischen 2,68 und 4,21 variieren. Dies entspricht einer Streuweite von zwei Standardabweichungen auf der Individualskala. Mittels Regressionsmodellen wurde geprüft, ob diese sehr großen Unterschiede der Klassenmittelwerte durch unterschiedliche Zusammensetzungen der Klassen in Bezug auf die familiären Hintergrundvariablen und die quantitativen Zusammensetzungen der Klassen sowie durch Schul- und Unterrichtsmerkmale und Merkmale der Lehrkräfte aus Sicht der Eltern, der Lehrkräfte und der Kinder zu erklären sind. In die Regressionsmodelle gehen die Daten von 74 Klassen ein, für die zu allen beschriebenen Prädiktoren Werte vorhanden sind.

Die mittlere Einschätzung der Lehrkräfte zu der Skala „*Selbstkonzept und Motivation*“ ist in einer Klasse umso höher, je höher das kulturelle Kapital der Eltern, operationalisiert durch die „*Elternangabe zum Bücherbesitz der Familie*“, ist und je positiver die Lehrkräfte das Sozialklima in der Klasse und in der Schule beurteilen (32,2 % erklärte Varianz). Es ist unerheblich, wie groß die Klassen, wie groß die Anteile der sonderpädagogisch geförderten Kinder und die der Kinder mit einem Migrationshintergrund in den Klassen sind. Auch die Einschätzungen von Eltern und Kindern spielen keine Rolle. Hier zeigt sich ein durchgängiges Ergebnis: Wenn detailliertere Informationen zum familiären Hintergrund in den Regressionsmodellen berücksichtigt werden können, nimmt die Prognosekraft der gemittelten Indikatoren zum familiären Hintergrund ab. Demnach sind nicht der „*Anteil der Kinder mit einem Migrationshintergrund*“ oder der „*Anteil der Kinder mit einer nicht deutschen Familiensprache*“ entscheidend, sondern das kulturelle Kapital der Familien, das nur grob durch die be-

nannten Anteile der Kinder geschätzt werden kann. Die folgende Tabelle 4.6.2.01 fasst beispielhaft für die Skala „*Selbstkonzept und Motivation*“ zusammen, in welchem Umfang die Varianz der Klassenmittelwerte der Lehrkräfteeinschätzungen durch die verwendeten Prädiktoren erklärbar ist.

Tabelle 4.6.2.01: Erklärung der Varianz der Lehrkräfteeinschätzungen „Selbstkonzept und Motivation“

	Beta	p
Migrationshintergrund	-,026	.851
Bücherbesitz der Familie	,530	.001
Klassengröße	--,091	.497
Lehrkräfte: Positives Sozialklima in Klasse und Schule	,232	.026
Anzahl Klassen		74
Signifikanz des Modells		.050
R		.568
R ²		.323

Beta = Gewichte bei der Varianzerklärung; R = multiple Korrelation;
R² = erklärte Varianz

Die Mittelwerte der 99 Klassen der Skala „*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“ variieren zwischen 2,63 und 4,21. Im Modell 3 (Tabelle A 4.6.2.01 im Anhang) werden unter Beteiligung von 76 Klassen 31,2 Prozent der Unterschiede der Klassenmittelwerte durch die Prädiktoren erklärt. Kindern werden im Mittel höhere „*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“ in solchen Klassen zugesprochen, in denen die Eltern angeben, über mehr Bücher zu verfügen, die Anteile der in den speziellen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch geförderten Kinder niedrig sind und die Lehrkräfte das Sozialklima positiver beurteilen.

Die Klassenmittelwerte der Skala „*Lernmethodische Kompetenzen*“ liegen zwischen 2,38 und 4,03. Im dritten Modell (Tabelle A 4.6.2.02 im Anhang) wird mit 46,2 Prozent fast die Hälfte der Klassenvarianz erklärt. Die „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ sind im Mittel höher, wenn die „*Elternangaben zum Bücherbesitz der Familie*“ hoch sind und die Zufriedenheit der Eltern mit der sozialen Integration ihres Kinder tendenziell höher ist ($p = .060$). Bei dieser auf Leistungsprozesse bezogenen überfachlichen Kompetenz dominiert das kulturelle Kapital des Elternhauses deutlich. Der Anteil sonderpädagogisch geförderter Kinder spielt für die unterschiedlichen Klassenmittelwerte der Lehrkräfteeinschätzungen über die nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder keine Rolle.

Mittels eines Extremgruppenvergleiches wurde der Zusammenhang zwischen den Klassenmittelwerten der Lehrkräfteeinschätzungen zu den überfachlichen Kompetenzen untereinander weiter verfolgt. Es zeigt sich, dass 16 Klassen bei allen überfachlichen Kompetenzen zum obersten Quartil gehören und 13 Klassen durchgängig zum untersten. 75 Prozent der Klassen des obersten Quartils stammen aus Schulen mit den Sozialindizes 1 bis 5, 77 Prozent der Klassen im untersten Quartil aus Schulen mit dem Sozialindex 1 und 2. Hier bestätigt sich erneut, dass die Lehrkräfte in hohem Maß familiäre Hintergrundvariablen bei ihren Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen.

Im Kapitel 4.4 sind auf der Individualebene die Residuen der Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen von der 2. zum Ende der 4. Klassenstufe untersucht worden. In ihnen schlägt sich nieder, ob sich die überfachlichen Kompetenzen der Kinder unter Ausparialisierung ausgewählter Merkmale über- oder unterdurchschnittlich gegenüber dem gemeinsamen Trend entwickelt haben.

Auch bei den auf der Klassenebene gemittelten Residuen der drei von den Lehrkräften eingeschätzten Skalen zu den überfachlichen Kompetenzen liegen erhebliche Klassenunterschiede vor. Dabei kann die Varianz der Skalen zu hohen Anteilen durch die Prädiktoren erklärt werden („*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“: 16,2 %; „*Selbstkonzept und Motivation*“: 28,3 %; „*Lernmethodische Kompetenzen*“: 35,9 %). Es dominiert auch hier die Bedeutung des kulturellen Kapitals der Familien, die weiteren Prädiktoren spielen eine untergeordnete oder keine Rolle (Tabellen A 4.6.2.03 bis A 4.6.2.05 im Anhang).

Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen durch die Kinder

Die Kinder haben mit verkürzten Skalen ihre eigenen überfachlichen Kompetenzen eingeschätzt (Kapitel 4.4). Auch die Klassenmittelwerte ihrer Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen streuen erheblich, wobei ihre Einschätzungen regelhaft besser ausfallen als die ihrer Lehrkräfte. Die Varianz der Klassenmittelwerte der Selbsteinschätzungen der Kinder lässt sich zwischen 19,6 („*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“), 20,7 („*Lernmethodische Kompetenzen*“) und 25,0 Prozent („*Selbstkonzept und Motivation*“) erklären. Das sind beachtliche Werte, die für eine hohe Validität der Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler sprechen (Tabellen A 4.6.2.06 bis A 4.6.2.08 im Anhang).

Insgesamt werden die Klassenmittelwerte der Selbsteinschätzungen der Kinder ganz im Gegensatz zu denen ihrer Lehrkräfte offensichtlich nur aus Merkmalen

des Unterrichts und des Schullebens beeinflusst. Im Gegensatz dazu werden die Einschätzungen der Lehrkräfte in erster Linie durch das im Mittel vorhandene kulturelle Kapital in den Elternhäusern der Kinder bestimmt.

4.6.3 Die Entwicklung der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der Grundschul Kinder

Das dritte Kriterienbündel beinhaltet die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der Kinder (Kapitel 4.5). Auch hierfür wurden nur Klassenmittelwerte ohne sonderpädagogisch geförderte Kinder berechnet. Zunächst werden die Ergebnisse von Regressionsanalysen für die Klassenmittelwerte der Erhebung der sieben FEES-Skalen am Ende der 4. Klassenstufe berichtet (91 Klassen). Anschließend werden auch hier Residuen der Klassenmittelwerte der FEES-Skalen näher untersucht. Hierfür stehen aufgrund der sehr unterschiedlichen Teilnahmequoten zu den beiden Erhebungszeitpunkten nur für 48 bis 52 Klassen Residuen für die Regressionsmodelle zur Verfügung.

Tabelle 4.6.3.01: Erklärung der Varianz der Angaben der Kinder zur „Sozialen Integration“

	Beta	p
Bücherbesitz der Familie	,110	.242
Anteil der Förderungen im Bereich „ <i>Emotional-soziale Entwicklung</i> “	-,187	.032
Bezugsnormorientierung	,229	.012
Unterrichtsstörung	-,497	.000
Anzahl Klassen		77
Signifikanz des Modells		.000
R		.709
R ²		.503

Beta = Gewichte bei der Varianzerklärung; R = multiple Korrelation;
R² = erklärte Varianz

Die Klassenmittelwerte der Skala „*Soziale Integration*“ variieren bei den T-Werten zwischen 39,4 und 61,0, das entspricht einer Streubreite von zwei Standardabweichungen. Im Folgenden werden am Beispiel der Tabelle 4.6.3.01 die regressionsanalytischen Ergebnisse erläutert: Mit 50,3 Prozent wird die Hälfte der Unterschiede bei den Klassenmittelwerten erklärt. Klassen beurteilen im Mittel ihre „*Soziale Integration*“ dann höher, wenn der Anteil der im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Kinder gering

ist, die Lehrkräfte aus Sicht der Kinder die „*Bezugsnormorientierung*“ hoch halten und es ihnen gelingt, „*Unterrichtsstörungen*“ möglichst wenig zuzulassen. Die „*Elternangaben zum Bücherbesitz der Familie*“ haben keine signifikante Erklärungskraft. Für einen hohen Klassenmittelwert der „*Sozialen Integration*“ sind demnach in erster Linie zwei sehr plausible Unterrichtsmerkmale verantwortlich. Unabhängig davon ist ein hoher Anteil von im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Kindern eher nachteilig für den Klassenmittelwert.

Die Mittelwerte der Klassen liegen bei der Skala „*Klassenklima*“ mit 25,4 Punkten noch weiter auseinander als die der Skala „*Soziale Integration*“. Je weniger „*Unterrichtsstörungen*“ in der Klasse von den Kindern wahrgenommen werden und je positiver ihre „*Einstellung zur Heterogenität*“ in ihrer Klasse ist, desto besser beurteilen sie im Klassenmittel das „*Klassenklima*“. Die Varianz der Klassenmittelwerte wird zu überragenden 62,4 Prozent aufgeklärt (Tabelle A 4.6.3.01 im Anhang).

Das „*Selbstkonzept*“ weist mit 37 Punkten (fast 4 Standardabweichungen) die größte Streubreite der Klassenmittelwerte auf (Tabelle A 4.6.3.02 im Anhang). In erster Linie und allein signifikant erklärt das Unterrichtsmerkmal „*Schülerorientierung des Unterrichts*“ Unterschiede der Klassenmittelwerte. Je stärker Lehrkräfte ihren Unterricht an den Kindern ihrer Klasse ausrichten, desto höher schätzen die Kinder im Mittel ihr „*Selbstkonzept*“ ein.

Je zufriedener die Eltern mit der „*Sozialen Integration ihrer Kinder*“ im Klassenmittel sind und je mehr sich die Kinder im Klassenmittel durch ihre Lehrkräfte unterstützt fühlen, desto besser ist ihre „*Schuleinstellung*“ im Mittel (Tabelle A 4.6.3.03 im Anhang).

Die Klassenunterschiede in der Skala „*Anstrengungsbereitschaft*“ werden in erster Linie durch die mittlere positive „*Einstellung der Kinder zur Heterogenität*“ beeinflusst (26,6 % erklärte Varianz, Tabelle A 4.6.3.04 im Anhang).

Nur zwei Unterrichtsmerkmale aus Sicht der Kinder tragen signifikant zur Erklärung der Unterschiede bei den Klassenmittelwerten der Skala „*Lernfreude*“ bei (35,7 % erklärte Varianz). Je stärker sich die Kinder im Klassenmittel durch ihre Lehrkräfte unterstützt fühlen und je weniger Unterrichtsstörungen auftreten, desto höher ist ihre mittlere Lernfreude in den Klassen (Tabelle A 4.6.3.05 im Anhang).

Ebenfalls zwei Unterrichtsskalen aus Sicht der Kinder tragen signifikant zur Erklärung der Unterschiede der Klassenmittelwerte bei der Skala „*Gefühl des Angenommenseins*“ bei. Je stärker sie eine Schülerorientierung des Unterrichts und je größer sie eine Unterstützung durch die Lehrkräfte in ihrer Klasse wahrnehmen, desto stärker fühlen sie sich in der Klasse angenommen. 51,9 Prozent der Varianz der Klassenmittelwerte werden hierdurch erklärt (Tabelle A 4.6.3.06 im Anhang).

Mittels eines Extremgruppenvergleiches wurde auch hier der Zusammenhang zwischen Klassenmittelwerten der FEES-Skalen untereinander analysiert. Bei den beiden Skalen „*Soziale Integration*“ und „*Klassenklima*“ gehören durchgängig 11 Klassen zum obersten Quartil und 14 Klassen zum untersten. Von den Klassen mit einem hohen „*Sozialklima*“ (1. Quartil) stammen 72,7 Prozent aus Schulen mit dem Sozialindex 4 oder 5. 64,3 Prozent der Klassen mit niedrigen Klassenmittelwerten zum „*Sozialklima*“ (4. Quartil) befinden sich in Schulen mit dem Sozialindex 1 und 2. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt es bei den Klassenmittelwerten zur „*Schuleinstellung*“ und zur „*Lernfreude*“.

Insgesamt ist festzuhalten, dass am Ende der 4. Klassenstufe für die klassenweise gemittelten „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ von nicht sonderpädagogisch geförderten Kindern nahezu ausschließlich Unterrichtsmerkmale bedeutsam sind. Weder familiäre Hintergrundmerkmale noch die Zusammensetzung der Klassen sind als klassenweise gemittelte Variable von Bedeutung. Sieht man von der schwachen Bedeutung des Anteils von im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Kindern für das mittlere „*Sozialklima*“ in Klassen ab, ist zu konstatieren, dass die Anwesenheit von sonderpädagogisch geförderten Kindern keinen nachweisbaren Einfluss auf die mittleren „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der Grundschul Kinder hat. Zu sehr ähnlichen Ergebnissen führt die Auswertung der Residuen, also der Entwicklung der FEES-Ergebnisse im Längsschnitt (Tabellen A 4.6.3.07 bis A 4.6.3.13 im Anhang).

Kapitel 4.6 auf einen Blick

Die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen

- Die mittleren fachlichen Kompetenzen am Ende der 4. Klassenstufe der einzelnen Klassen sind sehr heterogen. So erreicht beim „*Leseverstehen*“ 1 von 107 Klassen nicht den Mindeststandard, 41 den Mindeststandard, 55 Klassen den Regelstandard und 10 Klassen den Regelstandard +.
- Ebenso heterogen sind die Klassenmittelwerte der Kompetenzentwicklung zwischen der 3. und 4. Klassenstufen. Sie streuen beim „*Leseverstehen*“ zwischen -88 bis +104 Punkten (ca. 2,2 Standardabweichungen).

- Die zusätzlich geförderten Kinder profitieren in ihrer Kompetenzentwicklung von den Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Kinder in ihrer Klasse bzw. von einem Unterricht, der auch den nicht zusätzlich geförderten Kindern zu Gute kommt.
- Die mittleren Klassenleistungen in den Fachdomänen am Ende der 4. Klassenstufe werden vom mittleren kulturellen Kapital der Familien der Klassen bestimmt und nicht vom mittleren Migrationshintergrund oder der mittleren Familiensprache in der Klasse.
- Der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Kinder in einer Klasse hat keine Bedeutung für die Unterschiede bei den Klassenmittelwerten der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder.
- Bei Schulklassen handelt es sich um sehr differenzierte und einmalige psychosoziale Bedingungsgefüge, die durch unterschiedliche Variablenkonstellationen nur näherungsweise beschrieben werden können.
- Zu vermuten ist, dass die in den Klassen geschaffenen Lernmilieus und die realisierten didaktischen Konzepte unmittelbar in Verbindung mit den individuellen Kompetenzentwicklungen aller Kinder stehen bzw. sie hervorrufen. Unter unterschiedlichen strukturellen Bedingungen in Schulen und Klassen und z.B. bei unterschiedlichen Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichen Fördernotwendigkeiten ist es somit möglich, in den Klassen förderliche Lernmilieus für alle zu schaffen. Schulen und Klassen sind deshalb dabei zu unterstützen, die Möglichkeitsräume, die das inklusive Schulmodell eröffnet, optimal zur Kompetenzentwicklung und zur Entwicklung weiterer Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler zu nutzen.

Die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen

- Große Klassenunterschiede in den Lehrkräfteeinschätzungen sind durch den soziokulturellen Hintergrund der Elternhäuser zu erklären.
- Sonderpädagogisch geförderte Kinder in der Klasse beeinflussen die überfachlichen Kompetenzen der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder und deren Entwicklung nicht.
- Die Unterschiede der Klassen in den Selbsteinschätzungen der Kinder sind fast ausschließlich durch Merkmale des Unterrichts und des Schullebens aus Kindersicht beeinflusst.

Die Entwicklung der „emotional-sozialen Schulerfahrungen“

- Es gibt große Klassenunterschiede bei den „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder.
- Die von den Kindern beurteilten Unterrichtsmerkmale und Verhaltensweisen der Lehrkräfte erklären bis zu über 60 Prozent der Klassenunterschiede in den sieben Skalen des FEES.
- Sonderpädagogisch geförderte Kinder in den Klassen haben keinen Einfluss auf die mittleren „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder.

5 Ergebnisse der Stadtteilschulkohorte

5.1 Sonderpädagogische Förderung

Zentrale Beschreibungskriterium sind auch in diesem Kapitel die in der Schulstatistik ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen. Untersucht werden zwei Querschnitte und ein Längsschnitt. Dabei werden (1.) die sozialindexbezogenen Steuerungsebene, (2.) die Ebene der Schulen, (3.) die Ebene charakteristischer Klassentypen und (4.) die Ebene der individuellen Zuschreibungen sonderpädagogischer Förderungen und weiterer Fördernotwendigkeiten in ihrer Veränderung im Längsschnitt unterschieden. Die Unterscheidung dieser Analyseebenen ist erforderlich, weil Schulen vor dem Hintergrund behördlicher Vorgaben und der sozialen Lage ihrer Wohnbevölkerung agieren und unter der Nutzung gegebener Spielräume Bedingungen in ihren Klassen schaffen, die Auswirkungen auf das Schulleben, den Unterricht und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben.

Mit den zwölf untersuchten Stadtteilschulen mit einer Gesamtquote sonderpädagogischer Förderungen von 15,6 in der 5. und von 13,5 Prozent in der 6. Klassenstufe wurden die entsprechenden Quoten in der Grundgesamtheit von 16,6 und 16,3 Prozent nicht erreicht (Tabelle 5.1.01). Das gilt genauso für den Längsschnitt mit sonderpädagogischen Förderquoten von 15,1 in der 5. und von 14,3 Prozent in der 6. Klassenstufe und sonderpädagogischen Förderungen in den Schwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ von 13,5 bzw. 12,4 Prozent. Diese nicht erwartungsgemäßen Differenzen zwischen den Anteilen sonderpädagogischer Förderungen und der Grundgesamtheit gehen auf drei von zwölf Schulen zurück (Tabelle A 5.1.01 im Anhang). Bei einer Schule wurden in der 5. Klassenstufe noch 18 „LSE-Förderungen“ schulstatistisch ausgewiesen, in der 6. Klassenstufe jedoch kein einziges Kind mehr. In der zweiten Schule reduzierte sich die Anzahl der „LSE-Förderungen“ von 7 auf 0 und in der dritten Schule reduzierte sich die Anzahl der Förderungen im Bereich „Lernen“ von 15 auf 10. Alle nicht erwartungsgemäßen Differenzen zwischen den 5. und 6. Klassenstufen betreffen allein die „LSE-Förderungen“.

Diese Ergebnisse, die strukturähnlich für die Grundschulkohorte im Vergleich von der 2. und 3. Klassenstufe gefunden wurden, sprechen auch hier dafür, dass die schulstatistisch ausgewiesenen Förderungen und ihre Veränderungen keineswegs nur auf individuelle Bedingungen und Veränderungen zurückgehen. Sie sind vielmehr zu einem erheblichen Anteil Ausdruck schulspezifischer Verfah-

rensweisen der Feststellung und des Ausweisens sonderpädagogischer Förderungen. Da die ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen trotz aller möglichen Fehlerquellen die Bedingungen sind, die in den alltäglichen Kommunikationsprozessen in den Klassen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und zwischen Schulen und Behörde eine entscheidende Rolle spielen, werden sie trotz der vorgetragenen Bedenken in allen Auswertungsschritten verwendet.

5.1.1 Die Steuerungsebene

Die Häufigkeiten sonderpädagogischer Förderungen in den Querschnitten

Tabelle 5.1.01: Sonderpädagogische Förderungen in den 5. und 6. Klassenstufen der Stadtteilschulen und im Längsschnitt

Sonderpädagogische Förderungen (spF)	Querschnitte				Längsschnitt			
	5. Klst. (2014/2015)		6. Klst. (2015/2016)		5. Klst. (2014/2015)		6. Klst. (2015/2016)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
SuS	1.534	100,0	1.573	100,0	1.466	100,0	1.466	100,0
keine spF	1.295	84,4	1.361	86,5	1.244	84,9	1.257	85,7
spF	239	15,6	212	13,5	222	15,1	209	14,3
davon „LSE“	215	14,0	182	11,6	198	13,5	181	12,3
davon „L“	132	8,6	109	6,9	121	8,3	109	7,4
„S“	35	2,3	32	2,0	35	2,4	31	2,1
„E“	48	3,1	41	2,6	42	2,9	41	2,8
spezielle Förderungen	24	1,6	30	1,9	24	1,6	28	1,9
% an der Grundgesamtheit	25,5		25,6					
% an den Querschnitten					95,6		93,2	
Vergleichswerte Hamburg								
% „LSE-Förderungen“	14,7		14,3					
% spezielle spF	1,9		2,0					
% Summe spF	16,6		16,3					

Klst. = Klassenstufe; n = Anzahl; % = Anteil SuS = Schülerinnen und Schüler; spF = sonderpädagogische Förderung; L = Förderschwerpunkt „Lernen“; S = Förderschwerpunkt „Sprache“; E = Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“

Die EiBiSch-Kohorte erfasst nach Tabelle 5.1.01 in beiden Klassenstufen ca. 25,5 Prozent der Grundgesamtheit. Dieser Anteil dürfte unter den angewandten Auswahlkriterien für die Schulen ein repräsentatives Abbild der Grundgesamtheit darstellen. In der Längsschnittkohorte sind mit n = 1.466 hohe Anteile von

95,6 bzw. 92,2 Prozent der Querschnitte erfasst. Die EiBiSch-Kohorte für die ReBBZ umfasst nach der Tabelle 5.1.02 für die 5. und 6. Klassenstufen $n = 101$ bzw. $n = 105$ Schülerinnen und Schüler. Das sind 25,3 bzw. 26,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die Hamburger Sondersysteme besuchen. Der Längsschnitt umfasst 87 ReBBZ-Schülerinnen und -schüler. Dies entspricht 86,1 bzw. 82,9 Prozent der Querschnitte, die noch als gutes Abbild gelten können.

Tabelle 5.1.02: Sonderpädagogische Förderungen in den 5. und 6. Klassenstufen der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren in den Querschnitten und im Längsschnitt

Sonderpädagogische Förderungen (spF) im Förderschwerpunkt ...	Querschnitte				Längsschnitt			
	5. Klst. (2014/2015)		6. Klst. (2015/2016)		5. Klst. (2014/2015)		6. Klst. (2015/2016)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
... „Lernen“	77	76,2	79	75,2	63	72,4	65	74,7
... „Sprache“	19	18,8	18	17,1	19	21,8	17	19,5
... „Emotional-soziale Entwicklung“	5	5,0	7	6,7	5	5,7	5	5,7
... „Geistige Entwicklung“			1	1,0				0,0
Gesamtsumme	101	100,0	105	100,0	87	100,0	87	100,0
% an der Grundgesamtheit	25,3		26,5					
% an den Querschnitten					86,1		82,9	

Klst. = Klassenstufe; n = Anzahl; % = Anteil

Sozialindexbezogene Unterschiede in den Häufigkeiten sonderpädagogische Förderungen

Ein wesentliches Element der Ressourcensteuerung in Hamburg sind die auf die sechs Stufen des Sozialindex bezogenen Annahmen zur Anzahl der „LSE-Förderungen“. Werden die Stadtteilschulen nach ihrem Sozialindex gruppiert und die „LSE“-Quoten von den entsprechenden Annahmen abgezogen, ergeben sich die beispielhaft für die 5. Klassenstufe in Tabelle 5.1.03 ausgewiesenen Differenzen. Die in den Schulen ausgewiesenen „LSE-Förderungen“ überschreiten die Annahmen für die systemischen Ressourcen im Umfang von 0,8 bis 11,1 Prozent. Im gewichteten Mittel beträgt die Differenz für die EiBiSch-Schulen in der 5. Klassenstufe 4,8 Prozent. Erstaunlich ist die Überschreitung der Annahme um 11,1 Prozent beim Sozialindex 5. Dort gibt es nur eine Schule, die in der 5. Klassenstufe für 13,9 Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler eine „LSE-Förderung“ ausweist. Diese so hohe Abweichung von der Erwartung beim zweithöchsten Sozialindex scheint wiederum ein deutlicher Hinweis darauf zu

sein, dass in die Feststellungen sonderpädagogischer Förderung hohe Anteile schul- und klassenspezifischer Varianz eingehen.

Tabelle 5.1.03: Sonderpädagogische Förderungen „LSE“ der Schulen in der 5. Klassenstufe, gruppiert nach den Stufen des Sozialindex

Sozialindex	Anzahl Schulen	Anzahl SuS	Anzahl ausgewiesener „LSE-Förderungen“	reale „LSE“-Quote in Prozent	„LSE“-Annahme in Prozent	Differenz in Prozentpunkten
1	2	223	46	20,63	14,10	6,53
2	5	600	97	16,17	11,30	4,87
3	2	203	29	14,29	8,50	5,79
4	2	371	24	6,47	5,70	0,77
5	1	137	19	13,87	2,80	11,07
Summe	12	1.534	215			
Durchschnitt				14,02	9,22	4,79

„LSE“ = sonderpädagogische Förderungen in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“; „LSE“-Quote = Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einer „LSE-Förderung“; „LSE“-Annahmen = Annahmen über die „LSE“-Anteile in der Drucksache 20/3641; Differenz = Differenzen zwischen den Annahmen und den tatsächlichen Förderungen

Für den Hamburg-internen und bundesrepublikanischen Vergleich kann die Entwicklung der jahrgangsbezogenen Segregationsquoten herangezogen werden (Tabellen A 5.1.02.1 und A 5.1.02.2 im Anhang). Für die 5. Klassenstufe gingen die Segregationsquoten vom Schuljahr 2011/2012 zum Schuljahr 2017/2018 von 3,35 (n = 466) auf 2,44 Prozent (n = 351) zurück. Die Quoten für die 6. Klassenstufe verringerten sich von 3,53 (n = 479) auf 2,75 Prozent (n = 389). Diese Quoten für das Schuljahr 2017/2018 entsprechen denen im gleichen Schuljahr für die 4. Klassenstufe von 2,66 Prozent. Der sich in diesen Quoten ausdrückende Stand der Inklusionsentwicklung in der Grundschule wie in der Sekundarstufe signalisiert einen noch erheblichen Entwicklungsbedarf auf dem Weg zu einer inklusiven Schule.

Die Veränderung der Segregationsquoten allein kennzeichnet jedoch noch nicht gänzlich den Stand der Inklusionsentwicklung im Hamburger Dreisäulenmodell, welches gerne als „Zweisäulenmodell“ ohne Beachtung der Sondersysteme bezeichnet wird. So gab es im Schuljahr 2016/2017 in der 5. Klassenstufe der Hamburger allgemeinbildenden Schulen 1.562 sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler (Tabelle A 5.1.02.3 im Anhang). Davon wurden 1.059 (67,8 %) in Stadtteilschulen, 64 (4,1 %) in Gymnasien und 422 (27 %) in Sondereinrichtungen unterrichtet. Daneben gab es noch 17 (1,1 %) sonderpädagogische Förderungen in der sechsjährigen Grundschule. Die Aufgabe der Inklusion

geht damit ganz und gar an den Gymnasien vorbei. Selbst für die Inklusion spezieller Behinderungen (eine Domäne der Integration in der Vorinklusionszeit) spielten die Gymnasien keine Rolle. Von 375 speziellen Behinderungen wurden nur 23 in Gymnasien unterrichtet; das ist ein Anteil von 0,29 Prozent bezogen auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Gymnasien, während in den Stadtteilschulen dieser Anteil 2,16 Prozent beträgt. In der 6. Klassenstufe liegen die Verhältnisse ähnlich (Tabelle A 5.1.02.4 im Anhang). Hier haben sich die Anteile sonderpädagogischer Förderungen zulasten der Sondereinrichtungen und zugunsten der Gymnasien etwas verschoben. Der Anteil sonderpädagogischer Förderungen in der 6. Klassenstufe der Stadtteilschule bleibt bei 67,8 Prozent, sinkt bei den Gymnasien um 1 auf 3,1 Prozent und erhöht sich bei den Sondereinrichtungen um 1,8 auf 28,8 Prozent.

5.1.2 Schulbezogene Betrachtungen

Zur weiteren Klärung von entwicklungsrelevanten schulischen Rahmenbedingungen wurden für jede Schule einzeln die Quoten der Summe aller Förderungen, die „LSE“-Quoten und die Differenzen zwischen den „LSE“-Annahmen und den „LSE“-Zählungen bestimmt und für die weitere Auswertung den Schulen als Merkmale zugeordnet (Tabelle A 5.1.03 im Anhang). In der 5. Klassenstufe variieren die Quoten sonderpädagogischer Förderungen bei den zwölf Schulen und einem Mittelwert von 15,6 Prozent im Bereich von 4,3 bis 26,5 Prozent.

Bezüglich der Differenzen zwischen „LSE“-Annahmen und den „LSE“-Ausweisungen liegen alle Schulen der 5. Klassenstufe im Bereich von -1,9 bis 11,1 Prozent. Nur eine Schule hat weniger „LSE-Förderungen“ als erwartet, keine Schule trifft die Annahme, elf Schulen übertreffen die Annahmen. Alle Stadtteilschulen fördern in der 5. Klassenstufe Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch; in vier der zwölf betrachteten Schulen werden keine Schülerinnen und Schüler in den speziellen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch gefördert.

5.1.3 Die klassenbezogene Betrachtung

Zur Klärung der Frage, ob es auch in den Stadtteilschulen Bündelungen sonderpädagogischer Förderungen gibt, wurden für beide Klassenstufen die Klassen gemäß der Häufigkeiten der auf die Klassengröße bezogenen sonderpädagogischen Förderungen gruppiert und für die 5. Klassenstufe sieben Klassentypen gebildet (Tabelle A 5.1.04 im Anhang). Diese Klassentypen gehen als Klassen-

merkmale in die weiteren Analysen mit ein. Die Bildung von Klassentypen unterblieb für die 6. Klassenstufe wegen der oben benannten unzureichenden Validität der schulstatistischen Angaben. Für die 5. Klassenstufe ergab sich folgendes Bild:

- Typ 0:* 2 Klassen ohne jegliche sonderpädagogische Förderung.
- Typ 1:* 9 Klassen mit einer Schülerin bzw. einem Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (Anteil sonderpädagogischer Förderung 4,5 %).
- Typ 2:* 2 Klassen mit zwei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung (Anteil sonderpädagogischer Förderung 8,7 %).
- Typ 3:* 18 Klassen mit drei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung (Anteil sonderpädagogischer Förderung 13,1 %).
- Typ 4:* 21 Klassen mit vier Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung (Anteil sonderpädagogischer Förderung 17,95 %).
- Typ 5:* 6 Klassen mit fünf Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung (Anteil sonderpädagogischer Förderung 22,1 %).
- Typ 6:* 7 Klassen mit sechs Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung (Anteil sonderpädagogischer Förderung 29,2 %).
- Typ 7:* 4 Klassen mit mindestens zwei Schülerinnen und Schülern mit speziellen sonderpädagogischen Förderungen und auch sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern im Bereich „LSE“ (Anteil sonderpädagogischer Förderung 20,9 %).

In 30 (44 %) Klassen im Querschnitt der 5. Klassenstufe gab es keine sonderpädagogischen Förderungen im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ und in 53 (76,8 %) Klassen keine in den speziellen Förderbereichen.

Unter einem durchschnittlichen Anteil sonderpädagogischer Förderung von 15,6 Prozent für die 5. Klassenstufe subsumieren sich in den einzelnen Klassentypen Anteile sonderpädagogischer Förderung in einer unerwartet großen Bandbreite von 0 bis 29,2 Prozent. Damit wird einmal mehr deutlich, wie wenig aussagefähig globale Durchschnittswerte für die Beschreibung konkreter Klassensituationen sind.

Um zu klären, ob es wie in der Grundschulkohorte schulspezifische Formen der Bündelung von sonderpädagogischen Förderungen innerhalb der Schulen gibt, wurde geprüft, ob die Klassentypen in den Schulen gleich verteilt sind. Die Er-

gebnisse im Detail finden sich in der Tabelle A 5.1.05 im Anhang. Die zwölf Schulen der Stadtteilschulkohorte lassen sich danach in sechs Schulen mit vier oder fünf und sechs Schulen mit zwei oder drei Klassentypen aufteilen.

Demnach nutzen die Schulen die Möglichkeiten der Klassenzusammensetzung und damit der Bündelung sonderpädagogischer Förderungen ganz unterschiedlich. Es kann angenommen werden, dass diese schulspezifischen Unterschiede bei der Klassenbildung die Entwicklung der fachlichen und überfachlichen Kompetenz und die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der Schülerinnen und Schüler beeinflussen.

Die schulinterne Verteilung von Ressourcen

Anders als bei der Grundschulkohorte war die Beteiligung der Lehrkräfte der Stadtteilschulklassen an der Erhebung der zur Verfügung stehenden Ressourcen in beiden Klassenstufen vergleichsweise gering. Nur für 46 von 69 Klassen (66,7 %) liegen Angaben zu den zur Verfügung stehenden systemischen und individuellen Ressourcen vor und nur für 32 Klassen (46,4 %) gibt es Angaben zu den weiteren zur Verfügung stehenden Ressourcen. Wegen dieser geringen Beteiligung sind weitergehende Auswertungen nicht sinnvoll. Es deutet sich allerdings aus den Angaben der 32 Klassen zu beiden Ressourcenquellen an, dass ca. 52 Prozent der zusätzlichen Ressourcen aus Mitteln zur sonderpädagogischen Förderung und weitere 48 Prozent aus anderen Quellen stammen. Die Verfügbarkeit von Ressourcen zu sonderpädagogischen oder sonstigen Förderungen korreliert dabei nur gering mit der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung. Es ist zu vermuten, dass über die sonderpädagogischen Förderungen hinaus pädagogische oder andere Gründe für die schulinterne Verteilung der Ressourcen auf die Klassen eine Rolle spielen.

5.1.4 Die Ebene der individuellen Etikettierungsgeschichte der Schülerinnen und Schüler

Der Längsschnitt erlaubt es, die Dynamik sonderpädagogischer Förderungen nachzuzeichnen. Tabelle 5.1.04 zeigt die Veränderungen der in der Schulstatistik ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der 5. in die 6. Klassenstufe in der um die zwei Schulen, die in der 6. Klassenstufe erwartungswidrig keine „*LSE-Förderungen*“ mehr ausgewiesen haben (siehe oben), bereinigten Stichprobe von zehn Schulen.

Tabelle 5.1.04: Veränderung der ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen von der 5. zur 6. Klassenstufe im Längsschnitt der allgemeinen Schulen

		Förderung in der 6. Klassenstufe									Zeilen- summe	
		L	S	E	GE	KM	H	Se	Au	MfB		O
Förderung in der 5. Klassenstufe	L	92	1	1							13	107
	S	1	28								3	32
	E	2		34					1		1	38
	GE				10							10
	KM					3						3
	H						4					4
	Se							1				1
	Au								2			2
	MfB											
	O	14	2	6	1	1			1			980
Spalten- summe		109	31	41	11	4	4	1	4	0	997	1.202

n = 1.202; L = sonderpädagogische Förderung im Bereich „Lernen“; S im Bereich „Sprache“; E im Bereich „Emotional-soziale-Entwicklung“; GE im Bereich „Geistige Entwicklung“; KM im Bereich „Körperlich-motorische Entwicklung“; H im Bereich „Hören“; Se im Bereich „Sehen“; Au im Bereich „Autismus“; MfB im Bereich „Mehrfachbehinderung/intensiver Assistenzbedarf“; O = keine sonderpädagogische Förderung

Exemplarisch soll für den Förderschwerpunkt „Lernen“ erläutert werden, wie die Tabelle zu lesen ist: 107 Schülerinnen und Schüler sind in der 5. Klassenstufe im Bereich „Lernen“ gefördert worden. 92 von ihnen wurden auch noch in der 6. Klassenstufe in diesem Bereich sonderpädagogisch gefördert, 1 Kind nun im Bereich „Sprache“, 1 Kind im Bereich „Emotional-soziale-Entwicklung“ und 13 Kinder wurden nicht mehr gefördert. Jedoch sind 14 Schülerinnen und Schüler im Bereich „Lernen“ neu ausgewiesen, für die in der 5. Klassenstufe noch keine sonderpädagogische Förderung verzeichnet war.

Die Tabelle zeigt insgesamt eine deutlich geringere Dynamik beim Ausweis sonderpädagogischer Förderungen beim Übergang von der 5. in die 6. Klassenstufe als sie in der Grundschulkohorte beim Übergang von der 3. in die 4. Klassenstufe festzustellen war.

Neben den Änderungen der statistisch ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen müssen – wie bei den Grundschulen – auch bei den Stadtteilschulen weitere Förderungen, wie die additive Sprachförderung, berücksichtigt werden,

um das Ausmaß zusätzlicher Förderungen in den Schulen und Klassen insgesamt erfassen zu können.

Tabelle 5.1.05: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderungen und/oder additiver Sprachförderung im Längsschnitt der Stadtteilschulkohorte

	n	%
Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt	1.466	100,0
Sonderpädagogische Förderungen in der 5. Klassenstufe	222	15,1
Sonderpädagogische Förderungen in der 6. Klassenstufe	209	14,3
Sonderpädagogische Förderung in wenigstens einer der beiden Klassenstufen	247	16,8
Additive Sprachförderung ohne sonderpädagogische Förderung in wenigstens einer der beiden Klassenstufen	412	28,1
Sonderpädagogische oder additive Sprachförderung in wenigstens einer der beiden Klassenstufen	659	45,0
Sonderpädagogische und additive Sprachförderung	109	7,4

n = Anzahl; % = Anteil

In der alle EiBiSch-Stadtteilschulen (12) umfassenden Längsschnittkohorte wurden in der 5. Klassenstufe 15,1 und in der 6. Klassenstufe 14,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch gefördert. Der Anteil steigt auf 16,9 Prozent, wenn die Schülerinnen und Schüler erfasst werden, die in wenigstens einer der beiden Klassenstufen sonderpädagogisch gefördert wurden. 412 (28,1 %) der Schülerinnen und Schüler wurden in wenigstens einer der beiden Klassenstufen additiv sprachgefördert. Insgesamt wurden damit 659 (44,1 %) der Schülerinnen und Schüler im Laufe der 5. und/oder 6. Klassenstufe entweder sonderpädagogisch oder additiv sprachgefördert; 109 von ihnen wurden sowohl sonderpädagogisch als auch additiv sprachgefördert. Wie schon bei der Auswertung der Grundschulkohorte überraschen diese Quoten und verweisen auf die Notwendigkeit, sonderpädagogische Förderungen im Kontext weiterer Förderungen zu betrachten.

Von den ReBBZ-Schülerinnen und -Schülern der Längsschnittkohorte (n = 87) werden 81 Schülerinnen und Schüler beim Übergang von der 5. in die 6. Klassenstufe im gleichen und 6 in einem anderen Förderschwerpunkt sonderpädagogisch gefördert, davon 3 nicht mehr im Bereich „*Sprache*“, sondern nun im Bereich „*Lernen*“ (Tabelle A 5.1.06 im Anhang).

Individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler in den Fördergruppen

Tabelle 5.1.06: Verteilung der individuellen Merkmale (Risikofaktoren) in den Fördergruppen der Längsschnittkohorte

		Anteile der individuellen Variablen in der Längsschnittkohorte und den Fördergruppen					
individuelle Variablen (Risikofaktoren)	Kohorte	Sonderpädagogische Förderung im Bereich ...			Zusatzförderung	Additive Sprachförderung	
		insgesamt	..., „Lernen“	..., „Emotional-soziale Entwicklung“			
Jungen	51,4	%	64,4	56,5	87,8	55,8	50,7
		r	.12 sss		.14 sss	.08 ss	
Migrationshinweis	47,1	%	53,4	61,6	24,5	51,1	49,8
		r	-.06 s	.09 sss	.08 sss	-.07 ss	
nicht deutsche Familiensprache	31,2	%	36,8	43,5	16,3	34,9	33,7
		r	-.06 s	-.09 sss	.06 s	-.07 ss	
Alter (älter)	47,5	%	55,1	55,8	46,9	50,5	47,8
		r	.07 ss	.05 T		.06 s	
Alter (kontinuierlich)		r	.10 sss	.09 sss		.08 ss	
		R	.15 sss	.12 sss	.16 sss	.13 sss	-
		R ²	.02	.01	.03	.02	-

n = 1.466; % = Anteile der individuellen Variablen; sss = Zufallswahrscheinlichkeit, $p \leq .001$, hoch signifikant; ss = $p \leq .01$, sehr signifikant; s = $p \leq .05$, signifikant; T = $p \leq .10$, Trend zur Signifikanz; Alter (älter) = Alter medianhalbiert; Alter (kontinuierlich) = Alter als kontinuierliche Variable; R = multiple Korrelation; R² = erklärte Varianz

Theoretisch und praktisch relevant ist die Frage, wie individuelle Merkmale in unterschiedlichen Förderkategorien verteilt sind und gewissermaßen als Risikofaktoren die Zuweisung von Fördermaßnahmen begünstigen.

Die Tabelle 5.01.06 weist aus, dass in der Längsschnittkohorte mit den kontrollierten Risikofaktoren die unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderungen und die Kategorie der „Zusatzförderung“ mit multiplen Korrelationen zwischen $R = .12$ und $R = .16$ statistisch hoch signifikant vorhersagbar sind. Wie bei der Grundschulkohorte signalisieren erklärte Varianz zwischen 1 und 3 Prozent eine mäßige praktische Bedeutung dieser Zusammenhänge. Immerhin findet sich auch in der Stadtteilschulkohorte das bekannte Bild: Sonderpädagogisch und zusätzlich Geförderte sind eher Jungen, vermehrt Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und häufiger mit nicht deutscher Familiensprache sowie ältere

Schülerinnen und Schüler. Erwartungsgemäß sind im Förderschwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ Geförderte zu einem hohen Anteil, und zwar zu 87,8 Prozent Jungen. Nicht erwartungsgemäß sind in diesem Förderschwerpunkt Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und mit nicht deutscher Familiensprache seltener vertreten. Die Zugehörigkeit zur Kategorie „*additive Sprachförderung*“ ist mit den verwendeten individuellen Variablen nicht vorher-sagbar.

Kapitel 5.1 auf einen Blick

Die Systemebene

- Gymnasien sind an der Aufgabe der Inklusion nicht beteiligt. In der 5. Klassenstufe des Schuljahres 2016/2017 verteilten sich die sonderpädagogischen Förderungen zu 67,8 Prozent auf die Stadtteilschulen, zu 4,1 Prozent auf die Gymnasien und zu 27 Prozent auf die Sondereinrichtungen.

Die Schul- und Klassenebene

- Wie in den Grundschulen werden auch in den Stadtteilschulen die in der Schulstatistik ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen in hohem Ausmaß durch die Konzepte und Verfahrensweisen der Schulen bei der Dokumentation der Förderungen beeinflusst.
- Die gemäß der Drucksache 20/3641 zugewiesenen systemischen Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung mit der Annahme von durchschnittlich 8 Prozent Schülerinnen und Schülern in den Bereichen „*Lernen*“, „*Sprache*“ und „*Emotional-soziale Entwicklung*“ („*LSE*“) werden im Mittel um 5,5 (5. Klassenstufe) bzw. 4,4 Prozent (6. Klassenstufe) bei einer einzelschulischen Spannweite von 0,8 bis 11,1 Prozent überschritten.
- Die Quoten sonderpädagogischer Förderungen in der 5. Klassenstufe der einzelnen Schulen variieren zwischen 3,3 und 26,4 Prozent bei einem Mittelwert von 15,1 Prozent. In vier Schulen wurden keine speziellen sonderpädagogischen Förderungen ausgewiesen.
- Auf der Klassenebene gab es in der 5. Klassenstufe in 2 von 69 Klassen keine sonderpädagogischen Förderungen, in 30 Klassen keine Förderungen im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ und in 53 Klassen keine speziellen sonderpädagogischen Förderungen.

Ressourcenbündelungen in Klassen

- Die Streuweite sonderpädagogischer Förderungen für die einzelnen Klassen liegen zwischen 0 und 33 Prozent. Sechs Schulen bündeln sonderpädagogische Förderungen in ihren Klassen und sechs Schulen verzichten auf eine Bündelung.

Zusätzliche Förderungen und Förderquoten

- Neben den 16,9 Prozent Schülerinnen und Schülern, die in der 5. und/oder 6. Klassenstufe sonderpädagogisch gefördert wurden, wurden 28,1 Prozent in der 5. und/oder 6. Klassenstufe additiv sprachgefördert.
- Insgesamt wurden damit in der 5. und/oder der 6. Klassenstufe 659 (45 %) der im Längsschnitt betrachteten Kinder zusätzlich gefördert.

Die individuelle Ebene

- Die Veränderungsdynamik der schulstatistisch ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen beim Übergang von der 5. in die 6. Klassenstufe ist deutlich geringer als in

der Grundschulkohorte. Die relativ größten Veränderungen ergaben sich im Förderschwerpunkt „Lernen“. 13 zuvor im Bereich „Lernen“ sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler wurden in der 6. Klassenstufe nicht mehr sonderpädagogisch gefördert; es kamen aber 14 Schülerinnen und Schüler in der 6. Klassenstufe neu hinzu, die in der 5. Klassenstufe noch nicht sonderpädagogisch gefördert worden waren. Insgesamt 174 von 197 Kinder wurden in der 6. Klassenstufe im gleichen Förderschwerpunkt sonderpädagogisch gefördert wie in der 5. Klassenstufe

- Im Längsschnitt der ReBBZ behielten 81 von 87 Schülerinnen und Schülern ihren Förderstatus und 6 Kinder wechselten ihn. 3 Schülerinnen und Schüler wechselten dabei vom sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ in den Förderschwerpunkt „Lernen“.
- Wie in der Grundschule sind sonderpädagogisch und zusätzlich Geförderte vermehrt Jungen, sie sind eher älter, haben häufiger einen Migrationshintergrund und benutzen seltener „Deutsch“ als Familiensprache. Im Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“ werden überproportional oft Jungen sonderpädagogisch gefördert.

5.2 Einstellungen und Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure in der inklusiven Stadtteilschule

In den Stadtteilschulen sind bei Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern jeweils dieselben Fragebögen wie in der Grundschule zum Einsatz gekommen, um gute Vergleichsmöglichkeiten herzustellen. Abweichungen gibt es nur bei den Schülerinnen und Schülern, auf die im Abschnitt 5.4.2.4 eingegangen wird. Alle anderen Begründungen und Konstruktbeschreibungen können dem Anhang entnommen werden.

5.2.1 Einstellungen und Erfahrungen der Schulleitungen

Von allen zwölf Stadtteilschulen liegen Fragebögen der Schulleitungen vor, auch von der Schule, die kurz nach Beginn der Erhebungen ihre Mitarbeit eingestellt hat. Diese Daten wurden einbezogen, weil für diese Schule die Ergebnisse aus den regulären Leistungserhebungen zur Verfügung stehen.

In manchen Fällen haben die Unterstufenkoordinatorinnen und -koordinatoren den Fragebogen bearbeitet. Die Skalenbildung der Items konnte für insgesamt vier thematische Bereiche nicht wie in der 2. Klassenstufe vorgenommen werden. Es wird in diesen Fällen nur über Einzelitems berichtet.

Tabelle 5.2.1.01: Instrumentelle Qualität des Schulleitungsfragebogens und seiner Skalen in den Stadtteilschulen in der 5. Klassenstufe

Skalen	Anzahl der Items	r_{tt}	n	M	s
„Beurteilung sonderpädagogischer Strukturen im Hamburger Modell“	4 EI				
„Beurteilung der Grundannahmen des Hamburger Modells“	5	.52	12	2,63	0,53
„Auskömmlichkeit der systemischen Ressource, konzeptionell“	5	.67	12	1,72	0,54
„Auskömmlichkeit der Ressourcen für Kollegiumsunterstützung“	3/2 EI	.62	12	1,42	0,50
„Reale Doppelbesetzung“	3	.81	12	1,72	0,63
„Güte der kollegialen Zusammenarbeit“	3	.85	12	3,53	0,44
„Güte der Zusammenarbeit mit ReBBZ“	2 EI				
„Güte der konzeptionellen Arbeit in der Schule“	3/1 EI	.46	12	2,47	0,58
„Einschätzung der Erfahrungen mit dem Hamburger Konzept“	3	.85	12	2,06	0,71
„Prozentual aufgeschlüsselter Professionsmix“	1		11	5,72	1,35

r_{tt} = Reliabilität (innere Konsistenz); n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; EI = Einzelitems; ReBBZ = Regionale Bildungs- und Beratungszentren

In der Tabelle 5.2.1.01 finden sich die Kennwerte der Skalen in der 5. Klassenstufe. Die Kennwerte der Einzelitems, die nicht zu Skalen zusammengefasst werden konnten, sind in der Tabelle A 5.2.1.01 im Anhang dokumentiert. Der Mittelwert der vier Items der Skala „*Beurteilung sonderpädagogischer Strukturen im Hamburger Modell*“ beträgt 3,47 und liegt damit ganz erheblich über dem neutralen Wert (2,5) und ist so positiv wie in der Grundschule. In der Skala „*Beurteilung der Grundannahmen des Hamburger Modells*“ liegt der Mittelwert mit 2,63 viel niedriger und befindet sich wie in der Grundschule im neutralen mittleren Bereich. Knapp 42 Prozent der Schulleitungen lehnen (wie in der Grundschule) z.B. die Aussage ab „*Unter dem Gesichtspunkt der flächendeckenden Verteilung der sonderpädagogischen Ressourcen war es eine gute Entscheidung, das Konzept der inklusiven Bildung einzuführen*“.

Alle drei Skalen, die die Auskömmlichkeit der Ressourcen betreffen („*konzeptionell*“ M = 1,72, „*Kollegiumsunterstützung*“ M = 1,42 und „*Doppelbesetzung*“ M = 1,72), werden im Mittel deutlich negativ beurteilt und befinden sich auf dem gleichen Niveau wie in der Grundschule. Die Ressourcen werden damit in jeder Hinsicht als zu gering eingeschätzt.

Die „Güte der konzeptionellen Arbeit in der Schule“ wird mit 2,47 im Mittel als weder positiv noch negativ eingeschätzt. Im Gegensatz dazu wird die „Güte der kollegialen Zusammenarbeit“ mit 3,53 viel günstiger und noch besser als in der Grundschule (3,34) eingeschätzt. Ähnlich wie in der Grundschule ist die „Einschätzung der Erfahrungen mit dem Hamburger Modell“ im Mittel sehr kritisch (2,06). Bei den neun Einzelitems (Tabelle A 5.2.2.01 im Anhang) überwiegen die negativen Stellungnahmen zu allen weiteren Aspekten der Ressourcenausstattung ganz deutlich. Es liegt eine hohe und weit verbreitete Skepsis bei den Schulleitungen der Stadtteilschulen in Bezug auf die Auskömmlichkeit der Ressourcen für alle erfragten Komponenten vor.

Die Schulleitungen sind auch gebeten worden, das Mengenverhältnis von Sonderpädagoginnen und -pädagogen einerseits und Sozialpädagoginnen und -pädagogen bzw. Erzieherinnen und Erziehern andererseits an ihrer Schule einzuschätzen. Die im Fragebogen vorgegebenen Mengenverhältnisse reichten von 100 Prozent sonderpädagogische Fachkräfte und 0 Prozent anderes pädagogisches Fachpersonal (Antwortkategorie 1) in Schritten von jeweils 10 Prozent bis zur Antwortkategorie 7 (40 Prozent sonderpädagogisches Fachpersonal und 60 Prozent anderes pädagogisches Fachpersonal). Der Mittelwert beträgt bei den zwölf Stadtteilschulen 5,72, d.h. das Mengenverhältnis zwischen Sonderpädagoginnen und -pädagogen einerseits und Sozialpädagoginnen und -pädagogen bzw. Erzieherinnen und Erziehern andererseits ist an ihrer Schule fast ausgeglichen (50 % zu 50 %). Die Standardabweichung beträgt nur 1,35 und signalisiert, dass sich die Schulen nur geringfügig in der Praxis der Zusammensetzung ihres Personals unterscheiden. Das ist ein deutlicher Unterschied zur Grundschule mit einem Verhältnis von 80 zu 20 Prozent und erheblichen Unterschieden zwischen den Schulen. Diese Differenzen zwischen Grund- und Stadtteilschulen gehen zumindest teilweise darauf zurück, dass es in den Stadtteilschulen auch schon vor Beginn der inklusiven Schule sozialpädagogische Fachkräfte gab.

Es gibt keine Zusammenhänge zwischen den mittleren Einschätzungen der Schulleitungen mit der vorgängigen Integrationserfahrung der Schulen, dem Sozialindex oder den Regionen, in denen sich die Schulen befinden (Tabelle A 5.2.2.02 im Anhang).

5.2.2 Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte

Erfasst wurden die gleichen Konstrukte wie in der Grundschule. Die Lehrkräfte der 5. Klassenstufe haben den Fragebogen am Ende des ersten Halbjahres bearbeitet. Eine Schule ist zu diesem Zeitpunkt aus EiBiSch ausgestiegen. Am Ende

der 6. Klassenstufe haben die Lehrkräfte den deutlich gekürzten Fragebogen erneut beantwortet. Alle beteiligten Professionen sind nach den gleichen Regeln wie in der Grundschule um ihre Teilnahme gebeten worden. In der 5. Klassenstufe liegen aus 67 Klassen 97 und ein gutes Jahr später 94 ausgefüllte Fragebögen vor.

Wie in der Grundschule wurden faktorenanalytisch, unter inhaltlichen Gesichtspunkten gestützt, mit den Grundschulskalen vergleichbare Skalen gebildet (Tabelle A 5.2.2.01 im Anhang). Die internen Konsistenzen befinden sich für die Skalen der 5. Klassenstufe mindestens in einem ausreichenden Bereich (.62 bis .82), in der 6. Klassenstufe liegen die Werte von vier Ausnahmen abgesehen (.52 bis .59) zwischen .65 und .86. Die Kennwerte für die Items, die nicht sinnvoll zu Skalen zusammengefasst werden konnten, sind in der Tabelle A 5.2.2.02 im Anhang enthalten. Es handelt sich v.a. um Aussagen zu den beiden Konstrukten „*Beurteilung sonderpädagogischer Strukturen im Hamburger Modell*“ und „*Einschätzung der Erfahrungen mit dem Hamburger Konzept*“, die von zahlreichen Lehrkräften nicht beantwortet wurden.

Bei der „*Beurteilung sonderpädagogischer Strukturen im Hamburger Modell*“ handelt es sich um bewertende Einstellungen. Der Teil, der sich auf die sonderpädagogischen Strukturen bezieht, wird durchgehend positiv (Mittelwerte deutlich höher als der neutrale Mittelwert 2,5) bewertet (Beispielitem: „*Es ist gut und hilfreich, dass die Schulen auf den Sachverstand der Bildungs- und Beratungszentren und auf die weiter bestehenden überregionalen speziellen Sonderschulen zurückgreifen können*“; $M = 3,20$ bzw. $3,27$). Nicht so durchgängig positiv fallen einzelne „*Beurteilungen der Grundannahmen des Hamburger Modells*“ aus, hier gibt es neben Skepsis in Bezug auf die Einführung der inklusiven Schule ($M = 2,07$ bzw. $2,20$) auch Zustimmung (Beispielitem: „*Es ist nicht gut, dass mit dem Konzept der inklusiven Schule die Sorgeberechtigten behinderter Kinder die Schulwahl bestimmen können*“; $M = 2,18$ bzw. $2,12$ entsprechen eher leichten Ablehnungen dieser negativen Aussage).

Im Durchschnitt signalisieren die Lehrkräfte eine deutliche Überforderung (Beispielitem: „*Das Modell der inklusiven Bildung erhöht die Komplexität des pädagogischen Alltags in den Schulen so erheblich, dass wir als Lehrkräfte überfordert sind*“; $M = 2,96$ bzw. $3,08$), beklagen zu geringe Unterstützung von der Behörde und zu geringe Ressourcen. Eher begrüßt wird die Festschreibung der Tätigkeiten der Stelle für Förderkoordination ($M = 2,77$ und $2,83$). Die noch positiveren Einschätzungen der Grundschule werden aber nicht erreicht. Es gibt bei den nicht direkt vergleichbaren Querschnitten der 5. und 6. Klassenstufe

keine erheblichen Unterschiede. Die einzige Ausnahme stellt das folgende Item dar: „*Die Unterrichtsqualität ist besser, seit Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen integriert werden*“. In der 5. Klassenstufe ist die mittlere Ablehnung mit 1,58 deutlich höher als in der 6. (1,89).

Wie in der Grundschule sind nach denselben Regeln Masterfragebögen (zur Bildung von Masterfragebögen siehe Kapitel 3.3) pro Klasse ausgewählt worden. Tabelle A 5.2.2.03 im Anhang enthält die Kennwerte dieser Masterfragebögen für die 5. und 6. Klassenstufe. Es liegen in der 5. Klassenstufe maximal 57 Masterbögen vor (85,1 % aller Klassen), in der sechsten sind es höchstens 58, das entspricht 86,6 Prozent aller Klassen. Die Tabellen A 5.2.2.04 und A 5.2.2.05 im Anhang weisen für die 5. und 6. Klassenstufe aus, dass sich die Antworten in den Masterfragebögen nur zwischen den Schulen unterscheiden. Integrationserfahrungen oder die Sozialindizes der Schulen gehen mit keinen Unterschieden in den Antworten einher.

Im Längsschnitt stehen Masterfragebögen von maximal 52 Klassen (77,6 % aller Klassen) und minimal 29 Klassen (43,3 % aller Klassen) zur Verfügung. Wie bei der Grundschulkohorte handelt es sich bei den Stadtteilschulen nicht in allen Fällen um identische Personen, die die Fragebögen beantwortet haben, sodass die Auswertungsergebnisse der Masterfragebögen eher Charakterisierungen von Klassen darstellen (Tabelle 5.2.2.01).

Bei den Aussagen zum Stellenwert und zu Fragestellungen der Diagnostik im schulischen Alltag unterscheiden die Lehrkräfte auch in der Stadtteilschule zwei voneinander relativ unabhängige Bereiche. Zum einen bilden die fünf Items zur „*Qualität der Diagnostik*“ in der Schule eine Skala (Beispielitem: „*In unserer Schule verwenden wir Methoden und Strategien der lernprozessbegleitenden Diagnostik*“), deren Mittelwert (2,55 bzw. 2,77) nur in der 6. Klassenstufe im positiven Bereich liegt. Der Anstieg des Mittelwertes ist wegen der geringen Anzahl an Masterdatensätzen (29) allerdings nicht signifikant. Zum anderen enthält der persönliche Umgang mit der „*Bezugsnormorientierung*“ in der Diagnostik vier Aussagen. Die Mittelwerte von 3,13 und 3,22 bestätigen, dass die individuelle Bezugsnorm in beiden Klassenstufen im Mittel deutlich überwiegt (Beispielitem: „*Wenn eine schwächere Schülerin oder ein schwächerer Schüler sich im Mündlichen verbessert, gebe ich ihr bzw. ihm eine gute Note bzw. Rückmeldung, auch wenn die Qualität ihrer bzw. seiner Beiträge noch unter dem Durchschnitt liegt*“). Dieses Ergebnis spricht für eine solide Grundlage der diagnostischen Rückmeldungen in den heterogenen Klassen.

Tabelle 5.2.2.01: Veränderung der Lehrkräfteeinschätzungen (Klassenmaster des Lehrkräftefragebogens I) von der 5. zur 6. Klassenstufe

Skalen	Anzahl der Klassen	5. Klassenstufe M	6. Klassenstufe M	p	Eta ²
„Allgemeine Einstellung zur Inklusion“	52	3,00	2,99	.904	.000
„Annahmen und Erwartungen bezüglich Inklusion“	49	2,51	2,51	.984	.000
„Qualität der Diagnostik“	29	2,55	2,72	.229	.051
„Bezugsnormorientierung“	52	3,13	3,22	.192	.033
„Zufriedenheit mit der Arbeit in der Schule“	47	2,95	2,93	.794	.001
„Positive Erfahrungen mit der Teamarbeit“	51	3,33	3,11	.008	.134
„Positive Erfahrungen mit der personellen Ressource in der Klasse“	51	1,75	1,86	.112	.005
„Erfahrungen und Handlungen in inklusiven Klassen“	44	2,17	2,15	.760	.002
„Belastungen durch SuS mit Förderungen in den Bereichen ‚Lernen‘ und ‚Sprache‘“	52	2,57	2,71	.291	.022
„Belastungen durch SuS mit Förderungen im Bereich ‚Emotional-soziale Entwicklung‘“	52	3,28	3,55	.027	.092
„Positives Sozialklima in der Schule und Klasse“	50	3,22	3,14	.175	.037
„Kompetenzeinschätzung zum Umgang mit inklusiven Klassen“	50	2,57	2,56	.760	.002
„Steigerung der Unterrichtskompetenz durch Inklusion“	30	3,35	3,13	.040	.137
„Häufigkeit differenzierender Maßnahmen im Unterricht“	50	2,95	2,92	.748	.002

M = Mittelwert; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

Die Lehrkräfte haben ihre „Zufriedenheit mit der Arbeit in der Schule“ mit sechs Items beurteilt (Beispielitem: „Ich bin zufrieden mit dem Arbeitsklima in meiner Schule“). Die Mittelwerte liegen in der 5. und 6. Klassenstufe mit 2,95 bzw. 2,93 deutlich im positiven Bereich.

Vier der Items für die Einschätzung der persönlichen Erfahrungen in der eigenen Klasse in Bezug auf die Hamburger Bedingungen sind Eigenentwicklungen. Sie beziehen sich auf die Skala „Positive Erfahrungen mit der Teamarbeit“ (Beispielitem: „Die Kompetenzen der Kolleginnen und Kollegen der verschiedenen Professionen ergänzen sich gut“). Die Teamarbeit wird im Mittel in der 5. Klassenstufe ausgesprochen positiv beurteilt (3,33). Das ist der zweithöchste Mittelwert aller Skalen der 5. Klassenstufe. Der Mittelwert in der 6. Klassenstufe fällt mit 3,11 allerdings hoch signifikant niedriger aus. Bei immerhin 13,4 Prozent erklärter Varianz ist das ein mittelstarker und beachtlicher Effekt. Ganz anders

fällt die Bilanz für die drei Aussagen zu den „*Positiven Erfahrungen mit der personellen Ressource in der Klasse*“ aus (negativ formuliertes Beispielitem: „*Die für Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen vorgesehene Arbeitszeit reicht in unserer Klasse nicht aus*“). Die personellen Ressourcen (als positiv formulierte Skala) werden in beiden Klassenstufen im Mittel als ausgesprochen negativ beurteilt ($M = 1,75$ bzw. $1,86$). Die leichte Verbesserung in der 6. Klassenstufe ist nicht signifikant. Es handelt sich um die schlechtesten Kennwerte aller Skalen der Lehrkräfte in der Stadtteilschule.

Die drei Items der Skala „*Erfahrungen und Handlungen in inklusiven Klassen*“ im Umgang mit Kindern mit besonderer Förderung in der inklusiven Schule (Beispielitem: „*Das gemeinsame Lernen nicht behinderter Kinder mit verhaltensauffälligen Kindern gelingt gut*“) erreichen in beiden Klassenstufen Mittelwerte im negativen Bereich der Skala ($2,17$ bzw. $2,15$). Die Lehrkräfte stehen diesem Inhaltsbereich eher skeptisch gegenüber.

Bei den Aussagen zu Umständen des inklusiven Unterrichts, die als Belastungen erfahren worden sind, gibt es eine Aufspaltung in zwei unterscheidbare Skalen. Vier Items bilden die subjektiven „*Belastungen durch Schülerinnen und Schüler mit Förderungen in den Bereichen ‚Lernen‘ und ‚Sprache‘*“ ab (Beispielitem: „*Der Unterricht wird beeinträchtigt durch Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedürfnissen im Lernen*“). In der 5. Klassenstufe liegt der Mittelwert der Zustimmung am oberen Rand des neutralen Mittelwertes ($2,57$), in der sechsten ist er leicht erhöht auf $2,71$. Die leichte Verschlechterung ist nicht signifikant aber gegenläufig zur Entwicklung in der Grundschule. Die „*Belastung durch Schülerinnen und Schüler mit Förderungen im Bereich ‚Emotional-soziale Entwicklung‘*“ ist in der 5. Klassenstufe wesentlich höher ($3,28$), steigt aber in der 6. Klassenstufe noch signifikant auf $3,55$, den schlechtesten Mittelwert aller Skalen der Lehrkräfte in der Stadtteilschule, an. Der Wert von η^2 ($.092$) belegt einen mittleren Effekt der Klassenstufen. Die deutlich höhere Belastung durch die letztgenannte Schülergruppe entspricht den vielfältigen Berichten und Beobachtungen von Praktikerinnen und Praktikern. Offensichtlich werden die Belastungen in der 6. Klassenstufe im Mittel als noch größer als in der fünften beurteilt.

Die Aussagen zum „*Positiven Sozialklima in der Schule und Klasse*“ (Beispielitem: „*Die Schülerinnen und Schüler dieser Schule gehen fair und respektvoll miteinander um*“) sind in beiden Klassenstufen überragend positiv beurteilt worden ($3,22$ und $3,14$). Offensichtlich fördert die regelhaft heterogene Zusammen-

setzung der inklusiven Stadtteilschule im Mittel das Sozialklima in den beiden Klassenstufen.

Die neun Aussagen zur „Kompetenzeinschätzung zum Umgang mit inklusiven Klassen“ (Beispielitem: „*Es ist schwierig für mich, in einer Klasse zu unterrichten, wenn dort Kinder mit und ohne besondere Förderung zusammen lernen sollen*“) erbringen Mittelwerte ziemlich genau auf der neutralen Mitte (2,57 bzw. 2,56). Nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte fühlt sich in beiden Klassenstufen im Mittel eher geeignet für die Unterrichtung in inklusiven Klassen. Damit werden die deutlich positiveren Mittelwerte der Lehrkräfte der Grundschule nicht erreicht. Unabhängig von dieser Einschätzung geben jeweils Lehrkräfte aus 30 Klassen an, dass sie ihre Unterrichtskompetenz durch die Einführung der inklusiven Schule gesteigert haben (3,35). Dieser Mittelwert fällt in der 6. Klassenstufe zwar signifikant niedriger aus (3,13 bei 13,7 % erklärter Varianz), er übertrifft aber die Mittelwerte der Lehrkräfte in der Grundschule noch erheblich.

Die Antwortvorgaben für die Skala „Häufigkeit differenzierender Maßnahmen im Unterricht“ (Beispielitem: „*Ich gebe Schülerinnen und Schülern je nach Leistung unterschiedlich schwere Aufgaben*“). lauten „*selten oder nie*“, „*manchmal*“, „*häufiger*“ und „*sehr häufig*“. Die Mittelwerte liegen mit 2,95 und 2,92 fast auf dem Niveau „*häufiger*“. Das ist ein für die Unterrichtsgestaltung der inklusiven Stadtteilschule günstiger Wert.

Auch für die Masterfragebögen wurden die Ergebnisse der 6. Klassenstufe aus den Ergebnissen der fünften geschätzt und Residuen für jede Klasse berechnet. In der Tabelle A 5.2.2.06 im Anhang mit den Ergebnissen der Varianzanalysen dieser Residuen für den Faktor Schulzugehörigkeit gibt es drei mindestens signifikante Unterschiede („*Erfahrungen und Handlungen in inklusiven Klassen*“, „*Belastungen durch SuS mit Förderungen in den Bereichen ‚Lernen‘ und ‚Sprache‘*“, „*Kompetenzeinschätzung zum Umgang mit inklusiven Klassen*“). Die Werte von η^2 sind für diese Skalen überragend hoch, betragen aber auch für die übrigen Skalen mindestens 16,5 Prozent der jeweiligen Skalensvarianz. Offensichtlich unterscheiden sich die Schulen in der Einschätzung ihrer Lehrkräfte ganz erheblich.

5.2.3 Einstellungen und Erfahrungen der Eltern

Der Elternfragebogen für die Sekundarstufe I enthält dieselben Konstrukte und deren Operationalisierungen wie die Grundschulvariante und ist in der Mitte der 5. und erneut in einer deutlich reduzierten Fassung am Ende der 6. Klassenstufe

zum Einsatz gekommen. Die Rücklaufquote mit 50,3 Prozent übertraf in der 5. Klassenstufe diejenige der 2. Klassenstufe der Grundschule, in der sechsten war sie unverändert. Im ersten Elternfragebogen waren Fragen zum sozialen Hintergrund eingebunden (vgl. Kapitel 5.6.3).

Die Tabellen A 5.2.3.01 und A 5.2.3.02 im Anhang enthalten die Ergebnisse der Überprüfungen der Repräsentativität mit den Variablen „*Sozialindex*“ und „*Integrationserfahrung der Schule*“ sowie der Variable „*Region*“, in der die Schule ihren Sitz hat. Sowohl in der 5. als auch besonders in der 6. Klassenstufe unterscheiden sich die teilnehmenden Eltern hochsignifikant von den nicht teilnehmenden (Kontingenzkoeffizient .26 und .29) in ihrer Zusammensetzung. Im Vergleich zur Gesamtkohorte sind Eltern aus Schulen mit einem Sozialindex von 1 und 2 unter- und Schulen mit dem Sozialindex 4 erheblich überrepräsentiert. In der 6. Klassenstufe sind zudem die Region Wandsbek-Süd über- und die Region Billstedt unterrepräsentiert.

Die Skalenbildung erfolgte wiederum faktorenanalytisch und mit begleitenden Reliabilitätsschätzungen nach inhaltlichen Gesichtspunkten. Die Tabelle 5.2.3.01 enthält die Konstrukte und die Kennwerte aller Skalen der 5. und 6. Klassenstufe. Die Anzahl der einbezogenen Fragebögen variiert bei den Skalen in der 5. Klassenstufe zwischen 422 und 642. Die inneren Konsistenzen der sieben Skalen reichen in der 5. Klassenstufe von .58 bis .84 und sind damit wie in der 6. Klassenstufe (.57 bis .90) überwiegend mindestens zufriedenstellend.

Die Kennwerte der Items, die nicht sinnvoll zu Skalen zusammengefasst werden konnten, sind in der Tabelle A 5.2.3.03 im Anhang zusammengestellt. Im Folgenden werden v.a. die Werte der 6. Klassenstufe berichtet, weil sie auf den Erfahrungen beider Jahre in der Stadtteilschule beruhen. Bei den „*Erfahrungen mit der inklusiven Schule des eigenen Kindes*“ liegen die Mittelwerte der drei schulbezogenen Items (Beispielitem: „*Meine Schule ist ausreichend mit Lehrkräften versorgt*“; $M = 2,80$) einmal knapp über der neutralen Mitte im positiven Bereich. Die Mittelwerte der beiden anderen Items liegen im leicht negativen Bereich.

Bezüglich der „*Erfahrungen mit der Klasse des eigenen Kindes*“ liegen verschiedene Mittelwerte zu den Items vor. Bei der Aussage „*Das gemeinsame Lernen nicht behinderter Kinder mit Kindern mit Lernschwierigkeiten gelingt gut*“ kommen die Eltern zu einem Mittelwert von $M = 2,89$. Dieser Mittelwert liegt im positiven Bereich der Antwortvorgaben. Die entsprechende Aussage für sonderpädagogisch im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderte

Kinder erreicht nur den neutralen Wert des Items (2,56). Ein solches Ergebnis hatte sich auch in der Grundschulkohorte gezeigt. Bezüglich der Auskömmlichkeit der sonderpädagogischen Ressource ist der Mittelwert im neutralen Bereich (2,56) und damit etwas günstiger als in der Grundschule.

Die Eltern haben zusätzlich für je ein Ankeritem der sieben Skalen des FEES ein Urteil über ihr Kind abgegeben (Tabelle A 5.2.3.03 im Anhang). In beiden Klassenstufen liegen die Mittelwerte sämtlicher Items zwischen 3,19 und 3,47 in der 5. und zwischen 3,05 und 3,33 in der 6. Klassenstufe und damit weit im positiven Bereich. Allein die „Anstrengungsbereitschaft“ bleibt mit einem Mittelwert von 2,96 ganz knapp unter dem Wert von 3,0. Danach schätzen die Eltern die „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ ihrer Kinder nach zwei Jahren in der Stadtteilschule im Durchschnitt offensichtlich überaus positiv ein.

Tabelle 5.2.3.01: Kennwerte der Skalen des Elternfragebogens I in der 5. und 6. Klassenstufe

Skalen	Item-Nummern	5. Klassenstufe				6. Klassenstufe			
		r_{tt}	n	M	s	r_{tt}	n	M	s
„Allgemeine Einstellung zur Inklusion“	12	.70	576	3,13	0,78	.69	604	3,15	0,76
„Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion“	1(2) 4	.72	422	2,51	0,75	.60	418	2,44	0,82
„Zufriedenheit mit der Schule“	156	.84	633	3,36	0,70	.90	647	3,20	0,76
„Positives Sozialklima in der Schule und Klasse“	12 4-6	.83	452	3,13	0,59	.85	504	2,98	0,61
„Zufriedenheit mit der Klassensituation des Kindes“	34	.53	482	3,07	0,68	.57	557	3,02	0,70
„Zufriedenheit mit der Situation des eigenen Kindes“	3-5	.69	565	3,22	0,63	.70	596	3,07	0,65
„Integration des Kindes in die Schule“	27	.77	642	3,45	0,64	.77	678	3,32	0,65

r_{tt} = Reliabilität (innere Konsistenz); n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung

Tabelle 5.2.3.01 enthält die Kennwerte der sieben Konstrukte des Elternfragebogens inklusive der Angaben der Eltern von sonderpädagogisch geförderten Kindern. Im Folgenden werden primär die Daten der 6. Klassenstufe berichtet. Die „Allgemeine Einstellung zur Inklusion“ beinhaltet zwei wertende Items aus dem

Lehrkräftefragebogen. Der Mittelwert liegt klar im positiven Bereich der Skala und übertrifft den Mittelwert der Lehrkräfte knapp (3,00). Auch nach zwei Jahren Beschulung in der Stadtteilschule befürworten die Eltern im Mittel die Inklusion grundsätzlich.

Die „*Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion*“, die mit ihren kognitiven Komponenten Überzeugungen ähneln, enthalten vier der fünf Items der bei den Lehrkräften eingesetzten Skala. Von diesen ergeben aber nur zwei in der 6. Klassenstufe bei den Eltern eine Skala (Beispielitem: „*Durch gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung werden die nicht behinderten Kinder in ihrem fachlichen Lernen gebremst*“). Die Mittelwerte liegen bei deutlich niedrigem Umfang der Kohorte im neutralen Bereich der Skala. Die Erwartungen entsprechen im Mittel denen der Lehrkräfte.

Die Skala „*Zufriedenheit mit der Schule*“ enthält in der Kurzfassung drei Items (Beispielitem: „*Ich bin insgesamt mit der Schule meines Kindes zufrieden*“). Die Mittelwerte der beiden Klassenstufen belegen, dass die Eltern die inklusive Stadtteilschule ihres Kindes im Mittel sehr positiv einschätzen.

Die Skala „*Positives Sozialklima in der Schule und Klasse*“ enthält fünf der Aussagen, die auch im Lehrkräftefragebogen enthalten sind (Beispielitem: „*Die meisten Schülerinnen und Schüler verstehen sich sehr gut miteinander*“). Die Mittelwerte liegen klar im positiven Bereich, sie erreichen allerdings nicht die Mittelwerte der Lehrkräfte (3,20 bzw. 3,13).

Von vier Aussagen bilden zwei die Skala „*Zufriedenheit mit der Klassensituation des Kindes*“ (Beispielitem: „*Die Lehrkräfte unserer Klasse stehen in einem guten Austausch mit uns Eltern*“). Die Mittelwerte liegen knapp über dem Wert 3,0 und damit klar im positiven Bereich und übertreffen die entsprechenden Mittelwerte der Grundschullehrer.

Die Skala „*Zufriedenheit mit der Situation des eigenen Kindes*“ bezieht sich auf die Leistungsentwicklung des Kindes (Beispielitem: „*Mein Kind macht in der Schule gute Fortschritte beim Lernen*“). Die Eltern der Stadtteilschule sind im Schnitt mit Mittelwerten über 3,0 deutlich zufrieden mit den Entwicklungen ihres Kindes. Die Skala „*Integration des Kindes in die Schule*“ bezieht sich auf die soziale Integration des Kindes (Beispielitem: „*Mein Kind ist in seiner Schule gut aufgehoben und integriert*“). Die Mittelwerte sind die höchsten aller Elternskalen und signalisieren eine große Zufriedenheit der Eltern mit der sozialen Integration ihres Kindes in der Schule. Insgesamt bewegt sich die Zufriedenheit der Eltern

mit der Schule in den beiden Klassenstufen auf hohem Niveau, fällt aber in der 6. Klassenstufe geringfügig (bei nicht identischen Elterngruppen) niedriger aus.

Nach Tabelle A 5.2.3.04 im Anhang gibt es bei den Elterneinschätzungen große Schul- und Klassenunterschiede in beiden Klassenstufen. Besonders deutlich unterscheiden sich die Klassen in den sieben Skalen (11,2 % bis 23,3 % erklärte Varianz).

Von besonderem Interesse ist die Frage, wie Eltern von sonderpädagogisch geförderten Kindern ihre Einstellungen und Erfahrungen rückmelden. Die Tabelle A 5.2.3.05 im Anhang enthält die Mittelwerte und deren Vergleiche für alle Eltern von in der 6. Klassenstufe sonderpädagogisch oder nicht sonderpädagogisch geförderten Kindern, die einer Datenverknüpfung zugestimmt haben. Es sind Daten für sieben sonderpädagogische Förderungen vorhanden. Es gibt nur für die Skala „*Positives Sozialklima in der Schule und Klasse*“ einen signifikanten Unterschied mit großem Effekt (31,1 % erklärte Varianz) zwischen Eltern mit und ohne ein sonderpädagogisch gefördertes Kind. Das mit dieser Skala erfasste Sozialklima wird im Mittel (1,8) am ungünstigsten von Eltern mit sonderpädagogisch im Bereich „*Geistige Entwicklung*“ geförderten Kindern eingeschätzt. Dieses eher unerwartete Ergebnis geht allerdings auf nur drei Elternfragebögen zurück. Die „*Allgemeine Einstellung zur Inklusion*“ ist in allen Bereichen sonderpädagogischer Förderung überragend hoch (kleinster Mittelwert 3,0). Die Mittelwerte zu den „*Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion*“ sind sämtlich deutlich niedriger. Zwischen den drei Bereichen sonderpädagogischer Förderung „*Lernen*“, „*Sprache*“ und „*Emotional-soziale Entwicklung*“ gibt es keine interpretierbaren Mittelwertdifferenzen bei den sieben Skalen. Die Mittelwerte liegen von einer Ausnahme abgesehen sämtlich im positiven Bereich. Das ist für die Gruppe von Eltern mit einem sonderpädagogisch im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderten Kind ein viel besserer und nicht erwarteter Befund als in der Grundschule.

Bei den Mittelwertvergleichen der Elterneinschätzungen in der 6. Klassenstufe für die Ankeritems des FEES für alle vorhandenen sonderpädagogischen Förderungen (Tabelle A 5.2.3.06 im Anhang) gibt es nur einen signifikanten Unterschied zwischen den Förderschwerpunkten mit hoher Effektstärke (24 %). Im „*Selbstkonzept der Schulfähigkeit*“ schätzen die Eltern von sonderpädagogisch in den Bereichen „*Sprache*“ und „*Hören*“ geförderten Kindern mit je einem Mittelwert von $M = 2.7$ ihre Kinder im Mittel am wenigsten positiv ein. Erstaunlich sind die Mittelwerte für die in den Bereichen „*Lernen*“ (3,0) und „*Geistige Entwicklung*“ (3,3) geförderten Kinder. Die Mittelwerte der drei Förderungsbereiche

„LSE“ liegen sämtlich im deutlich positiven Bereich. Die Eltern schätzen im Durchschnitt die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ ihrer Kinder in den ersten beiden Jahren in der Stadtteilschule damit fast ausschließlich positiv ein.

Bei den Vergleichen der Beschulungsorte Stadtteilschule und ReBBZ für Eltern von Kindern, die in der 5. und/oder der 6. Klassenstufen sonderpädagogisch im Bereich „*Lernen*“ gefördert worden sind, gibt es drei mindestens signifikante Mittelwertdifferenzen (Tabelle A 5.2.3.07 im Anhang). Die „*Allgemeine Einstellung zur Inklusion*“ und die „*Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion*“ sind bei Stadtteilschuleltern dieser Kohorten extrem positiver (3,41 bzw. 2,92) als bei Eltern mit im ReBBZ geförderten Kindern (2,75 bzw. 2,02) bei 14,7 bzw. 31,4 Prozent erklärten Varianzen. Außerdem ist die „*Integration des Kindes in die Schule*“ bei Stadtteilschuleltern mit 3,46 bedeutsam höher als bei ReBBZ-Eltern (3,02). In vier weiteren Skalen liegen die Mittelwerte in den Stadtteilschulen knapp über denen aus den ReBBZ. Allein die „*Zufriedenheit mit der Klassensituation des Kindes*“ ist in den ReBBZ im Mittel höher (3,19 versus 2,94). Zu betonen ist, dass alle Mittelwerte (Ausnahme „*Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion*“ in den ReBBZ 2,02, siehe oben) sich im positiven Bereich der Skalen befinden.

Bei den entsprechenden Vergleichen der Elternskalen von Eltern mit sonderpädagogisch im Bereich „*Sprache*“ geförderten Kindern (Tabelle A 5.2.3.08 im Anhang), die weniger Fälle umfassen, gibt es keinen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen den Beschulungsorten. In den Skalen „*Allgemeine Einstellung zur Inklusion*“ und „*Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion*“ weisen die Stadtteilschuleltern die höheren Mittelwerte auf, die erklärten Varianzanteile betragen 4,4 bzw. 8,9 Prozent. Die Mittelwerte der Erfahrungsskalen liegen ausnahmslos über 3,12 und sind damit als sehr positiv zu bezeichnen. Im Unterschied zum Förderschwerpunkt „*Lernen*“ sind vier von fünf Skalen zu den Erfahrungen in einem ReBBZ leicht höher als bei den Stadtteilschulen.

Nur die Daten der Längsschnittkohorte der Eltern können Aufschluss darüber geben, ob sich die Erfahrungen und Einstellungen der Eltern im Längsschnitt verändert haben. Angesichts der hohen Ausfälle in der Längsschnittkohorte, die nur noch 33,1 Prozent der Eltern umfasst, war die Repräsentativität dieser Längsschnitteilkohorte erneut zu prüfen. Die Tabellen A 5.2.3.10 und A 5.3.2.11 im Anhang zeigen, dass sich Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende an der Elternbefragung im Längsschnitt in der Besetzung der Kategorien des Sozialindex hoch signifikant unterscheiden. Der Kontingenzkoeffizient beträgt wie in den beiden Querschnitten beachtliche .283. Gegenüber der gesamten Längsschnittkohorte ist

die Gruppe mit rund 6 bzw. 17 Prozent mehr Eltern aus Schulen mit den Sozialindizes 1 und 4 sowie mit rund 6 bzw. 19 Prozent weniger aus dem Sozialindizes 3 und 2 deutlich verzerrt. Außerdem sind Eltern aus Schulen mit Integrationserfahrung überrepräsentiert (rund 9 %). Und schließlich haben sich relativ mehr Wandsbeker Eltern zweimal an der Befragung beteiligt als Eltern aus Billstedt. Solche Verzerrungen sind regelhaft bei Elternbeteiligungen zu erwarten und schmälern die Verallgemeinerbarkeit der Aussagen.

Die Anzahlen der Fälle für die Varianzanalysen mit Messwiederholung variieren zwischen 181 und 409 (Tabelle A 5.2.3.09 im Anhang), damit sind die Aussagemöglichkeiten recht eingeschränkt. Es gibt vier mindestens sehr signifikante Mittelwertdifferenzen bei den von den Eltern mitgeteilten Einschätzungen. Die Skalen „Zufriedenheit mit der Schule“ ($\text{Eta}^2 = .026$), „Positives Sozialklima in der Schule und Klasse“ ($\text{Eta}^2 = .083$), „Zufriedenheit mit der Situation des eigenen Kindes“ ($\text{Eta}^2 = .070$) und „Integration des Kindes in die Schule“ ($\text{Eta}^2 = .019$) fallen im Mittel in der 6. Klassenstufe niedriger aus als in der fünften. Allerdings bleiben alle Mittelwerte über 3,04 und damit deutlich im positiven Bereich. Bei den „Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion“ fällt der Mittelwert von 2,51 auf 2,39, erreicht aber die Signifikanzgrenze knapp nicht ($p = .052$, $\text{Eta}^2 = .021$). Die „Allgemeine Einstellung zur Inklusion“ bleibt mit 3,14 unverändert hoch positiv.

Es hat damit nur moderate, aber negative Veränderungen bei den Eltern der Stadtteilschulen gegeben, die sich zweimal an der Befragung beteiligt haben. Die anfänglich sehr positiven Einschätzungen der in ihrer sozialen Zusammensetzung ausgelesenen Längsschnittkohorte wurden in der 6. Klassenstufe statistisch signifikant etwas gedämpft.

5.2.4 Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler sind die Hauptadressaten der inklusiven Schule. Sie sind wie die Lehrkräfte Akteurinnen und Akteure der Unterrichtsprozesse und gestalten und erfahren diese aus ihrer Sicht. Sie sind somit neben den Lehrkräften geeignete Personen für die Einschätzung der Unterrichtsgestaltung und die Wahrnehmung ihrer Lehrkräfte. Wie im Kapitel zur Grundschule begründet (4.2.4), sind die Konstrukte und ihre Operationalisierungen in erster Linie für die Altersstufe der 5. und 6. Klassenstufe ausgewählt worden.

Die Erhebungen zu den Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler haben mit einem Schülerfragebogen in der 5. Klassenstufe am Ende des ersten Halbjahres

und am Ende der 6. Klassenstufe mit einer deutlich verkürzten Version erneut und zusammen mit dem FEESST stattgefunden. Durch die gemeinsame Durchführung beider Erhebungen gelten die Angaben zur Repräsentativität des FEESST (vgl. Kapitel 5.5) auch für den Schülerfragebogen. Danach kann diese Teilstichprobe als gutes Abbild der Kohorte gelten.

Es wurden faktorenanalytisch gestützt 10 Skalen für die 5. und 8 Skalen für die 6. Klassenstufe des Schülerfragebogens gebildet (Tabelle 5.2.4.01). Nur bei 3 von 18 Skalen liegen die inneren Konsistenzen unter .50, bei allen anderen liegen sie zwischen .63 und .87 und damit überwiegend im zufriedenstellenden bis sehr guten Bereich. Im Folgenden stehen die Ergebnisse aus der 6. Klassenstufe im Mittelpunkt, weil sie auf den zweijährigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler beruhen.

Tabelle 5.2.4.01: Kennwerte der Skalen des Schülerfragebogens für die 5. und 6. Klassenstufe

Skalen	Anzahl Items	5. Klassenstufe				6. Klassenstufe			
		r_{tt}	n	M	s	r_{tt}	n	M	s
„Schülerorientierung“	6	.63	830	3,4	0,49	.71	827	3,3	0,53
„Binnendifferenzierung“	4	.46	834	2,7	0,59				
„Unterstützung“	5	.77	823	3,3	0,58	.82	848	3,1	0,64
„Unterrichtsformen“	4	.49	817	2,4	0,57	.50	843	2,4	0,56
„Unterrichtsstörungen“	7	.77	807	2,6	0,57	.80	817	2,6	0,57
„Diagnostik, allgemein“	8	.84	800	3,0	0,57	.83	806	2,9	0,57
„Bezugsnormorientierung“	4	.79	843	3,2	0,63	.82	842	3,2	0,86
„Diagnostische Kompetenz Leistung“	3	.84	812	3,2	0,50	.79	822	3,0	0,59
„Zufriedenheit mit der Schule“	8	.83	808	3,1	0,94				
„Einstellung zur Heterogenität“	10	.87	561	3,3	0,75	.86	771	3,4	0,54

r_{tt} = Reliabilität (innere Konsistenz); n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung

Die Skala „Schülerorientierung“ enthält sechs Items (Beispielitem: „Die Lehrkraft strengt sich an, damit alle im Unterricht mitkommen“). Die Schülerinnen und Schüler sind mit einem Mittelwert von 3,25 sehr überzeugt vom Ausmaß der Bemühungen der Lehrkräfte um jedes einzelne Kind. Der Mittelwert liegt über dem Wert für „trifft ziemlich zu“, rangiert aber unter dem Mittelwert der Grundschulkohorte (3,46).

Die Skala „*Unterstützung*“ erfasst mit fünf Aussagen die Häufigkeit, mit der die Lehrkräfte besondere Maßnahmen zur Förderung einzelner oder aller Kinder ergreifen (Beispielitem: „*Die Lehrkraft unterstützt uns zusätzlich, wenn wir Hilfe brauchen*“). Die Antwortvorgaben lauten „*nie oder fast nie*“, „*in einigen Stunden*“, „*in den meisten Stunden*“ und „*in jeder Stunde*“. Die Sechstklässlerinnen und -klässler schätzen im Mittel ein, dass das mindestens in den meisten Stunden der Fall ist.

Von den acht Aussagen zu Unterrichtsformen (Beispielitem: „*So war es in diesem Jahr bisher... Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in kleinen Gruppen an verschiedenen Aufgaben*“) bilden nur die vier Items, die sich auf aktive Handlungen von Schülerinnen und Schülern beziehen, die Skala „*Unterrichtsformen*“. Diese weist die geringste innere Konsistenz auf. Die mittlere Häufigkeit liegt knapp mittig zwischen den Ausprägungen „*in einigen Stunden*“ und „*in den meisten Stunden*“.

Auch für die Skala „*Unterrichtsstörungen*“ wurden sieben Aussagen mit Häufigkeitsangaben genutzt (Beispielitem: „*Die Lehrkraft muss lange warten, bis alle ruhig sind*“). Derartige Störungen des Unterrichts tauchen im Mittel zwischen „*in einigen Stunden*“ und „*in den meisten Stunden*“ auf. Sie werden im Durchschnitt häufiger als in der Grundschule registriert (2,24).

Die Skala „*Diagnostik, allgemein*“ wurde mit acht Items erfasst (Beispielitem: „*Unsere Lehrkraft sieht schnell, wenn es zwischen Schülerinnen und Schülern Streit gegeben hat*“). Es handelt sich um eine Mischung von Leistungs- und sozialdiagnostischen Fragestellungen, die für die Gestaltung des Unterrichts bedeutsam sind. Auch dieser Mittelwert befindet sich im positiven Bereich, bleibt aber unter dem Mittelwert der Grundschulkohorte (3,14).

Eine oft untersuchte Größe ist die subjektbezogene „*Bezugsnormorientierung*“ (vier Items), die insbesondere in heterogenen Klassen eine große Rolle spielen muss (Beispielitem: „*Unsere Lehrkraft lobt auch die schlechten Schülerinnen und Schüler, wenn sie merkt, dass sie sich verbessern*“). Der Mittelwert belegt, dass diese Normorientierung in der Schülerbeurteilung in den Stadtteilschulen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gut gegeben ist. Der Wert entspricht genau dem Wert der diesbezüglichen Selbsteinschätzung der Lehrkräfte.

Die Skala „*Diagnostische Kompetenz Leistung*“ der Lehrkräfte besteht aus acht Aussagen (Beispielitem: „*Unsere Lehrkraft kennt die Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler*“). Der Mittelwert liegt genau auf dem

Messpunkt „trifft eher zu“, die diagnostische Fähigkeit der Lehrkräfte wird im Mittel recht positiv eingeschätzt.

Beim Konstrukt „*Einstellung zur Heterogenität*“ mussten von ursprünglich 18 Items 8 bei der Skalenbildung ausgeschieden werden, weil viele Schülerinnen und Schüler sie nicht beantwortet haben. Es handelt sich um eindeutige Wertungen (Beispielitem: „*Ich finde es gut, dass in unserer Schule Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung lernen*“). Offensichtlich haben die Sechstklässlerinnen und -klässler im Mittel eine sehr positive Wertschätzung ihrer heterogenen Klassenzusammensetzung. Der relativ höchste Mittelwert aller Schüler-skalen belegt, dass auch nach zwei Jahren Erfahrungen mit der inklusiven Stadtteilschule die positive „*Einstellung zur Heterogenität*“ stabil hoch ist.

Trotz der im Mittel überwiegend positiven Einschätzungen des Unterrichts und der Lehrkräfte gibt es dennoch hoch signifikante Unterschiede zwischen den Schulen und den Klassen. Durch die Schulzugehörigkeit werden in der 6. Klassenstufe zwischen 2,4 und 9,4 Prozent der Varianzen erklärt. Auf die Klassenzugehörigkeit entfallen zwischen 9,6 und 35,2 Prozent der Skalenvarianzen (Tabelle A 5.2.4.01 im Anhang). Mit Ausnahme der Skala „*Einstellung zur Heterogenität*“ sind sämtliche Mittelwertunterschiede mindestens signifikant. Die von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzten Merkmale sind wie erwartet von hoher Relevanz für die Beschreibung von Schul- und v.a. Klassenunterschieden in der 6. Klassenstufe.

Von Interesse ist, ob sich die entsprechenden Schülereinschätzungen zwischen den beiden Beschulungsorten Stadtteilschule und ReBBZ unterscheiden. Die Tabellen A 5.2.4.02 und A 5.2.4.03 im Anhang enthalten die Analyseergebnisse für die beiden vergleichbaren Förderschwerpunkte „*Lernen*“ und „*Sprache*“ in der 6. Klassenstufe. In den ReBBZ sind allerdings nur vier Skalen zum Einsatz gekommen, weil einige Skalen inhaltlich nicht geeignet waren und die Herausforderungen bei den Erhebungen in den ReBBZ für eine Kürzung sprachen. Die Gruppe von Kindern mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „*Lernen*“ unterscheiden sich nur in der Skala „*Diagnostik, allgemein*“, diese wird in den ReBBZ im Mittel tendenziell höher eingeschätzt (3,20) als in den Stadtteilschulen (2,92) bei 4,5 Prozent erklärter Varianz. In der Skala „*Unterstützung*“ sind die Mittelwerte beider Gruppen höher (um 3,4) als bei allen Sechstklässlerinnen und -klässlern (3,1). Offensichtlich erleben sonderpädagogisch im Bereich „*Lernen*“ geförderte Schülerinnen und Schüler in beiden Institutionen im Mittel mehr Unterstützung durch die Lehrkräfte, als dies bei allen Sechstklässlerinnen und -klässlern der Stadtteilschulen der Fall ist.

Bei der Gruppe von Kindern mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „*Sprache*“ gibt es einen fast signifikanten Unterschied zwischen den beiden Beschulungsorten ($p = .054$) bei 9,6 Prozent gebundener Varianz. Im Mittel sind die „*Unterrichtsstörungen*“ in den Stadtteilschulen aus Sicht dieser Gruppe mit 2,71 deutlich höher als in den ReBBZ (2,41). In beiden Gruppen wird die „*Unterstützung*“ durch die Lehrkräfte als gleich hoch und deutlich positiv erlebt (3,26 bzw. 3,31). Auch diese beiden Gruppen übertreffen mit ihren Durchschnittswerten die Gruppe aller Sechstklässlerinnen und -klässler.

Die Tabelle A 5.2.4.04 im Anhang enthält die Kennwerte der in den speziellen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch in der 6. Klassenstufe geförderten Kinder.

Direkt vergleichbar sind nur die Ergebnisse der Längsschnittkohorte. Diese ist im Prinzip identisch mit jener der Erhebungen mit dem FEES. Für sieben Skalen stehen zwischen 655 und 720 Datensätze für die Varianzanalysen mit Messwiederholung zur Verfügung (Tabelle A 5.2.4.05 im Anhang). Es gibt vier hoch signifikante Mittelwertveränderungen. Alle vier haben die gleiche Richtung. In der 6. Klassenstufe sind die Mittelwerte der Skalen „*Schülerorientierung*“, „*Unterstützung*“, „*Diagnostik, allgemein*“ und „*Diagnostische Kompetenz Leistung*“ niedriger als in der 5. Klassenstufe. Die Werte von η^2 zwischen .034 und .057 belegen, dass es sich nur um kleine Veränderungseffekte handelt. Die Mittelwerte der 6. Klassenstufe bleiben bei allen vier betroffenen Skalen aber sämtlich im deutlich positiven Bereich (alle mindestens 3,12 bis 3,24). Allein in der Skala „*Einstellung zur Inklusion*“ ist der Mittelwert in der 6. Klassenstufe tendenziell gesichert höher als in der fünften (η^2 nur .007 bei 440 Fällen). Zusammengefasst kann man wie bei den Eltern von einer leichten „*Abkühlung*“ der hohen Werte der Schülererfahrungen und -einstellungen aus dem ersten Halbjahr der 5. Klassenstufe sprechen.

Kapitel 5.2 auf einen Blick

Einstellungen und Erfahrungen der Schulleitungen

- Die Schulleitungen loben die sonderpädagogischen Strukturen des Hamburger Modells. Die inklusive Bildung wird grundsätzlich begrüßt, aber einzelne Bedingungen der Umsetzung vor Ort sehr kritisch bis ablehnend beurteilt. Die Ressourcenausstattung wird als erheblich zu gering bewertet. Besonders gelobt wird die kollegiale Zusammenarbeit in der Schule.

Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte

- Die Lehrkräfte sind sehr zufrieden mit der Schule und ihre Einstellungen zur Inklusion sind positiv. Sie bemängeln jedoch die unzureichende Ressourcenausstattung.

- Die Teamarbeit wird in der 6. Klassenstufe weniger gut eingeschätzt als in der fünften.
- Die wahrgenommenen Belastungen durch sonderpädagogische Förderungen insbesondere im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sind gegenüber der 5. Klassenstufe in der 6. Klassenstufe noch gestiegen.

Einstellungen und Erfahrungen der Eltern

- Die Eltern übertreffen die positiven Einstellungen der Lehrkräfte zur inklusiven Schule noch. Sie schließen sich teilweise der Klage über mangelnde Ressourcen an.
- Die Eltern von im Förderschwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Kindern äußern sich ähnlich positiv wie die Eltern mit Kindern im Förderschwerpunkt „*Lernen*“ zur Inklusion. Die letztgenannten Eltern äußern sich positiver als die entsprechenden ReBBZ-Eltern.
- Zu einigen Aspekten äußern sich die Eltern in der 6. Klassenstufe weniger positiv als in der fünften.

Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler

- Die Schülerinnen und Schüler schätzen nahezu alle Aspekte des Unterrichts und der Lehrkräfteaktivitäten positiv ein. Das gilt für alle Kinder ohne und mit sonderpädagogischer Förderung.
- Die Schülerinnen und Schüler geben Unterrichtsstörungen in vielen Stunden an.
- Sonderpädagogisch in den Bereichen „*Lernen*“ und „*Sprache*“ in den ReBBZ und in den Stadtteilschulen geförderte Schülerinnen und Schüler schätzen die Unterstützung durch die Lehrkräfte höher ein als die nicht sonderpädagogisch geförderten.
- Die Einschätzungen der im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht von denen der in den Bereichen „*Lernen*“ und „*Sprache*“ geförderten.
- Die mittleren Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler verschlechtern sich von der 5. zur 6. Klassenstufe.

5.3 Die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe der Stadtteilschulen und der ReBBZ

In diesem Abschnitt wird danach gefragt, welche individuellen und Kontextbedingungen mit den erreichten Kompetenzen und den Kompetenzzuwächsen der Schülerinnen und Schüler kovariieren und welche Bedeutung dabei die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse hat. Auch bei der Analyse der fachlichen Kompetenzen werden als unabhängige Variable Systemvariablen wie Beschulungsorte, Schulen, Klassen und Klassentypen von individuellen, unabhängigen Variablen unterschieden. Letzteres sind schulstatistisch erfasste Variablen wie das Alter, das Geschlecht, ein Migrationshintergrund und die Familiensprache. Die vielfältigen Untersuchungsmöglichkeiten werden auf die Schülerinnen und Schüler zentriert, die im Längsschnitt von der 5. zur 6. Klassenstufe an KERMIT teilgenommen haben (n = 1.466 in den Stadtteilschulen und n = 87 in den ReBBZ).

Abweichend von den Auswertungen bei der Grundschulkohorte werden auch alle in den Querschnitten vorhandene Schulleistungsdaten der Stadtteilschulen und ReBBZ vergleichend gegenübergestellt. Je nach Auswertungsperspektive und verwendeter Datenquelle variieren die Fallzahlen.

5.3.1 Grundlagen

Operationalisierung der fachlichen Kompetenzen

Bei der Sekundarstufenkohorte werden zwei Fallgruppen mit auswertungsspezifischen Untergruppen unterschieden (Tabelle A 5.3.01 im Anhang):

- *Fallgruppe 1:* Das sind die Schülerinnen und Schüler, die am regulären Testzyklus am Anfang der 5. Klassenstufe (KERMIT 5/5E) und am Anfang der 7. Klassenstufe (KERMIT 7/7E) teilgenommen haben und für die gegebenenfalls auch die Kompetenzentwicklung von der 5. zur 7. Klassenstufe berechnet werden konnte. Darin enthalten sind auch zehn Schülerinnen und Schüler, die im ReBBZ mit KERMIT 5E starteten, in der 6. Klassenstufe nochmals mit KERMIT 5E und schließlich in der 7. Klassenstufe mit KERMIT 7E untersucht wurden.
- *Fallgruppe 2:* Das sind sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ geförderte Schülerinnen und Schüler am unteren Leistungsrand nach Angabe der Lehrkräfte oder solche mit Prozenträngen ≤ 5 in den getesteten Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“ bei KERMIT 5/5E bei der regulären Testung. Diese Gruppe startete zunächst mit der regulären KERMIT 5/5E Testung und absolvierte sodann KERMIT 2. In der 6. Klassenstufe nahm sie an KERMIT 5E und gegebenenfalls in der 7. Klassenstufe an KERMIT 7/7E teil.

Operationalisierung der Entwicklung der fachlichen Kompetenzen

Wie in der EiBiSch-Grundschulkohorte wurden folgende Operationalisierungen der aktuellen Kompetenzniveaus und ihrer Entwicklung verwendet:

- Die erreichten Standardwerte und Kompetenzstufen in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“,
- Konstanz und Variabilität der erreichten Kompetenzstufen in den 5. und 6. Klassenstufen,

- die Kompetenzentwicklung von der 5. bis zum Ende der 6. Klassenstufe (erhoben zu Beginn der 7. Klassenstufe) in den Fachdomänen und ihre Residuen.

Teilgruppen der Schülerinnen und Schüler auf der Individualebene

Zur Bearbeitung unterschiedlicher Auswertungsfragen wurden die Schülerinnen und Schüler den folgenden Kategorien zugeordnet:

- *Sonderpädagogische Förderungen*: Schulstatistisch werden neun verschiedene sonderpädagogische Förderschwerpunkte unterschieden.
- *Zugehörigkeit zu einer Förderkategorie*: Die Varianten dieser Kategorisierung sind (0) keine sonderpädagogische oder additive Sprachförderung in der 5. oder 6. Klassenstufe, (1) additive Sprachförderung in der 5. und/oder 6. Klassenstufe, (2) zielgleiche sonderpädagogische Förderung in der 5. und/oder 6. Klassenstufe, (3) zieldifferente sonderpädagogische Förderung in der 5. und/oder 6. Klassenstufe.
- *Erhalt einer zusätzlichen Förderung*: Alternativ gruppiert wurden bei Verwendung dieser Kategorie die Schülerinnen und Schüler danach, ob sie irgendwann in der 5. und/oder 6. Klassenstufe sonderpädagogisch und/oder additiv sprachgefördert wurden. Unterschieden werden die beiden Varianten: (0) Es erfolgte weder in der 5. oder 6. Klassenstufe eine Förderung in den beiden Bereichen und (1) in der 5. und/oder 6. Klassenstufe wurde die Schülerin bzw. der Schüler entweder sonderpädagogisch oder additiv sprachgefördert.
- Es wurde schließlich eine Risikogruppe aus den Schülerinnen und Schülern gebildet, die in der 5. Klassenstufe mit einem Prozentrang von ≤ 10 in den Domänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“ bei KERMIT 5 abschnitten.

Auf der Systemebene wurden Schülerinnen und Schüler unterschieden nach dem Sozialindex ihrer Schule, nach ihrer Schul- und Klassenzugehörigkeit und nach Klassentypen, gebildet nach der Anzahl sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Klassen.

Die Teilnahmequoten

Anders als in der Grundschule nehmen in der Sekundarstufe alle Schülerinnen und Schüler an den KERMIT-Testungen teil. Ausnahmen sind für zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler möglich. Dennoch wird keine hundertprozentige Teilnahme erreicht. Tabelle A 5.3.02 im Anhang zeigt, dass in der 5. Klassenstufe 91,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler der EiBiSch-Kohorte entweder in der Domäne „*Leseverstehen*“ oder in der Domäne „*Mathematik*“ (bei einer Streuung von 75 bis 100 % in den Klassen) teilnahmen und in der 6. Klassenstufe in der Domäne „*Leseverstehen*“ 89,1 Prozent (bei einer Streuung von 66,7 bis 100 %). In der EiBiSch-Kohorte nahmen in der 5. Klassenstufe 88,7 Prozent aller sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler teil (Streuung 25 bis 100 %) und in der 6. Klassenstufe 83,4 Prozent (Streuweite 33 bis 100 %). Damit stehen alle Aussagen zu Klassen und zur Kohorte unter dem Vorbehalt dieser – für einzelne Klassen – mäßigen Teilnahme, deren Auswirkungen auf die Ergebnisse unkalkulierbar sind.

Vergleich der Querschnitte insgesamt mit den Querschnitten im Längsschnitt

Die Tabelle A 5.3.03 im Anhang gibt einen Überblick über die KERMIT-Ergebnisse der Querschnittserhebungen insgesamt, der Querschnitte im Längsschnitt und der Schülerinnen und Schüler, die im Längsschnitt an den Testungen in beiden Klassenstufen teilgenommen haben. Wie in der Grundschulkohorte findet bei der Auswahl nur der Längsschnittschülerinnen und -schüler eine Selektion statt, die sich unmittelbar in den erreichten Mittelwerten in der Domäne „*Leseverstehen*“, nicht aber in der Domäne „*Mathematik*“ niederschlägt. So erhöht sich in der Domäne „*Leseverstehen*“ der Mittelwert für KERMIT 5 um sieben und bei KERMIT 7 um fünf Punkte. Diese unterschiedliche Veränderung der Mittelwerte in den Fachdomänen durch die Selektionsprozesse im Längsschnitt wurde unmittelbar bei der Prüfung der Repräsentativität derjenigen Schülerinnen und Schüler (bezogen auf die Längsschnittkohorte) deutlich, die in der 5. Klassenstufe und zu Beginn der 7. Klassenstufe an KERMIT teilgenommen haben. Die Schülergruppe, die zu beiden Testzeitpunkten in der Domäne „*Leseverstehen*“ teilgenommen hat, unterscheidet sich hinsichtlich der Beteiligung beim Sozialindex signifikant von der Längsschnittstichprobe. Unterrepräsentiert sind dabei die Sozialindizes 1 und 2 und überrepräsentiert die Sozialindizes 3, 4 und 5. Bei der Beteiligung in „*Mathematik*“ gibt es diese Selektion nicht (ohne Tabellen). Vermutlich laufen bei der Teilnahme an den domänenspezifischen KERMIT-Tests unterschiedliche Steuerungs- und Selektionsprozesse je nach sozialer Lage der Schulen ab. Eine solche Unterschiedlichkeit zeigt sich bei allen

weiteren zur Kontrolle der Repräsentativität der Längsschnittstichprobe herangezogenen Merkmalen nicht. Hinsichtlich der Variablen „*Geschlecht*“, „*Migrationshintergrund*“ und „*Familiensprache*“ sind die Stichproben der durchgängigen Beteiligungen an den Erhebungen zu den beiden Fachdomänen mit der Zusammensetzung der gesamten Längsschnittstichprobe absolut vergleichbar.

Tabelle A 5.3.03 im Anhang weist aus, dass die Mittelwerte der EiBiSch-Kohorte in den Fachdomänen um 60 bis 70 Punkte (0,6 bis 0,7 Standardabweichungen) unter dem Hamburger Durchschnitt (inklusive der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten) und auch mit 10 bis 15 Punkten in beiden Fachdomänen unter dem Durchschnitt der Stadtteilschulen liegt. Darin drückt sich eine Überrepräsentation von Schulen mit niedrigem Sozialindex in der EiBiSch-Kohorte aus. Die Abweichungen der Stadtteilschulen vom Hamburger Durchschnitt sind erwartungsgemäß. Damit bewegen sich alle EiBiSch-Auswertungen auf einem deutlich niedrigeren Kompetenzniveau, als es bei den Auswertungen in der Grundschulkohorte der Fall war.

5.3.2 Fallgruppe 1: Schülerinnen und Schüler in den regulären Erhebungen

Tabelle 5.3.01 zeigt die in den 5. und am Ende der 6. Klassenstufen erreichten Kompetenzstufen in den Fachdomänen. Bemerkenswert ist, dass in der Domäne „*Leseverstehen*“ 30,6 bzw. 29,5 Prozent der getesteten Schülerinnen und Schüler in beiden Klassenstufen nicht die Mindeststandards erreichen. In der Domäne „*Mathematik*“ waren dies sogar 33 bzw. 34 Prozent. Zu vermerken ist ferner eine nicht unerhebliche Dynamik im Wechseln der erreichten Kompetenzstufen zwischen der 5. und 6. Klassenstufe (Tabelle A 5.3.04.1 und A 5.3.04.2 im Anhang). Exemplarisch seien die Ergebnisse für die Domäne „*Leseverstehen*“ dargestellt: Hier blieben nur 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf der gleichen Kompetenzstufe. 26,2 Prozent stiegen um eine und 7,2 Prozent um zwei und drei Kompetenzstufen ab. Gleichzeitig stiegen 19,5 Prozent um eine und 6,1 Prozent um zwei und drei Kompetenzstufen auf.

Tabelle 5.3.01: Erreichte Kompetenzstufen in der 5. und am Ende der 6. Klassenstufe in den Fachdomänen für alle Schülerinnen und Schüler der Längsschnittkohorte, die wenigstens in einer Klassenstufe an den jeweiligen KERMIT-Untertests teilnahmen

Kompetenzstufen	„Leseverstehen“				„Mathematik“			
	5. Klst.		6. Klst.*		5. Klst.		6. Klst.*	
	n	%	n	%	n	%	n	%
I (kein Mindeststandard)	386	30,6	362	29,5	463	33,0	442	34,1
II (Mindeststandard)	409	32,4	416	33,9	454	32,4	417	32,2
III (Regelstandard)	285	22,6	338	27,6	324	23,1	309	23,8
IV (Regelstandard +)	148	11,7	89	7,3	127	9,1	98	7,6
V (Optimalstandard)	34	2,7	21	1,7	35	2,5	30	2,3
Kohorte	1.262	100	1.226	100	1.403	100	1.296	100
Beteiligungsquote (%)	86,1		83,6		95,7		88,4	

Klst. = Klassenstufe; n = Anzahl der Fälle; % = Anteile; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

„Leseverstehen“: Mindeststandard nicht erreicht: weniger als 390 Punkte; Mindeststandard erreicht: zwischen 390 und 464 Punkten; Regelstandard erreicht: zwischen 465 und 539 Punkten; Regelstandard + erreicht: zwischen 540 und 614 Punkten; Optimalstandard erreicht ab 615 Punkte. „Mathematik“: Mindeststandard nicht erreicht: weniger als 390 Punkte; Mindeststandard erreicht: zwischen 390 und 459 Punkten; Regelstandard erreicht: zwischen 460 und 529 Punkten; Regelstandard + erreicht: zwischen 530 und 599 Punkten; Optimalstandard erreicht ab 600 Punkten

Die Tabelle 5.3.02 erweitert diese Auswertungsperspektiven um die Anzahl der Schülerinnen und Schüler getrennt nach Förderkategorien. Deutlich wird, dass es in beiden Klassenstufen einen fast gleichen Anteil von Schülerinnen und Schülern gibt (n = 205 bzw. 196; 16,3 bzw. 16,2 %), die in beiden Fachdomänen nicht die Mindeststandards erreichten. Das ist ein erheblicher Anteil von Schülerinnen und Schülern, die besonderer pädagogischer Aufmerksamkeit bedürfen und sich auf alle Förderkategorien hoch signifikant unterschiedlich verteilen.

In der Tabelle A 5.3.05 im Anhang werden für die 6. Klassenstufe für die Förderkategorien und insgesamt ergänzend die Fall- und Prozentzahlen nicht erreichter Mindeststandards ausgewiesen. Das sind für die Teilnahmen über die Förderkategorien hinweg in der Domäne „Leseverstehen“ n = 362 bzw. 29,5 %, in der Domäne „Mathematik“ n = 442 bzw. 34,1 % sowie entweder in der Domäne „Leseverstehen“ und/oder in der Domäne „Mathematik“ n = 539 bzw. 44,7 %. Unter der letzten Gruppe befinden sich 242 Schülerinnen und Schüler

ohne Zusatzförderung. Das sind 20,1 Prozent bezogen auf die Teilnahmen in beiden Fachdomänen und 16,5 Prozent bezogen auf die Größe der Längsschnittstichprobe als untere Schätzung tatsächlicher Verhältnisse.

Tabelle 5.3.02: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die in der 5. und am Ende der 6. Klassenstufe die Mindeststandards in beiden Fachdomänen erreicht bzw. nicht erreicht haben (Längsschnittkohorte mit jeweils vollständigen Daten pro Klassenstufe)

Förderkategorien	Mindeststandards in beiden Fächern erreicht?					
	5. Klassenstufe		6. Klassenstufe		5. und 6. Klassenstufe	
	nein	ja	nein	ja	nein	ja
keine zusätzliche Förderung	59	666	67	642	17	632
% der Spaltensumme	28,8		34,2		25,4	
additive Sprachförderung	83	269	85	262	33	264
% der Spaltensumme	40,5		43,4		49,2	
zielgleiche sonderpädagogische Förderung	12	64	14	61	3	59
% der Spaltensumme	5,9		7,1		4,5	
zieldifferente sonderpädagogische Förderung	51	53	30	45	14	46
% der Spaltensumme	24,9		15,3		20,9	
Summe	205	1.052	196	1.010	67	1.001
%	16,3	83,7	16,2	83,8	6,3	93,7
Chi ² / Kontingenzkoeffizient	130,7 /	.31 sss	77,8 /	.24 sss	58,5 /	.22 sss

Beteiligungsquoten in den Klassenstufen: „keine zusätzliche Förderung“: 89,8/87,9 %; „additive Sprachförderung“: 85,4/84,2 %; zielgleiche sonderpädagogische Förderung 78,4/77,3 %; zieldifferente sonderpädagogische Förderung: 69,3/50,0 %; % = Anteil; sss = hoch signifikant

Unter den 539 Schülerinnen und Schülern, die die Mindeststandards in mindestens einer Fachdomäne nicht erreichen, befinden sich nur 18,2 Prozent (n = 98) sonderpädagogisch geförderte (Tabelle A 5.3.05 im Anhang). Analog befinden sich unter denjenigen, die in der 6. Klassenstufe in beiden Fachdomänen keine Mindeststandards erreichen (n = 196), 72,6 Prozent (n = 155) nicht sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler. Dies sind wiederum Belege für die vorhandene individuelle, soziale und kulturelle Heterogenität jenseits der gebräuchlichen sonderpädagogischen Kategorisierungen.

Unter quantitativen Gesichtspunkten bilden am Ende der 6. Klassenstufe die additiv sprachgeförderten Schülerinnen und Schüler die größte Gruppe (28,1 %). Es folgen diejenigen, die niemals eine zusätzliche Förderung erhielten, aber in den Domänen „*Mathematik*“ und/oder „*Leseverstehen*“ nicht die Mindeststan-

dards erreichten ($n = 242$, 16,5 %) und sodann die Gruppe der zieldifferent geförderten ($n = 150$, 10,2 %) und die Gruppe der zielgleich sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler ($n = 97$, 6,6 %).

Die Tabelle 5.3.03 weist die in den Förderkategorien und insgesamt erreichten Kompetenzstände in den Fachdomänen am Ende der 6. Klassenstufe aus. Aufgenommen sind auch die 13 Schülerinnen und Schüler im ReBBZ, für die reguläre KERMIT-Ergebnisse vorliegen. Hierdurch verändert sich der Gesamtmittelwert gegenüber der reinen Stadtteilschulkohorte nicht.

Tabelle 5.3.03: Erreichte Kompetenzstände am Ende der 6. Klassenstufe für die Förderkategorien und die EiBiSch-Längsschnittkohorte in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“

Förderkategorien		„Leseverstehen“	„Mathematik“
keine zusätzliche Förderung	M	456,6	448,9
	n	718	731
	Min	204	210
	Max	729	717
additive Sprachförderung	M	414,4	410,4
	n	351	365
	Min	204	249
	Max	679	665
zielgleiche sonderpädagogische Förderung	M	404,1	429,2
	n	78	79
	Min	204	274
	Max	668	579
zieldifferente sonderpädagogische Förderung	M	375,8	353,5
	n	79	121
	Min	204	221
	Max	527	570
ReBBZ-Schülerinnen und -Schüler	M	451,3	404,3
	n	13	13
	Min	212	259
	Max	601	536
Summe	M	436,1	427,7
	s	85,5	80,9
	n	1.239	1.309
	Min	204	210
Unterschiede zwischen den Förderkategorien	p	.000	.000
	Eta ²	.093	.130
alle Stadtteilschulen	M	451	443
	s	89	83

M = Mittelwert; n = Anzahl der Fälle; Min = Minimum; Max = Maximum; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz; s = Standardabweichung

Die Tabelle 5.3.03 weist die in den Förderkategorien und insgesamt erreichten Kompetenzstände in den Fachdomänen am Ende der 6. Klassenstufe aus. Aufgenommen sind auch die 13 Schülerinnen und Schüler im ReBBZ, für die reguläre KERMIT-Ergebnisse vorliegen. Hierdurch verändert sich der Gesamtmittelwert gegenüber der reinen Stadtteilschulkohorte nicht.

Die dominierenden Ergebnisse dieses Auswertungsschrittes sind statistisch hoch signifikante und praktisch bedeutsame mittlere Differenzen zwischen den Fördergruppen (Eta^2 von .093 und .130) und große Streuweiten der Kompetenzstände in allen Fördergruppen. Dabei deckt die Streuung der nicht sonderpädagogisch und nicht additiv sprachgeförderten Schülerinnen und Schüler die Streuung in allen anderen Förderkategorien ab. Selbst die Kompetenzstände der wenigen ReBBZ-Schülerinnen und -Schüler streuen bis in weit überdurchschnittliche Ergebnisse der Gesamtkohorte hinein. Damit wird die große Heterogenität der Kompetenzstände wiederum im Wesentlichen durch die unterschiedlichen Kompetenzen derjenigen Schülerinnen und Schüler erzeugt, die nicht sonderpädagogisch gefördert werden.

Die Kompetenzentwicklung von der 5. bis zum Ende der 6. Klassenstufe

Tabelle 5.3.04 enthält die mittleren Kompetenzentwicklungen in den Förderkategorien und ihre Streuweiten für die Ausgangswerte und die Residuen der Fachdomänen der Längsschnittkohorte. In der Tabelle A 5.3.06 im Anhang werden entsprechende Ergebnisse für die Kompetenzdaten unterschiedlicher sonderpädagogischer Förderungen zur Verfügung gestellt.

Als Ergebnis der Auswertungen zur Kompetenzentwicklung darf festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler aller Förderkategorien vergleichbare Chancen der Kompetenzentwicklung haben. Die Unterschiede zwischen den Förderkategorien sind bezogen auf das Eta^2 praktisch bedeutungslos. Auf der Ebene der Residuen unterscheiden sich die Kompetenzentwicklungen in den Förderkategorien zwar statistisch sehr signifikant, die Eta^2 -Werte zeigen jedoch allenfalls schwache Unterschiede an. Allerdings gibt es auch hier sehr große Streuungen innerhalb der Förderkategorien, die ganz unterschiedliche Entwicklungsverläufe innerhalb der gleichen Förderkategorie signalisieren. So übertreffen die zieldifferent und überwiegend im Bereich „Lernen“ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler mit ihrer Kompetenzentwicklung von 57,9 Punkten in der Domäne „Mathematik“ den Hamburger Durchschnitt um neun Punkte, allerdings bei einer Streuweite zwischen -138 bis +215 Punkten. Auf der Ebene der Residuen bilden sich diese großen Unterschiede in der Kompetenz-

entwicklung auf der Ausgangsskala in einer Streuweite von mehr als fünf Standardabweichungen Kohorten-intern ab.

Tabelle 5.3.04: Die Kompetenzentwicklung (Ausgangswerte und Residuen) für unterschiedliche Förderkategorien von der 5. bis zum Ende der 6. Klassenstufe für die EiBiSch-Längsschnittkohorte und für Hamburg

Förderkategorien	Kompetenzentwicklung				
	Ausgangswerte		Residuen		
	„Lese- verstehen“	„Mathematik“	„Lese- verstehen“	„Mathematik“	
keine zusätzliche Förderung	M	68,3	42,5	0,1	0,1
	n	654	710	653	709
	Min	-202,2	-171,3	-3,0	-3,6
	Max	402,5	221,6	3,2	3,3
additive Sprachförderung	M	80,1	51,5	-0,1	-0,1
	n	303	354	303	354
	Min	-155,5	-146,0	-2,9	-3,2
	Max	324,4	238,3	3,0	3,3
zielgleiche sonderpädagogische Förderung	M	63,7	56,9	-0,3	0,1
	n	65	79	64	72
	Min	-236,0	-102,3	-4,3	-2,2
	Max	328,9	292,3	2,3	2,9
zieldifferente sonderpädagogische Förderung	M	75,8	57,9	-0,4	-0,3
	n	63	113	63	112
	Min	-121,8	-137,6	-2,6	-2,8
	Max	270,4	214,6	1,9	2,4
Kohorte	M	71,8	47,3	0,0	0,0
	n	1.085	1.256	1.083	1.247
	Min	-236,0	-171,3	-4,3	-3,6
	Max	402,5	292,3	3,2	3,3
Hamburg	M	76,0	49,0		
	s	87,3	70,6		
	p	.21	.018	.000	.003
	Eta ²	.004	.008	.028	.011

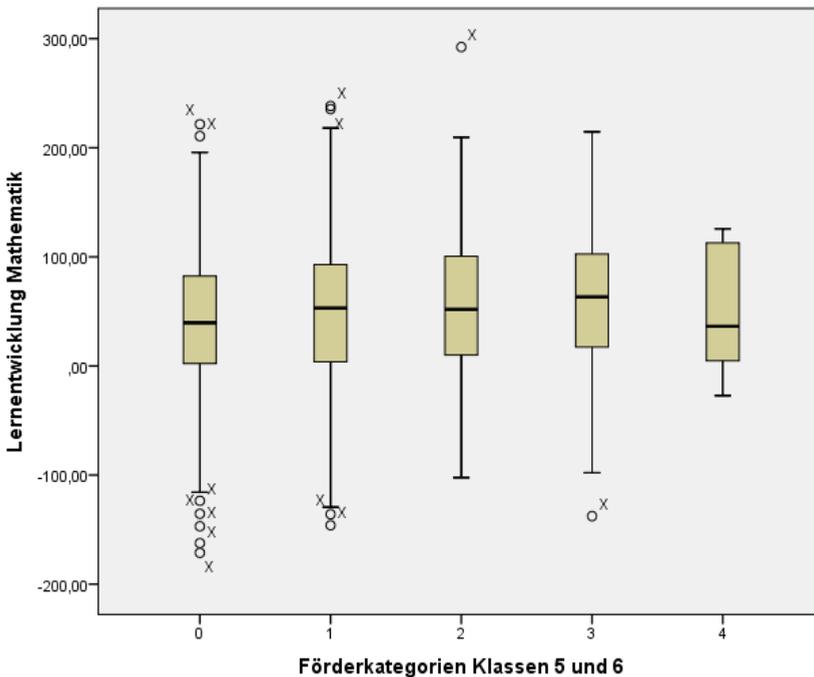
M = Mittelwert; n = Anzahl der Fälle; Min = Minimum; Max = Maximum; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz; s = Standardabweichung

Für sieben im Förderschwerpunkt „Sprache“ sonderpädagogisch im ReBBZ geförderte Schülerinnen und Schüler konnte in der Domäne „Mathematik“ eine überdurchschnittliche Kompetenzentwicklung von 53 Punkten (4 Punkte über

dem Hamburger Durchschnitt) bei einer Streuweite der Ergebnisse zwischen -27,2 und +125,7 festgestellt werden (Tabelle A 5.3.06 im Anhang).

Die folgende Abbildung 5.3.01 visualisiert dieses durchgängige Faktum der Kompetenzentwicklung (zur besseren Veranschaulichung ohne regressionsanalytische Korrektur) für die Domäne „Mathematik“ für die nach Förderkategorien gruppierten Schülerinnen und Schüler. Eine Darstellung der Residuen der Kompetenzentwicklung führt zu keiner anderen Aussage.

Abbildung 5.3.01: Kompetenzentwicklung von der 5. bis zum Ende der 6. Klassenstufe in der Domäne Mathematik nach Förderkategorien



n = 1.256; Förderkategorien: (0) = keine zusätzliche Förderung; (1) = additive Sprachförderung; (2) = zielgleiche sonderpädagogische Förderung; (3) = zieldifferente sonderpädagogische Förderung; (4) = ReBBZ-Schülerinnen und -Schüler

Es gibt zwar einen signifikanten Unterschied zwischen den so gruppierten Schülerinnen und Schülern. Dieser ist jedoch mit einem η^2 von .008 praktisch bedeutungslos. Die Abbildung zeigt bei sehr ähnlichen, mittleren Kompetenzentwicklungen das bekannte Bild der sehr großen Streuweiten gerade für die Schülerinnen und Schüler, die nicht sonderpädagogisch oder additiv sprachgefördert

wurden. Auch für die Stadtteilschulkohorte gilt somit, dass die Zugehörigkeit zu einer Förderkategorie kein praktisch relevanter Prädiktor für die Kompetenzentwicklungen ist. Die größte Heterogenität wird auch bei der Kompetenzentwicklung von den Schülerinnen und Schülern erzeugt, die nicht sonderpädagogisch oder additiv sprachgefördert wurden. Schülerinnen und Schüler aller Förderkategorien haben demnach im aktuellen Schulbetrieb die gleichen Chancen für eine hervorragende Entwicklung ihrer Kompetenzen.

Die Spezifität der diagnostischen Kategorie „sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘“

Wie bei der Grundschulkohorte hat sich bisher gezeigt, dass die verwendeten Begriffe der Kategorisierung von Schülerinnen und Schülern wegen der Streuung der Kompetenzstände innerhalb der Gruppen nur mäßig differenzieren und kaum für Prognosen der Kompetenzentwicklung geeignet sind. Es wird deshalb analog der Vorgehensweise bei der Grundschulkohorte geprüft, ob sich die Diagnose „sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘“ in den KERMIT-Ergebnissen widerspiegelt.

Tabelle 5.3.05: Übereinstimmung der Zugehörigkeit zum Förderschwerpunkt „Lernen“ mit niedrigen Lernergebnissen in KERMIT bei allen Schülerinnen und Schülern mit vollständigen KERMIT-Daten in den beiden Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“ am Ende der 6. Klassenstufe

Sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Anzahl	≤ Prozentrangplatz 5		Ratz-Index
		nein	ja	
„keine sonderpädagogische Förderung“	1.156	1.127	29	0,256
„Lernen“	60	48	12	
„Sprache“	23	22	1	
„Emotional-soziale Entwicklung“	30	30	0	
„Körperlich-motorische Entwicklung“	5	4	1	
„Hören“	4	3	1	
„Sehen“	1	1	0	
„Autismus“	4	4	0	
Summe	1.283	1.239	44	

≤ Prozentrangplatz 5 = niedrige Kompetenzstände in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“ mit einem Prozentrang kleiner oder gleich 5 bezogen auf die Hamburg-weiten Werte

Dazu wurden die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassenstufe danach klassifiziert, ob sie in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“ gleichermaßen

einen Prozentrang von 5 und weniger erreichten. Sodann wurde geprüft, ob die sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler mehrheitlich dieser extrem schwachen KERMIT-Gruppe angehören. Es wurde dabei ein Ratz-Index von 0,256 errechnet (Tabelle 5.3.05), der deutlich von einer ersten Qualitätsstufe von 0,34 entfernt ist und andeutet, dass gemessen an den KERMIT-Ergebnissen die Zuordnung zur Kategorie „*sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘*“ kaum besser ist, als sie per Zufall gelingen kann. Nur 12 von 60 sonderpädagogisch im Förderschwerpunkt „*Lernen*“ geförderte Schülerinnen und Schüler weisen auch schlechte Ergebnisse in den beiden getesteten Fachdomänen auf.

Eine Bewertung dieser Ergebnisse muss berücksichtigen, dass gerade sehr schwache Schülerinnen und Schüler an KERMIT nicht teilgenommen haben bzw. nicht teilnehmen konnten. Der Ratz-Index würde sich deshalb deutlich verbessern, wenn alle 188 sonderpädagogisch im Förderschwerpunkt „*Lernen*“ geförderten Schülerinnen und Schüler und nicht nur 60 berücksichtigt werden könnten.

Der Tabelle ist weiter zu entnehmen, dass es noch weitere 29 Schülerinnen und Schüler gibt, die zwar sehr niedrige KERMIT-Ergebnisse erzielten, jedoch nicht im Bereich „*Lernen*“ sonderpädagogisch gefördert wurden. Damit stellt sich auch für die Stadtteilschulkohorte die Frage der Tauglichkeit und des praktischen Nutzens der verwendeten diagnostischen Kategorien für die Begleitung und Gestaltung von Lernprozessen.

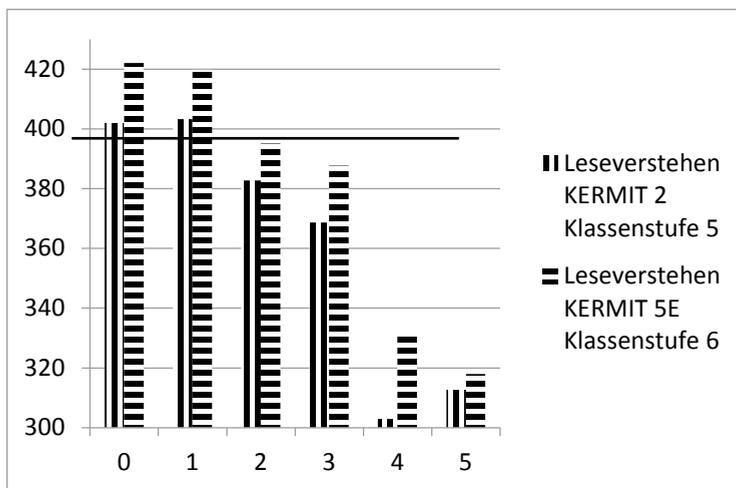
5.3.3 Die Fallgruppe 2: Schülerinnen und Schüler am unteren Leistungsende und sonderpädagogische Förderungen in den Bereichen „*Lernen*“ und „*Sprache*“

Das gewählte Auswahlverfahren für diese Fallgruppe am unteren Leistungsende führte im Ergebnis zu Gruppierungen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Kombinationen der Verfahren KERMIT 2, KERMIT 5E, KERMIT 5/5E und KERMIT 7/7E in unterschiedlichen Klassenstufen. Auf dieser Grundlage wären Untersuchungen zur Äquivalenz der Testformen möglich, die hier jedoch nicht vorgenommen werden. Es wird hier auch nicht über alle möglichen Quer- und Längsschnittauswertungen berichtet.

Ergebnisse zu den Querschnitten der 5. und 6. Klassenstufe

Anders als bei der Auswertung der Grundschulkohorte wurden wegen nur kleiner Fallzahlen im Längsschnitt hier auch die Querschnitte unter der Frage analysiert, ob sich die Schülerinnen und Schüler der Förderkategorien in den Beschulungs-orten unterscheiden. Die folgende Abbildung 5.3.02 zeigt getrennt für die Förderkategorien die mittleren Ergebnisse in den beiden getesteten Fachdomänen (vgl. auch die Tabelle A 5.3.07 im Anhang).

Abbildung 5.3.02: Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler am unteren Leistungsende in der Domäne „Leseverstehen“ in der 5. (KERMIT 2) und 6. Klassenstufe (KERMIT 5E)



n = Anzahl der Schülerinnen und Schüler (KERMIT 2/KERMIT 5E); 0 = keine zusätzliche Förderung (n = 26/23); 1 = additive Sprachförderung (n = 30/33); 2 = zielgleiche sonderpädagogische Förderung (n = 9/12); 3 = zieldifferente sonderpädagogische Förderung (n = 95/99); 4 = sonderpädagogische Förderung im Bereich „Lernen“ in einem ReBBZ (n = 25/32); 5 = sonderpädagogische Förderung im Bereich „Sprache“ in einem ReBBZ (n = 3/3); eingezogene Linie = Mindeststandard bei 390 Punkten; Unterschiede zwischen den Fördergruppen in der 5. und 6. Klassenstufe: $p = .000$, $\text{Eta}^2 = .092$ / $p = .000$, $\text{Eta}^2 = .112$

Nur Schülerinnen und Schüler der Förderkategorien „keine zusätzliche Förderung“ und „additive Sprachförderung“ übertrafen im Durchschnitt zu Beginn der 5. Klassenstufe die Mindeststandards für die 2. Klassenstufe. Die großen mittleren Niveauunterschiede zwischen in einer Stadtteilschule und in einem ReBBZ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern schlagen sich in einem sehr großen Eta^2 von .112 nieder. Allerdings zeigen sich auch hier für die verschiedenen Förderkategorien ganz erhebliche Streuweiten bei den individuellen Kompetenzständen sowohl in den Stadtteilschulen als auch in den

ReBBZ (Tabell A 5.3.07.1 im Anhang). Am Ende der 6. Klassenstufe übertreffen zusätzlich noch die Schülerinnen und Schüler der Förderkategorie „*zielgleiche sonderpädagogische Förderung*“ den Mindeststandard der 5. Klassenstufe. Die Schülerinnen und Schüler der ReBBZ erreichen in der 5. und am Ende der 6. Klassenstufe deutlich nicht die Mindeststandards von KERMIT 2 (in der 5. Klassenstufe) und KERMIT 5E (in der 6. Klassenstufe). Immerhin konnten die Schülerinnen und Schüler aller Förderkategorien ihre Kompetenzstände in der Domäne „*Leseverstehen*“ von der 5. zur 6. Klassenstufe verbessern.

Ergebnisse der Fallgruppe 2 im Längsschnitt der 5. und 6. Klassenstufe an unterschiedlichen Beschulungsorten

Es können die erreichten Kompetenzstände in der 5. Klassenstufe (KERMIT 2) und der 6. Klassenstufe (KERMIT 5E) von 69 sonderpädagogisch im Bereich „*Lernen*“ geförderten Schülerinnen und Schülern der Stadtteilschulen mit 19 ebensolchen ReBBZ-Schülerinnen und -Schülern verglichen werden (Tabelle A 5.3.08 im Anhang).

In der Domäne „*Leseverstehen*“ in der 5. Klassenstufe unterscheiden sich die Kompetenzstände zwischen den Beschulungsorten sehr signifikant und praktisch bedeutsam ($p = .002$, $\text{Eta}^2 = .111$). Dagegen ist der Unterschied in der 6. Klassenstufe bei kleinem Effekt nur noch knapp signifikant ($p = .040$, $\text{Eta}^2 = .040$). Diese Unterschiedlichkeit in den Klassenstufen geht darauf zurück, dass sich die relativen Positionen der Schülerinnen und Schüler in der Stadtteilschule im Mittel nur um 13 Punkte (von 362 auf 385), im ReBBZ jedoch im Mittel um 56 Punkte (von 283 auf 339) verbessert haben.

Auch in der Domäne „*Mathematik*“ unterscheiden sich die erreichten Kompetenzstände in den Beschulungsorten und zwar in der 5. Klassenstufe ($p = .000$, $\text{Eta}^2 = .247$) deutlicher als in der 6. Klassenstufe ($p = .004$, $\text{Eta}^2 = .091$). Dieses Ergebnis geht darauf zurück, dass sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Stadtteilschulen in der 6. Klassenstufe um 60 Punkte von 464 auf 404 Punkte massiv verschlechtert haben. Zugleich erreichen die Schülerinnen und Schüler der ReBBZ in beiden Klassenstufen praktisch gleiche Kompetenzstände (360/362).

Da in beiden Klassenstufen mit unterschiedlichen Instrumenten gemessen wurde, sind die Ergebnisse nur mit Vorsicht zu interpretieren. Über die möglichen Ursachen der relativen Kompetenzeinbußen in der Domäne „*Mathematik*“ in den Stadtteilschulen können keine gesicherten Aussagen getroffen werden. Möglich-

erweise verweisen diese Ergebnisse darauf, dass es in den Stadtteilschulen bei diesen Schülerinnen und Schülern nicht gelungen ist, an das in der 5. Klassenstufe erreichte Erkenntnisniveau anzuschließen.

Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Förderkategorien in der Stadtteilschule

Die Auswertung dieser Teilgruppe am unteren Leistungsrand der Stadtteilschule wird auf die Frage zentriert, ob in den unterschiedlichen Förderkategorien unterschiedliche Kompetenzentwicklungen erreicht werden. Diese Frage ist beantwortbar, da für 61 Schülerinnen und Schüler dieser Randgruppe in der Domäne „Leseverstehen“ und für 119 in der Domäne „Mathematik“ sowohl KERMIT 5/5E- als auch KERMIT 7/7E-Ergebnisse vorliegen (Tabelle 5.3.06).

Tabelle 5.3.06: Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler am unteren Leistungsrand in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“ in den Förderkategorien

Förderkategorie	Kompetenzentwicklung (KE)			
	„Leseverstehen“		„Mathematik“	
	n	KE	n	KE
keine zusätzliche Förderung	7	115,7	14	83,4
additive Sprachförderung	10	131,0	24	104,4
zielgleiche sonderpädagogische Förderung	4	14,6	7	98,3
zieldifferente sonderpädagogische Förderung	40	56,0	74	46,7
Summen	61		119	
Lernentwicklung für Hamburg	M	76		49
	s	87		61
	p	.052 T		.005 ss
	Eta ²	.111		.106 **

n = Anzahl der Fälle; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz; ss = statistisch sehr signifikantes Ergebnis; ** = mittlerer Effekt

Die Schülerinnen und Schüler der Förderkategorien unterscheiden sich in beiden Fachdomänen in ihrer Kompetenzentwicklung mit beachtlichem Eta² von .111 in der Domäne „Leseverstehen“ und mit .106 in der Domäne „Mathematik“. In der Domäne „Leseverstehen“ erzielen die sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler die durchschnittlichen Hamburger Kompetenzzuwächse nicht. Die additiv sprachgeförderten Schülerinnen und Schüler und diejenigen ohne

eine zusätzliche Förderung übertreffen dagegen die durchschnittlichen Hamburger Kompetenzzuwächse deutlich. In der Domäne „*Mathematik*“ hingegen verfehlt die Gruppe der zieldifferent Geförderten nur knapp den Hamburger Durchschnitt, alle anderen Gruppen liegen deutlich darüber. Auch hier gilt, dass innerhalb der Förderkategorien große Streuungen vorliegen und es damit eine fast vollständige Überlappung der Streuweiten gibt. Mit diesen Ergebnissen wird belegt, was vielfach bereits bei der Grundschulkohorte und auch im Sekundarbereich festgestellt wurde: Kompetenzentwicklungen sind auch für die Angehörigen von Risikogruppen möglich und das sehr unterschiedlich in den Fachdomänen. Durch die großen Unterschiede bei den Kompetenzzuwächsen innerhalb der Förderkategorien verlieren diese an Trennschärfe, Prognosekraft und praktischer Bedeutung.

Kapitel 5.3 auf einen Blick

Heterogenität als dominierendes Merkmal bei den fachlichen Kompetenzen

- Die erreichten Mittelwerte der EiBiSch-Kohorte in den Fachdomänen liegen in der 5. und 6. Klassenstufe um 60 bis 70 Punkte (0,6 bis 0,7 Standardabweichungen) unter dem Hamburger Durchschnitt, in den jedoch auch die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eingegangen sind.
- Die Streuweiten der Ergebnisse der erreichten Kompetenzstände und der Kompetenzentwicklung der in der 5. und 6. Klassenstufen nicht sonderpädagogisch oder additiv sprachgeförderten Schülerinnen und Schüler deckt die Streuweiten der drei Förderkategorien („*additive Sprachförderung*“, „*zielgleiche sonderpädagogische Förderung*“, „*zieldifferente sonderpädagogische Förderung*“) bei unterschiedlichen Mittelwerten nahezu vollständig ab. Die größte Heterogenität in den erreichten Kompetenzständen und der Kompetenzentwicklung wird somit – wie in der Grundschule – durch die Schülerinnen und Schüler ohne eine zusätzliche Förderung und nicht durch sonderpädagogische Förderungen erzeugt.

Erreichte Mindeststandards

- Am Ende der 6. Klassenstufe haben 44,7 Prozent der im Längsschnitt betrachteten Kinder die Mindeststandards in den Domänen „*Leseverstehen*“ oder „*Mathematik*“ nicht erreicht, 16,3 Prozent haben sie in beiden Fachdomänen nicht erreicht. Die Gruppe dieser Schülerinnen und Schüler setzt sich zu 77,6 Prozent aus Kindern zusammen, die weder in der 5. noch in der 6. Klassenstufe sonderpädagogisch gefördert wurden.
- Schülerinnen und Schüler, die in einer oder beiden Fachdomänen die Mindeststandards nicht erreicht haben, sind häufiger Mädchen, sind eher älter, haben einen Migrationshintergrund und sprechen vermehrt eine nicht deutsche Familiensprache.
- Die Gruppe derjenigen, die die Mindeststandards in der Domäne „*Mathematik*“ nicht erreicht haben, besteht zu 64,6 Prozent aus Mädchen. *Die Quantitäten pädagogischer Herausforderungen*
- Am Ende der 6. Klassenstufe sind 412 (28,1 %) der im Längsschnitt betrachteten Kinder additiv sprachgefördert, 97 (6,6 %) zielgleich und 150 (10,2 %) zieldifferent sonderpädagogisch gefördert worden. 242 Kinder (5,2 %), die in einer oder beiden Fachdomänen die Mindeststandards nicht erreichten, sind weder in der 5. noch in der 6. Klassenstufe ihrer Grundschulzeit zusätzlich gefördert worden.

Chancen der Kompetenzentwicklung

- Die Kompetenzentwicklung der Kinder in den unterschiedlichen Förderkategorien („keine zusätzliche Förderung“, „additive Sprachförderung“, „zielgleiche sonderpädagogische Förderung“, „zieldifferente sonderpädagogische Förderung“) unterscheidet sich nicht. Alle Kinder haben auf jedem Leistungsniveau die Chance, ihre fachlichen Kompetenzen zu verbessern, tragen aber auch das Risiko einer Verschlechterung.

Die Bedeutung der gebräuchlichen Förderkategorien

- Die Zugehörigkeit zu einer Förderkategorie ist kein praktisch relevanter Prädiktor der Kompetenzentwicklungen.

Die Quantitäten pädagogischer Herausforderungen

- Am Ende der 6. Klassenstufe sind 412 (28,1 %) der im Längsschnitt betrachteten Kinder additiv sprachgefördert, 97 (6,6 %) zielgleich und 150 (10,2 %) zieldifferent sonderpädagogisch gefördert worden. 242 Kinder (5,2 %), die in einer oder beiden Fachdomänen die Mindeststandards nicht erreichten, sind weder in der 5. noch in der 6. Klassenstufe ihrer Grundschulzeit zusätzlich gefördert worden.

Kompetenzentwicklung von Risikogruppen

- Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern am unteren Leistungsende im Förderschwerpunkt „Lernen“ konnte ihre Kompetenzen sowohl in den Stadtteilschulen als auch in den ReBBZ bei großen individuellen Unterschieden und unveränderten Niveauunterschieden zwischen allgemeinen Schulen und ReBBZ verbessern.

5.4 Entwicklungen der überfachlichen Kompetenzen in der Sekundarstufe I aus Sicht der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler

5.4.1 Die Sicht der Lehrkräfte

Die überfachlichen Kompetenzen als wesentlicher Bestandteil der Hamburger Bildungspläne gehören zu den zentralen Kriterien einer Evaluation der inklusiven Schule. Die Beschreibungen der überfachlichen Kompetenzen finden sich im Kapitel 4.4. Folgende Fragestellungen werden untersucht:

- Wie entwickeln sich die überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt von der 5. zur 6. Klassenstufe aus der Sicht der Lehrkräfte? Wie bedeutsam sind die Zugehörigkeiten zu Klassen bzw. Schulen für die Veränderungen?
- Unterscheiden sich die Entwicklungen im Längsschnitt zwischen den sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ bzw. „Sprache“ in den Stadt-

teilschulen geförderten Schülerinnen und Schülern von den im ReBBZ geförderten?

- Welche Entwicklungen gibt es bei den in den weiteren Förderschwerpunkten sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern?

Für die Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen durch die Lehrkräfte hat die Arbeitsgruppe um Helm (vgl. Helm et al. 2011) auch eine Version für die 5. bis 10. Klassenstufe entwickelt. Die Einschätzungsbögen bestehen aus Blöcken für die drei überfachlichen Kompetenzen „*Selbstkompetenzen*“, „*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“ und „*Lernmethodische Kompetenzen*“ (vgl. Kapitel 4.4). Der Aufbau und das Antwortformat sind die gleichen wie in der Grundschulversion.

Es gibt keine Normwerte für die drei überfachlichen Kompetenzen. Die von Helm et al. (2011) vorgelegte Analyse bezieht sich auf 5. bis 8. Klassenstufen überwiegend aus Gymnasien. Die publizierten Ergebnisse können deshalb nur eine grobe Orientierung für die hier untersuchten Stadtteilschulen sein.

Die Lehrkräfte aller Klassen sind in der Mitte der 5. Klassenstufe und gut ein Jahr später zum Ende der 6. Klassenstufe gebeten worden, die 24 Einzelkompetenzen für alle Kinder ihrer Klasse einzuschätzen. In der 5. Klassenstufe beträgt die Teilnahmequote 76,0 Prozent. In einer Stadtteilschule haben die Klassenleitungen die Mitarbeit bei diesem Instrument verweigert. Die übrigen Ausfälle verteilen sich auf mehrere Schulen. Wie in der Grundschule konnte durch eine Kompensation der Arbeitszeit der Lehrkräfte durch die BSB die Teilnahmequote in der 6. Klassenstufe auf 83,7 Prozent gesteigert werden.

Zur Prüfung der Repräsentativität wurden Schulmerkmale und individuelle Merkmale sowohl für die Querschnitte (Tabellen A 5.4.1.02 bis A 5.4.1.08 im Anhang) als auch die Längsschnitte (Tabellen A 5.4.09 bis A 5.4.15 im Anhang) herangezogen.

Im wichtigeren Längsschnitt sind die überfachlichen Kompetenzen für 70,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt worden, die in beiden Schuljahren Mitglieder der Klassen waren. Bei allen überprüften individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler sind keine größeren Abweichungen von der Stadtteilschulkohorte im Längsschnitt zu verzeichnen. Abgesehen von Verschiebungen im mittleren Bereich des Sozialindex der Schulen schränken die übrigen Abweichungen die Repräsentativität der Lehrkräfteeinschätzungen zu den drei überfachlichen Kompetenzen nicht ein.

Die Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschulkohorte von der 5. zur 6. Klassenstufe

In der Tabelle A 5.4.1.01 im Anhang befinden sich die Kennwerte der Lehrkräfteeinschätzungen zu den nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern. Die inneren Konsistenzen der drei Skalen sind sämtlich sehr hoch. Die Mittelwerte liegen in der 5. und 6. Klassenstufe sehr nahe beim neutralen Mittelpunkt (3,0) der Skalen. Die Lehrkräfte haben sich offensichtlich an die Instruktion zum Einschätzungsbogen gehalten. Die Mittelwerte sind in allen drei überfachlichen Kompetenzen um weniger als 0,1 Punkte niedriger, wenn die relativ große Gruppe der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler in die Analysen einbezogen wird (Tabelle A 5.4.1.16 im Anhang).

Die Mittelwerte liegen in den „Selbstkompetenzen“ und den „Sozial-kommunikativen Kompetenzen“ 0,15 Punkte unter den Mittelwerten der Untersuchungsgruppe von Helm et al. (2011). Am größten ist die Differenz in den „Lernmethodischen Kompetenzen“ mit 0,27 Punkten, sie entspricht etwa einem Drittel einer Standardabweichung. Es ist zu vermuten, dass dieser Unterschied damit zu begründen ist, dass in der Untersuchungsgruppe von Helm et al. 83 Prozent Gymnasiastinnen und Gymnasiasten waren. In der Tabelle A 5.4.1.17 im Anhang zeigt sich, dass es nur geringe Unterschiede zwischen Schulen und deutlich höhere zwischen den Klassen gibt.

Tabelle 5.4.1.01: Veränderung der drei von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogische Förderung im Längsschnitt der Stadtteilschulkohorte

Überfachliche Kompetenz	n	Zwei Messzeitpunkte				Zeitpunkt	
		5. Klassenstufe		6. Klassenstufe		p	Eta ²
		M	s	M	s		
„Selbstkonzept und Motivation“	807	3,05	0,8	3,02	0,8	.152	.003
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	807	3,12	0,8	3,07	0,81	.109	.003
„Lernmethodische Kompetenzen“	808	2,94	0,85	2,91	0,86	.219	.002

n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

Die Tabelle 5.4.1.01 weist die Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung für die drei überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

ohne sonderpädagogische Förderung aus. Etwas über 800 Kinder sind zweimal von ihren Lehrkräften eingeschätzt worden.

Die Mittelwerte unterscheiden sich nur marginal von denen der beiden Querschnitte. Es gibt keine signifikanten Veränderungen zwischen den Mittelwerten der beiden Klassenstufen. Auch die Werte von η^2 sind ohne inhaltliche Bedeutung. Prinzipiell gleiche Ergebnisse gibt es auch, wenn die sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler einbezogen sind (Tabelle A 5.4.1.18 im Anhang).

Unter Verwendung der schulstatistischen Angaben „*Geschlecht*“, „*Migrationshintergrund*“ und „*Familiensprache*“ und der Einschätzungen aus der 5. Klassenstufe konnten die Residuen ermittelt werden.

Wie in der Tabelle A 5.4.1.19 im Anhang ausgewiesen, erklären die drei schulstatistischen Merkmale hoch signifikant zwischen 3,2 Prozent („*Selbstkompetenzen*“) und 6,7 Prozent („*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“) der Varianzen der drei überfachlichen Kompetenzen. Die entscheidende Einzelvariable ist das „*Geschlecht*“. Die Mädchen werden insbesondere in den „*Selbstkompetenzen*“ und „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ deutlich besser eingeschätzt als die Jungen. Dies ist auch ein Ergebnis der Analysen von Helm et al. (2011).

Mit der Berücksichtigung der Lehrkräfteeinschätzungen aus der 5. Klassenstufe steigen die erklärten Varianzanteile der überfachlichen Kompetenzen in der 6. Klassenstufe auf hohe Werte zwischen 34,7 („*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“) und 43,6 Prozent („*Lernmethodische Kompetenzen*“).

In der Tabelle A 5.4.1.20 im Anhang sind die Ergebnisse der Varianzkomponenten für die Residuen der drei überfachlichen Kompetenzen mit den Faktoren Schul- bzw. Klassenzugehörigkeit festgehalten. Nur die Klassenzugehörigkeit erklärt wesentliche Varianzanteile der drei Skalen. Offensichtlich gibt es zwischen den Klassen erhebliche Unterschiede in den drei überfachlichen Kompetenzen, die durch andere Merkmale beeinflusst sind als die, die in die Regressionsmodelle aufgenommen werden konnten.

Die Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“

Die Tabellen A 5.4.1.21 und A 5.4.1.22 im Anhang enthalten die Querschnittsergebnisse des Vergleichs der beiden Beschulungsorte Stadtteilschule und ReBBZ

für die sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ bzw. „Sprache“ geförderten Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassenstufe.

Tabelle 5.4.1.02: Vergleich der überfachlichen Kompetenzen aus Lehrkräftesicht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ an Stadtteilschulen und in ReBBZ

Überfachliche Kompetenzen	StS	ReBBZ	StS	ReBBZ	Faktoren					
					Messzeitpunkt		Beschulungs-ort		Wechselwirkungen	
					M ₁	M ₂	p	Eta ²	p	Eta ²
Förderschwerpunkt „Lernen“										
„Selbstkonzept und Motivation“	2,5	2,4	2,5	2,4	.791	.001	.419	.006	.920	.000
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	2,8	2,4	2,7	2,4	.157	.019	.040	.040	.345	.009
„Lernmethodische Kompetenzen“	2,1	1,9	2,1	2,0	.962	.000	.445	.006	.896	.000
Förderschwerpunkt „Sprache“										
„Selbstkonzept und Motivation“	2,7	2,3	2,6	2,4	.861	.001	.153	.054	.498	.013
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	2,9	2,2	2,9	2,4	.696	.004	.022	.142	.488	.014
„Lernmethodische Kompetenzen“	2,4	2,5	2,5	2,3	.818	.002	.884	.001	.207	.046

n = 72-74 für Stadtteilschulen und 26-32 für ReBBZ; StS = Stadtteilschule; ReBBZ = Regionale Bildungs- und Beratungszentrum; M_x = Mittelwert mit Messzeitpunkt; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

Direkt miteinander vergleichbar sind nur die Längsschnittdaten, die regelhaft weniger Fälle einschließen. In der Tabelle 5.4.1.02 finden sich die Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung und dem Beschulungsort für die sonderpädagogisch in den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Sprache“ geförderten Schülerinnen und Schüler. Sämtliche Mittelwerte befinden sich deutlich unter dem Normwert und unter denen der nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler. Es gibt für die zweimal eingeschätzten Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Beschulungsort keine signifikanten Unterschiede zwischen den Daten der 5. und der 6. Klassenstufe. Beim Faktor „Beschulungs-ort“ zeigt sich unabhängig vom Messzeitpunkt, dass die Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschulen in den „Sozial-kommunikativen Kompetenzen“ durchschnittlich besser eingeschätzt werden als jene im ReBBZ (4,0 % erklärte Varianz). Dies ist der einzige signifikante Befund, weil es keine signifikanten

Wechselwirkungen gibt. Die Lehrkräfte an beiden Beschulungsorten bleiben im Mittel bei ihren Einschätzungen aus der 5. Klassenstufe.

Bei der erheblich kleineren Gruppe der sonderpädagogisch im Bereich „*Sprache*“ geförderten Schülerinnen und Schüler gibt es ähnliche Ergebnisse. Zwischen den Ergebnissen in den drei überfachlichen Kompetenzen in der 5. und der 6. Klassenstufe sind unabhängig vom Beschulungsort keine signifikanten Veränderungen beobachtbar. In der Stadtteilschule werden die „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ unabhängig vom Erhebungszeitpunkt deutlich besser beurteilt (14,2 % erklärte Varianz).

Entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit weiteren sonderpädagogischen Förderungen

Die 29 Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ (Tabelle 5.4.1.03), haben erwartungsgemäß ihre niedrigsten Mittelwerte bei den „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“. Sie liegen deutlich mehr als eine Standardabweichung unter den Mittelwerten der Gleichaltrigen. Aber auch ihre „*Selbstkompetenzen*“ werden im Mittel niedriger eingeschätzt als die derjenigen mit den sonderpädagogischen Förderungen in den Bereichen „*Lernen*“ und „*Sprache*“. Nur bei den „*Lernkompetenzen*“ übertreffen sie den Mittelwert der sonderpädagogisch im Bereich „*Lernen*“ geförderten Schülerinnen und Schüler. Es gibt keine relevanten Veränderungen von der 5. zur 6. Klassenstufe. Aus Sicht der Lehrkräfte verbleiben diese Schülerinnen und Schüler auf ihren niedrigen Niveaus in den drei überfachlichen Kompetenzen.

Tabelle 5.4.1.03: Veränderung der überfachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Stadtteilschulen mit sonderpädagogischer Förderung im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ im Längsschnitt

Überfachliche Kompetenzen	n	Zwei Messzeitpunkte				Zeitpunkt	
		5. Klassenstufe		6. Klassenstufe		p	Eta ²
		M	s	M	s		
„ <i>Selbstkonzept und Motivation</i> “	29	2,3	0,6	29	2,2	.7	.454
„ <i>Sozial-kommunikative Kompetenzen</i> “	29	2,1	0,5	29	2,1	.6	.763
„ <i>Lernmethodische Kompetenzen</i> “	29	2,3	0,9	29	2,3	.6	.578

n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

In den Tabellen A 5.4.1.23 bis A 5.4.1.27 im Anhang sind die Ergebnisse der Messwiederholungen für die anderen sonderpädagogischen Förderbereiche dokumentiert. Es gibt keine empirischen Vergleichswerte für diese Gruppen von Schülerinnen und Schülern aus speziellen Förderschulen. Insofern ist eine abschließende Einordnung dieser Befunde nicht möglich.

5.4.2 Die Sicht der Schülerinnen und Schüler

Die oben genannte Arbeitsgruppe (vgl. Helm et al. 2011) hat auch einen Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der 5. bis 10. Klassenstufe vorgelegt. Da das Antwortformat des Fragebogens für die Schülerinnen und Schüler dem Antwortformat des Lehrerbogens entspricht, können die Skalenwerte der überfachlichen Kompetenzen direkt miteinander verglichen werden. Folgende Fragestellungen werden hierzu untersucht:

- Unterscheiden sich die Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler von denen der Lehrkräfte in der 5. und 6. Klassenstufe?
- Wie entwickeln sich die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt? Wie bedeutsam sind die Zugehörigkeiten zu Schulen bzw. Klassen für diese Entwicklungen?
- Unterscheiden sich die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler mit einer sonderpädagogischer Förderung in den Bereichen „Lernen“ bzw. „Sprache“ von denen der Lehrkräfte in der Stadtteilschule und im ReBBZ?
- Unterscheiden sich die Entwicklungen im Längsschnitt zwischen den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung in den Bereichen „Lernen“ bzw. „Sprache“ in der Stadtteilschule von denen im ReBBZ?
- Wie schätzen Schülerinnen und Schüler mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ und jene mit speziellen sonderpädagogischen Förderungen ihre überfachlichen Kompetenzen in der 5. und 6. Klassenstufe ein?

Die Überprüfungen der Repräsentativität der Teilnahmequoten ist identisch mit derjenigen für den FEES 5-6 (vgl. Kapitel 5.5). Schülerinnen und Schüler aus Schulen mit einem Sozialindex 4 sind leicht über- und jene mit einem Sozialindex 5 dagegen leicht unterrepräsentiert. Elternhäuser mit der Familiensprache Deutsch sind über- und sonderpädagogisch geförderte Kinder geringfügig unterrepräsentiert. Kein Kontingenz- oder Phi-Koeffizient liegt über .20, sodass die

Teilstichprobe derjenigen, die den Schülerfragebogen ausgefüllt haben, ein noch brauchbares Abbild der Stadtteilschulkohorte darstellt.

Vergleich der Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler mit den Lehrkräfteeinschätzungen

Rund 64,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 5. und rund 58,5 Prozent der 6. Klassenstufe haben ihre überfachlichen Kompetenzen eingeschätzt. Wie Tabelle A 5.4.2.1.01 im Anhang ausweist, liegen sämtliche inneren Konsistenzen der Schülerskalen zwischen .83 und .87 und sind als mindestens gut zu bewerten. Die Mittelwerte der nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler liegen sowohl in der 5. als auch in der 6. Klassenstufe überwiegend eine Standardabweichung über dem neutralen Mittelwert (3,0). Sie erreichen fast die Mittelwerte der Untersuchungsgruppe von Helm et al. (2011), die zu über 80 Prozent aus Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bestand. Auch bei Einbeziehung der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler sind die Mittelwerte der Einschätzungen der drei überfachlichen Kompetenzen nur unwesentlich niedriger (Tabelle A 5.4.2.02 im Anhang).

Aus der Tabelle A 5.4.2.03 im Anhang geht hervor, dass sich in der 6. Klassenstufe bei den „Selbstkompetenzen“ und den „Lernmethodischen Kompetenzen“ eher die Schulen unterscheiden, während bei den „Sozial-kommunikativen Kompetenzen“ die Unterschiede zwischen den Klassen dominieren. Gleiches gilt auch für die größere Stadtteilschulkohorte mit den sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern.

Die Korrelationen betragen für die drei überfachlichen Kompetenzen in der 5. Klassenstufe zwischen .26 und .34 (Tabelle 5.4.2.01). In der 6. Klassenstufe sind die Zusammenhänge etwas höher (.35 bis .37). Sie übertreffen die Zusammenhänge, die Helm et al. (2011) gefunden haben, v.a. in der 6. Klassenstufe deutlich. Bei den Mittelwerten zeigt sich wie bei Helm et al. (2011) und wie in der Grundschulkohorte, dass die Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler bei allen drei überfachlichen Kompetenzen eine knappe Standardabweichung über den Lehrkräfteeinschätzungen liegen ($\eta^2 = .247$ bis $.341$). Dies gilt auch, wenn die sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler einbezogen werden (Tabelle A 5.4.2.04 im Anhang).

Tabelle 5.4.2.01: Vergleich der überfachlichen Kompetenzen aus Lehrkräftesicht und aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogische Förderung in der 5. und 6. Klassenstufe

Überfachliche Kompetenzen	n	zwei Datenquellen						
		Kinder		Lehrkräfte		Korrelationen zwischen den Datenquellen		
		M	s	M	s	r	p	Eta ²
5. Klassenstufe								
„Selbstkonzept und Motivation“	573	3,8	0,71	3,1	0,82	.299	.000	.341
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	585	3,7	0,73	3,2	0,79	.257	.000	.277
„Lernmethodische Kompetenzen“	590	3,6	0,76	3,0	0,85	.336	.000	.311
6. Klassenstufe								
„Selbstkonzept und Motivation“	671	3,7	0,69	3,1	0,84	.372	.000	.323
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	687	3,7	0,66	3,1	0,8	.354	.000	.324
„Lernmethodische Kompetenzen“	693	3,6	0,7	3,0	0,88	.371	.000	.305

n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; r = Korrelation; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

Die Entwicklungen der überfachlichen Kompetenzen von der 5. zur 6. Klassenstufe aus Sicht der Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschulkohorte

Tabelle 5.4.2.02: Veränderung der überfachlichen Kompetenzen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogische Förderung im Längsschnitt der Stadtteilschulkohorte

Überfachliche Kompetenzen	n	zwei Messzeitpunkte				Zeitpunkt	
		5. Klassenstufe		6. Klassenstufe		p	Eta ²
		M	s	M	s		
„Selbstkonzept und Motivation“	543	3,8	0,71	3,7	0,66	.000	.022
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	571	3,8	0,74	3,7	0,67	.061	.006
„Lernmethodische Kompetenzen“	568	3,6	0,75	3,5	0,68	.019	.010

n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

Tabelle 5.4.2.02 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre „Selbstkompetenzen“ in der 6. hoch signifikant schlechter als in der 5. Klassenstufe einschätzen. Es handelt sich aber nur um einen sehr kleinen Effekt (Eta² = .022).

Bei den „Lernmethodischen Kompetenzen“ gibt es eine weitere signifikante Verminderung des Mittelwertes, die aber nur 1,0 Prozent der Varianz erklärt.

Insgesamt schätzen die sonderpädagogisch nicht geförderten Schülerinnen und Schüler im Mittel ihre überfachlichen Kompetenzen in der 6. Klassenstufe etwas weniger günstig als in der fünften. Die gesamte Kohorte mit den sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich in ihren Ergebnissen nicht (Tabelle A 5.4.2.05 im Anhang).

Bei den „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ gibt es eine weitere signifikante Verminderung des Mittelwertes, die aber nur 1,0 Prozent der Varianz erklärt. Insgesamt schätzen die sonderpädagogisch nicht geförderten Schülerinnen und Schüler im Mittel ihre überfachlichen Kompetenzen in der 6. Klassenstufe etwas weniger günstig als in der fünften. Die gesamte Kohorte mit den sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich in ihren Ergebnissen nicht (Tabelle A 5.4.2.05 im Anhang).

Im dritten Regressionsmodell mit den üblichen schulstatistischen Variablen, acht Variablen des kulturellen Kapitals aus dem Schülerfragebogen und den Ausgangswerten aus der 5. Klassenstufe betragen die erklärten Varianzanteile der drei überfachlichen Kompetenzen zwischen 17,8 und 19,7 Prozent (Tabelle A 5.4.2.06 im Anhang). Da das erheblich geringere Varianzanteile als bei den Lehrkräften sind, spielen bei den Schülerinnen und Schülern offensichtlich andere Faktoren für die Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen eine Rolle als bei den Lehrkräften.

Der Tabelle A 5.4.2.07 im Anhang ist zu entnehmen, dass die Schulzugehörigkeit für die Residuen der Selbsteinschätzung der überfachlichen Kompetenzen zwischen 0,3 und 1,7 Prozent der Varianz ausmacht. Auf die Klassenzugehörigkeit entfallen zwischen 1,9 und 7,4 Prozent der Skalenvarianzen.

Vergleich der Selbsteinschätzung der sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ oder „Sprache“ geförderten Schülerinnen und Schüler mit den Lehrkräfteeinschätzungen

In den Stadtteilschulen haben 52 Schülerinnen und Schüler mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „Lernen“ in der 5. Klassenstufe ihre überfachlichen Kompetenzen eingeschätzt, im ReBBZ sind es 12 bis 19 (Tabelle A 5.4.2.08 im Anhang). Die Mittelwerte unterscheiden sich in beiden Klassenstufen nicht signifikant zwischen den beiden Beschulungsorten. Sie liegen sämtlich unter denen der Schülerschaft ohne sonderpädagogische Förderung.

Es gibt sowohl in den Stadtteilschulen als auch in den ReBBZ deutlich weniger sonderpädagogisch im Bereich „*Sprache*“ geförderte Schülerinnen und Schüler als in den Grundschulen (Tabelle A 5.4.2.09 im Anhang). Bei den „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ erreicht die Gruppe der 5. Klassenstufe aus den Stadtteilschulen einen erheblich höheren Mittelwert (3,49 gegenüber 2,93) als jene aus den ReBBZ (12,3 % erklärte Varianz). In der 6. Klassenstufe gibt es keine signifikanten Mittelwertunterschiede der drei überfachlichen Kompetenzen zwischen den beiden Beschulungsorten. Bei den „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ erzielen sonderpädagogisch im Bereich „*Sprache*“ geförderte Schülerinnen und Schüler in beiden Beschulungsorten und beiden Klassenstufen erwartungsgemäß höhere Mittelwerte als die im Bereich „*Lernen*“ sonderpädagogisch geförderten.

Auch wenn die Unterschiede zwischen den Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern der Stadtteilschulen und der ReBBZ nicht sehr groß sind, ist ein Vergleich mit den Lehrkräfteeinschätzungen aufschlussreich. Die Tabelle A 5.4.2.10 im Anhang zeigt die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung und dem Beschulungsort für sonderpädagogisch im Bereich „*Lernen*“ geförderte Schülerinnen und Schüler. Der Beschulungsort erklärt keine Unterschiede in den drei Skalen. Es gibt nur eine signifikante Wechselwirkung, die bei 6,0 Prozent erklärter Varianz belegt, dass bei den „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ der Mittelwert der Lehrkräfteeinschätzungen aus den ReBBZ 1,25 Punkte unter dem Mittelwert der Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler liegt, das ist doppelt so hoch wie in den Stadtteilschulen (0,65).

Auch bei sonderpädagogisch im Bereich „*Sprache*“ geförderten Schülerinnen und Schülern sind die Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen in beiden Klassenstufen ganz erheblich höher als die Lehrkräfteeinschätzungen (Tabelle A 5.4.2.11 im Anhang). In der 5. Klassenstufe zeigt sich zusätzlich, dass in den Stadtteilschulen unabhängig von der Quelle der Einschätzung sowohl bei den „*Selbstkompetenzen*“ ($\text{Eta}^2 = .095$) als auch besonders bei den „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ ($\text{Eta}^2 = .264$) erheblich höhere Mittelwerte vorliegen als in den ReBBZ. Solche höheren Einschätzungen finden sich im Querschnitt der 6. Klassenstufe der Stadtteilschulen nicht. In der 5. Klassenstufe gibt es keine signifikanten Wechselwirkungen, in der sechsten verfehlen alle Wechselwirkungen das Signifikanzniveau deutlich knapper. Bei allen drei überfachlichen Kompetenzen werden hier zwischen 7,2 und 8,5 Prozent der Skalenvarianzen durch die Wechselwirkungen erklärt. Alle drei haben ein identisches Muster: Die Differenzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen sind in den ReBBZ immer deutlich größer als in den Stadtteilschulen.

Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in den Bereichen „Lernen“ oder „Sprache“

Die Mittelwerte der drei überfachlichen Kompetenzen haben sich in den Selbsteinschätzungen der sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ oder „Sprache“ geförderten Schülerinnen und Schüler über die Zeit nicht verändert, es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Beschulungsorten und auch die Wechselwirkungen sind ohne Bedeutung (Tabellen A 5.4.2.12 und A 5.4.2.13 im Anhang). Dieser Befund deckt sich weitgehend mit den Ergebnissen der Lehrkräfteeinschätzungen (Tabelle 5.4.1.02).

Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit weiteren sonderpädagogischen Förderungen

Tabelle A 5.4.2.14 im Anhang enthält die Ergebnisse der Vergleiche der Selbst- und Fremdeinschätzungen der drei überfachlichen Kompetenzen für sonderpädagogisch im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderte Schülerinnen und Schüler getrennt für die 5. und 6. Klassenstufe.

In beiden Klassenstufen unterscheiden sich die Mittelwerte der Lehrkräfteeinschätzungen zum Teil hoch signifikant von den Selbsteinschätzungen. Die Differenzen betragen in der 5. Klassenstufe minimal 1,14 Punkte („*Lernmethodische Kompetenzen*“) und maximal 1,31 Punkte („*Selbstkompetenzen*“). In der 5. Klassenstufe liegt bei den „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ eine sehr hohe Korrelation von .57 zwischen den Selbst- und Fremdeinschätzungen vor, in der 6. Klassenstufe beträgt sie nur .02. Für die beiden anderen überfachlichen Kompetenzen liegen die Korrelationen um .25. In der 6. Klassenstufe beträgt der Zusammenhang bei den „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ .39. Diese Korrelationen sind mit einer Ausnahme nicht geringer als jene der nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler.

Bei den sonderpädagogisch im Bereich „*Emotional-soziale-Entwicklung*“ geförderten Schülerinnen und Schülern gibt es in zwei überfachlichen Kompetenzen wegen der geringen Fallzahlen nur nahe an der Signifikanzgrenze liegende Veränderungen. Der Mittelwert der Selbsteinschätzungen der „*Selbstkompetenzen*“ verschlechtert sich in der 6. Klassenstufe um eine halbe Standardabweichung ($p = .130$, liegt aber immer noch mit 3,56 deutlich über dem neutralen Mittelwert). Der Mittelwert der selbsteingeschätzten „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ verschlechtert sich um gut ein Drittel einer Standardabweichung auf 3,23

($p = .081$). Beide Werte haben sich dabei den Mittelwerten der Lehrkräfteeinschätzungen genähert.

Tabelle 5.4.2.03: Veränderungen der überfachlichen Kompetenzen im Längsschnitt aus Schülersicht in Stadtteilschulen mit dem Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“

Überfachliche Kompetenzen	Zwei Messzeitpunkte						Zeitpunkte	
	5. Klassenstufe			6. Klassenstufe			p	Eta ²
	n	M	s	n	M	s		
„Selbstkonzept und Motivation“	10	4,0	0,88	10	3,6	0,68	.130	.236
„Sozial-kommunikative Kompetenzen“	13	3,6	0,81	13	3,2	0,79	.081	.232
„Lernmethodische Kompetenzen“	13	3,5	0,97	13	3,3	0,43	.574	.027

n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

Für die in den speziellen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler, die zweimal ihre überfachlichen Kompetenzen eingeschätzt haben, finden sich die Daten in den Tabellen A 5.4.2.15 bis A 5.4.2.18 im Anhang. Es gibt keine Vergleichswerte für diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus speziellen Sonderschulen. Insofern ist eine abschließende Einordnung dieser Ergebnisse nicht möglich.

Kapitel 5.4 auf einen Blick

Die Sicht der Lehrkräfte

- Die Mittelwerte der drei von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen liegen in der 5. und 6. Klassenstufe sehr nahe beim neutralen Mittelpunkt der Skalen. Die Mittelwerte verändern sich von der 5. zur 6. Klassenstufe nicht signifikant.
- Die Mittelwerte der drei überfachlichen Kompetenzen der sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ geförderten Schülerinnen und Schüler liegen sowohl in der Stadtteilschule als auch im ReBBZ deutlich unter dem mittleren Skalenwert und unter denen der nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler.
- Die Schülerinnen und Schüler verbessern nach Einschätzung der Lehrkräfte ihre überfachlichen Kompetenzen nicht. Die „Sozial-kommunikativen Kompetenzen“ von sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ geförderten Schülerinnen und Schülern werden in den Stadtteilschulen durchschnittlich besser eingeschätzt als in den ReBBZ.
- Im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler haben ihren niedrigsten Mittelwert bei den von ihren Lehrkräften eingeschätzten „Sozial-kommunikativen Kompetenzen“.

- Es gibt keine Veränderungen der Mittelwerte der Lehrkräfteeinschätzungen zu den überfachlichen Kompetenzen von sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ geförderten Schülerinnen und Schülern von der 5. zur 6. Klassenstufe.

Die Sicht der Schülerinnen und Schüler

- Die Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer überfachlichen Kompetenzen liegen eine knappe Standardabweichung über denen der Lehrkräfte.
- In der 6. Klassenstufe sind die selbsteingeschätzten überfachlichen Kompetenzen im Mittel etwas niedriger als in der 5. Klassenstufe.
- Die Mittelwerte der selbsteingeschätzten überfachlichen Kompetenzen bei sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ geförderten Schülerinnen und Schülern verändern sich von der 5. zur 6. Klassenstufe nicht.
- Es liegt kein „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ bei den selbsteingeschätzten „Lernmethodischen Kompetenzen“ bei sonderpädagogisch im Bereich „Lernen“ geförderten Schülerinnen und Schülern vor.
- Die Unterschiede zwischen den Selbst- und den Fremdeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen sind in den ReBBZ deutlich größer als in den Stadtteilschulen.
- Die Mittelwerte der Selbsteinschätzungen der sonderpädagogisch im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ geförderten Schülerinnen und Schüler in den „Selbstkompetenzen“ und den „Sozial-kommunikativen Kompetenzen“ sind in der 6. Klassenstufe um eine halbe bzw. ein Drittel einer Standardabweichung schlechter, liegen aber immer noch weit über dem neutralen Mittelwert.

5.5 Entwicklungen der „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I

5.5.1 Einführung und Fragestellungen

Die „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der Schülerinnen und Schüler gehören wie in der Grundschulkohorte zu den Kriteriumsvariablen. Zur Operationalisierung wurde der FEES (Kapitel 4.5.) in einer adaptierten Fassung für die 5. und 6. Klassenstufe verwendet. Folgende Fragestellungen werden untersucht:

- Wie entwickeln sich die „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt von der 5. zur 6. Klassenstufe? Wie bedeutsam sind dabei die Zugehörigkeiten zu Schulklassen bzw. zu Schulen für die Entwicklungen?
- Unterscheiden sich die Entwicklungen im Längsschnitt zwischen den sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern in den Stadtteilschulen von denen in den ReBBZ?

- Welche Entwicklungen zeigen sich bei den im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ und bei den in den speziellen Förderbereichen sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern?

Das Instrument

Der FEESS ist bisher nur für die Grundschule standardisiert und normiert. Da es kein vergleichbar differenziertes Verfahren zur Erfassung der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I gibt, wurden im Rahmen von EiBiSch der FEESS 3-4 für die 5. und 6. Klassenstufe altersgemäß in einigen Items angepasst. Dem voraus ging eine erfolgreiche Verwendung dieser adaptierten Form (FEESS 5-6) im Projekt „*Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote*“ (WilmA o.J., Lehmann-Wermser & Schwippert [im Erscheinen]). Die gängigen Gütekriterien sind durchweg mehr als befriedigend erfüllt, Normwerte aus einer Eichstichprobe gibt es noch nicht.

In der Tabelle A 5.5.01 im Anhang sind die einzelnen Skalen und Dimensionen des FEESS 5-6 und seiner beiden Teilfragebögen mit ihrer Itemzahl, den neutralen Mittelwerten und den inneren Konsistenzen in beiden Jahrgängen ausgewiesen. Die Zuverlässigkeiten der Skalen (Chronbachs alpha) liegen mit Werten zwischen .81 und .94 in einem guten bis sehr guten Bereich. Damit ist belegt, dass die für die Grundschulen entwickelten Skalen des FEESS unter Reliabilitäts Gesichtspunkten auch für Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassenstufe geeignet sind. Die Konstrukte der einzelnen Skalen sind im Kapitel 4.5 ausführlich dargestellt. Wie die Ergebnisse in der Tabelle A 5.5.02 im Anhang zeigen, entspricht die faktorielle bzw. Konstruktvalidität der Skalen des FEESS den bisherigen Ergebnissen in der Grundschule. Die sieben Skalen sind den Faktoren (Dimensionen) „*Fähigkeitsselbstkonzept*“ (mit der Skala „*Selbstkonzept der Schulfähigkeit*“), „*Sozialklima*“ (mit den Skalen „*Soziale Integration*“ und „*Klassenklima*“) und „*Schul- und Lernklima*“ (mit den Skalen „*Lernfreude*“, „*Anstrengungsbereitschaft*“, „*Schuleinstellung*“ und „*Gefühl des Angenommenseins*“) zuzuordnen.

Teilnahmequoten

Es liegen Daten aus elf Stadtteilschulen und den zugehörigen ReBBZ vor. Die Teilnahmequoten sind mit 64,4 Prozent in der 5. und 58,5 Prozent in der 6. Klassenstufe höher als in der Grundschule. Die Tabellen A 5.5.03 bis A 5.5.09 im Anhang enthalten die Ergebnisse der Repräsentativitätsprüfungen für die beiden

Querschnitte der Teilnehmenden, die keine Unterschiede zu den Gesamtquerschnitten ergeben haben. Von besonderer Bedeutung ist jedoch die Prüfung der Repräsentativität der Längsschnittkohorte. 58,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben in der 5. und 6. Klassenstufe am FEES 5-6 teilgenommen (Tabellen A 5.5.10 bis A 5.5.16 im Anhang). Etwas überrepräsentiert sind Schülerinnen und Schüler, die aus Schulen mit dem Sozialindex 4 stammen. Die Region Wandsbek-Süd ist überrepräsentiert. Sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „*Emotional-soziale-Entwicklung*“ geförderte Schülerinnen und Schüler sind leicht unterrepräsentiert. Eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse aus der Längsschnittkohorte ist dadurch nicht gefährdet.

5.5.2 Ergebnisse

Die Tabelle A 5.5.17 im Anhang enthält die Mittelwerte und Standardabweichungen der Rohwertsummen in den sieben Skalen des FEES der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogische Förderung in der 5. und 6. Klassenstufe im Querschnitt. Daneben gibt es entsprechende Kennwerte, die dadurch entstanden sind, dass die individuellen Rohwertsummen durch die Anzahl der Items einer Skala dividiert worden sind. Die auf das Antwortformat der Items bezogenen Kennwerte können so mit denen anderer Skalen aus EiBiSch direkt verglichen werden. Da keine Normierungsdaten für die 5. und 6. Klassenstufe vorhanden sind, ist eine externe Einordnungsmöglichkeit der erreichten Skalenwerte nicht möglich.

Die durchschnittlichen „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulen und Klassen unterscheiden sich bedeutungsvoll voneinander (Tabelle A 5.5.18 im Anhang).

Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Stadtteilschulen von der 5. zur 6. Klassenstufe

In der Tabelle 5.5.01 sind die Ergebnisse der Veränderungsmessung von der 5. zur 6. Klassenstufe für 570 bis 652 nicht sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler der elf Stadtteilschulen enthalten. Diese Anzahlen entsprechen Quoten von 49,1 („*Schuleinstellung*“) bis 56,1 Prozent („*Klassenklima*“) aller Schülerinnen und Schüler, die im Längsschnitt vorhanden sind. Von den Fünftklässlerinnen und -klässlern, die an FEES teilnehmen durften, sind 82,4 („*Schuleinstellung*“) bis 84,9 Prozent („*Klassenklima*“) im Längsschnitt ver-

blieben. Das sind höhere Quoten als in der ein Jahr länger untersuchten Grundschulkohorte.

Tabelle 5.5.01: Veränderungsmessung der sieben Skalen des FEES für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogische Förderung im Längsschnitt der Stadtteilschulen

Skalen des FEES	n	Zwei Messzeitpunkte				Zeitpunkte	
		5. Klassenstufe		6. Klassenstufe		p	Eta ²
		M	s	M	s		
Dimension „Sozialklima“ mit den Skalen:							
„Soziale Integration“	647	2,28	0,56	2,34	0,52	.006	.012
„Klassenklima“	652	1,97	0,54	1,98	0,59	.762	.000
Dimension „Fähigkeitsselbstkonzept“ mit der Skala							
„Selbstkonzept“	639	2,10	0,49	2,07	0,50	.072	.005
Dimension „Schul- und Lernklima“ mit den Skalen:							
„Schuleinstellung“	570	2,02	0,69	1,78	0,73	.000	.108
„Anstrengungsbereitschaft“	598	2,26	0,50	2,10	0,51	.000	.089
„Lernfreude“	589	2,06	0,57	1,84	0,58	.000	.145
„Gefühl des Angenommenseins“	571	2,33	0,52	2,13	0,58	.000	.112

n = Anzahl der Fragebögen; M = Mittelwert; s = Standardabweichung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz

Wie in den beiden Querschnitten befinden sich sämtliche Mittelwerte über dem neutralen Mittelwert (1,5) und damit im positiven Bereich der sieben Skalen. Wie in der Grundschule sind die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ auch in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe I im Mittel deutlich positiv. Offensichtlich gelingt es den beteiligten Stadtteilschulen in der 5. und 6. Klassenstufe im Mittel ein pädagogisches Milieu herzustellen, in dem die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt auch unter Einbeziehung der Kinder mit sonderpädagogischen Förderungen gut sind.

In den beiden Skalen des „Sozialklimas“ gibt es keine bedeutsame Veränderung, wie die Werte von Eta² belegen. Allerdings ist der geringe Zuwachs in der Skala „Soziale Integration“ sehr signifikant. In der Skala zum „Selbstkonzept“ ist der leichte Rückgang des Mittelwertes in der 6. Klassenstufe nur tendenziell gegen den Zufall gesichert (p = .072) und ohne praktische Bedeutung.

Ganz anders stellt sich die Situation bei allen vier Skalen zum „Schul- und Lernklima“ dar. In allen vier Skalen haben sich die Mittelwerte hoch signifikant und bedeutungsvoll von der 5. zur 6. Klassenstufe verschlechtert. Die Anteile erklär-

ter Varianz liegen zwischen 8,9 („Anstrengungsbereitschaft“) und 14,5 Prozent („Lernfreude“), das sind erhebliche Differenzen. Offensichtlich können die Ausgangswerte der 5. Klassenstufe nicht gehalten werden. Dennoch liegen die niedrigeren Mittelwerte noch über dem neutralen Mittelwert der Skalen im positiven Bereich der sieben Skalen. Werden die sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschulen mit einbezogen, erhöhen sich die Fallzahlen um knapp 100 (Tabelle A 5.5.19 im Anhang). Die Ergebnisse jedoch verändern sich nur marginal.

In die Regressionsanalysen gehen 548 bis 578 vollständige Datensätze ein (Tabelle A 5.5.20 im Anhang). Unter Hinzunahme der FEES-Antworten in der 5. Klassenstufe liegen die erklärten Varianzanteile zwischen 19,7 („Klassenklima“) und herausragenden 45,1 Prozent („Selbstkonzept“) (Modell 3). Abgesehen von der Skala „Klassenklima“ übertreffen diese Werte jene aus der Grundschulkohorte deutlich. Danach gibt es überwiegend große Übereinstimmungen der „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ zwischen der 5. und 6. Klassenstufe, wobei die familiären Hintergrundvariablen sehr deutlich die Antworten mitbestimmen.

Bei den Analysen der Residuen zeigt sich für die Schülerinnen und Schüler das bekannte und übliche Muster (Tabelle A 5.5.21 im Anhang): Schulen unterscheiden sich bei den Varianzkomponenten mit maximal 3,7 Prozent erklärter Varianz in den Einschätzungen ihrer Schülerinnen und Schüler. Demgegenüber erklärt das System Schulklasse bis zu 36,6 Prozent der Skalensvarianzen. Damit ist die durchgängige Ergebnisrichtung bestätigt: Die Schulklassen sind die Systemeinheiten, die zu den Unterschieden bei den bei Schülerinnen und Schülern erhobenen FEES-Daten führen. Es gibt also erhebliche Unterschiede bei den „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der Klassen, sodass damit zu rechnen ist, dass diese nicht nur eine Folge des Unterrichts sind, sondern zugleich die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler als unabhängige Variable beeinflussen (vgl. Kapitel 4.6). Diese Interpretationsrichtung bleibt auch unter Einbeziehung der Schülergruppen mit sonderpädagogischer Förderung erhalten (Tabelle A 5.5.21 im Anhang).

Die Entwicklungen der sonderpädagogisch in Stadtteilschulen oder ReBBZ geförderten Schülerinnen und Schüler

In den Tabellen A 5.5.22 und A 5.5.23 im Anhang finden sich die Ergebnisse der Querschnittvergleiche zwischen den beiden Beschulungsorten für die in der 5. und 6. Klassenstufe im Bereich „Lernen“ sonderpädagogisch geförderten Schü-

lerinnen und Schüler. In den Tabellen A 5.5.24 und A 5.5.25 im Anhang sind die entsprechenden Ergebnisse der im Bereich „*Sprache*“ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler dokumentiert.

Tabelle 5.5.02: Varianzanalytischer Vergleich der „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ von jemals in den Bereichen „Lernen“ oder „Sprache“ sonderpädagogisch geförderten Kindern nach ihrem Besuchsort

Skalen des FEES	StS		ReBBZ		Faktor					
	M ₁	M ₁	M ₂	M ₂	Messzeitpunkt		Besuchsort		Wechselwirkungen	
					p	Eta ²	p	Eta ²	p	Eta ²
Förderschwerpunkt „Lernen“										
„Soziale Integration“	2,20	1,91	2,25	2,06	.157	.029	.047	.057	.449	.008
„Klassenklima“	1,91	1,60	1,96	1,71	.359	.013	.031	.069	.759	.001
„Selbstkonzept“	1,76	1,87	1,74	1,93	.899	.000	.231	.023	.750	.002
„Schuleinstellung“	2,00	1,49	1,94	1,43	.438	.010	.006	.123	.820	.001
„Anstrengungsbereitschaft“	2,12	2,21	2,05	2,13	.312	.016	.447	.009	.867	.000
„Lernfreude“	2,00	1,78	1,83	1,86	.559	.006	.464	.009	.157	.033
„Gefühl des Angenommenseins“	2,36	2,16	2,19	2,20	.388	.012	.523	.007	.176	.029
Förderschwerpunkt „Sprache“										
„Soziale Integration“	2,01	2,02	2,48	2,12	.002	.313	.252	.048	.030	.164
„Klassenklima“	1,74	1,82	2,11	1,98	.028	.185	.758	.004	.440	.025
„Selbstkonzept“	1,91	2,19	2,02	2,16	.727	.005	.242	.057	.438	.025
„Schuleinstellung“	1,88	1,58	1,94	1,76	.458	.021	.344	.033	.710	.005
„Anstrengungsbereitschaft“	2,22	2,12	2,19	2,14	.931	.000	.631	.009	.778	.003
„Lernfreude“	2,18	1,84	1,95	2,01	.804	.003	.486	.020	.117	.099
„Gefühl des Angenommenseins“	2,29	2,06	2,26	2,35	.097	.106	.748	.004	.050	.145

StS = Stadtteilschulen; ReBBZ = Regionale Bildungs- und Beratungszentren; M = Mittelwert; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz; Häufigkeiten beim Förderschwerpunkt „Lernen“: Stadtteilschulen: n = 46-50, ReBBZ: n = 17-20 und beim Förderschwerpunkt „Sprache“: Stadtteilschulen: n = 15-18, ReBBZ: n = 10-13

Das herausragende Ergebnis der Längsschnittanalysen für den Förderschwerpunkt „Lernen“ ist, dass es in den FEES-Skalen weder in den Stadtteilschulen noch in den ReBBZ eine nennenswerte Veränderung der „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ zwischen den Klassenstufen gibt (Tabelle 5.5.02). Demgegenüber schätzen die Schülerinnen und Schüler in den Stadtteilschulen die „So-

ziale Integration“, das „Klassenklima“ und ihre „Schuleinstellungen“ signifikant und mit praktisch bedeutsamen η^2 -Werten besser ein als in den ReBBZ. Dabei liegen die Einschätzungen auch in den ReBBZ im positiven Bereich (Ausnahme „Schuleinstellung“). Erstaunlich ist, dass das „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ in den ReBBZ nicht signifikant höher ist als in den Stadtteilschulen, dies steht im Gegensatz zu den Ergebnissen in den Grundschulen.

Beim sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sprache“ gibt es keine Unterschiede zwischen den Beschulungsorten, aber nennenswerte Unterschiede zwischen den Klassenstufen (Tabelle 5.5.02). Sowohl die „Soziale Integration“ als auch das „Klassenklima“ werden an beiden Beschulungsorten in der 6. Klassenstufe signifikant besser eingeschätzt und das gepaart mit hohen Erklärungswerten von 18,5 („Klassenklima“) bzw. 31,3 Prozent („Soziale Integration“). Die mittleren Verbesserungsraten liegen dabei in den Stadtteilschulen etwas höher als in den ReBBZ (signifikante Wechselwirkung für „Soziale Integration“ mit 16,4 % erklärter Varianz). Im „Gefühl des Angenommenseins“ steigt der Mittelwert im ReBBZ erheblich (von 2,06 auf 2,35), während er in der Stadtteilschule nahe beim höheren Ausgangswert (2,29) bleibt (eine fast signifikante Wechselwirkung mit 14,5 % erklärter Varianz).

Tabelle 5.5.03: *Varianzanalytischer Vergleich der „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ von jemals im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ sonderpädagogisch in Stadtteilschulen geförderten Kindern*

Skalen des FEES	n	Mittelwerte		Zeitpunkte	
		5. Klst.	6. Klst.	p	η^2
		M	M		
„Soziale Integration“	18	2,03	2,13	.457	.033
„Klassenklima“	18	1,71	1,94	.156	.115
„Selbstkonzept“	17	1,95	1,91	.487	.031
„Schuleinstellung“	17	1,65	1,62	.866	.002
„Anstrengungsbereitschaft“	15	2,23	1,97	.059	.231
„Lernfreude“	15	2,02	1,72	.028	.299
„Gefühl des Angenommenseins“	16	2,07	2,02	.739	.008

FEES = Fragebogen zur Erfassung „emotionaler und sozialer Schulerfahrungen“; n = Anzahl der Fragebögen; Klst. = Klassenstufe; M = Mittelwert; p = Zufallswahrscheinlichkeit; η^2 = erklärte Varianz

Für im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler als dritte Gruppe der „LSE“-Kinder gibt es keine Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Stadtteilschulen und den ReBBZ.

Erwähnenswert ist der Mittelwert in der Skala „*Soziale Integration*“. Er ist der höchste aller Skalenmittelwerte dieser Gruppe in der 6. Klassenstufe. Er liegt im deutlich positiven Bereich aber fast eine halbe Standardabweichung unter dem Wert der Sechstklässlerinnen und -klässler ohne sonderpädagogische Förderung. Die erfahrene „*Soziale Integration*“ hat sich dabei von der 5. zur 6. Klassenstufe noch etwas (aber nicht signifikant) verbessert. In der Skala „*Klassenklima*“ hat es ebenfalls eine (nicht signifikante) Verbesserung des Mittelwertes in der 6. Klassenstufe gegeben, die immerhin 11,5 Prozent der Varianz erklärt. In den Skalen „*Anstrengungsbereitschaft*“ ($\text{Eta}^2 = .231$) und „*Lernfreude*“ ($\text{Eta}^2 = .299$) haben sich die Einschätzungen zwischen den Klassenstufen deutlich verschlechtert. Diese Verschlechterung verläuft parallel zu einer entsprechenden Verschlechterung bei den nicht sonderpädagogisch Geförderten.

Die Angaben der in den speziellen Bereichen sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler befinden sich in den Tabellen A 5.5.26 bis A 5.5.29 im Anhang. Diese Schülerinnen und Schüler haben in den ersten beiden Schuljahren in den Stadtteilschulen gute Mittelwerte bei den Skalen „*Sozialklima*“ und „*Schul- und Lernklima*“ und erreichen nur in wenigen Ausnahmefällen nicht das mittlere Niveau der nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler. Die negativen Mittelwertdifferenzen beim „*Selbstkonzept*“ sind bei den beiden Gruppen plausibel.

Kapitel 5.5 auf einen Blick

- Die Mittelwerte der sieben Skalen zu den „*sozial-emotionalen Schulerfahrungen*“ liegen auch bei Berücksichtigung der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler sowohl in der 5. und 6. Klassenstufe als auch im Längsschnitt im positiven Bereich.
- Die positiven Mittelwerte der vier Skalen zum Schul- und Lernklima verschlechtern sich in der 6. Klassenstufe hochsignifikant und bedeutungsvoll, bleiben aber noch im positiven Bereich.
- Die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ von sonderpädagogisch im Bereich „*Lernen*“ geförderten Schülerinnen und Schülern verändern sich im Längsschnitt nicht. Sie sind in der 6. Klassenstufe ähnlich gut sozial integriert wie die nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder und haben eine bessere Schuleinstellung in der Stadtteilschule als im ReBBZ. Ein „*Big-Fish-Little-Pond-Effekt*“ tritt nicht auf.
- Die sonderpädagogisch im Bereich „*Sprache*“ geförderten Schülerinnen und Schüler bewerten das „*Sozialklima*“ in der 6. Klassenstufe und insbesondere in den Stadtteilschulen deutlich besser als in der 5. Klassenstufe.
- Die sonderpädagogisch im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderten Schülerinnen und Schüler weisen mit Ausnahme der Skala zum „*Klassenklima*“ in den Skalen zu den „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ in der 6. Klassenstufe niedrigere Mittelwerte auf als die nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler, haben ihren höchsten Mittelwert bei der Skala „*Soziale Integration*“ und verschlechtern sich im Mittel deutlich bei der Skala „*Lernfreude*“.

5.6 Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Klassensystem

Auf der Ebene der aggregierten Klassendaten wird wie bei der Grundschulkohorte weiter untersucht, worin sich die Klassen hinsichtlich der Kriteriums-, Prädiktor- und Kontextvariablen unterscheiden und wie die einzelnen Variablengruppen miteinander kovariieren.

5.6.1 Die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen

Wie in der Grundschulkohorte gibt es eine sehr große Heterogenität der am Ende der Klassenstufen erreichten Klassenmittelwerte in den Fachdomänen. Es wurden bei KERMIT 5 und 7 folgende Kompetenzstufen von den Klassen in der 5. und 7. Klassenstufe erreicht:

Tabelle 5.6.1.01: Mittlere Klassenleistungen und von den Klassen erreichte Kompetenzstufen bzw. Bildungsstandards bei KERMIT 5 und 7

Erreichter Kompetenzstand		„Leseverstehen“		„Mathematik“	
		5. Klst.	6. Klst.	5. Klst.	6. Klst.
Mindeststandards nicht erreicht	n	7	8	9	8
	%	10,1	11,6	13,0	11,6
	Min	374	359	358	372
	Max	389	387	387	389
Mindeststandards erreicht	n	49	53	48	51
	%	71,0	76,8	69,6	73,9
	Min	391	392	392	392
	Max	464	463	459	459
Regelstandards erreicht	n	12	8	11	10
	%	17,4	11,6	15,9	14,5
	Min	466	465	461	461
	Max	535	529	507	419
Regelstandards + erreicht	n	1	0	1	0
	%	1,4	0,0	1,4	0,0
	Min	547		537	
	Max				
Anzahl Klassen		69	69	69	69

Klst. = Klassenstufe; n = Anzahl der Klassen; % = Anteil der Klassen an der Gesamtzahl der Klassen; Min = minimaler KERMIT-Klassenmittelwert; Max = maximaler KERMIT-Klassenmittelwert

Das Niveau der Stadtteilschulen wird darin deutlich, dass am Ende der 6. Klassenstufe in den Domänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“ acht Klassen im Durchschnitt die Mindeststandards nicht erreicht haben. In der Grundschulkohorte war es in der Domäne „*Leseverstehen*“ nur eine Klasse (1 %) und in der Domäne „*Mathematik*“ erreichten alle Klassen den Mindeststandard. Die Mindeststandards wurden in den beiden Klassenstufen und Domänen von 70 bis 77 Prozent der Klassen erreicht. In der 4. Klassenstufe der Grundschule erreichten in der Domäne „*Leseverstehen*“ 38 und in der Domäne „*Mathematik*“ von 47 Prozent der Klassen die Mindeststandards.

Dieses Bild ändert sich kaum, wenn die Klassen in ihren mittleren Leistungen ohne die sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler verglichen werden. Am Ende der 6. Klassenstufe sind es in der Domäne „*Leseverstehen*“ dann noch fünf (gegenüber 8 Klassen) und in der Domäne „*Mathematik*“ noch sechs (gegenüber 8 Klassen), die die Mindeststandards nicht erreichen. Dieses Ergebnis stützt alle Auswertungsperspektiven zur geringen Bedeutung der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler für die vorfindbare individuelle und nun auch klassenbezogene Heterogenität bei den erreichten Kompetenzständen.

Diese bildungsstandardbezogenen Ergebnisse entsprechen in der 7. Klassenstufe in der Domäne „*Leseverstehen*“ einem Durchschnitt von 433 Standardpunkten bei einer Streuweite der Klassenmittelwerte zwischen 359 und 529, das sind 1,7 Standardabweichungen auf der Individualskala. In der Domäne „*Mathematik*“ wurde am Ende der 6. Klassenstufe von den 69 Klassen ein Mittelwert von 428 Standardpunkten bei einer Streuweite von 1,8 Standardabweichungen auf der Individualskala zwischen 358 bis 537 erreicht. Das sind auf einem durchschnittlich niedrigen Niveau der Klassenleistungen erhebliche Klassenunterschiede, die letztlich auf die Unvergleichbarkeit der mittleren Kompetenzniveaus der Klassen verweisen.

Die Kompetenzentwicklung in den Fachdomänen

Die außerordentlich niedrigen und unterschiedlichen Klassenleistungen sind mit sehr großen Unterschieden in der durchschnittlichen Kompetenzentwicklung der Klassen von der 5. bis zum Ende der 6. Klassenstufe wie folgt verknüpft (Tabelle A 5.6.1.01 im Anhang):

- Domäne „*Leseverstehen*“: Der Hamburger Durchschnitt der Kompetenzentwicklung für Stadtteilschulen beträgt auf der Individualebene 76 Punkte.

35 Klassen erreichen diesen Mittelwert nicht, 34 Klassen liegen bei einer Gesamtstreuweite von 9 bis 139 Punkten über dem Hamburger Mittelwert für Stadtteilschulen. Das entspricht einer Streuweite der Mittelwerte von 1,5 Standardabweichungen auf der Individualskala. Immerhin kam es bei keiner Klasse zu einem durchschnittlichen Leistungsverlust. Der Klassendurchschnitt der EiBiSch-Kohorte liegt mit 74 Punkten nur geringfügig unter dem Hamburger Mittelwert auf der Individualebene.

- Domäne „*Mathematik*“: Den Hamburger Mittelwert von 49 für Stadtteilschulen erreichen 33 Klassen nicht, 36 Klassen übertreffen ihn bei einer gesamten Streuweite von -13 bis 97 Punkten. Das sind 1,8 Standardabweichungen der Individualskala. 3 Klassen kamen dabei zu einem Kompetenzverlust. Der Klassendurchschnitt der EiBiSch-Kohorte entspricht mit 49 Punkten dem Hamburger Mittelwert für Stadtteilschulen auf der Individualenebene.

Die ganz erheblichen Mittelwertunterschiede der Klassen sind verbunden mit zum Teil großen Streuweiten der Individualergebnisse innerhalb der Klassen. Da die Klassenmittelwerte durch die Anzahl der an den Testungen beteiligten Kinder mit sonderpädagogischer Förderung oder mit additiver Sprachförderung beeinflusst werden, wurden für weiter folgende Auswertungen zur Charakterisierung der Klassen auch Klassenmittelwerte der erreichten Kompetenzwerte und der Kompetenzentwicklung berechnet (1.) für Schülerinnen und Schüler mit und ohne „sonderpädagogische Förderung“ und (2.) für Schülerinnen und Schüler mit und ohne „zusätzliche Förderung“. Das sind Schülerinnen und Schüler, die entweder niemals in der 5. und/oder 6. Klassenstufe additiv sprachgefördert und/oder sonderpädagogisch gefördert worden sind oder in mindestens einer Klassenstufe in einem der beiden Förderbereiche gefördert wurden (Tabellen A 5.6.1.02 und A 5.6.1.03 im Anhang).

Bei allen Regressionsanalysen wird die Unterscheidung unter (1.), „Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogische Förderung“, verwendet. Im folgenden Vergleich der Extremgruppen nach KERMIT-Leistungen wird jedoch die Unterscheidung unter (2.) verwendet und damit werden bei der Bildung der Extremgruppen die Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schüler verwendet, die niemals in einem der beiden Bereiche gefördert wurden.

Tabelle 5.6.1.02: Entwicklung der Kompetenzen von nicht oder von zusätzlich geförderten Kindern in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“ von der 5. bis zum Ende der 6. Klassenstufe auf der Ebene von Klassen

	Kompetenzentwicklung				Erreichte Punktzahl bei KERMIT am Ende der 6. Klassenstufe	
	Ausgangswerte		Residuen		„Leseverstehen“	„Mathematik“
	„Leseverstehen“	„Mathematik“	„Leseverstehen“	„Mathematik“		
Stadtteilschulen insgesamt	76	49			451	443
Mittelwert der EiBiSch-Klassen, nur mit Kindern ...						
... mit sonderpädagogischer Förderung	66,2	55,6	-0,428	-0,143	388,9	386,1
... ohne zusätzliche Förderung	70,2	43,5	0,099	0,066	449,1	445,0
... mit zusätzlicher Förderung	77,5	51,3	-0,156	-0,107	409,2	401,0
Mittelwert der Klassen insgesamt	73,8	48,7	-0,002	0,013	433,4	427,6
Anzahl der ausgewerteten EiBiSch-Klassen	69	69	69	69	69	69
Unterschiede zwischen den Klassenmittelwerten von nicht und von zusätzlich geförderten Kindern (p)	.241 ns	.022 s	.000 sss	.003 ss	.000 sss	.000 sss
Korrelation zwischen den Klassenmittelwerten von nicht oder von zusätzlich geförderten Kindern (r)	.294	.519	.126	.399	.422	.465
	p.093 T	.000 sss	.301 ns	.001 sss	.000 sss	.000 sss

p = Zufallswahrscheinlichkeit; r = Korrelation; ns = nicht signifikant; s = signifikant; sss = hoch signifikant; T = Tendenz zur Signifikanz; zusätzliche Förderung: entweder additive Sprachförderung oder sonderpädagogische Förderung während der 5. oder 6. Klassenstufe; KERMIT = Kompetenz ermitteln

Tabelle 5.6.1.02 fasst die Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung bezogen auf die Ausgangswerte und die Residuen zusammen. Die Ausgangswerte der Kompetenzentwicklung werden zum Vergleich mit den Hamburger Ergebnissen herangezogen. Die Residuen sind jedoch die Indizes der Entwicklung, die erst Kohorteninterne Vergleiche unterschiedlicher Gruppierungen von Schülerinnen und Schülern unter Ausschaltung der Startniveaus und der individuellen Merkmale ermög-

lichen. Bezogen auf die Gesamtstichprobe aller 69 Klassen ist Folgendes hervorzuheben:

- Erreichte Kompetenzwerte am Ende der 6. Klassenstufe: Es gibt hoch signifikante Korrelationen ($r = .42$ und $r = .47$) zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne zusätzliche Förderung in den Domänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“.
- Bei den Ausgangswerten zur Kompetenzentwicklung gibt es zwischen den Schülerinnen mit und ohne eine zusätzliche Förderung in der Domäne „*Leseverstehen*“ eine tendenziell signifikante Korrelation von $.29$ und in der Domäne „*Mathematik*“ eine hoch signifikante von $r = .52$.

Nach diesen Ergebnissen kovariieren in einer Klasse die Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne zusätzliche Förderung. Sind die Schülerinnen und Schüler ohne eine zusätzliche Förderung in einer Klasse schlechter, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit einer zusätzlichen Förderung ebenfalls schlechtere Ergebnisse erzielen und umgekehrt. Korrelationen beschreiben keine Kausalitäten, sondern nur das gemeinsame Auftreten zweier Merkmale. So ist es nicht ausgeschlossen, dass nicht die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ohne eine zusätzliche Förderung das Klassenniveau bestimmen, sondern umgekehrt die Schülerinnen und Schüler mit einer solchen. Plausibler ist jedoch die Annahme, dass der Zusammenhang der Leistungen beider Schülergruppen in den Klassen mit einer dritten Variablen, z.B. der Qualität des Unterrichts kovariiert bzw. kausal verbunden ist.

Erklärung unterschiedlicher Kompetenzentwicklungen in Extremklassen

Dieser Zusammenhang wird mit einer Extremgruppenauswertung weiter untersucht (Tabelle A.5.6.1.04 für die Domäne „*Leseverstehen*“ im Anhang und die folgende Tabelle 5.6.1.03 exemplarisch für die Domäne „*Mathematik*“) und dabei die Annahme plausibilisiert, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer zusätzlichen Förderung vom Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler ohne zusätzliche Förderung profitieren.

Die Extremgruppen für die Domänen „*Mathematik*“ und „*Leseverstehen*“ wurden nach den mittleren Klassenergebnissen der Kompetenzentwicklungen derjenigen Schülerinnen und Schüler gebildet, die niemals eine zusätzliche Förderung erhielten. Im ersten Quartil befinden sich 17 Klassen mit den geringsten Kompetenzzuwächsen und im vierten Quartil die 17 Klassen mit den größten auf der Residuenskala. In der Tabelle 5.6.1.03 werden die Mittelwerte der Klassen beider

Quartile für die unterschiedlichen Schülergruppierungen in den unterschiedlichen Kompetenzmaßen für die Domäne „Mathematik“ miteinander verglichen. Im definierenden Merkmal der Extremgruppenbildung – der Kompetenzentwicklung – erreichen die Schülerinnen und Schüler ohne eine zusätzliche Förderung in den leistungsschwächeren Klassen (Quartil 1) nur einen Kompetenzzuwachs von 13,9 Punkten, die Schülerinnen und Schüler der Klassen im vierten Quartil jedoch einen Kompetenzzuwachs von 70 Punkten bei einem Hamburger Durchschnitt von 49 Punkten.

Tabelle 5.6.1.03: Klassenmittelwerte am Ende der 6. Klassenstufe und Kompetenzentwicklungen von der 5. bis zum Ende der 6. Klassenstufe in der Domäne „Mathematik“ für das erste und vierte Quartil für unterschiedliche Gruppierungen der EiBiSch-Kohorte

Förderkategorie		Mittelwert des Quartils		p	Eta ²
		1	4		
ohne zusätzliche Förderung	KERMIT-Standardwerte	421,5	469,7	.000 sss	.382
	Kompetenzentwicklung	13,9	70,0	.000 sss	.767
	Kompetenzentwicklung (Residuen)	-0,43	0,54	.000 sss	.837
mit zusätzlicher Förderung	KERMIT-Standardwerte	384,9	415,1	.007 ss	.205
	Kompetenzentwicklung	30,5	62,0	.008 ss	.201
	Kompetenzentwicklung (Residuen)	-0,39	0,09	.006 ss	.211
mit additiver Sprachförderung	KERMIT-Standardwerte	392,7	424,1	.018 s	.173
	Kompetenzentwicklung	41,1	59,7	.115 ns	.081
	Kompetenzentwicklung (Residuen)	-0,25	0,08	.067 T	.108
ohne sonder- pädagogische Förderung	KERMIT-Standardwerte	415,0	454,3	.000 sss	.383
	Kompetenzentwicklung	28,6	66,6	.000 sss	.510
	Kompetenzentwicklung (Residuen)	-0,29	0,38	.000 sss	.683
mit sonder- pädagogischer Förderung	KERMIT-Standardwerte	360,4	402,3	.025 s	.162
	Kompetenzentwicklung	15,2	77,2	.003 ss	.274
	Kompetenzentwicklung (Residuen)	-0,71	0,20	.003 ss	.271
Vergleichswerte:		EiBiSch- Kohorte		alle Stadtteilschulen	
Gesamtkohorte (n = 69 Klassen)	KERMIT-Standardwerte	427,6		443	
	Kompetenzentwicklung	48,7		49	
	Kompetenzentwicklung (Residuen)	0,01			

p = Zufallswahrscheinlichkeit; Eta² = erklärte Varianz; je 17 Klassen im 1. und 4. Quartil; s = signifikant; ss = sehr signifikant; sss = hoch signifikant; T = Tendenz zur Signifikanz; KERMIT = Kompetenz ermitteln; n = Anzahl

Nach Tabelle 5.6.1.03 erreichen alle Gruppierungen der Schülerinnen und Schüler im vierten (dem besseren) Quartil auch die besseren Ergebnisse. Diese Unterschiede sind (mit Ausnahme bei der Gruppierung der additiv sprachgeförderten Schülerinnen und Schüler) durchweg statistisch bedeutsam. So erreichen die sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler im ersten (dem schlechteren) Quartil nur einen Kompetenzzuwachs von 15 Punkten, aber im vierten einen solchen von 77 Punkten.

Deutlicher als mit dieser Extremgruppenauswertung kann nicht unterstrichen werden, dass sonderpädagogisch und/oder additiv sprachgeförderte Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung von dem Niveau ihrer Klasse profitieren, welches von den nicht in den beiden Bereichen geförderten Schülerinnen und Schülern bestimmt wird und mit hoher Wahrscheinlichkeit von der Qualität des Unterrichts zumindest mitbestimmt wird. Bei der Domäne „*Leseverstehen*“ liegt diese enge Kopplung der Kompetenzentwicklung der unterschiedlichen Fördergruppen an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne eine Förderung nur insoweit vor, als dass die Kompetenzzuwächse (mit Ausnahme bei den sonderpädagogisch geförderten Kindern) im vierten Quartil zwar numerisch, aber nicht signifikant höher ausfallen (Tabelle A 5.6.1.04 im Anhang).

Ergänzend ist zu erwähnen, dass für die Gesamtkohorte im erreichten Niveau am Ende der 6. Klassenstufe die Klassenmittelwerte der nicht geförderten Schülerinnen und Schüler um 44 Punkte höher als die Mittelwerte derjenigen lagen, die im Laufe der 5. und 6. Klassenstufe sonderpädagogisch und/oder additiv sprachgefördert wurden. Zugleich erreichten die sonderpädagogisch und/oder additiv sprachgeförderten Schülerinnen und Schüler in der Domäne „*Mathematik*“ einen um acht Punkte höheren Kompetenzzuwachs als die nicht geförderten Schülerinnen und Schüler. Dieser Kompetenzzuwachs relativiert sich auf der Ebene der Residuen. Danach entwickelte sich die Kompetenz der geförderten Schülerinnen und Schüler geringfügig schlechter als die der nicht geförderten.

Im Rahmen dieser Extremgruppenauswertung ist die Frage von Bedeutung, ob die Klassen bezüglich ihrer Kompetenzentwicklungen in den Fachdomänen unterschiedliche Quartile besetzen, also unterschiedlich schlechter oder besser sind. Eine Kreuztabellierung der Zugehörigkeit der Klassen zu den Quartilen in den Fachdomänen (Tabelle A 5.6.1.05 im Anhang) zeigt, dass es nur sechs Klassen gibt, die sich in beiden Domänen im ersten Quartil und sechs, die sich in beiden Domänen im vierten Quartil befinden. Ansonsten dominieren große Niveauunterschiede in den Klassen zwischen den Fachdomänen. Das drückt ein χ^2 von

4,0, $p = .915$ aus. Die einzelnen Klassen haben somit im Verhältnis zum durchschnittlichen Kompetenzniveau in den Fachdomänen jeweils ganz eigene Profile.

Unterschiede der Extremklassen in den Prädiktoren

Es liegt nahe, die Klassen in dem ersten und vierten Quartil hinsichtlich der Ausprägung der Randvariablen zu vergleichen. So gab es im vierten Quartil in der Domäne „*Leseverstehen*“ eher weniger sonderpädagogische Förderungen ($p = .013$). Die allgemeinen Einstellungen der Eltern zur Integration waren auf überdurchschnittlich hohem Niveau etwas geringer ausgeprägt ($p = .049$) als im ersten Quartil und die Eltern zeigten sich zufriedener mit der Situation ihres Kindes in der Klasse ($p = .024$).

Bei den Klassen im vierten Quartil in der Domäne „*Mathematik*“

- fanden sich tendenziell weniger Jungen ($p = .08$) und
- mehr Familien mit Deutsch als Familiensprache ($p = .08$),
- gab es in den Klassen durchschnittlich mehr Gymnasialempfehlungen ($p = .044$) beim Übergang in die Sekundarstufe I,
- mehr sonderpädagogische Förderungen in der 6. Klassenstufe ($p = .039$),
- mehr sonderpädagogische Förderungen in dem Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ ($p = .022$),
- schätzten die Lehrkräfte im Durchschnitt die „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ ihrer Schülerinnen und Schüler höher ein ($p = .033$),
- waren die Schülerinnen und Schüler eher jünger ($p = .049$) und
- verfügten die Schulen über mehr Integrationserfahrungen ($p = .032$).

Erklärung der Klassenunterschiede aller Klassen

Die Bedeutung dieser Prädiktoren im Extremgruppenvergleich wurde schließlich mit Regressionsanalysen über alle Quartile hinweg weiter überprüft. Die Ergebnisse im Detail finden sich in den Tabellen A 5.6.1.06 bis A 5.6.1.08 im Anhang. Exemplarisch werden im folgenden Text nur die Ergebnisse zur Vorhersage der mittleren Kompetenzentwicklungen in der Domäne „*Mathematik*“ auf der Ebene der Ausgangswerte und der Residuen als Kriterien bei unterschiedlichen Teilgruppen berichtet. Als unabhängige Variable bzw. Prädiktoren sind bei dieser Darstellung nur noch die erklärungs mächtigsten Variablen aufgenommen.

Festzuhalten ist, dass die unterschiedlichen Klassenmittelwerte der Kompetenzentwicklung (Ausgangswerte und Residuen) mit hohen erklärten Varianzanteilen für alle Untergruppen vorhersagbar sind (Tabellen A 5.6.1.08.1 und A 5.6.1.08.2 im Anhang). So können die Varianzen der Klassenmittelwerte der Kompetenzentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler zu 33,1 (für die Ausgangswerte) und zu 29,4 Prozent (für die Residuen) sowie für die nicht sonderpädagogisch oder additiv sprachgeförderten Schülerinnen und Schüler zu 38,2 (für die Ausgangswerte) und zu 27,5 Prozent (für die Residuen) insgesamt gut erklärt werden. In den Tabellen A 5.6.1.07.1 und A 5.6.1.07.2 im Anhang sind die Regressionsgleichungen für die Domäne „*Leseverstehen*“ dargestellt. Hier gelingt die Aufklärung der Klassenvarianz nur zwischen 7,4 bis 23,2 Prozent.

Zu fragen ist, welche Variablengruppen über die acht geprüften Regressionsmodelle hinweg am ehesten die Unterschiede der Kompetenzentwicklungen der Schülergruppierungen der gleichen Klassen erklären können. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Kompetenzentwicklungen in der Domäne „*Mathematik*“ (Tabellen A 5.6.1.08.1 und A 5.6.1.08.2 im Anhang).

Die Bedeutung des Migrationshintergrundes und der Familiensprache

In keiner der Regressionsgleichungen zur Domäne „*Mathematik*“ spielten der mittlere Migrationshintergrund oder die Familiensprache eine statistisch bedeutende Rolle. In der Extremgruppenauswertung gab es im Gegensatz dazu eine Tendenz, dass ein höherer Anteil von Schülerinnen und Schülern mit der Familiensprache Deutsch in der Klasse mit einer größeren Kompetenzentwicklung verbunden ist.

Die Bedeutung von weiteren individuellen Variablen

Mehrere Regressionsgleichungen zeigen in Übereinstimmung mit der Extremgruppenauswertung, dass Klassen mit eher jüngeren Schülerinnen und Schülern, mit durchschnittlich mehr Mädchen und mit mehr gymnasialempfohlenen Schülerinnen und Schülern beim Übergang in die Sekundarstufe Vorteile bei der Kompetenzentwicklung haben.

Die Bedeutung des Anteils sonderpädagogischer Förderungen

In fünf von acht Regressionsgleichungen der Tabellen A 5.6.1.08.1 und A 5.6.1.08.2 im Anhang ist der Anteil sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen

und Schüler gemäß der Beta-Gewichte die erklärungs mächtigste Einzelvariable. Danach sind die Klassen hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung im Vorteil, die einen höheren Anteil von sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern aufweisen. Besonders hervorzuheben ist, dass dieser Vorteil nicht nur für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gilt, sondern auch für die Teilgruppierungen „ohne zusätzliche Förderung“ und „ohne sonderpädagogische Förderungen“ Bestand hat. Damit sind Regressionseffekte ausgeschlossen. Ergänzend zur vorgängigen Interpretation der Extremgruppenvergleiche kann festgehalten werden, dass mit einer steigenden Anzahl von sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern in einer Klasse offensichtlich Lernmilieus geschaffen werden können, die für alle Schülerinnen und Schüler positive Auswirkungen auf ihre Kompetenzentwicklung haben. Es ist also keinesfalls so, dass die Anwesenheit von sonderpädagogisch geförderten Kindern in einer Klasse die Kompetenzentwicklung der nicht sonderpädagogisch geförderten negativ beeinflussen würde.

Die Bedeutung des Sozialindex der Schulen

Nur in zwei Regressionsgleichungen taucht der Sozialindex als varianzerklärende Variable auf, und zwar bei der Erklärung der Ausgangswerte der Kompetenzentwicklung für die jeweiligen Klassenmittelwerte aller Kinder und denen der sonderpädagogisch und/oder additiv sprachgeförderten. Klassen in Schulen mit niedrigerem Sozialindex erzielen hier höhere Kompetenzzuwächse.

Die Bedeutung von Variablen weiterer Kriteriumsbereiche

In die abschließenden Regressionsgleichungen wurden als weitere Prädiktoren auch Variablen des FEES und des Lehrkräftefragebogens zur Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen aufgenommen. Nur in drei Regressionsgleichungen tauchten die beiden FEES-Variablen „Klassenklima“ und „Soziale Integration“ mit negativen Vorzeichen auf. Das bedeutet, dass in den Klassen mit einem höheren Kompetenzzuwachs das „Klassenklima“ und die „soziale Integration“ zwar auf hohem Niveau, aber signifikant niedriger eingeschätzt werden als in Klassen mit niedrigeren Kompetenzzuwächsen. Möglicherweise wird hier ein eher leistungsorientierteres „Klassenklima“ in den besseren Klassen signalisiert. Von den ebenfalls aufgenommenen Variablen der überfachlichen Kompetenzen hat nur die Einschätzung der „Lernmethodischen Kompetenz“ in zwei Regressionsgleichungen eine Bedeutung. Die Lehrkräfte schätzten demnach die mittleren „Lernmethodischen Kompetenzen“ auf der Residualebene in den besseren Klas-

sen und in der Teilgruppe der nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler höher ein.

Tabelle 5.6.1.04: Regressionen auf die Klassenmittelwerte der Kompetenzentwicklung in der Domäne „Mathematik“ (Ausgangswerte und Residuen) für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Gruppierungen

Prädiktoren	Vertreten in Regressionsmodell	Modell 1 Alle SuS der Klassen (Ausgangswerte)		Modell 1 Alle SuS der Klassen (Residuen)		Modell 4 SuS mit Zusatz- förderung (Ausgangswerte)	
		Beta	p	Beta	p	Beta	p
FEESS Klassenklima	2						
FEESS Soziale Integration	1					-0,226	.083
Einschätzung der „Lernmethodischen Kompetenzen“ durch die Lehrkräfte	2			0,257	.066		
Sozialindex der Schule	2	-0,240	.100			-0,257	.090
Geschlecht	2						
Migrationshintergrund	0						
Familiensprache	0						
Alter	6	-0,308	.017	-0,264	.049	-0,300	.024
Anteil der gymnasialempfohlenen Kinder	2			0,197	.147		
Anteil der sonderpädagogisch geförderten Kinder	8	0,375	.011	0,266	.043	0,274	.070
Anzahl Klassen		49		49		49	
R		.575		.543		.542	
R ²		.331		.294		.294	
p		.000		.003		.004	

SuS = Schülerinnen und Schüler; Beta = Gewichte bei der Varianzerklärung; R = multiple Korrelation; R² = erklärte Varianz; p = Zufallswahrscheinlichkeit; Vertreten in Regressionsmodellen = Anzahl der Regressionsgleichungen, die den Prädiktor enthalten; FEESS = Fragebogen zur Erfassung „emotionaler und sozialer Schulerfahrungen“

Erkenntniswert der Extremgruppenauswertungen und Regressionsanalysen

Trotz aller prinzipiellen Interpretationseinschränkungen bei korrelativen Zusammenhängen hinsichtlich möglicher Kausalitäten darf in der Zusammenschau beider Erkenntnisquellen Folgendes festgehalten werden:

- Die Ergebnisse der Kompetenzentwicklungen in den Klassen werden offensichtlich ganz wesentlich von individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler wie Alter und Geschlecht beeinflusst.
- Gymnasialempfehlung, Familiensprache, Migrationshintergrund und Sozialindex der Schulen spielen eine eher untergeordnete Rolle.
- Der mächtigste Prädiktor guter Kompetenzentwicklungsergebnisse ist die Anzahl sonderpädagogischer Förderungen in einer Klasse. Offensichtlich steigt mit der Zunahme der Anzahl sonderpädagogischer Förderungen die Qualität des Unterrichts und der klasseninternen Kooperationen. Und davon profitieren offensichtlich alle Schülerinnen und Schüler und zwar mit und ohne eine zusätzliche Förderung.
- Eher als Folgen der Wirkungen dieser Variablen sind schließlich die Einschätzungen von Klimavariablen durch die Schülerinnen und Schüler und die Einschätzungen der „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ durch die Lehrkräfte anzusehen.

Die so beschriebenen Zusammenhänge kennzeichnen keine universellen Regeln, sondern stehen für vielfältige und für jede Klasse einmalige Konstellationen von Bedingungen, die erst durch die jeweiligen Kooperationsverhältnisse in den Klassen ihre Wirkungen entfalten.

5.6.2 Die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen

Die drei überfachlichen Kompetenzen „*Selbstkonzept und Motivation*“, „*Sozialkommunikative Kompetenzen*“ und „*Lernmethodische Kompetenzen*“ wurden je zweimal von den Lehrkräften und von den Schülerinnen und Schülern selbst in der Mitte der 5. und am Ende der 6. Klassenstufe eingeschätzt (vgl. Kapitel 5.4). Für 58 von 66 Klassen liegen interpretierbare Lehrkräfteeinschätzungen vor. Wie in der Grundschulkohorte werden zur Kennzeichnung der Klassensituation nur die Ergebnisse für die nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder zusammengefasst. Die Lehrkräfteeinschätzungen werden für die drei überfachlichen Kompetenzen zu 12,1 bis 15,6 Prozent durch die Klassenzugehörigkeit erklärt, wobei die Mittelwerte der Klassen zwischen 2,30 und 3,83 variieren, dies entspricht zwei Standardabweichungen auf der Individualskala. In die Regressionsmodelle gehen nur die Daten von 34 Klassen ein, weil die zu berücksichtigenden Variablen zum kulturellen Kapital der Eltern nur in 34 Klassen die Schranke von 30 Prozent übertroffen haben. Zur Komplexitätsreduktion werden nur die Ergebnisse des letzten vollständigen Modells berichtet.

Die folgende Tabelle 5.6.2.01 zeigt beispielhaft, in welchem Umfang die Varianz der Lehrkräfteeinschätzungen durch die verwendeten Prädiktoren erklärbar ist.

Tabelle 5.6.2.01: Erklärung der Varianz der Lehrkräfteeinschätzungen von „Selbstkonzept und Motivation“, gemittelt über Klassen

Variable	Beta	p
„Hauptschulabschluss der Mutter“	-,426	.008
„Unterrichtsstörungen“	-,309	.049
Signifikanz des Modells		.000
	R	.550
	R ²	.302

Anzahl der Klassen: 34; Beta = Gewichte bei der Varianzserklärung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; R = multiple Korrelation; R² = erklärte Varianz

Die mittlere Lehrkräfteeinschätzung des „Selbstkonzeptes und der Motivation“ („Selbstkompetenzen“) der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse ist umso höher, je weniger Kinder eine Mutter mit höchstens einem Hauptschulabschluss haben und je weniger Störungen im Unterricht aus Schülersicht in der Klasse auftreten (30,2 % der Klassenunterschiede). Der etwas größere Teil der Unterschiede zwischen den Klassen entfällt dabei auf das kulturelle Kapital der Familie. Die Klassenvariablen „Anzahl der Schülerinnen und Schüler“ sowie „Anteil sonderpädagogisch oder additiv sprachgeförderter Schülerinnen und Schüler“ sind unerheblich und auch die mittleren Einstellungen von Eltern und Lehrkräften spielen keine Rolle. Im Unterschied zur Grundschulkohorte erweisen sich in der Stadtteilschulkohorte einzelne Unterrichtsmerkmale aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler als prägnante Prädiktoren.

Bei den „Sozial-kommunikative Kompetenzen“ variieren die Klassenmittelwerte zwischen 2,47 und 3,83. Im letzten Modell (Tabelle A 5.6.2.01 im Anhang) sind unter Beteiligung von 34 Klassen 39,7 Prozent der Klassenunterschiede durch die Prädiktoren erklärt. Schülerinnen und Schülern werden im Mittel höhere „Sozial-kommunikative Kompetenzen“ in solchen Klassen zugesprochen, in denen der Anteil der Kinder mit einer Mutter mit höchstens einem Hauptschulabschluss geringer ist und in dem die Schülerinnen und Schüler ihren Lehrkräften eine hohe „Bezugsnormorientierung“ bei diagnostischen Fragestellungen zuschreiben. Dieses Unterrichtsmerkmal ist etwas varianzstärker als der höchste Schulabschluss der Mütter.

Die Klassenmittelwerte der „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ liegen zwischen 2,32 und 3,74. Im letzten Modell (Tabelle A 5.6.2.02 im Anhang) wird mit 41,1 Prozent ein sehr großer Teil der Klassenvarianz erklärt. Erneut werden die „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ von den Lehrkräften in solchen Klassen höher eingeschätzt, in denen weniger Kinder sind, deren Mütter höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen, in denen außerdem der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit additiver Sprachförderung geringer ist und in denen tendenziell weniger „*Störungen*“ des Unterrichts registriert werden. Bei dieser auf Leistungsprozesse bezogenen überfachlichen Kompetenz spielt erstmalig auch der Anteil der sonderpädagogisch im Bereich „*Sprache*“ geförderten Schülerinnen und Schüler eine Rolle.

In einer „Extremgruppenauswertung“ mit dem ersten und vierten Quartil der Klassen wurde der Zusammenhang zwischen den Lehrkräfteeinschätzungen der drei überfachlichen Kompetenzen der Klassen untereinander weiter verfolgt. Es zeigt sich, dass neun Klassen (von 58) in allen drei überfachlichen Kompetenzen zum vierten Quartil gehören und sieben Klassen zum ersten. 57 Prozent der Klassen des vierten Quartils stammen aus Schulen mit einem Sozialindex 3 oder 4 und 71 Prozent der Klassen des ersten Quartils aus Schulen mit einem Sozialindex 1 oder 2. Hier zeigt sich auch für die Stadtteilschule, dass die Lehrkräfte bei ihren Einschätzungen stark familiäre Hintergrundvariablen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Dies bestätigen auch die Extremgruppenvergleiche zwischen den Klassen der beiden genannten Quartile für die Prädiktoren. Für alle drei überfachlichen Kompetenzen am Ende der 6. Klassenstufe gilt, dass sich in den Einschätzungen der Lehrkräfte durchgängig der Bildungshintergrund der Familien (höchster Schulabschluss der Mütter) widerspiegelt. Ohne Bedeutung sind die Anteile von sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern.

Veränderung der Lehrkräfteeinschätzungen von der 5. zur 6. Klassenstufe

Mit Hilfe dreier schulstatistischer Variablen, den Angaben der Schülerinnen und Schüler zum kulturellen Kapital sowie den Ausgangswerten der drei überfachlichen Kompetenzen in der 5. Klassenstufe sind auf der Individualebene die Residuen der Kompetenzen in der 6. Klassenstufe bestimmt worden (Kapitel 5.4). In diesen schlägt sich nieder, ob sich Kinder über- oder unterdurchschnittlich gegenüber dem gemeinsamen Trend von der 5. zur 6. Klassenstufe entwickelt haben.

Auch hier kommt es zu ganz erheblichen Unterschieden zwischen den Klassen, wobei die Anzahl der für die Analysen zur Verfügung stehenden Klassen sehr

gering ist. Die Varianz der Skalen der Lehrkräfteeinschätzungen kann nur zu deutlich geringeren Anteilen durch die Prädiktoren erklärt werden. Für die Entwicklung von „*Selbstkonzept und Motivation*“ sind sämtliche Prädiktoren ohne Einfluss bei den berücksichtigten 32 Klassen (ohne Tabelle). Ähnlich stellt es sich für die „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ dar, denn für alle 32 Klassen findet sich ebenfalls kein einziger signifikanter Prädiktor (ohne Tabelle).

Auch bei den Entwicklungen der „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ verfehlen die beiden letzten Prädiktoren bei 33 Klassen jeweils knapp die Signifikanzgrenze (Tabelle A 5.6.2.03 im Anhang). Tendenziell sind die positiven Entwicklungen der Lehrkräfteeinschätzungen in solchen Klassen größer, in denen die Eltern eine bessere „*Allgemeine Einstellung zur Inklusion*“ zeigen und der „*Anteil sonderpädagogisch in den Bereichen ‚Lernen‘, ‚Sprache‘ und ‚Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderter Schülerinnen und Schüler geringer ist.

Im Unterschied zu den Querschnittergebnissen der 6. Klassenstufe sind bei den Entwicklungen der Lehrkräfteeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen die Einschätzungen des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler bedeutungslos. Auch der Bildungshintergrund des Elternhauses hat keinen direkten Einfluss.

Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler haben mit entsprechenden Skalen ihre eigenen überfachlichen Kompetenzen eingeschätzt (vgl. Kapitel 5.4). Die mittleren Einschätzungen der Klassen in den drei Skalen variieren auch bei den Schülerinnen und Schülern im Bereich von 1,26 bis 1,44 Standardabweichungen auf der Individualskala, wobei sich die Kinder regelhaft besser einschätzen als die Lehrkräfte (vgl. Kapitel 5.4). Die Erklärung der Varianz der Selbsteinschätzungen der Kinder variiert zwischen 32,7 („*Lernmethodische Kompetenzen*“) und 42,2 Prozent („*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“). Das sind beachtliche Erklärungsraten, die deutlich höher sind als in der Grundschulkohorte und für eine sehr hohe Validität der Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler sprechen.

In Klassen, in denen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler der Unterricht stärker schülerorientiert stattfindet („*Schülerorientierung*“) und sie eine positivere „*Einstellung zur Heterogenität*“ haben, werden auch „*Selbstkonzept und Motivation*“ höher eingeschätzt (Tabelle A 5.6.2.04 im Anhang). Damit sind einzig

Unterrichtsmerkmale für die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler in 51 Klassen von Bedeutung.

In Klassen, in denen nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler die „*Bezugsnormorientierung*“ der Lehrkräfte bei diagnostischen Beurteilungen stärker ist und die positive „*Einstellung zur Heterogenität*“ in der Klasse ausgeprägter ist, werden die eigenen „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ von den Schülerinnen und Schülern im Mittel besser beurteilt (Tabelle A 5.6.2.05 im Anhang). Damit werden 46,2 Prozent der Unterschiede zwischen den 52 Klassen erklärt.

In den eingesetzten Regressionsmodellen sind die Unterschiede der 45 Klassen durch die Einstellung der Lehrkräfte und die Sichtweise von Schülerinnen und Schülern erklärbar (Tabelle A 5.6.2.06 im Anhang). In Klassen, in denen die „*Diagnostik, allgemein*“ der Lehrkräfte besser eingeschätzt wird und in denen die „*Annahmen und Erwartungen bezüglich der Inklusion*“ der Lehrkräfte ungünstiger sind, schätzen die Schülerinnen und Schüler ihre „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ höher ein. Der Anteil an der erklärten Varianz der Klassenunterschiede (32,7 %) ist für die Schülervariable etwas höher als für die Variable der Lehrkräfte. Es ist der erste Befund aller Regressionsanalysen, bei dem die Einstellung der Lehrkräfte eine signifikante Rolle spielt. Dass es sich um einen negativen Beitrag handelt, entspricht nicht der Erwartung.

Von der letztgenannten Ausnahme abgesehen werden die mittleren Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler in Klassen ganz im Gegensatz zu denen ihrer Lehrkräfte offensichtlich nur von Merkmalen des Unterrichts und des Schullebens beeinflusst.

Auch für die Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler selbst sind Residuen mit den drei schulstatistischen Variablen, den Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Bildungshintergrund des Elternhauses und den Ausgangswerten in der 5. Klassenstufe bestimmt worden. Je nach Kriteriumsvariable stehen für die Berechnungen zwischen 36 und 39 Klassen zur Verfügung. Die jeweilige Erklärungskraft der Prädiktoren für die Veränderungen der Klassen ist sehr unterschiedlich.

Für die Residuen der Selbsteinschätzung zu „*Selbstkonzept und Motivation*“ gibt es keinerlei Erklärung durch die einbezogenen Prädiktoren (ohne Tabelle).

Ganz anders stellt sich der Befund für die „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ dar (Tabelle A 5.6.2.07 im Anhang). Fast die Hälfte der Klassenunterschiede

de in den Veränderungen ist durch Unterrichtsmerkmale erklärbar. In Klassen, in denen die „*Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Heterogenität*“ positiver ist und die Lehrkräfte aus ihrer Sicht eine „*Bezugsnormorientierung*“ bei ihren Schülerbeurteilungen weniger nutzen, ist die Einschätzung der „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ höher. Auch dieser Befund ist überraschend, weil die Annahme war, dass die „*Bezugsnormorientierung*“ der Lehrkräfte einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Klassen hat.

Die Entwicklung der mittleren Einschätzungen der Klassen zu den „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ wird zu 27,7 Prozent durch dieselben Unterrichtsmerkmale, die auch die „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ bestimmen, erklärt (Tabelle A 5.6.2.08 im Anhang). In Klassen, in denen die „*Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Heterogenität*“ positiver ist und die Lehrkräfte aus ihrer Sicht weniger an einer Bezugsnorm orientiert sind, werden die „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ höher eingeschätzt. Auch dies ist ein nicht erwarteter Befund.

Insgesamt unterscheiden sich die Prädiktoren für die Veränderungen der Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen aus Sicht der Lehrkräfte und aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Für die Residuen der Einschätzung von „*Selbstkonzept und Motivation*“ gibt es bei beiden Gruppen keine erklärbaren Varianzanteile für Klassenunterschiede. Bei den „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ und den „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ sind die erklärbaren Anteile der Varianz der Veränderungen auf der Klassenebene bei den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler deutlich höher.

5.6.3 Die Entwicklung der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“

Auch für die sieben Skalen des FEES 5-6 (vgl. Kapitel 5.5) werden die Mittelwerte der Klassen ohne die sonderpädagogisch geförderten Kinder berechnet. Durch den zweijährigen Abstand und die sehr unterschiedlichen Teilnahmequoten bei den beiden Erhebungen stehen für die Residuen und die Regressionsanalysen nur zwischen 42 und 46 Klassen zur Verfügung.

Die Klassenmittelwerte der 52 Klassen der sieben Skalen variieren in der 6. Klassenstufe zwischen 1,10 und 2,68 bei einem neutralen Skalenwert von 1,5. Auf der Individualebene sind das bis zu fünf Standardabweichungen. Durch die Klassenzugehörigkeit sind zwischen 2,9 („*Anstrengungsbereitschaft*“) und 36,6 Prozent des „*Klassenklimas*“ der Individualwerte erklärbar.

Tabelle 5.6.3.01: Erklärung der Varianz der Angaben der Schülerinnen und Schüler zur „Sozialen Integration“ über Klassen gemittelt

Variable	Beta	p
„Unterrichtsstörungen“	-,598	.000
„Einstellung zur Heterogenität“	-,313	.003
Signifikanz des Modells		.000
R		.741
R ²		.549

Anzahl der Klassen: 52; Beta = Gewichte bei der Varianzserklärung; p = Zufallswahrscheinlichkeit; R = multiple Korrelation; R² = erklärte Varianz

Von allen Prädiktoren sind nur zwei Skalen der Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern von signifikanter Bedeutung. In Klassen, in denen weniger „Unterrichtsstörungen“ aus ihrer Sicht vorhanden sind und in denen die „Einstellung zur Heterogenität“ positiver ist, ist die mittlere „Soziale Integration“ der Klassenmitglieder größer. Deutlich über die Hälfte der Klassenunterschiede (54,9 %) sind durch diese beiden Prädiktoren sehr plausibel erklärbar.

Die Klassenunterschiede für das „Klassenklima“ als zweitem Aspekt des Sozialklimas neben „Sozialer Integration“ werden ebenfalls durch die Prädiktoren „Unterrichtsstörungen“ und „Einstellung zur Heterogenität“ der Schülerinnen und Schüler erklärt (46,7 %) (Tabelle A 5.6.3.01 im Anhang). Je weniger Störungen auftreten und je positiver die „Einstellung zur Heterogenität“ ist, desto besser ist das mittlere Klassenklima.

Für das mittlere „Selbstkonzept“ in Klassen ist allein der Prädiktor „Bezugsnormorientierung“ bei Schülereinschätzungen bedeutungsvoll (22,3 % erklärte Varianz). Je stärker die Lehrkräfte in ihren Klassen einen individuellen Bezugsmaßstab bei ihren Beurteilungen einsetzen, desto besser ist das durchschnittliche „Selbstkonzept“ in den Klassen (Tabelle A 5.6.3.02 im Anhang).

In Klassen, in denen die allgemeine diagnostische Qualität der Lehrkräfte („Diagnostik, allgemein“) aus Sicht der Schülerinnen und Schüler höher ist, ist die „Schuleinstellung“ in den Klassen positiver (22,4 % gebundene Varianz) (Tabelle A 5.6.3.03 im Anhang).

Für die Klassenunterschiede bei der „Anstrengungsbereitschaft“ gibt es zwei signifikante Prädiktoren. Wie beim „Selbstkonzept“ ist bei einer größeren „Bezugsnormorientierung“ der Lehrkräfte aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

auch die mittlere „Anstrengungsbereitschaft“ der Schülerschaft einer Klasse höher. Dieser Befund entspricht den Erwartungen aus allen Untersuchungen zum subjektorientierten Maßstab bei Schülereinschätzungen. Überraschend ist dagegen, dass in Klassen mit höherem Sozialindex der Schule die mittlere „Anstrengungsbereitschaft“ signifikant geringer ausfällt (Tabelle A 5.6.3.04 im Anhang). Allerdings ist der Einfluss dieser Variable deutlich geringer als der der „Bezugsnormorientierung“ (insgesamt 36,7 % erklärte Varianz).

Auch für die Klassenunterschiede bei der „Lernfreude“ spielt die von den Klassenmitgliedern eingeschätzte allgemeine diagnostische Qualität der Lehrkräfte („*Diagnostik, allgemein*“) wie bei der „Schuleinstellung“ die zentrale Rolle (Tabelle A 5.6.3.05 im Anhang). Diese Variable erklärt 27,8 Prozent der Klassenunterschiede. Offensichtlich stützt die erlebte Qualität in diagnostischen Prozessen die „Schuleinstellung“ und die „Lernfreude“ in den Klassen.

Die Klassenunterschiede der Skala „*Gefühl des Angenommenseins*“ werden zu 81,3 Prozent fast vollständig durch die Prädiktoren aufgeklärt. Drei Unterrichtseinschätzungen der Schülerinnen und Schüler sind relevant für die Differenzen zwischen den Klassen (Tabelle A 5.6.3.06 im Anhang). In Klassen, in denen der Unterricht schülerorientierter ist („*Schülerorientierung*“), weniger „*Unterrichtsstörungen*“ auftreten und die allgemeine diagnostische Qualität der Lehrkräfte („*Diagnostik, allgemein*“) besser ist, wird das „*Gefühl des Angenommenseins*“ besonders hoch eingeschätzt.

Mittels einer „Extremgruppenauswertung“ wurde der Zusammenhang zwischen den Angaben der Kinder zu ihren „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ innerhalb der Klassen analysiert. In den beiden Skalen des Sozialklimas („*Soziale Integration*“ und „*Klassenklima*“) befinden sich zehn Klassen (von 52) durchgängig im vierten Quartil und zehn Klassen im ersten Quartil. Damit haben 38 Prozent der Klassen ein recht gutes oder weniger günstiges Sozialklima. Von den Klassen mit einem guten Sozialklima stammt je die Hälfte aus Schulen mit dem Sozialindex 3 bis 5 bzw. 1 oder 2. 80 Prozent der Klassen mit weniger günstigem Sozialklima befinden sich in Schulen mit einem Sozialindex 1 oder 2, darunter sind fünf Klassen aus derselben Schule (Sozialindex 2). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt es bei der „*Schuleinstellung*“ und der „*Lernfreude*“: Elf Klassen befinden sich in beiden Variablen im ersten Quartil und zwölf Klassen im vierten (44 % der Klassen). Die übrigen drei Merkmale des FEES bilden je eigenständige Verteilungen.

Insgesamt sind die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ in Klassen fast ausschließlich durch Unterrichtsmerkmale erklärbar. Familiäre Hintergrundmerkmale und der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler spielen so gut wie keine Rolle.

Sehr ähnlich sehen die Befunde zu den Veränderungen der Klassen von der 5. zur 6. Klassenstufe aus, die operationalisiert sind über die Residuen von 36 bis 42 Klassen (Tabellen A 5.6.3.07 bis A 5.6.3.13 im Anhang). Es dominieren die Einschätzungen der Unterrichtsmerkmale „*Unterrichtsstörungen*“, „*Bezugsnormorientierung*“, „*Einstellung zur Heterogenität*“ und „*Schülerorientierung*“ durch die Schülerinnen und Schüler, die außer den „*Unterrichtsstörungen*“ immer förderlich für die Entwicklungen der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ in den Klassen sind. Eine Ausnahme bildet die Entwicklung der „*Anstrengungsbereitschaft*“, die in solchen Klassen höher ist, in denen die Lehrkräfte mehr „*Positive Erfahrungen mit den personellen Ressourcen in der Klasse*“ gemacht haben und sich tendenziell stärker durch sonderpädagogisch in den Bereichen „*Lernen*“ und „*Sprache*“ geförderte Schülerinnen und Schüler belastet fühlen. „*Positive Erfahrungen mit der personellen Ressource*“ spielen zusätzlich eine positive Rolle zusammen mit der „*Einstellung zur Heterogenität*“ der Schülerinnen und Schüler bei den Veränderungen der „*Lernfreude*“. Keine Variable des Elternhauses trägt zur Erklärung der Veränderungen bei und die Anteile sonderpädagogisch geförderter Kinder sind nur einmal signifikant als Prädiktor beteiligt. Ist der Anteil der sonderpädagogisch in den speziellen Bereichen geförderten Schülerinnen und Schüler in Klassen höher, ist das „*Selbstkonzept*“ ebenfalls höher. Die erklärten Varianzanteile der Veränderungen der Klassen für die sieben Skalen des FEES betragen zwischen 12,8 und 52,2 Prozent. Das sind zum Teil recht hohe Erklärungswerte der Prädiktoren für die Entwicklung der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ von der 5. zur 6. Klassenstufe.

Kapitel 5.6 auf einen Blick

Die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen

- Mit ihren durchschnittlichen Klassenleistungen erreichten in der 5. Klassenstufe acht bzw. neun Klassen nicht die Mindeststandards in den Domänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“.
- Es bestehen in der 6. Klassenstufe hoch signifikante Zusammenhänge zwischen den sonderpädagogisch und den nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern bei den erreichten Kompetenzniveaus sowie bei der Kompetenzentwicklung in beiden Domänen. Sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler profitieren in ihrer Kompetenzentwicklung genauso wie die nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder von einem guten Unterricht und beeinflussen sich wechselseitig positiv.

- Zugleich erweist sich für eine gute Kompetenzentwicklung von Klassen in der Domäne „Mathematik“ der Anteil sonderpädagogischer Förderungen in der Klasse als bester Prädiktor. Mit einem wachsenden Anteil sonderpädagogischer Förderungen steigt die Qualität des Unterrichts. Davon profitierten offensichtlich alle Schülerinnen und Schüler.
- Die mittleren Kompetenzentwicklungen von Klassen werden positiv beeinflusst von einem höheren Mädchenanteil und von jüngeren Schülerinnen und Schülern. Gymnasialempfehlungen, Familiensprache, Migrationshintergrund und der Sozialindex der Schulen spielen eine eher untergeordnete Rolle.
- Verbunden mit positiven mittleren Kompetenzentwicklungen der Klassen sind bessere Lehrkräfteeinschätzungen der „Lernmethodischen Kompetenzen“ und niedrigere, aber immer noch positive Einschätzungen des „Klassenklimas“ und der „Sozialen Integration“.

Die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen

- Große Klassenunterschiede in den Lehrkräfteeinschätzungen sind zu 30 bis 40 Prozent durch den Bildungshintergrund der Elternhäuser zu erklären.
- Sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler in der Klasse beeinflussen die überfachlichen Kompetenzen der nicht sonderpädagogisch Geförderten und deren Entwicklung nicht.
- Die Unterschiede der Klassen in den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler sind zu 32,7 bis 42,2 Prozent durch von diesen eingeschätzte Merkmale des Unterrichts und des Schullebens beeinflusst.

Die Entwicklung der „emotional-sozialen Schulerfahrungen“

- Schulen und insbesondere Klassen unterscheiden sich erheblich bei den von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen „emotional-sozialen Schulerfahrungen“.
- Die Unterschiede der Klassen in der 6. Klassenstufe sind fast ausschließlich durch die von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzten Unterrichtsmerkmale und Verhaltensweisen der Lehrkräfte vorhersagbar (22 bis 81 %).
- Die Anteile sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler in der Klasse spielt so gut wie keine Rolle für die „emotional-sozialen Schulerfahrungen“.
- Vier Einschätzungen zum Unterricht erklären zwischen 13 und 52 Prozent der Klassenunterschiede bei den Residuen der nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler.

6. Zentrale Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

6.1 Erfahrungen, Einstellungen und Bewertungen der Akteurinnen und Akteure im Feld

Der flächendeckende Umbau des Hamburger Schulsystems kann nur gelingen, wenn die Akteurinnen und Akteure im Feld die konzeptionellen Vorgaben und die Umsetzungsmodalitäten positiv wahrnehmen. Die Ergebnisse aus EiBiSch sprechen dafür, dass in beiden Kohorten die Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und insbesondere die Schülerinnen und Schüler selbst, trotz mancher negativer Einschätzungen, im Durchschnitt eher zufrieden mit den Ideen und einigen zentralen Aspekten der aktuellen Umsetzung des neuen inklusiven Schulmodells sind.

Von den Schulleitungen in beiden Kohorten werden die „*Sonderpädagogischen Strukturen des Hamburger Modells*“ gelobt, die inklusive Bildung in Schulen grundsätzlich begrüßt, die kollegiale Zusammenarbeit positiv, aber auch einzelne Bedingungen der Umsetzung kritisch bis sehr ablehnend eingeschätzt. Die Lehrkräfte zeigen eine deutlich positive „*Zufriedenheit mit der Schule*“ und positive „*Allgemeine Einstellungen zur Inklusion*“, die in der Grundschule im Längsschnitt noch ansteigen. Als Problembereiche werden von den Lehrkräften die „*Belastungen*“ durch die sonderpädagogisch geförderte Schülerschaft, insbesondere im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ angegeben. Diese erlebten Belastungen verringern sich in der Grundschule im Längsschnitt, in der Stadtteilschule vergrößern sie sich dagegen. Die positive Haltung zur Inklusion und die kritischen Einschätzungen der konkreten Rahmenbedingungen entsprechen denen vieler Befragungen des pädagogischen Personals in inklusiven Settings (zusammenfassend Gasterstaedt & Urban 2016, Greve & Hauenschild 2017, Ruberg & Porsch 2017). Hervorstechender Kritikpunkt ist die vom pädagogischen Personal als unzureichend wahrgenommene Ressourcenausstattung. Diese Klagen finden sich bei den Schulleitungen der Grundschulen verstärkt in Grundschulen ohne Integrationserfahrung, die im untersuchten Schuljahrgang erstmalig systemische Ressourcen erhalten haben und in den beiden höheren Klassenstufen noch nicht über sonderpädagogische Lehrkräfte verfügten. Die Grundschulen mit gleichen Sozialindizes und mit Integrationserfahrung (Integrative Regelklassen), die im Erhebungszeitraum noch über die alte Ausstattung mit sonderpädagogischem Personal in der 3. und 4. Klassenstufe verfügten, bemängeln die Ressourcenausstattung deutlich weniger stark.

Die Eltern teilen und übertreffen die positiven Einschätzungen der Lehrkräfte in Übereinstimmung mit Trumpa et al. (2014), v.a. in der „*Allgemeinen Einstellung zur Inklusion*“, schließen sich aber teilweise der negativen Einschätzung der Ressourcenausstattung an. Die Eltern, deren Kinder im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch gefördert werden, zeigen sich in allen Einschätzungsaspekten deutlich unzufriedener mit der Situation ihres Kindes und mit dem Schulleben insgesamt. Dass sich eine solche Unzufriedenheit bei den Eltern dieses Förderschwerpunktes nicht zwangsläufig einstellen muss, zeigen die Ergebnisse in den Stadtteilschulen. Dort kommen die Eltern der im Förderschwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Kinder in allen Einschätzungsaspekten zu ähnlich positiven Ergebnissen der Situation ihrer Kinder und der Schulentwicklung wie die Eltern der Schülerinnen und Schüler, die in den Förderschwerpunkten „*Lernen*“ und „*Sprache*“ sonderpädagogisch gefördert werden.

Die Schülerinnen und Schüler der Grund- und Stadtteilschulkohorte schätzen nahezu alle Aspekte des Unterrichts und der Handlungsweisen ihrer Lehrkräfte im Durchschnitt sehr positiv ein. Dies gilt für Kinder ohne und mit sonderpädagogischer Förderung. Lediglich das Auftreten von „*Unterrichtsstörungen*“ wird von ihnen relativ häufig angegeben. Die sonderpädagogisch in Stadtteilschulen oder ReBBZ in den Bereichen „*Lernen*“ und „*Sprache*“ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihren Einschätzungen nicht signifikant. Bemerkenswerterweise sind deren mittlere Einschätzungen der „*Unterstützung*“ durch die Lehrkräfte sowohl in den ReBBZ als auch in der Stadtteilschule in der 6. Klassenstufe höher als die der nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschulen.

Am Ende der 4. und 6. Klassenstufe ist jedoch bei den Eltern wie bei den Schülerinnen und Schülern eine leichte Abschwächung der immer noch positiven Einschätzungen eingetreten. Charakteristisch für die Einschätzungen der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler sind die deutlichen Klassenunterschiede, die dafür sprechen, dass es in den Klassen unterschiedlich gelingt, ein positives Klima und gute Lernbedingungen zu schaffen. Ebenfalls charakteristisch ist die teilweise große Streuweite der Einschätzungen.

6.2 Die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“

Übereinstimmend werden in der Grund- und Stadtteilschulkohorte sowohl in den Quer- als auch in den Längsschnitten von allen Schülerinnen und Schülern ihre

„*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ als durchschnittlich gut und besser eingeschätzt. In der Grundschule gilt dies in Bezug auf die repräsentativen Normwerte der FEES-Varianten, in der Stadtteilschulkohorte in Bezug auf die neutrale Mitte der sieben Skalen. Die Einschätzungen nicht sonderpädagogisch geförderter Kinder sind durchschnittlich gut bis leicht überdurchschnittlich bei großen Unterschieden v.a. zwischen Klassen (vgl. Huber & Wilbert 2012, Spörer et al. 2015, Wild et al. 2015).

Gegenüber den positiven Durchschnittswerten fallen die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in der Grundschule deutlich schlechter aus. Die größten Belastungen signalisieren die im Förderschwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler beider Kohorten. Dieses Ergebnis auf der Individualebene wird in der Grundschulkohorte dadurch unterstrichen, dass in den Klassen, in denen ein höherer Anteil von im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Kindern vorhanden ist, die Kinder ohne eine sonderpädagogische Förderung das Sozialklima („*Soziale Integration*“ und „*Klassenklima*“) ihrer Klasse schlechter einschätzen. Demnach werden die Kinder in diesem Förderschwerpunkt auch von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern wie von den Lehrkräften als Herausforderung erlebt. Die kritischen fachlichen Einschätzungen von Stein und Ellinger (2015) sowie zuletzt Ahrbeck (2017a) zur schwierigen Situation dieser Gruppe von Kindern in der inklusiven Schule werden hier zumindest in Teilen bestätigt. Es gelingt demnach noch nicht ausreichend, diese Kinder in der inklusiven Schule angemessen zu fördern. Dagegen zeigen die Kinder des Förderschwerpunktes „*Lernen*“ deutlich positivere Einschätzungen. Sie unterschieden sich neben ihrem negativen „*Selbstkonzept*“ statistisch interpretierbar nur noch negativ in der Skala „*Soziale Integration*“ von den Kindern ohne zusätzliche Förderung. Dass sonderpädagogisch geförderte Kinder in psycho-sozialen Merkmalen ungünstiger abschneiden können als die Kinder ohne eine sonderpädagogische Förderung, bestätigen nicht alle Studien (z.B. Spörer et al. 2015, dagegen Wild et al. 2015), wobei meist nicht zwischen den verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten unterschieden wird.

Es gibt erhebliche Klassenunterschiede, die in beiden Kohorten v.a. durch die von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzten Unterrichtsmerkmale und Verhaltensweisen der Lehrkräfte erklärt werden können; weder familiäre Hintergrundvariablen noch Anteile von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderungen in den Klassen haben eine nennenswerte Bedeutung. Bei einem schülerorientierten Unterricht fallen das „*Selbstkonzept*“ und das „*Gefühl*

des *Angenommenseins*“ der Schülerinnen und Schüler höher aus; die wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrkräfte ist mit einer besseren „*Schuleinstellung*“, einer höheren „*Lernfreude*“ und einem stärkeren „*Gefühl des Angenommenseins*“ verknüpft; werden individuelle Bewertungsmaßstäbe verwendet, ist die erlebte „*Soziale Integration*“ größer; werden Unterrichtsstörungen weniger zugelassen, werden „*Soziale Integration*“, das „*Klassenklima*“ und „*Lernfreude*“ höher eingeschätzt. Zeigen Schülerinnen und Schüler eine bessere „*Einstellung zur Heterogenität*“, schätzen sie das „*Klassenklima*“ und die eigene „*Anstrengungsbereitschaft*“ höher ein. In den Grundschulklassen mit Integrationserfahrung (Integrative Regelklassen) wird das Schul- und Lernklima von den Schülerinnen und Schülern deutlich besser eingeschätzt als in den Klassen im Sozialindex vergleichbarer Schulen ohne Integrationserfahrung. In gleicher Weise sind in der Stadtteilschulkohorte positive mittlere „*emotional-soziale Schulerfahrungen*“ von Klassen mit weniger Störungen im Unterricht, einer ausgeprägteren individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte, einem schülerorientierteren Unterricht und einer günstigeren Einstellung der Schülerschaft zur Heterogenität in der Klasse und Schule verbunden.

Die Grundschul Kinder im Förderschwerpunkt „*Lernen*“ im ReBBZ übertreffen mit den Einschätzungen ihres „*Selbstkonzeptes*“ die Vergleichskinder in der allgemeinen Schule deutlich. Im Förderschwerpunkt „*Sprache*“ ist die Differenz zugunsten der Kinder im ReBBZ sogar noch größer. Dieses als „*Big-Fish-Little-Pond-Effekt*“ bezeichnete Phänomen der Abhängigkeit der Einschätzung eigener Fähigkeiten von sozialen Vergleichsmaßstäben in der eigenen Gruppe tritt in nahezu allen Studien zum Vergleich inklusiver und separierter Beschulung auf (Elbaum 2002, Spörer et al. 2015, Nusser & Wolter 2016). Die im Schwerpunkt „*Lernen*“ sonderpädagogisch geförderten Kinder erfahren sich in der Grundschule insgesamt als weniger leistungsstark, fühlen sich aber dennoch in der Schule wohler als die im ReBBZ im gleichen Schwerpunkt geförderten Kinder. Die im Bereich „*Lernen*“ in der Grundschule sonderpädagogisch geförderten Kinder weisen in den Skalen „*Soziale Integration*“ und „*Selbstkonzept*“ niedrigere Mittelwerte auf als die Kinder ohne sonderpädagogische Förderung. Eine Entkoppelung der Akzeptanz in der Klasse von der Leistungsstärke, wie sie Hinz et al. (1998a) für die Integrativen Regelklassen festgestellt hatten, ist für die aktuelle inklusive Grundschule noch nicht nachweisbar.

In den Stadtteilschulen fühlen sich sonderpädagogisch im Schwerpunkt „*Lernen*“ geförderte Schülerinnen und Schüler ähnlich gut integriert wie die Schülerinnen und Schüler ohne eine sonderpädagogische Förderung. Zudem erreichen Schülerinnen und Schüler in diesem Förderschwerpunkt in den beiden Skalen des Sozi-

alklimas und in der „*Schuleinstellung*“ höhere Mittelwerte als die Schülerinnen und Schüler des gleichen Förderschwerpunktes im ReBBZ. Ein „*Big-Fish-Little-Pond-Effekt*“ (vgl. Kapitel 4.5 und 5.4) zeigt sich hier nicht.

Für die Gesamtkohorte der Stadtteilschule gilt, dass sich die Mittelwerte der Einschätzungen des Schul- und Lernklimas hoch signifikant und bedeutungsvoll von der 5. zur 6. Klassenstufe verschlechtert haben, aber immer noch im positiven Bereich liegen. In der Studie WilmA (WilMA o.J., Lehmann-Wermser & Schwippert [im Erscheinen]) zeigten sich beim FEES 5-6 in der 6. Klassenstufe nahezu identische Mittelwerte wie in EiBiSch. In der 7. Klassenstufe gab es dort eine ähnlich moderate Reduzierung der Mittelwerte.

Die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der sonderpädagogisch in den Förderschwerpunkten „*Lernen*“, „*Sprache*“ und „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderten Schülerinnen und Schüler weist deutliche Unterschiede auf, die es als fraglich erscheinen lassen, die Schülerinnen und Schüler dieser Förderschwerpunkte in einer Kategorie zusammenzufassen.

Ferner haben die Anteile sonderpädagogisch geförderter Kinder in einer Klasse keine nachteiligen Auswirkungen auf die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogische Förderungen. Dieses in der öffentlichen Debatte häufig vorgetragene Problem ist damit kein unabänderliches, sondern ein zu bewältigendes Problem.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass die sonderpädagogisch im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderten Schülerinnen und Schüler sich sowohl in den Grundschulen als auch in den Stadtteilschulen aus Sicht aller Akteursgruppen und insbesondere aus der Sicht der Betroffenen selbst in der schwierigsten schulischen Situation befinden. Es gelingt offensichtlich noch nicht hinreichend, pädagogische Bedingungen herzustellen, die für alle Akteurinnen und Akteure, insbesondere für die Schülerinnen und Schüler selbst auf Dauer positive „*emotional-soziale Schulerfahrungen*“ ermöglichen.

6.3 Die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen sind Bestandteil der Bildungspläne der allgemeinen Schule in Hamburg. Darunter werden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen verstanden, die für die Aneignung fachlichen Wissens für erforderlich gehalten werden (Helm et al. 2011). Es handelt sich nach Auffassung der genannten

Autorengruppe um „*Selbstkonzept und Motivation*“ („*Selbstkompetenzen*“), „*Sozial-kommunikative Kompetenzen*“ und „*Lernmethodische Kompetenzen*“.

Die überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wurden in der Grund- wie in der Stadtteilschule für die jeweilige Gesamtkohorte zu den unterschiedlichen Testzeitpunkten im Längsschnitt von den Lehrkräften als durchschnittlich eingeschätzt. In der Grundschulkohorte gab es von der 2. zur 4. Klassenstufe v.a. bei den „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ Verbesserungen der Einschätzungen. Eine entsprechende Veränderung in der Stadtteilschulkohorte von der 5. zur 6. Klassenstufe war nicht beobachtbar.

Die Kompetenzen der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler wurden in beiden Kohorten zu allen Erhebungszeitpunkten deutlich schlechter eingeschätzt. Dabei wurden die im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler am schlechtesten eingeschätzt, besonders im Hinblick auf ihre „*Sozial-kommunikative Kompetenz*“. Die überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Grund- und Stadtteilschulen wurden besser eingeschätzt als die der Schülerinnen und Schüler in ReBBZ.

Die Schülerinnen und Schüler der Grund- und der Stadtteilschulen schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen deutlich besser als ihre Lehrkräfte ein und bestätigen damit auch die Ergebnisse von Helm et al. (2011), wobei sich die in einem ReBBZ geförderten Kinder noch höher einschätzen, als die nicht sonderpädagogisch geförderten Grundschulkinder. Der in der Grundschulkohorte vorhandene „*Big-Fish-Little-Pond-Effekt*“ bei den „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ wie auch beim „*Selbstkonzept*“ zeigt sich in der Stadtteilschule nicht. Dies dürfte dem Sachverhalt geschuldet sein, dass sich in der Hamburger Stadtteilschule kaum Schülerinnen und Schüler mit einer Gymnasialempfehlung befinden und damit leistungsstarke Schülerinnen und Schüler als sozialer Vergleichsmaßstab fehlen.

Bei einem Klassenvergleich gibt es in den Grund- und Stadtteilschulen allenfalls schwache Zusammenhänge der eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen mit dem Migrationshintergrund und der Familiensprache der Schülerschaft. Demgegenüber fallen in allen drei überfachlichen Kompetenzen die Lehrkräfteeinschätzungen deutlich besser aus, wenn das mittlere kulturelle Kapital der Familien der Klassen höher ist. Die in Klassen gemittelten Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler sind dagegen höher, wenn eher ein schülerorientierter Unterricht stattfindet, wenn eher eine individuelle Bezugsnormorientierung praktiziert

wird und wenn die Diagnostik der Lehrkräfte durch die Schülerinnen und Schüler als besser eingeschätzt wird. Auch sind bessere Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen mit besseren Einschätzungen des Sozialklimas der Klassen durch die Lehrkräfte und mit positiveren Haltungen der Schülerinnen und Schüler zur Heterogenität verbunden. Ohne Bedeutung für die Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen sind dagegen die Klassengröße, der Anteil sonderpädagogischer Förderungen und Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

6.4 Sonderpädagogische Förderungen

Eine zentrale Beschreibungskategorie für die inklusive Schule ist die Anzahl bzw. der Anteil sonderpädagogischer und weiterer Förderungen. Sie sind nach den vorliegenden Ergebnissen nicht nur von den behördlichen Steuerungsvorgaben zur Feststellung und Ausweisung der Förderungen und der Ressourcenallokation abhängig. Vielmehr gestalten die Schulkollegien unter Nutzung ihrer jeweiligen Handlungsmöglichkeiten ihre Praxis, sodass die statistisch ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen nicht nur auf Fördernotwendigkeiten und tatsächlichen Förderungen bei den Schülerinnen und Schülern basieren, sondern in einem kaum kalkulierbaren Ausmaß auch durch Konzepte und Verfahrensweisen der Schulen bei der Dokumentation der Förderungen beeinflusst sind. Die erstmals mit EiBiSch in einem echten Längsschnitt darstellbaren „Veränderungen“ sind demnach nicht nur individuelle Veränderungen, sondern auch Veränderungen der Dokumentationsweisen der Schulen.

Die Entwicklung der Segregationsquoten

Ein Kriterium des Entwicklungsstandes der inklusiven Schule ist die Segregationsquote, die den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler ausweist, der in Sondereinrichtungen unterrichtet wird. Trotz einer Absenkung der Segregationsquote in den letzten Schuljahren wurden z.B. in der 4. Klassenstufe Hamburger Schulen im Schuljahr 2015/2016 noch 2,48 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Sondereinrichtungen unterrichtet. Damit nahm Hamburg hinter Bremen (0,61 %), Schleswig-Holstein (1,65 %), Brandenburg (2,12 %) und Berlin (2,43 %) den fünften Platz im bundesrepublikanischen Vergleich ein.

Für die 5. Klassenstufen der staatlichen, allgemeinbildenden Schulen Hamburgs reduzierten sich die Segregationsquoten von 3,35 (Schuljahr 2011/2012) auf 2,44 Prozent (Schuljahr 2017/2018). In der 6. Klassenstufe kam es zu einer Verringe-

rung von 3,53 auf 2,75 Prozent. Die Veränderung der Segregationsquoten allein kennzeichnet jedoch noch nicht den Stand der Inklusionsentwicklung. So gab es im Schuljahr 2016/2017 in der 5. Klassenstufe 1.562 sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler. Davon wurden 1.059 (67,8 %) in Stadtteilschulen, 64 (4,1 %) in Gymnasien und 422 (27 %) in Sondereinrichtungen unterrichtet. Die Aufgabe der Inklusion geht damit ganz und gar an den Gymnasien vorbei. Selbst für die Inklusion spezieller Förderbedarfe (eine Domäne der Integration in der Vorinklusionszeit) spielen die Gymnasien keine Rolle. Von 375 in speziellen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern besuchten nur 23 ein Gymnasium; das entspricht einem Anteil von 0,29 Prozent bezogen auf die Anzahl aller Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. In den Stadtteilschulen beträgt dieser Anteil 2,16 Prozent.

Damit hat Hamburg trotz einer flächendeckenden Einführung inklusiver Bildung noch einen weiten Entwicklungsweg vor sich, wenn eine möglichst geringe Segregationsquote als Ziel verfolgt wird. Im Sekundarbereich stellt sich die Aufgabe, mit einer weiteren Verringerung der Segregationsquote die Stadtteilschulen nicht noch mehr zu belasten, sondern die Gymnasien mit einzubeziehen.

Das Allokationsproblem der Ressourcensteuerung und die unterschiedlichen Häufigkeiten sonderpädagogischer Förderungen in Schulen und Klassen

In Hamburg werden die Ressourcen für sonderpädagogische Förderungen nach dem Sozialindex der Schulen und damit verbundenen Annahmen zu Bedarfen an „LSE-Förderungen“ systemisch vergeben. In beiden Kohorten gibt es ein Allokationsproblem derart, dass insgesamt die Anzahl der ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen die Annahmen der Drucksache 20/3641 in der Grundschule (4. Klassenstufe) um 4,1 Prozent und in der Stadtteilschule (6. Klassenstufe) um 4,4 Prozent übertreffen. Dabei gibt es in beiden Kohorten unterhalb der jahrgangsbezogenen Mittelwerte sehr große Unterschiede der Anteile sonderpädagogischer Förderungen in Schulen und Klassen. Sie streuen in den Grundschulen von 0 bis 25 Prozent und in den Stadtteilschulen zwischen 3,3 und 26,4 Prozent. Spezielle Förderungen tauchen in 80,4 Prozent der Grundschulklassen und in 76,8 Prozent der Stadtteilschulklassen überhaupt nicht auf. An der sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sind in der Grundschulkohorte nur 32,7 und in der Stadtteilschulkohorte nur 58 Prozent der Klassen beteiligt. Diese Varianz der Häufigkeiten sonderpädagogischer Förderungen erfordert unterschiedliche Bearbeitungsstrategien in den Schulen und Klassen. Schulen neigen in beiden Kohorten dazu, in unterschiedlichem Ausmaß sonderpädagogische Förderungen in einzel-

nen Klassen zur Erhöhung der Verfügbarkeit von Ressourcen zu bündeln. Nur bei 30 Prozent der Grundschulen und 50 Prozent der Stadtteilschulen zeigten sich keine Bündelungstendenzen. Es konnten bei den Auswertungen der Entwicklung der fachlichen Kompetenzen keine Nachteile der eingesetzten Bündelungsmodelle gefunden werden. Es zeigte sich eher, dass aus einem höheren Anteil sonderpädagogischer Förderungen und damit auch aus einem höheren Anteil sonderpädagogischer Lehrkräfte in einer Klasse ein höherer Nutzen für die Kompetenzentwicklung aller Kinder entstehen kann. Gleichwohl ist zu bedenken, dass durch Bündelung sonderpädagogischer Förderung in Klassen die Gefahr der Exklusion in der Inklusion droht.

Es konnte in der Grundschulkohorte kein Zusammenhang zwischen einem Defizit an Ressourcen (bezogen auf die Annahmen der Drucksache 20/3641) und den Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden.

Veränderungsdynamik der Zuschreibung sonderpädagogischer Förderungen

Überraschend war bei der längsschnittlichen Auswertung der schulstatistisch ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen die hohe Dynamik der Veränderungen zwischen der 3. und 4. Klassenstufe. Nur bei 44,7 Prozent der Kinder blieb der Förderschwerpunkt unverändert; 44,4 Prozent wurden in der 4. Klassenstufe neu sonderpädagogisch gefördert und für 9,7 Prozent wurde ein anderer Förderschwerpunkt ausgewiesen. Dabei ist der Wechsel von drei Kindern aus dem Förderschwerpunkt „Lernen“ in den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ kaum nennenswert, obgleich gerade diese Variante in der Vergangenheit immer wieder als Beispiel für einen ressourcenschöpfenden Missbrauch der Diagnostik ins Feld geführt wurde.

Erhöhung der Anzahl sonderpädagogischer Förderungen von der 3. zur 4. Klassenstufe

In der Erhöhung sonderpädagogischer Förderungen in der Längsschnittkohorte von der 3. in die 4. Klassenstufe von 6,8 auf 10,1 Prozent insgesamt und insbesondere im Förderschwerpunkt „Lernen“ um 89,8 Prozent zeigt sich in der Zusammenschau mit weiteren Ergebnissen, dass diese Erhöhungen nicht auf eine wesentliche Veränderung individueller Fördernotwendigkeiten bei den Kindern zurückgehen, sondern möglicherweise durch den anstehenden Übergang in die Sekundarstufe begründet sind. Mit diesem Übergang ist aktuell die ressourcenauslösende Feststellung notwendiger sonderpädagogischer Förderungen für die

Stadtteilschulen verknüpft. Zudem werden viele Schulen ihre bisherige Strategie der Nichtetikettierung von Fördernotwendigkeiten in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ in der 4. Klassenstufe aufgegeben haben (vgl. Schuck & Rauer o.J.) und das durch die Bereitstellung der systemischen Ressource eigentlich nahegelegte „Nichtetikettierungsgebot“ zur Überwindung des Etikettierungs-Ressourcendilemmas (Füssel & Kretschmann 1993) hinter sich gelassen haben.

Es zeigt sich damit, dass im Neuen der inklusiven Schule in zweierlei Hinsicht noch keineswegs das Alte überwunden ist. So gehörte zur Vorinklusionszeit eine regelmäßige, jahrzehntelange Berichterstattung durch Bartz (z.B. 1980) über die Veränderungen der Angaben zur „Sonderschulbedürftigkeit“ über die Klassenstufen und die Schuljahre hinweg. Zum klassischen Hamburger Ergebnis gehörte es, dass regelmäßig die gemeldeten Angaben von „sonderschulbedürftigen“ Kindern gerade im Förderschwerpunkt „Lernen“ in der 4. Klassenstufe und damit vor dem Übergang in die gegliederte Sekundarstufe sprunghaft anstiegen. Gleiches ist nun weiter zu beobachten und zwar im Widerspruch zwischen der systemischen Ressourcenvergabe als eine Grundsäule inklusiver Bildung in der Grundschule und der neuerlichen Kopplung individueller Zuschreibungen notwendig erscheinender sonderpädagogischer Förderungen mit der Ressourcenvergabe in der Sekundarstufe I.

Zur weiteren Bearbeitung dieser Problemfacetten muss daran erinnert werden, dass das „Nichtetikettierungsgebot“ aus Denkkzusammenhängen stammt, in denen die kategoriale, klassische sonderpädagogische Diagnostik im Fokus der Kritik stand. In der inklusiven Schule sollten sich jedoch Orientierungen durchsetzen, die in der Auseinandersetzung um die Selektions- bzw. Förderdiagnostik entwickelt wurden. Ziel sollte es demnach sein, zur Gestaltung und Evaluation eines adaptiven Unterrichts für alle Kinder einer Lerngruppe von Anfang an alle diagnostischen Informationen zur Verfügung zu stellen und für eine didaktisch wirkungsvolle Gestaltung des Unterrichts zu nutzen.

Unterschiedliche Kategorien zusätzlicher Förderung und Förderquoten

Mit den längsschnittlichen Auswertungen in EiBiSch ist erstmals die Beschreibung individueller Verläufe sonderpädagogischer Förderungen möglich. Durch die diesbezüglichen Ergebnisse müssen alle bisherigen querschnittlichen Analysen in ihrem Erkenntniswert prinzipiell in Frage gestellt werden. So erhöht sich die einfache querschnittliche Berechnung der Quote sonderpädagogischer Förderungen in einer längsschnittlichen Betrachtung um vier Prozentpunkte von 10,1

auf 14,1 Prozent, sofern alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden, die im Verlauf von der 2. zur 4. Klassenstufe mindestens in einem der Schuljahre sonderpädagogisch gefördert wurden. Werden nun sonderpädagogische Förderungen und eine weitere quantitativ erhebliche Fördermaßnahme, die additive Sprachförderung, gemeinsam betrachtet, sind in den 2. bis 4. Klassenstufen 825 Kinder (42,5 %), die in mindestens einem Schuljahr zusätzlich gefördert worden sind. Angesichts eines so noch nicht berechneten, sehr hohen Anteils zusätzlich geförderter Schülerinnen und Schüler ist zu fragen, warum 376 Kinder (22,7 % der Längsschnittkohorte) am Ende ihrer Grundschulzeit in einer oder beiden Fachdomänen den bzw. die Mindeststandard(s) nicht erreichen.

In der Stadtteilschule erhöht sich bei einer analogen Betrachtung der sonderpädagogischen und der additiven Sprachförderungen die Förderquote für die 6. Klassenstufe von 14,3 Prozent auf 45 Prozent.

Individuelle Merkmale der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler

Die individuellen Merkmale Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Familiensprache gelten in der öffentlichen Diskussion und in wissenschaftlichen Studien als Risikofaktoren für die Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderungen. Tatsächlich befinden sich in EiBiSch unter den sonderpädagogisch Geförderten und auch in der Gruppe der zusätzlich Geförderten beider Kohorten mehr Jungen, eher ältere Schülerinnen und Schüler, eher Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und mit nicht deutscher Familiensprache. Diese Zusammenhänge sind zwar statistisch und theoretisch bedeutsam, aber von vergleichsweise geringer praktischer Bedeutung. Es sind offensichtlich viele weitere und bedeutungsvollere Bedingungen, die für eine sonderpädagogische Förderung ausschlaggebend sind als diese mutmaßlichen Risikofaktoren. Zuletzt haben Stanat et al. (2017) im Rahmen des IQB-Bildungstrends über ähnliche Zusammenhänge individueller Merkmale mit sonderpädagogischen Förderungen in der 4. Klassenstufe des Schuljahres 2015/2016 berichtet.

6.5 Die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen

Die Auswertungen zur Kompetenzentwicklung und zu den erreichten Kompetenzständen zum Ende der untersuchten Längsschnitte stehen unter dem Vorbehalt sehr unterschiedlicher Beteiligungsquoten in den betrachteten Schuljahren, Schulen, Klassenstufen und Klassen (zwischen 63,6 und 100 %). Für die Unter-

suchung der Kompetenzentwicklungen liegen nur noch für 77,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler entsprechende Daten vor.

Heterogenität als dominierendes Merkmal

Das dominierende Ergebnis bei der Untersuchung der fachlichen Kompetenzen und der Kompetenzentwicklung ist die große Heterogenität am Ende der Längsschnitte in den Fachdomänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“. Dabei decken die Streuweiten der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler ohne eine zusätzliche Förderung die Streuweiten der Ergebnisse aller unterschiedlich definierten Subgruppen vollständig ab. Damit ist die Heterogenität bei den erreichten Kompetenzen und bei den Kompetenzentwicklungen nicht in erster Linie auf die sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler zurückzuführen, sondern ist ein Charakteristikum der vorhandenen individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenität der Hamburger Schülerschaft jenseits aller sonderpädagogischen und verwaltungstechnischen Kategorisierungen.

Erreichte Mindeststandards und Häufigkeiten notwendiger pädagogischer Aufmerksamkeit

In beiden untersuchten Kohorten erreicht ein erheblicher Anteil der Schülerschaft am Ende des Untersuchungszeitraumes nicht die Mindeststandards. In der Grundschulkohorte sind dies 22,7 und in der Stadtteilschulkohorte 44,7 Prozent der untersuchten Schülerinnen und Schüler. In der Grundschulkohorte befinden sich in der Gruppe, die die Mindeststandards in einer oder beiden Fachdomänen nicht erreichen, nur 29 und in der Stadtteilschulkohorte nur 22,4 Prozent sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler. Damit werden die pädagogischen Herausforderungen nicht durch die Anzahl sonderpädagogischer Förderungen bestimmt, sondern in rein quantitativer Sicht durch die additiv Sprachgeförderten (Grundschule 28,4 %, Stadtteilschule 28,1 %). In der Grundschulkohorte folgen die zielgleich sonderpädagogisch Geförderten (7,3 %), die zieldifferent sonderpädagogisch Geförderten (6,7 %) und diejenigen, die niemals in einem dieser beiden Förderbereiche zusätzlich gefördert wurden, aber in einem oder in zwei Fächern die Mindeststandards nicht erreicht haben (5,2 %). In der Stadtteilschulkohorte folgen bei den Schülerinnen und Schülern, die die Mindeststandards nicht erreicht haben, auf die Gruppe der additiv Sprachgeförderten diejenigen ohne eine zusätzliche Förderung und danach die zieldifferent (10,2 %) und die zielgleich (6,6 %) sonderpädagogisch Geförderten.

Es liegt in der Literatur eine Vielzahl von Ergebnissen vor, die die nicht erreichten Mindestanforderungen in Jahrgängen und Bildungseinrichtungen thematisieren. So wird im Hamburger Bildungsbericht 2017 berichtet, dass die Viertklässlerinnen und -klässler der allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2015/2016 in der Domäne „*Leseverstehen*“ zu 11,5 und in der Domäne „*Mathematik*“ zu 14,9 Prozent die Mindeststandards nicht erreicht haben (S. 138). Stanat et al. (2017) weisen im IQB-Bildungstrend 2016 für Hamburg Quoten der Nichterreicherung der Bildungsstandards in der Domäne „*Leseverstehen*“ von 14,2 und in der Domäne „*Mathematik*“ von 21,2 Prozent aus (S. 129 ff.). Enthalten sind darin die zielgleich sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler. In beiden Quellen werden jedoch einzelne Fördergruppen hinsichtlich des erreichten Mindeststandards nicht unterschieden und es wird auch nicht angegeben, wie viele Kinder entweder in einer oder beiden Fachdomänen nicht die Mindeststandards erreichen. Im IQB-Bildungstrend sind jedoch die Mittelwerte unterschiedlicher Fördergruppen enthalten. Aus ihnen kann geschlossen werden, dass es dort wie bei EiBiSch zu großen Überschneidungsbereichen der Leistungen der betrachteten Fördergruppen gekommen ist (ebd. S. 308, Tabelle 10.3).

Bei EiBiSch liegen die Mittelwerte der erreichten Kompetenzen der in den Förderschwerpunkten „*Sprache*“ und „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler an der Grenze zu den Mindeststandards. Selbst eine Gruppe von im Schwerpunkt „*Lernen*“ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern weist Kompetenzstände auf, die weit im Bereich der Mindeststandards liegen.

Die Kompetenzentwicklung

Es zeigen sich in beiden Kohorten keine Unterschiede in der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Förderkategorien. Alle Schülerinnen und Schüler haben auf jedem Leistungsniveau die Chance einer Verbesserung, aber auch das Risiko einer Verschlechterung ihrer fachlichen Kompetenzen. Die Streuweite der Kompetenzentwicklung derjenigen Schülerinnen und Schüler ohne jegliche Zusatzförderung in den betrachteten Förderbereiche („*additive Sprachförderung*“ und „*sonderpädagogische Förderung*“) umfasst in beiden Kohorten die entsprechenden Streuweiten der betrachteten Förderkategorien. Auch Schülerinnen und Schüler, die mit schlechten Kompetenzständen in der ersten Querschnittuntersuchung starten, können im Mittel und bei großen individuellen Unterschieden Kompetenzzuwächse erzielen, aber auch im Durchschnitt sowohl in der allgemeinen Schule wie im ReBBZ einen Kompetenzverlust nicht vermeiden.

Die Zugehörigkeit zu einer Förderkategorie ist demnach kein praktisch relevanter Prädiktor für Kompetenzentwicklungen. Die Kategorie „*sonderpädagogische Förderung im Bereich ‚Lernen‘*“ ist unspezifisch und von geringem diagnostischem Wert. Es gibt nur einen mäßigen Zusammenhang zwischen schlechten KERMIT-Ergebnissen in beiden Fachdomänen (unter Prozentrang 5) und einer sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt „*Lernen*“. Mit diesem Ergebnis werden Befunde von Arnold et al. (2010) zur fraglichen diagnostischen Bedeutung dieser Kategorie sonderpädagogischer Förderungen repliziert.

Auch die inklusive Schule des aktuellen Zuschnittes kommt nicht ohne eine Kategorisierung von Schülerinnen und Schülern aus. Die aktuell verwendeten Kategorien sind dabei in der Geschichte der Pädagogik und Sonderpädagogik verankert. So sind die gebräuchlichen „*sonderpädagogischen Förderschwerpunkte*“ Transformationen der klassischen Varianten der „*Sonderschulbedürftigkeit*“ im Sinne der neun Sonderschultypen, die 1972 aus der Taufe gehoben wurden (Schuck 2014). In einer „kopernikanischen Wende“ wurden daraus 1994 die „*Sonderpädagogischen Förderbedarfe*“, die als Wende von der „*institutionellen*“ zur „*personalen Orientierung*“ der Förderung apostrophiert wurden. Im diagnostischen Verfahren, welches seit 2015 in Hamburg zur Überprüfung der diagnosegestützten sonderpädagogischen Förderungen der Grundschulen in der 4. Klassenstufe durch die ReBBZ angewandt wird, ist das ursprüngliche kategoriale und klassische Denken der sonderpädagogischen Diagnostik nicht überwunden und die proklamierte „*personale Orientierung*“ von Diagnostik und Pädagogik nicht erreicht.

Des Weiteren werden eine „*zielgleiche*“ und „*zieldifferente*“ Unterrichtung unterschieden. Diese Begrifflichkeit stammt ursprünglich aus den konzeptionellen Grundlagen des Präventionslehrermodells und wurde in der Zeit der Modellversuche zur Integration zu einer Kompromissformel. Die Integrationsversuche konnten sich seinerzeit nämlich nicht vom klassischen Notensystem lösen, wählten den Ausweg einer Kategorisierung der Kinder nach Schulformbezug und praktizierten auf dieser Grundlage eine unterschiedliche und konfliktträchtige Leistungsrückmeldung auf der Basis unterschiedlicher Bezugssystemen für die Kinder einer Klasse. Als zielgleich zu unterrichtende und zu bewertende Kinder galten diejenigen, für die die Bildungspläne der allgemeinen Schule als Grundlage herangezogen werden konnten. Alle Kinder, die nach einem sonderpädagogischen Gutachten nicht nach den Zielen der allgemeinen Schule zu unterrichten waren, wurden nach dem Bildungsplan der ansonsten zuständigen Sonderschule „*zieldifferent*“ unterrichtet und bewertet. Diese Zwei-Klassen-Philosophie wird im neuen Schulmodell noch immer verwendet (Schuck 2014).

Auch die Zusammenfassung der sonderpädagogischen Förderungen der Bereiche „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ zu „LSE“ hat die gleichen Wurzeln wie die „zielgleiche“ und „zieldifferente“ Unterrichtung, nämlich das Präventionslehrermodell der Vorintegrationszeit. Damit folgt die Zusammenfassung der „LSE“-Kinder dem Grundgedanken, Schulversagen zu verhindern und möglichst viele Kinder an einen erfolgreichen Grundschulabschluss heranzuführen, verkennt aber, dass die unter diesem Begriff zusammengefassten Kinder gänzlich unterschiedliche pädagogische Unterstützungsnotwendigkeiten haben.

Zur Qualität der Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Kategorien der Förderung

In diesem Kontext stellen sich Fragen nach den diagnostischen Qualitäten und dem pädagogischen Nutzen der Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Kategorien der Förderung. Wie bereits im Bericht über die Evaluation der Pilotierung des ersten Jahrganges zweier Integrativer Förderzentren im Jahr 2007 (Arnold et al. 2010) konnte auch mit EiBiSch gezeigt werden, dass es nur einen mäßigen Zusammenhang zwischen niedrigen fachlichen Leistungen und einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „Lernen“ gibt. Damit wird deutlich, dass die schulorganisatorisch verwendeten Kategorien sonderpädagogischer Förderungen kaum eine brauchbare prognostische Qualität und Differenzierungskraft für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben. Wird zudem berücksichtigt, dass sonderpädagogisch geförderte Kinder nahezu durchgängig ihre „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ schlechter einschätzen als die nicht sonderpädagogisch geförderten, sind der Nutzen und die Folgen solcher Kategorisierungen im Kontext der Diskussion zur Selektions- und Förderdiagnostik neu abzuwägen. Zugleich ist der pädagogischen bzw. der sonderpädagogischen Diagnostik der Stellenwert konzeptionell zuzuweisen, den sie in der Formierung und Begleitung von Lernprozessen erfüllen kann. Gefragt ist eine frühzeitige, niederschwellige und lerngegenstandsbezogene, auf Vorläuferfähigkeiten zielende Diagnostik, die einzusetzen ist, um Entwicklungsrisiken bei allen Kindern zu entdecken und frühzeitige Fördermaßnahmen einleiten zu können (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2017, Arnold et al. 2010).

Zur Definition, Diagnose und statistischen Erfassung von Lern- und Entwicklungsproblemen

Mit der im Schuljahr 2015/2016 in Hamburg eingeführten Vereinheitlichung diagnostischer Methoden und Verfahrensweisen bei der Überprüfung von diagnosegestützten „LSE-Förderungen“ in den Grundschulen in der 4. Klassenstufe durch ein ReBBZ wird ein Problemfeld berührt, welches in der Vergangenheit bezüglich der Verwendung diagnostischer Methoden und Strategien in der wissenschaftlichen und schulischen Fachöffentlichkeit sehr kontrovers zwischen den Polen Selektion und Förderung diskutiert wurde und noch immer wird. Es ist zu fragen, ob eine mit hohem personellem Aufwand durchgeführte eher klassisch kategoriale Diagnostik kompatibel mit den Grundideen der Inklusion ist. Es ist – wie schon bei dem Projekt „Analysen zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderbedarfe in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung in den Schuljahren 2011/2012 bis 2013/2014 in Hamburg“ (ELSE) (Schuck & Rauer o.J.) – in Frage zu stellen, ob die nunmehr verordnete Überprüfung der von den Grundschulen erstellten Diagnosen, auf denen die schulischen Förderpläne basieren, sinnvoll ist und den hohen personellen Ressourceneinsatz rechtfertigt. Indem diese Feststellungen notwendiger sonderpädagogischer Förderungen die Ressourcenzuweisungen für die Stadtteilschulen bestimmen, fällt die inklusive Schule in das klassische Denken kategorialer Sonderpädagogik zurück und produziert neuerlich ein Etikettierungs-Ressourcendilemma (s.o.) welches durch die Vergabe der systemischen Ressourcen konzeptionell bereits überwunden war.

Klassenunterschied im Kompetenzniveau und in der Kompetenzentwicklung

Die große individuelle Heterogenität spiegelt sich in einer enormen Heterogenität der Klassenmittelwerte in den erreichten Kompetenzniveaus und der Kompetenzentwicklung wider. Eine Klasse der Grundschulkohorte erreicht in der Domäne „Leseverstehen“ im Durchschnitt nicht die Mindeststandards. In der Stadtteilschule sind es in der Domäne „Leseverstehen“ jedoch acht (12 %) und in der Domäne „Mathematik“ neun (13 %) Klassen.

In der Grundschulkohorte sind die erreichten mittleren Kompetenzniveaus der Klassen am Ende der 4. Klassenstufe dann höher, wenn das durchschnittliche kulturelle Kapital der Familien höher ist. Die mittleren Häufigkeiten eines Migrationshintergrundes und die mittleren Häufigkeiten nicht deutscher Familiensprache in einer Klasse haben nur eine marginale Bedeutung für die Erklärung von Klassenunterschieden. In den Stadtteilschulen werden die mittleren Klassen-

leistungen durch einen höheren Anteil von Mädchen und jüngeren Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Familiensprache und Migrationshintergrund sind eher von geringer Bedeutung.

Die zusätzlich geförderten Kinder einer Klasse profitieren in den beiden betrachteten Kohorten in ihrer Kompetenzentwicklung von den Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Kinder in ihrer Klasse. In der Stadtteilschulkohorte zeigte sich zudem, dass mit der Zunahme der Anzahl sonderpädagogischer Förderungen in einer Klasse eine Kompetenzsteigerung bei allen Schülerinnen und Schülern verbunden ist. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass möglicherweise der durch den an der Anzahl sonderpädagogischer Förderungen orientierte höhere Einsatz pädagogischer/sonderpädagogischer Ressourcen eine Unterrichtskultur geschaffen werden kann, die allen Schülerinnen und Schülern nutzt. Keinesfalls geht ein höherer Anteil sonderpädagogischer Förderungen in einer Klasse mit niedrigeren Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schülern ohne zusätzliche Förderung einher. Diese Ergebnisse decken sich mit Befunden von Bastian et al. (2017). Auch die Vergleiche von Stanat et al. (2017) der Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderungen in allgemeinen und Sonderschulen (S. 307 ff.) sind entsprechend zu interpretieren.

Die angewandten regressionsanalytischen Modelle zur Klärung der Klassenunterschiede bei den Kompetenzentwicklungen in beiden Kohorten belegen, dass es sich bei den Klassen um sehr differenzierte und teilweise einmalige psychosoziale Bedingungsgefüge handelt. Unterschiede in den Mittelwerten der Kompetenzentwicklung können deshalb nur näherungsweise aber nicht mit einfachen „Wenn-Dann-Beziehungen“ erklärt werden.

Möller hat in seinen Metaanalysen festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen in inklusiven Settings leichte Vorteile in ihrer Kompetenzentwicklung haben. Da Schülerinnen und Schüler ohne zusätzliche Förderbedarfe in inklusiven Settings keine Nachteile hätten, gebe es aus empirischer Sicht nichts, was gegen einen inklusiven Unterricht spräche. Schließlich würden in beiden Settings die gleichen Lernprinzipien gelten, die hier wie da beachtet werden müssten. Mit Hattie (2009) verweist er auf die Merkmale guten Unterrichts, die es an jedem Beschulungsort umzusetzen gelte (Möller 2017).

Die Ergebnisse aus EiBiSch sind vor diesem Hintergrund entsprechend zu interpretieren. Zu unterscheiden sind dabei die in den Klassenstufen erreichten Kompetenzniveaus einerseits und die Kompetenzentwicklungen von der 3. zur 4. Klassenstufe bzw. von der 5. zur 6. Klassenstufe andererseits. Während die er-

reichten Kompetenzniveaus zu erheblichen Anteilen durch individuelle Merkmale wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Familiensprache erklärbar sind, wird die Kompetenzentwicklung zu erheblichen Anteilen durch die Klassenzugehörigkeit erklärt. Demnach stehen die in Klassen geschaffenen Lernmilieus und mutmaßlich die realisierten didaktischen Konzepte unmittelbar in Verbindung mit den individuellen Kompetenzentwicklungen der Kinder bzw. rufen sie hervor.

Auf dem Hintergrund eines konstruktivistischen Standpunktes sind die EiBiSch-Ergebnisse ein Beleg dafür, dass es unter unterschiedlichen strukturellen Bedingungen in Schulen und Klassen und z.B. bei unterschiedlichen Anteilen von sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern möglich ist, in den Klassen förderliche Lernmilieus für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Schulen und Klassen wären damit vordringlich darin zu unterstützen, die Möglichkeitsräume, die das inklusive Schulmodell eröffnet, optimal zur Kompetenzentwicklung und zur Entwicklung weiterer Persönlichkeitsmerkmale nutzen zu können bzw. auch zu nutzen.

III Teilprojekt 2

7. Gelingensbedingungen und Hemmnisse bei der Umsetzung inklusiver Bildung

Wie in der Vorhabenbeschreibung zu EiBiSch (Schuck et al. 2013) beschrieben, sollen im Rahmen des qualitativen Teilprojektes primär Gelingensbedingungen, Problembereiche und Nachsteuerungsbedarfe seitens der BSB bei der Einführung und Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburg identifiziert werden. Es handelt sich dabei um eine qualitativ angelegte Untersuchung, in der eine zum quantitativen Teilprojekt ergänzende und vertiefende Perspektive auf die Einführung und Umsetzung inklusiver Prozesse aus Sicht der beforschten Akteurinnen und Akteure gewonnen werden soll. Leitend ist dabei die Perspektive des „*Educational-Governance-Ansatzes*“, demzufolge die Systemgestaltung sowie alle Systemveränderungen durch Interdependenzen der auf unterschiedlichen Ebenen handelnden Akteurinnen und Akteure bedingt sind (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007). Im qualitativen Teilprojekt soll dementsprechend analysiert werden, wie die zentralen, auf der Ebene der Umsetzung und in der Praxis agierenden Akteurinnen und Akteure auf die bildungspolitischen Vorgaben reagieren und wie sie diese in die jeweilige Schulpraxis transformieren. Umgekehrt soll erfasst werden, wie die Steuerungsebene auf eine solche Rekontextualisierung gesetzlicher Vorgaben eingeht (vgl. Fend 2006) und wo sich in diesem Zusammenhang Verbindungen zwischen den beiden Ebenen ergeben. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der (multiprofessionellen) Kooperation zwischen diesen unterschiedlichen Akteursgruppen sowie den Erträgen der Kooperation im Hinblick auf eine erfolgreiche Implementation schulischer Inklusion. Wie gestalten die einzelnen Akteurinnen und Akteure ihre inklusive Praxis, inwieweit orientieren sie sich dabei an den gesetzlichen Vorgaben, Verordnungen und Erlassen, wann weichen sie davon ab und warum und wann sind sie in ihrem Handeln erfolgreich und wann nicht? Welche Erwartungen werden in diesem Kontext an die Bildungspolitik und/oder an die Bildungsadministration gerichtet und mit welchen Einstellungen, Einschätzungen und Perspektiven auf die Umsetzung schulischer Inklusion insgesamt werden Bildungspolitik und Bildungsadministration konfrontiert? Anhand von Einsichten, Einschätzungen, individuellen Erfahrungen und Verbalisierung von Transformationsprozessen in die jeweilige akteurspezifische Handlungslogik der an der Studie teilnehmenden Personen soll erfasst werden, wie die

Umsetzung der administrativen Vorgaben zur Inklusion an Hamburgs Schulen aus Sicht der Akteurinnen und Akteure verläuft und wo sich ggf. besondere Herausforderungen ergeben, die ohne entsprechende Nachsteuerung die Umsetzung der Reform hemmen oder gar gefährden.

7.1 Theoretischer Hintergrund

Den Bezugspunkt für die Anlage der qualitativen Studie stellt die Drucksache 20/3641 dar, die neben den rechtlichen Rahmenbedingungen (z.B. das Elternwahlrecht) und der Finanzierung auch die Maßnahmen zur Umsetzung der Inklusion an Hamburgs Schulen vorgibt. Sowohl die Art der Ressourcenzuweisung als auch jegliche Art von inner- und außerschulischen Kooperation sowie die Perspektiven der Unterrichts- und Schulentwicklung werden in der Drucksache festgelegt. Insbesondere der Aspekt der Kooperation wird als Gelingensvoraussetzung auf mehreren Ebenen konstatiert. So gilt auf der Schulentwicklungsebene der Aufbau interner Kooperations- und Kommunikationsstrukturen als unabdingbar für die Etablierung einer inklusiven Schule; schulische Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren sowie integrierte schulische Förderkonzepte werden installiert, um u.a. die innerschulische (multiprofessionelle) Kooperation zu fördern. Weiterhin wird auf der Ebene des Unterrichts und seiner entsprechend inklusiven Entwicklung und Ausrichtung multiprofessionelle Kooperation angestrebt, um die umfassende Betreuung aller Schülerinnen und Schüler unter Einbezug der unterschiedlichen fachlichen Expertisen und pädagogischen Perspektiven der Lehrkräfte adäquat gewährleisten zu können. Auf der Ebene der Personalentwicklung wird in der Drucksache eine stärkere Professionalisierung der schulischen Akteurinnen und Akteure, insbesondere der allgemeinen Lehrkräfte, als notwendig erachtet, ebenso wie die Herausbildung einer der Inklusion aufgeschlossenen pädagogischen Haltung sowie eines inklusionsförderlichen, auf Gemeinschaft ausgerichteten Lern- und Schulklimas. Alle Aspekte sind einerseits im Rahmen innerschulischer Kooperations- und Kommunikationsstrukturen sowie durch multiprofessionelle Teamarbeit bearbeitbar und können andererseits durch außerschulische Kooperationen – beispielsweise mit dem LI oder mit den ReBBZ – unterstützt werden.

Die normativen Ansprüche sowie die in der Drucksache 20/3641 formulierten hohen Erwartungen an die Kooperation auf den unterschiedlichen schulischen Ebenen entsprechen der aktuellen Forschung, in der dieser Aspekt des pädagogischen und des schulischen Handelns v.a. in Bezug auf die Lehrerkooperation unbestritten als Gelingensbedingung für die Steigerung schulischer Qualität –

insbesondere im Kontext schulischer Inklusion – gilt (vgl. Trumpp et al. 2016; Idel et al. 2012; Arndt und Werning 2013; Terhart & Klieme 2006). Für Gebhardt et al. (2013) ist sie neben den Ressourcen eine wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung der Inklusion. Die gestiegenen Anforderungen des schulischen Alltags durch eine immer heterogener werdende Schülerschaft führen dazu, dass die klassische zelluläre Struktur der Schule kontinuierlich aufgebrochen wird respektive aufgebrochen werden muss, um die neuen Herausforderungen nicht nur bewältigen, sondern sie auch effektiv, effizient und qualitativ lösen zu können (vgl. Rolff et al. 1998; Arndt & Werning 2013). Für Richter und Pant (2016) stellt der Inklusionskontext eine gute Chance und eine besondere Gelegenheit dar, Kooperationsstrukturen an den Schulen erfolgreich zu etablieren (vgl. Löser 2013). Sie stellen einen positiven Zusammenhang zwischen dem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen und der Häufigkeit und Intensität konzeptioneller Kooperationen fest. Als förderlich identifizieren sie fest installierte und etablierte Strukturen für jahrgangsinterne und jahrgangübergreifende sowie fachbezogene und übergreifende Abstimmungen (ebd.).

Für Platte (2016) ist auch eine Konstanz in der personellen Grundausstattung nötig (vgl. auch Fussangel & Gräsel 2012). Eine konstante und ausreichende personelle Ressource ist v.a. dann wesentlich, wenn es sich um intensive Kooperationsformen mit einem direkten Bezug zum Unterricht, wie beispielsweise bei einer Doppelbesetzung, handelt (vgl. Arndt & Werning 2013). Der doppelt besetzte Unterricht kann je nach Ressourcenlage oder Zielsetzung mit unterschiedlichen Professionen erfolgen (vgl. Kreis et al. 2016). Im Kontext der qualitativen Teilstudie von EiBiSch ist v.a. die Besetzung mit allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften von Bedeutung. Für Schwager (2011) ist diese Konstellation an Unterrichtskooperation im Kontext von längerfristiger Unterrichtsentwicklung für die Ermöglichung des Unterrichts unter inklusiven Lerngruppen unabdingbar, wodurch gleichzeitig deutliche Kritik an nicht ausreichenden sonderpädagogischen Ressourcen geäußert wird. Die hohe Relevanz der Doppelbesetzung, die sich neben den direkten Vorteilen der adäquaten sonderpädagogischen Förderung auch im Aspekt der Entlastung der allgemeinen Lehrkräfte zeigt, wird u.a. von Arndt und Werning (2013) bestätigt. Gleichzeitig werden von Arndt und Werning fehlende Kooperationszeiten außerhalb des Unterrichts sowie die damit verbundene fehlende Unterrichtsvorbereitung kritisch festgehalten (vgl. auch Fussangel & Gräsel 2012). Als Konsequenz für die unzureichende strukturelle Einbettung der auf Unterrichtsentwicklung und -vorbereitung ausgerichteten Kooperation sowie der unzureichenden sonderpädagogischen Ressource für die Doppelbesetzung kann eine durchgehende Binnendifferenzierung im

Unterricht ggf. nicht gewährleistet werden (ebd.). Pool Maag und Moser Opitz (2014) weisen in diesem Kontext auf einen Zusammenhang zwischen den Rahmenbedingungen – im Sinne von zeitlichen Ressourcen der Förderlehrkräfte und der Umsetzung der Förderung innerhalb oder außerhalb der Klasse – hin: Je geringer die sonderpädagogische Ressource in der jeweiligen Klasse, desto häufiger findet eine äußere Differenzierung statt (vgl. auch Anliker et al. 2008). Für eine solche äußere Differenzierung in Form einer stundenweisen sonderpädagogischen Förderung wurde von Gebhardt et al. (2013) aufgezeigt, dass sie sich auf die Kooperationsprozesse negativer auswirkt als ein doppelt besetzter, inklusiver Unterricht. Eine Doppelbesetzung nimmt damit eine kooperationsfördernde Rolle ein, die mit Blick auf die erforderliche (Lehrkräfte-)Kooperation eine zusätzliche und wichtige Bedeutung bei der Implementation von Kooperationsstrukturen bekommt.

7.2 Fragestellungen

Ausgangspunkt für das qualitative Teilprojekt sind Fragen zur Umsetzung und Bewährung des Konzeptes der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen, die anhand von Erfahrungen und Einsichten der im Feld Schule handelnden Akteursgruppen sowie entsprechender Akteurskonstellationen beantwortet werden. In diesem Kontext ist es von Interesse, Annahmen darüber zu formulieren, durch welche Prozesse (schulische) Systeme gestaltet werden können. Zentral ist dabei die Frage nach der Handlungskoordination zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen. Beim *Governance-Ansatz* wird davon ausgegangen, dass für eine angemessene Beschreibung und Erklärung von Prozessen der Systemgestaltung und -veränderung eine zu bestimmende Anzahl von Akteurinnen und Akteuren erforderlich ist, die in (stabilen oder wechselnden) Konstellationen an einer Koordination der Handlungen mitwirken. Diese Mitwirkung kann mit unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflusschancen verbunden sein. Die Nutzung eines solchen *Governance-Ansatzes* erlaubt es damit, unter Beteiligung der Akteurinnen und Akteure im Feld, fokussierte Gelingensbedingungen und ggf. erforderliche Nachsteuerungsbedarfe bei der schulischen Umsetzung inklusiver Bildung zu identifizieren.

7.3 Sampling

7.3.1 Samplingstrategie

Alle Phasen des zweiten Teilprojektes sind – neben der Ableitung deduktiver Kategorien für die qualitativen Leitfadeninterviews – mit dem Ziel explorativ gestaltet, ein möglichst umfassendes Bild der Gelingensbedingungen und Hemmnisse zu erhalten, wobei jede Phase durch andere Schwerpunkte in der Erhebungsanlage charakterisiert ist. Während in der ersten, schwerpunktmäßigen Projektphase ein möglichst breites Bild der Umsetzung erfasst werden sollte, fokussierte die zweite, eher ergänzende Projektphase insbesondere auf die Entwicklung und Umsetzung didaktischer Konzepte. Dabei war weniger die Frage nach der konkreten didaktischen Aufbereitung und Erteilung inklusiven Unterrichts zentral als vielmehr – simultan zur Haupterhebung der ersten Projektphase – die Frage nach steuernden und handlungsleitenden Konstellationen zwischen Einzelschule, Fachgruppe und möglichen Kooperationen mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren.

Den Kern der Untersuchungen im qualitativen Teilprojekt stellen qualitative Leitfadeninterviews mit zentralen Akteursgruppen dar. Um das Bild der inklusiven Praxis möglichst breit erfassen zu können, wurden weitere Daten in die Analysen einbezogen und miteinander verknüpft. Eine wichtige Informationsquelle stellen in diesem Zusammenhang v.a. die integrierten Förderkonzepte dar, die von allen teilnehmenden Schulen angefordert wurden. Die Hälfte der Schulen haben die Entwürfe ihrer integrierten Förderkonzepte zur Verfügung gestellt. Obwohl deutlich signalisiert wurde, dass finale Ausarbeitungen nicht erforderlich seien, haben fünf Schulen ihre Zurückhaltung damit begründet, dass sich die Dokumente in der Entwicklung befänden und aus diesem Grund nicht ausgehändigt werden könnten. Eine Schule hatte die Arbeiten am Förderkonzept noch nicht begonnen, von einer Schule fehlten Angaben. Die alternativ angeforderten Schulprogramme wurden von sechs Schulen zur Verfügung gestellt, häufig anstelle des sich noch in Arbeit befindenden Förderkonzeptes. Fakultativ wurden von einigen wenigen Schulen auch andere Unterlagen überlassen, wie pädagogische Konzepte zur ganztägigen Bildung oder Leitbilder.

Die Sichtung der Schuldokumente in einem klar begrenzten Zeitraum diente insbesondere der Dokumentation des aktuellen Standes an den jeweiligen Schulen sowie der Vorbereitung der Interviews.

Die Tabelle 7.3.1.01 gibt einen Überblick über die bis zum April 2014 erhaltenen Förderkonzepte und Schulprogramme der an der qualitativen Teilstudie beteiligten Grund- und Stadtteilschulen.

Tabelle 7.3.1.01: Übersicht über die erhaltenen schulspezifischen Dokumente

Schulnummer	Integriertes Förderkonzept	Schulprogramm/Pädagogisches Konzept
GS1	Entwurf, Stand Dezember 2013	
GS2	noch nicht in Arbeit	
GS3	in der Entwicklung	Schulkonzept identisch mit der Internetseite
GS4	Entwurf, Stand Dezember 2013	
GS5	in der Entwicklung	Schulkonzept identisch mit der Internetseite
GS6	Entwurf, Stand November 2013	
GS7	Entwurf, Stand Januar 2014	
GS8	in der Entwicklung	pädagogisches Konzept, Stand Mai 2013
GS9	Entwurf, Stand März 2014	Schulprogramm, Stand März 2014
GS10	in Bearbeitung	Schulprogramm, vorläufig, nicht datiert
StS1	Entwurf, Stand Juni 2013	
StS2	in der Entwicklung	
StS3	k.A.	
StS4	Entwurf, nicht datiert	Schulprogramm, nicht datiert

GSx = Laufende Nummer der untersuchten Grundschulen; StSx = Laufende Nummern der untersuchten Stadtteilschulen; k.A. = keine Angabe

Tabelle 7.3.1.02: Übersicht über die im qualitativen Teilprojekt in der ersten Projektphase verwendeten Daten

Herkunft der Daten	Art der Daten	Erhebungszeitpunkt
projektproduziert	Leitfadengestützte Interviews	Mai 2014 bis April 2015
	Hintergrundfragebögen	Mai 2014 bis Februar 2015
dem Projekt zur Verfügung gestellt	integrierte Förderkonzepte, Schulprogramme u.ä.	Stand der Unterlagen: bis 30. April 2014
	Schulinspektionsberichte	Stand der Berichte: zwischen 2010 und 2012, eine Schule 2008
öffentlich zugänglich	Internetauftritte beteiligter Schulen	24. Februar 2014

Weiterhin wurden öffentlich zugängliche Quellen wie z.B. Internetauftritte der Schulen gesichtet und gemeinsam mit den Schuldokumenten und den vom IfBQ zur Verfügung gestellten Inspektionsberichten zur Charakterisierung der Schulen und zur Vorbereitung der Interviews sowie zur Kontextualisierung der Inter-

viewdaten genutzt. Tabelle 7.3.1.02 fasst die Datenquellen des qualitativen Teilprojektes zusammen.

7.3.2 Sampling der ersten Projektphase

Für die qualitative Studie wurden die im weitesten Sinn systemrelevanten Ebenen in die Erhebung einbezogen, d.h. allgemeinbildende Schulen (Grund- und Stadtteilschulen) sowie die ReBBZ, das LI und die BSB selbst.

Die Wahl der entsprechenden ReBBZ orientierte sich an der Stichprobenauswahl des quantitativen Teilprojektes sowie einer Empfehlung der BSB. Dabei wurde aufgrund erhöhter Forschungs- und Förderaktivitäten im zunächst favorisierten REBBZ Wilhelmsburg stattdessen das ReBBZ Billstedt ausgewählt (vgl. Schuck et al. 2013).

Allgemeinbildende Schulen

Das Sampling der Schulen erfolgte mit dem Ziel, ein möglichst breites Spektrum der Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburg abzudecken. Aus dem Gesamtsampling des quantitativen Teilprojektes wurden insgesamt zehn Grund- und vier Stadtteilschulen ausgewählt (Tabelle 7.3.2.1). Bei der Auswahl der Einzelschulen wurden als Kriterien das entsprechende ReBBZ (Eimsbüttel und Billstedt), die Integrationserfahrung der Schule sowie der Sozialindex berücksichtigt. Angedacht waren folgende fünf integrative Grundschultypen pro ReBBZ (Schuck et al. 2013):

- Grundschulen ohne Integrationserfahrung (OI)
- Grundschulen mit Integrationsklassen (einzügig) (I)
- Grundschulen mit integrativen Regelklassen (IR)
- Grundschulen mit I- und IR-Klassen (I-IR)
- Grundschulen unter Betreuung eines integrativen Förderzentrums (IF).

Diese Schultypen sind allerdings in den beiden ReBBZ nicht gleichermaßen vorhanden. In Eimsbüttel fehlt der „I-IR“-Typ und in Billstedt der „I“- und der „IF“-Typ, sodass von der ursprünglichen Planung abgewichen werden musste. In Eimsbüttel wurde anstelle des fehlenden „I-IR“-Typs zusätzlich eine zweite „IF“-Schule einbezogen. Der „IF“-Typ kommt in dem Stadtteil relativ häufig

vor und kann als ein Integrationsmerkmal und in diesem Kontext als „stadtteiltypisch“ betrachtet werden.

Die Unterscheidung in fünf Erfahrungstypen hinsichtlich der Integration ließ sich in Billstedt in dieser Form nicht abbilden, da die Grundschulen hier insgesamt kaum Integrationserfahrung aufweisen. Gleichzeitig finden sich hier überwiegend niedrige Sozialindizes. In Billstedt wurden deshalb drei Grundschulen ohne integrative Erfahrung („OI“-Typ) ausgewählt, die möglichst im gleichen Verbund mit der jeweiligen integrationserfahrenen Schule liegen. So ist zusätzlich die Möglichkeit eines Vergleichs dieser Schulen untereinander innerhalb des gewählten Verbunds gegeben.

Die Auswahl der Stadtteilschulen erfolgte ebenfalls in den Bezirken Eimsbüttel und Billstedt. Hier wurde jedoch weniger differenziert nach verschiedenen Formen der Integrationserfahrung ausgewählt. Die Schulen wurden nur nach dem Kriterium der grundsätzlichen Integrationserfahrung in mit und ohne Integrationserfahrung unterschieden.

Tabelle 7.3.2.01: Übersicht über die untersuchten Grund- und Stadtteilschulen

Region	Schulform	Schulcode	Anmeldeverbund	Sozialindex	I-Erfahrung
Billstedt	GS	B_GS1	5	1	IR
	GS	B_GS2	5	2	OI
	GS	B_GS3	4	1	OI
	GS	B_GS4	6	1	I+IR
	GS	B_GS5	6	2	OI
	StS	B_StS1		1	I
	StS	B_StS2		1	OI
Eimsbüttel	GS	E_GS6	23	4	IF
	GS	E_GS7	17	5	I
	GS	E_GS8	22	2	IF
	GS	E_GS9	22	2	IR
	GS	E_GS10	19	5	OI
	StS	E_StS3		2	OI
	StS	E_StS4		3	I

GS = Grundschulen; StS = Stadtteilschulen; I = Grundschulen mit I-Klassen (einzügig); I-Erfahrung = Integrationserfahrung; IF = Grundschulen unter Betreuung eines integrativen Förderzentrums; IR = Grundschulen mit integrativen Regelklassen; I-IR = Grundschulen mit I- und IR-Klassen; OI = Grundschulen ohne Integrationserfahrung)

Das Schul-Sampling erfasst somit zwei stark polarisierende ReBBZ, die über differenzierende Sozialindizes (Eimsbüttel eher hoch, Billstedt eher niedrig) und unterschiedliche Integrationserfahrung (Eimsbüttel eher erfahren, Billstedt dagegen eher nicht erfahren) verfügen.

Weitere Akteursgruppen

Ergänzend zu den Interviews an den allgemeinbildenden Schulen wurden im Sinne des *Educational-Governance-Ansatzes* weitere Leitfadenterviews mit für die Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburg zentralen außerschulischen Akteuren geführt. Hierzu gehören die Leitungen der ReBBZ in Billstedt und Eimsbüttel sowie für die Umsetzung und Steuerung inklusiver Prozesse Verantwortliche der BSB und des LI.

Tabelle 7.3.2.02: Übersicht über das gesamte Sampling der qualitativen Teilstudie in der ersten Projektphase

Schulform	Anzahl der schulischen Interviewpartnerinnen und -partner			
	Schulleitungen	Allgemeine Lehrkräfte	Sonderpädagoginnen, -pädagogen	Förderkoordinatorinnen, -koordinatoren
GS	10	10	10	10
StS	4	4	4	4
Interviewte zentrale Akteurinnen und Akteure				Anzahl
ReBBZ				2
BSB, Referat Inklusion				1
BSB, Fachaufsicht GS				1
BSB, Fachaufsicht StS				1
LI, Abteilung Unterrichtsentwicklung				1
LI, Abteilung Personal- und Organisationsentwicklung				1
LI, Referat Sonderpädagogik und individuelle Förderung				1

GS = Grundschulen; StS = Stadtteilschulen; ReBBZ = Regionale Bildungs- und Beratungszentren; BSB = Behörde für Schule und Berufsbildung; LI = Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Insgesamt konnten 59 der geplanten 64 Leitfadenterviews realisiert werden. Die exakte Zusammenstellung des Interview-Samplings gibt Tabelle 7.3.2.02 wieder. Im Durchschnitt dauerten die Interviews knapp 43 Minuten. Die längsten Interviews wurden mit den Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren geführt, sie waren im Durchschnitt knapp 48 Minuten lang. Dies ist insbesondere der Tatsache geschuldet, dass die Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren in vier

Fällen (s.o.) auch in ihrer sonderpädagogischen Funktion interviewt wurden. Den Gesprächen lagen entsprechend zwei Leitfäden zugrunde.

7.3.3 Sampling der zweiten Projektphase

Die Erhebungen der zweiten, eher ergänzenden Projektphase erfolgten an den vier bereits in die erste Projektphase einbezogenen Stadtteilschulen. Die Fokussierung auf Stadtteilschulen ist zum einen damit begründet, dass das Stadtteilschul-Sample der ersten Projektphase mit vier Schulen eher klein ist. Weiterhin war mit Blick auf erste Analysen des Interviewmaterials sowie auf die aktuellen wissenschaftlichen (vgl. u.a. Schuck & Rauer o.J.) und bildungspolitischen Diskussionen festzuhalten, dass den Stadtteilschulen eine bedeutsame – wenn nicht sogar die entscheidende – Rolle bei der Frage nach dem Gelingen der Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburg zukommt, da sie mit einer höheren Inklusionsquote vor größeren Herausforderungen stehen als in der Inklusionsdrucksache 20/3641 angenommen.

An jeder der einbezogenen Stadtteilschule wurden insgesamt vier weitere leitfadengestützte Interviews geführt. Angestrebt waren zwei Akteursgruppen, die bereits an der ersten Erhebung teilgenommen haben, nämlich Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren und Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie als neue Akteursgruppe die didaktischen Leiterinnen und Leiter sowie die Fachgruppenleiterinnen bzw. -leiter für das Fach Deutsch. Realisiert wurden insgesamt 15 Interviews, da an einer Schule sowohl die Stelle der didaktischen als auch die der Fachgruppenleitung Deutsch nicht besetzt waren; stattdessen wurde die Schulleitung nochmals interviewt. Die Entscheidung für die Fachgruppenleitung Deutsch ist einerseits mit der fachdidaktischen Expertise dieser Akteursgruppe begründet. Andererseits konnte im Projekt mit Blick auf die begrenzten Ressourcen stellvertretend nur eine Fachdidaktik einbezogen werden, zumal es weniger um die fachliche Ausgestaltung, sondern deutlich stärker um die strukturelle Entwicklung inklusiver Didaktik im Aushandlungsprozess der beteiligten Akteurinnen und Akteure geht. Aus diesem Grund wurden im Leitfaden vor allem Fragen zu Organisationsformen und Zuständigkeiten, zum Zeitfaktor und zu Kooperationsstrukturen formuliert.

7.4 Durchführung der Untersuchungen und Auswertung

Zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte Einzelinterviews geführt. Nur in einem Ausnahmefall wurden zwei Personen, die die jeweilige Funktion mitei-

einander teilten, in einem Interview befragt (s.o.). Weil die Interviewpartner verschiedenen Akteursgruppen angehörten (Tabelle 7.3.2.02), wurde für die jeweilige Gruppe ein Interviewleitfaden entwickelt, der einen Anteil an übergeordneten Fragen sowie einen kleineren akteurspezifischen Schwerpunkt enthielt. Aufgrund der gewählten und erörterten Forschungsperspektive spielte dabei insbesondere die Vergleichbarkeit bzw. der Abgleich und die Interdependenzen der Akteursperspektiven eine wichtige Rolle.

Tabelle 7.4.1: Übersicht über Schwerpunkte in Leitfäden nach Akteursgruppe (1. Erhebung)

Akteursgruppen	Schwerpunkte des Interviewleitfadens
Schulleitungen	Organisation (Ressourcensteuerung, Förderkonzept), Personal
Klassenlehrkräfte/ Sonderpädagoginnen und -pädagogen	Unterrichtsgestaltung und -entwicklung, äußere und innere Differenzierung
Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren	Koordination, Organisation (Förderkonzept, Ressourcensteuerung), Unterrichtsentwicklung
Leitung eines ReBBZ	Organisation, Unterrichtsentwicklung, Personal
Leiterin des Referats Inklusion	Rahmenbedingungen, Perspektiven
Fachaufsicht für Grundschulen	Rahmenbedingungen, Perspektiven
Fachaufsicht für Stadtteilschulen	Rahmenbedingungen, Perspektiven
LI, Abt. Unterrichtsentwicklung	Unterrichtsentwicklung, Unterstützung
LI, Abt. Personal- und Organisationsentwicklung	Qualifizierung, Unterstützung
LI, Referat Sonderpädagogik und individuelle Förderung	Rahmenbedingungen, Unterrichtsentwicklung

ReBBZ = Regionales Bildungs- und Beratungszentrum; LI = Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Tabelle 7.4.1 gibt einen Überblick über die Spezifik der einzelnen Leitfäden. So wurde in den Interviews mit den Schulleitungen v.a. die Organisation der Umsetzung aus der Perspektive der schulischen Steuerungsebene und des Managements fokussiert. Die Fragen nach der Ressourcen- und Personalsteuerung waren dabei von besonderer Relevanz. Bei den Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren standen neben den Fragen nach organisatorischen Prozessen insbesondere Fragen zu Koordinierungsaufgaben sowie zur Unterrichtsentwicklung im Vordergrund. Die mit den allgemeinen Lehrkräften sowie den Sonderpädagoginnen und -pädagogen geführten Interviews fokussierten insbesondere auf die Unterrichtspraxis und Aspekte der (multiprofessionellen) Kooperation.

Bei den Leiterinnen und Leitern der ReBBZ spielten v.a. organisatorische Fragen zur Koordinierung eine zentrale Rolle. In den Interviews mit den Akteurinnen und Akteuren der BSB wurden insbesondere die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen sowie die aktuellen Handlungsbedarfe aus Sicht der BSB und weitere Perspektiven thematisiert. Dagegen waren in den Interviews mit den Akteurinnen und Akteuren des LI Fragen leitend, die auf die Unterstützung bei der Unterrichtsentwicklung und auf die Qualifizierung ausgerichtet waren. Allen Interviews gemeinsam waren Fragen zu Kommunikationsstrukturen sowie zur Einstellung zur Inklusion.

Die zweite, deutlich kleinere Erhebung, fokussierte auf die Entwicklung und Etablierung von didaktischen Konzepten bei der Umsetzung der Inklusion. Leitend war dabei die Frage danach, inwieweit inklusive Bildung neben der organisatorischen Verankerung bereits fachdidaktisch aufgegriffen wird. Fragen, die allen Akteursgruppen gestellt wurden, bezogen sich weniger auf fachliche Aspekte, sondern v.a. auf die Strukturen und Akteurskonstellationen, mit denen inklusive Elemente fachdidaktisch entwickelt bzw. bereits umgesetzt werden.

Alle interviewten Akteurinnen und Akteure haben sich mit der Aufzeichnung der Interviews einverstanden erklärt. Die Aufzeichnung erfolgte mithilfe von mp3-Aufnahmegeräten. Die Aufnahmen wurden mit der Software f4 in Orientierung an der GAT Basistranskription (vgl. Selting et al. 1998) transkribiert und in einem weiteren Schritt anonymisiert. Ergänzend zu den Interviews wurden Fragebögen zur Erfassung soziodemografischer Daten, zur Qualifizierung der Akteurinnen und Akteure und zu ihren beruflichen Erfahrungen im Hinblick auf schulische Integration und Inklusion eingesetzt. Diese dienten, in der Regel noch vor der Durchführung der Interviews eingesetzt, auch als Vorbereitung auf das jeweilige Interview. Zusätzlich wurden kurze Protokolle im Sinne eines Postskriptums nach jedem Interview zu Besonderheiten der Durchführung angefertigt. Alle Vorgänge der Datenerhebung und Aufbereitung wurden kontinuierlich unter Beachtung datenschutzrechtlicher Bestimmungen dokumentiert und archiviert.

Im Rahmen des qualitativen Teilprojektes wurde als Methode die „*inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse*“ (Kuckartz 2016) angewandt. Es handelt sich in EiBiSch um ein explorativ-identifizierendes Forschungsanliegen, für das diese Form der Analyse besonders geeignet ist. Der Analyseprozess lässt sich in sieben Phasen unterteilen: In der Phase der „*initiiierenden Textarbeit*“ wird das Textmaterial sequenziell und iterativ im Sinne des hermeneutischen Zirkels bearbeitet, um das Verständnis des Textes zu vertiefen und seine Bedeutung bestmöglich zu erschließen. Es werden Sinnabschnitte und wichtige Textpassagen markiert,

Bemerkungen am Textrand und erste Auswertungsideen in Form von Memos festgehalten. Zudem wird zu jedem Interview eine erste kurze summarische Fallbeschreibung verfasst, die beispielsweise eine Vorstellung der Interviewperson anhand soziodemografischer Merkmale, eine Zusammenfassung der wichtigsten Interviewäußerungen und Bemerkungen zur Interviewsituation beinhaltet.

Die zweite Phase besteht aus dem deduktiven „*Entwickeln von thematischen Hauptkategorien*“ (Tabelle 8.1 zu den jeweiligen inhaltlichen Gliederungspunkten), die auf der einen Seite aus der Forschungsfrage und dem theoretischen Hintergrund abgeleitet werden und auf der anderen Seite aus dem induktiven, textimmanenten Ableiten von weiteren Hauptkategorien bei der Bearbeitung des Materials. Die für diesen Kontext verwendete Kategorienart ist nach Kuckartz (2016) die der „*thematischen Kategorie (Themencode)*“. Im anschließenden „*ersten Codierungsprozess*“ wird das gesamte Material anhand der zuvor entwickelten Hauptkategorien sequenziell codiert, das heißt, dass den Hauptkategorien passende Textabschnitte zugewiesen werden. Dabei gilt es, einerseits einer Passage mehrere Kategorien zuzuordnen, sofern dort mehrere Themen angesprochen werden und andererseits in Bezug auf die Forschungsfrage nicht sinntragende oder nicht relevante Textstellen uncodiert zu lassen.

Anschließend erfolgt als vierte Phase das „*Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen*“ und in der fünften Phase das „*induktive Bestimmen von Subkategorien*“ (Tabelle 8.1): Hier werden die noch relativ allgemeinen Kategorien des ersten Codierungsprozesses ausdifferenziert, indem für in Bezug auf das Forschungsvorhaben zentrale Kategorien ausgewählt, alle mit diesen Kategorien codierten Textstellen in einer Liste oder Tabelle gesammelt und induktiv am Material, zunächst ungeordnet, Subkategorien entwickelt werden. Diese werden daraufhin geordnet und systematisiert, relevante Dimensionen werden identifiziert und mehrere Subkategorien werden ggf. zu abstrakteren oder allgemeineren Subkategorien zusammengefasst. Zuletzt erfolgen die Definition der Subkategorien und ihre Illustration anhand einschlägiger Zitate aus dem Material. An diese komplexe Phase schließt der „*zweite Codierungsprozess*“ an, bei dem die zuvor mit den Hauptkategorien codierten Textstellen nun mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert werden.

In der siebten Phase werden diese Themen und Subthemen in „*einfachen und komplexen Analysen*“ ausgewertet und für die Ergebnispräsentation vorbereitet. Für die beschriebenen Analyseschritte wurde die Software *MAXQDA* (VERBI 2017) verwendet. Auf der Grundlage der so ausgewerteten Interviews erfolgte im Weiteren die Erstellung einer Typologie der Schulen mit Blick auf ihre unter-

schiedlichen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten bei der Implementation inklusiver Bildung sowie ihren deutlich divergierenden Bedarfen an institutioneller Unterstützung. Als relevante Dimensionen für die Typisierung wurden die Integrationserfahrung sowie der Sozialindex verwendet. Diese wurden in der zweiten Phase der Typisierung bei den thematischen Kategorien aus den Inhaltsbereichen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung verwendet.

Um die Qualität des Kodierprozesses zu sichern, wurde nach dem Prinzip des „*konsensuellen Kodierens*“ nach Hopf und Schmidt (1993) vorgegangen. Um die Intercoder-Reliabilität zu überprüfen, wurden 20 Prozent des Materials von einer zweiten Person unabhängig kodiert und eine Intercoder-Übereinstimmung mithilfe der Software MAXQDA ermittelt. Die Doppelkodierung der ersten Interviews ergab eine geringe Übereinstimmung als die angestrebten mindestens 80 Prozent. Es wurden deshalb v.a. die Kategorien nochmals geschärft und abgegrenzt. Danach wurden weitere Interviews doppelt kodiert, deren Übereinstimmungswerte nun die Mindestgrenze erreichen (vgl. auch Kuckartz 2014). Entsprechende Protokolle zur Intercoder-Reliabilität und zu Teamaustausch und Absprachen wurden angefertigt.

7.5 Charakterisierung der EiBiSch-Schulen

7.5.1 Grundschulen

Insgesamt nahmen jeweils fünf Grundschulen aus den Zuständigkeitsbereichen der ReBBZ Billstedt und Eimsbüttel teil. Vergleicht man die Grundschulen nach ihrer ReBBZ-Zugehörigkeit, ergeben sich sowohl deutliche sozio-ökonomische Unterschiede als auch Unterschiede hinsichtlich ihrer integrativen Erfahrung und der Förderquote. Die folgende Tabelle weist zentrale Merkmale der untersuchten Grundschulen aus.

Tabelle 7.5.1.01: Merkmale der untersuchten Grundschulen

Kategorien	Grundschulen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ReBBZ	Billstedt					Eimsbüttel				
Sozialindex (2013)	1	2	1	1	2	4	5	2	2	5
Schwerpunktschule (2014)	–	–	–	x	–	–	x	–	–	–
Integrative Erfahrung	IR	–	–	I/IR	–	IF	I	IF	IR	–
Anzahl SuS (Selbstauskunft 2013)	254	350	278	505	410	354	k.A.	180	152	300
Förderbedarfe in der Schule (Selbstauskunft 2013)	30	30	15	114	41	19	k.A.	23	19	12
davon im Förderbereich ...										
„Lernen“	17	22	5	46	10	9	k.A.	8	12	6
„Sprache“	3	3	3	12	26	7	k.A.	5		2
„Emotional-soziale Entwicklung“	3	4	6	34	11	2	k.A.	7	6	2
„Autismus“	–	–	–	3	–	–	k.A.	1	1	1
„Sehen“	–	–	–	–	–	–	k.A.	–	–	–
„Hören“	1	–	–	1	1	1	k.A.	–	–	–
„Körperlich-motorische Entwicklung“	1	–	–	4	2	–	k.A.	2	–	1
„Geistige Entwicklung“	5	1	2	14	1	–	k.A.	–	–	–
„mehrfache Behinderung“	–	–	–	–	–	–	k.A.	–	–	–
Förderkonzept (2013), Entwurf	X	–	i.A.	X	i.A.	x	x	i.A.	x	i.A.
D23-Schule	x	–	x	x	–	–	–	–	–	–

ReBBZ = Regionale Bildungs- und Beratungszentren; SuS = Schülerinnen und Schüler; I = Grundschulen mit I-Klassen (einzügig); IF = Grundschulen unter Betreuung eines integrativen Förderzentrums; IR = Grundschulen mit integrativen Regelklassen; I-IR = Grundschulen mit I- und IR-Klassen; OI = Grundschulen ohne Integrationserfahrung; D23 = Teilnahme am Projekt „D23-Schulen in herausfordernder sozialer Lage“; i.A. = in Arbeit; k.A. = keine Angabe

7.5.2 Stadtteilschulen

Insgesamt nahmen vier Stadtteilschulen an dem qualitativen Teilprojekt teil, jeweils zwei aus den Zuständigkeitsbereichen der ReBBZ Billstedt und Eimsbüttel. Diese wurden sowohl in die erste als auch in die zweite Phase des Teilprojektes einbezogen. Jeweils eine Stadtteilschule aus den beiden Bezirken verfügte über integrative Erfahrungen. Vergleicht man die insgesamt einbezogenen Stadtteilschulen nach ihrer ReBBZ-Zugehörigkeit, ergeben sich, ähnlich wie bei den

Grundschulen, deutliche sozio-ökonomische Unterschiede zugunsten der zum ReBBZ Eimsbüttel gehörenden Schulen.

Interessant ist v.a. der direkte Vergleich zwischen den integrationserfahrenen Schulen aus beiden REBBZ, der ähnliche Tendenz hinsichtlich der jeweiligen sonderpädagogischen Förderquoten wie an den Grundschulen zeigt. Die folgende Tabelle weist zentrale Merkmale der untersuchten Stadtteilschulen aus.

Tabelle 7.5.2.01: Merkmale der untersuchten Stadtteilschulen

Kategorien	Stadtteilschulen			
	1	2	3	4
ReBBZ	Billstedt		Eimsbüttel	
Sozialindex (2013)	1	1	2	3
Integrative Erfahrung	x	–	–	x
Anzahl SuS (Selbstauskunft 2013)	1.240	k.A.	ca. 1.000	1.240
Förderbedarfe in der Schule (Selbstauskunft 2013)	153	k.A.	–	78
davon im Förderbereich ...				
„Lernen“	109	–	ca. 70 %	30
„Sprache“	6	–	ca. 10 %	8
„Emotional-soziale Entwicklung“	14	–	ca. 20 %	16
„Autismus“	1	–	2	3
„Sehen“	2	–	–	–
„Hören“	2	–	–	2
„Körperlich-motorische Entwicklung“	8	–	–	5
„Geistige Entwicklung“	12	–	–	14
„mehrfache Behinderung“	–	–	–	–
Förderkonzept (2013), Entwurf	x	i.A.	k.A.	x
D23 Schule	x	x	–	–
Temporäre Lerngruppe	–	x	x	x

ReBBZ = Regionale Bildungs- und Beratungszentren; SuS = Schülerinnen und Schüler; x = Integrationserfahrung; D23 = Teilnahme am Projekt „D23-Schulen in herausfordernder sozialer Lage“; i.A. = in Arbeit; k.A. = keine Angabe

8. Rekontextualisierungen im Rahmen der Umsetzung inklusiver Bildung

Im qualitativen Teilprojekt wird die Implementation inklusiver Bildung im Kontext der unterschiedlichen Handlungsebenen des Bildungssystems betrachtet, wobei das Augenmerk auf die Meso- und Mikroebene der Einzelschule und des Unterrichts gerichtet ist. Wie gehen die einzelnen Schulen mit der Aufgabe der Umsetzung von Inklusion in Hamburg um? Welche Umsetzungsmuster lassen sich erkennen? Die Einzelschule wird im Sinne von Schulautonomie als „*korporativer Akteur im lokalen Umfeld*“ (Fend 2008, S. 145) verstanden, der die Vorgaben und Aufträge der strategischen Makroebene in eigener Verantwortung auf eigene Handlungsbedingungen – spezifische Umweltbedingungen und Handlungsressourcen – bestmöglich zu adaptieren hat. Da die individuellen Rahmenbedingungen der Einzelschule durchaus unterschiedlich sind, wie die Darstellung der in die Evaluation einbezogenen Schulen oben zeigt, wird im Folgenden davon ausgegangen, dass sich diese Rekontextualisierungspraxen variablenbezogen voneinander unterscheiden. Hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung spielen die verschiedenen Schulform, die soziale und sprachliche Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaften oder auch der Anteil sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler sowie deren Förderschwerpunkte eine große Rolle. All dies schafft stark differenzierte Schulrealitäten, auf die die jeweilige operative Ebene der Schulen entsprechend reagieren muss. Darüber hinaus hängt die Adaptation der institutionellen Vorgaben aber auch von den Akteurinnen und Akteuren im System selbst ab, von deren Einstellungen, Erfahrungen und Kompetenzen. Das bedeutet, dass die operative Umsetzung der Vorgaben zur Umsetzung inklusiver Bildung einerseits von den Ausgangsbedingungen der jeweiligen Schule und andererseits von den situativen Konstellationen der jeweiligen Schule beeinflusst wird (Fend 2008, S. 27). Die Art der institutionellen Vorgaben spielt ebenfalls eine wichtige Rolle bei deren Umsetzung. Kollidieren die Vorgaben mit den schulischen Realitäten, muss bestenfalls eine Anpassung der Gesetzgebung im Sinne von einer Nachsteuerung erfolgen. Die Vorgaben sind also durch das Handeln auf der operativen Ebene veränderbar, was sich wiederum auf deren Neuumsetzung auswirkt (Fend 2008, S. 27). Die Perspektive des *Educational-Governance-Ansatzes* ermöglicht die Erfassung solcher Rückwirkungen und wird entsprechend grundlegend bei den folgenden Analysen berücksichtigt (vgl. Alt-richter 2015).

Bei der Identifizierung von Gelingensbedingungen und Hemmnissen bei der Implementation inklusiver Bildung wird darauf rekuriert, dass die Rekontextua-

lisierungen der Vorgaben alle drei Domänen der Schulentwicklung betreffen und in allen drei Domänen der Meso- und Mikroebene umgesetzt werden: Sie finden sowohl in der Organisations-, Unterrichts- als auch Personalentwicklung statt (Rolff 2010). Auf der Ebene der *Organisationsentwicklung* werden Schulprogramme und Konzepte den neuen inklusiven Anforderungen angepasst, neue Funktionen, wie die der Förderkoordination installiert und neue inklusionsfördernde inner- und außerschulische Strukturen geschaffen. Der Leitungsebene fällt dabei eine entscheidende Rolle zu (Fend 2008, S. 166). Die *Unterrichtsentwicklung* wird durch die Anpassung an die heterogenen Lerngruppen stark geprägt und in der *Personalentwicklung* wird u.a. die Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen fokussiert. Die Schulentwicklungsprozesse, die in den jeweiligen Entwicklungsbereichen stattfinden, sind nicht voneinander abgekoppelt, sondern greifen ineinander. Sie verbindend, wird als zentrale Herausforderung die Notwendigkeit (multiprofessioneller) Kooperation identifiziert, die sowohl innerhalb der jeweiligen Entwicklungsbereiche als auch als Bindeglied zwischen ihnen auszumachen ist. In Abhängigkeit davon lassen sich auch unterschiedliche Kooperationszusammenhänge unterscheiden. Im Folgenden werden ganz besonders zwei Konstellationen fokussiert: Auf der Unterrichtsebene sowie bei der Professionalisierung werden einerseits die Kooperationsformen nach Gräselet al. (2006) und andererseits von Arndt und Werning (2013) beschriebene Ebenen der interpersonellen, individuellen und institutionellen Einflussfaktoren auf innerunterrichtliche und außerunterrichtliche Kooperationen für die Analysen adaptiert. Innerhalb der Systemebenen werden mit Blick auf die Umsetzung inklusiver Bildung auch Elemente des Index für Inklusion wie beispielsweise inklusive Kulturen, Strukturen sowie Praktiken für die Analysen genutzt (Booth und Ainscow 2003).

8.1 Organisationsentwicklung

Die Entwicklung inklusiver Konzepte, die Etablierung neuer inner- und außerschulischer Strukturen wie auch die Integration neuer Akteursgruppen erfordern eine entsprechende Haltung und Ressourcen. Der Fokus in der Organisationsentwicklung wird aus diesem Grund hiervon stark bestimmt. Die folgende Tabelle 8.1 stellt einen Auszug aus dem Kategoriensystem dar, das den Ausführungen zur Organisationsentwicklung zugrunde liegt.

Tabelle 8.1: Auszug aus dem Kategoriensystem zur Organisationsentwicklung

Subkategorien (deduktiv)	Theoriebezug	Subkategorien (induktiv)	Ankerbeispiel
Ressourcensteuerung	Arndt & Werning 2013	Zuständigkeiten	„Also sie wissen, dass ich mit allem, was mit Förderung in den Klassen zu tun hat, informiert sein will und muss und entsprechend da in Zusammenarbeit mit der Schulleiterin auch dann die Ressourcen so verteile, dass es irgendwie passen kann.“ GS8_spfk8
Ressourcenverteilung	Arndt & Werning 2013	Bündelung	„Also von Prinzip her sind wir noch bemüht noch nach dem alten Intergrationsklassenzusammensetzungsverfahren, dass wir versuchen zu bündeln. Schüler gerade mit erhöhtem Förderbedarf, also dass wir ein bis zwei Klassen im Jahrgang haben, wo wir weitgehend eine Doppelbesetzung garantieren können. Also da fließen viele Ressourcen rein und der Rest ist dann so verteilt. Ob das immer klappt, das hängt natürlich auch von den Anmeldungen ab, wer da gerade kommt, aber wir sind schon bemüht, das so zu machen.“ StS4_sp4
		keine Bündelung	„2010, war das glaube ich, haben wir hier gestartet mit den ersten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (...). Da war das hier wirklich noch ganz anders und so eine Ausnahmeklasse. Und inzwischen sind die Kinder ja verteilt in den Jahrgängen und auch nicht mehr nur in einer Klasse dann pro Jahrgang.“ GS3_fk3
Ressourcenumfang	Arndt & Werning 2013	zu wenig Doppelbesetzung	„Also (...) die Doppelbesetzungen müssen deutlich, deutlich, deutlich erhöht werden. Also es muss nicht rund um die Uhr eine Doppelbesetzung sein, es gibt durchaus auch viele Stunden, in denen ich relativ gut ohne Doppelbesetzung hinkomme (...). Es muss auch eine Fachlichkeit in der Doppelbesetzung sein.“ GS3_kl3
		fehlende Absprache- und Teamzeiten	„(...) und ich würde mir auch wünschen, dass die Kollegen mehr Austauschzeiten oder mehr Möglichkeiten eben auch als Teamzeiten, um sich mit der Sonderpädagogin auszutauschen. Dafür gab es keinerlei (Zeiten), also es ist eine Aufgabe dazugekommen.“ GS8_sl8

Tabelle 8.1 (Fortsetzung)

Subkategorien (deduktiv)	Theoriebezug	Subkategorien (induktiv)	Ankerbeispiel
		krankheitsbedingte Ausfälle der SP	<i>„(...) und wenn es tagesweise Ausfallzeiten gibt, dann ist es eben schwierig. Da hat man dann so schnell keinen Ersatz. Und dann ist insgesamt, ist es ein Problem.“ GS3_sl3</i>
		Nachmittagsgestaltung	<i>„(...) Für die Kinder ist es furchtbar, weil die ja immer wieder dann auch frustriert sind, weil sie Dinge dann nicht schaffen, die am Vormittag mit entsprechender Unterstützung dann schon auf jeden Fall besser klappen. Und am Nachmittag ist diese Unterstützung nicht mehr da und dann sind sie wieder in alten Mustern.“ GS3_kl3</i>
		Extremfälle	<i>„Also Lernen und Sprache, also diese nicht speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfe, dafür haben wir hier auch Ressourcen. Also diese Ausbildung haben auch unsere Sonderpädagogen. Schwierig wird es schon bei Kindern mit emotionaler und sozialer, also Förderbedarf EUSE, wie es so schrecklich heißt, aber da wird es schon schwierig. Die haben wir aber natürlich auch und das ist ja auch oft so, dass sich das erst im Laufe der Grundschulzeit erst deutlich zeigt.“ GS1_sp1_fk1</i>
		Hochstufung des Sozialindex	<i>„Hochgestuft worden und das ist für uns eine relative Katastrophe. Das bedeutete einfach eine massive Sprachförderstundenkürzung und auch Sonderpädagogikkürzung.“ GS5_fk5</i>
		systemische Ressource unzureichend (nicht adäquat zu dem tatsächlichen Bedarf)	<i>„Und die systemische Ressource ist da bei uns hier bei Weitem nicht ausreichend. Also die Stundenzahl ist so gering, dass ich mit meiner Kollegin mir ja insgesamt fünf Jahrgänge, also die Vorschule ist jetzt (ja) auch mittlerweile dabei, wir teilen uns fünf Jahrgänge, das heißt ich bin für die Vorschule, für den dritten und vierten, meine Kollegin für den ersten und zweiten Jahrgang zuständig. (...) Wir haben über dreißig Kinder, die einen Förderplan haben, dazu noch alle Kinder im ersten Jahr, die nicht diagnostiziert sind.“ GS2_sp2_fk2</i>

Tabelle 8.1 (Fortsetzung)

Subkategorien (deduktiv)	Theoriebezug	Subkategorien (induktiv)	Ankerbeispiel
		fehlende Flexibilität	„Ja, wir versuchen das, aber man kann nicht einfach so sagen: „Jetzt schnell mal hier einen Wechsel“, das geht leider nicht. Also ich glaube den letzten Wechsel haben wir zum Halbjahr hinbekommen dann, das geht nicht einfach so, dass man sagt, „jetzt, ich brauche hier was und da nicht“ das dauert wirklich alles und entsprechend ist dann auch die Frustration so manchmal da und man weiß, man bräuhete jetzt eine Stunde und kriegt eben keine, da ist keine oder andere Klasse, wenn man da rein geht, sieht man das auch.“ GS8_kl8
Förderkonzept		Zuständigkeiten	„Also natürlich wäre das mein großer Wunsch gewesen, dass ich alle ständig mit einbeziehe und ich habe mich bemüht auf Konferenzen immer transparent zu machen, woran ich gerade arbeite. Geschrieben habe ich es alleine, natürlich.“ GS9_fk9
		Problemfelder	„Also ich könnte gut mehr Zeit gebrauchen, das auf jeden Fall, aber ich habe sie halt nicht (...). Aber das bedeutet, ich werde das Konzept in den Ferien schreiben müssen. Ja, so.“ GS5_fk5
Förder- und Unterstützungsstrukturen		Förderkoordination	„Na ja, wir versuchen schon zu gucken, das sozusagen aus systemischer Sicht zu betrachten. Also wenn es ein Problem gibt mit einer Klassensituation, mit einer Schülersituation und so weiter, da gibt es verschiedene Unterstützungssysteme: Schulleitung, Förderkoordinator, Beratung, wo die Klassen sich dann erstmal dran wenden.“ StS1_fk1
		Sonderpädagoginnen und -pädagogen	„Ja, absolut. (...) Sie genießen eigentlich ein ziemlich hohes Ansehen. Die sind alle sehr dankbar für diese Unterstützung, da hat sich wirklich was verändert. (...) Das hat sich total gewandelt, alle schreiben nach Sonderschullehrern.“ StS2_sl2

Tabelle 8.1 (Fortsetzung)

Subkategorien (deduktiv)	Theoriebezug	Subkategorien (induktiv)	Ankerbeispiel
Förderangebote		im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts	<i>„Ich habe zum Beispiel gemeinsame Phase, zum Beispiel den Morgenkreis, meinetwegen montags, oder wo wir dann gemeinsame Phasen, wir zum Beispiel Gespräche im Kreis, ob das jetzt Klassenrat ist, oder Religion ist, ja auch Klassenrat, oder ein Thema, was wir besprechen. Einführen tue ich Themen immer, meinetwegen Sachunterricht oder so, oder neues Material, was ich vorstelle, das mache ich immer in einem Kreis. Dann haben wir eben gemeinsame Phasen wie zum Beispiel Kunst, Sport, Musik, Gespräche, oder wenn Dinge eingeführt werden, neue Sachen. Ansonsten habe ich die Arbeit mit der Planungsmappe.“ GS9_k19</i>
		besondere Angebote (temporäre Lerngruppe, pädagogische Insel)	<i>„Und insofern ist es ganz gut, dass wir jetzt eben auch noch die temporäre Lerngruppe dazubekommen haben, so dass wir nochmal eine Ausweichmöglichkeit haben für die Kinder.“ GS8_sl8</i>
außerschulische Kooperation		ReBBZ (Grund Qualifizierung und Vernetzung)	<i>„Die wird vom ReBBZ begleitet und qualifiziert. Also unsere Förderkoordinatorin macht die Begleitung im LI, die da stattfindet, ja auch von Frau P., die auch Sonderpädagogin ist. Also die hat das auch mit im Visier, aber es ist innerhalb ihres Bereichs ein spezieller Bereich, während die Inklusionsbeauftragte eben diesen anderen Bereich hat.“ StS4_sl4</i>
		BSB (Grund Beratung)	<i>„(...) Und da bin ich halt auch immer mit der Behörde und dem Referat für Inklusion in engem Kontakt, in Mailkontakt meistens.“ StS3_fk3</i>
		LI (Grund Vernetzung)	<i>„Ja, es gibt auch vom LI regelmäßig, aber eben nicht so oft im Jahr noch mal Angebote für Treffen für die Förderkoordinatoren. So, da gibt es immer dann ein bestimmtes Thema oder so, weiß ich nicht, konnte da bis jetzt leider nicht hingehen. Aber das ist so, da gibt es schon noch Möglichkeiten sich zu treffen und Kontakte hat man ja geknüpft.“ StS2_fk2</i>

Tabelle 8.1 (Fortsetzung)

Subkategorien (deduktiv)	Theoriebezug	Subkategorien (induktiv)	Ankerbeispiel
Einstellungen zur Inklusion	Kracke 2014, Bender 2015, Götz & Hauen-schild 2015, Werning 2010	positiv (Offenheit)	„(...) ich bin absolute Befürworterin der Inklusion. Ich finde es ganz, ganz schrecklich, das separative Denken, was immer noch in Deutschland herrscht.“ StS2_sl2
Einstellungen zu den Rahmenbedingun-gen	Kracke 2014, Bender 2015, Götz & Hauen-schild 2015, Werning 2010	negativ (Überforderung durch fehlende Qualifikation)	„Wir werden es aber nicht, also zum momentanen Zeitpunkt, werden wir, glaube ich, nicht allen in vollem Umfang gerecht. Ich glaube wir machen hier grade so eine Elendsverwaltung eher und müssen halt im Hintergrund gucken, welche Schrauben können wir noch drehen, um das hier besser zu machen. Das meine ich halt mit mehr Zeit und das ist wirklich das, was fehlt. Wir haben nicht die Zeit und auch nicht die Ruhe, das gut zu machen.“ StS3_fk3

Die Einführung inklusiver Bildung kann auf allen drei Systemebenen als eine zentrale schulische Herausforderung beschrieben werden. Die Meso- und Mikroebenen inklusive der Unterstützungssysteme ReBBZ und LI sprechen in diesem Zusammenhang von einer *on-top*-Einführung. Diese Sichtweise ist den Akteurinnen und Akteuren auf der Makroebene durchaus bewusst. Auch hier werden in der Findungsphase der inklusiven Rahmung, die Drucksache 20/3641 konzeptionalisiert worden ist, schwierige Aushandlungsprozesse unterschiedlicher Interessengruppen ausgeglichen. Sowohl auf der Makro- als auch auf der Meso- und Mikroebene wird von Anfangsschwierigkeiten berichtet, die sich v.a. im Verständnis von Inklusion, in unklaren Zuständigkeiten und in den Einstellungen zur inklusiven Bildung manifestierten.

Auf allen Ebenen wird die Umsetzung der Inklusion im Kontext von Entwicklungsprozessen betrachtet. Im Hinblick darauf, Inklusion als Aufgabe „für alle“ im System anzuerkennen, sind die Prozesse im Großen und Ganzen abgeschlossen. Eine Rückkehr zu einer Phase „vor der Inklusion“ wird von keiner Handlungsebene intendiert. Inklusiver Bildung wird von allen befragten Akteurinnen und Akteuren als Teil der Schulentwicklung verstanden, allerdings wird ihr v.a. schulformspezifisch eine unterschiedliche Gewichtung beigemessen. Während sie im für inklusive Bildung zuständigen Referat der BSB erwartungskonform als Hauptaufgabe des Hamburger Schulsystems betrachtet wird, konkurriert sie an den Grundschulen sehr stark mit der Etablierung und Weiterentwicklung

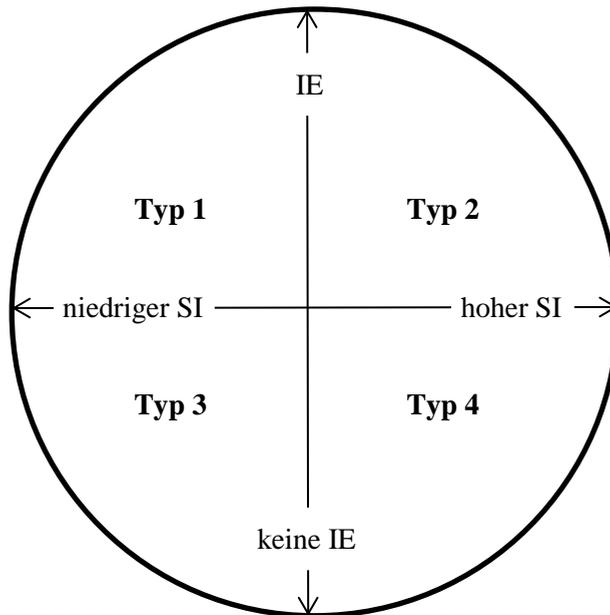
von Ganztagsangeboten und an den Stadtteilschulen mit den mit der Konsolidierung dieser neuen Schulform verbundenen Herausforderungen. Es ist festzustellen, dass diese Themenfelder von den Schulen vielfach als getrennte Aufgabebereiche verstanden werden und die Umsetzung inklusiver Bildung weniger als übergeordnete Schulentwicklungsaufgabe. Vorgängige integrative Erfahrungen sowie Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Schülerschaften wirken sich auf der Meso- und Mikroebene in den untersuchten Schulen stark differenzierend aus. Die Transformation zur „*inkluisiven Schule*“ bedarf deshalb anderer Organisationsprozesse an integrationserfahrenen Schulen als an solchen, die über diese Erfahrung bisher nicht verfügten.

In den Schulen, die bei der Umsetzung von Inklusion an integrative Strukturen anknüpfen können, liegen die Schwerpunkte der Organisationsentwicklung hauptsächlich im Umgang mit der veränderten Ressourcenausstattung. V.a. Schulen, die über Integrationsklassen und integrative Regelklassen verfügten, sind mit einer veränderten Form der Ressourcenzuweisung konfrontiert, die sie vielfach als Reduzierung der zur Verfügung stehenden Ressource wahrnehmen und auf die sie konzeptionell und strukturell mit verschiedenen Anpassungsstrategien reagieren. Schulen ohne integrative Erfahrungen bekommen nun Ressourcen, über die sie vor der allgemeinen Einführung inklusiver Bildung nicht verfügten, können aber bei ihrer Organisationsentwicklung nicht auf einen bewährten konzeptionellen und strukturellen Rahmen zurückgreifen. Weiter sind sie mit neuen Akteursgruppen konfrontiert, die in das Kollegium zu integrieren sind und haben es zum Teil mit einer veränderten Schülerschaft zu tun, für deren Bedarfe die notwendige Expertise erst einmal akquiriert oder aufgebaut werden muss.

Den Schulen in Hamburg stehen Ressourcen in unterschiedlicher Höhe zur Verfügung. Ressourcen im Sinne sonderpädagogischer Förderung werden sowohl systemisch für die drei Förderbedarfe „*Lernen*“, „*Sprache*“ und „*Soziale und Emotionale Entwicklung*“ („*LSE*“) als auch personengebunden für die speziellen Förderbedarfe zugewiesen. Auf die Höhe der systemischen Ressource wirkt sich u.a. der Sozialindex aus. Adäquat zum Sozialindex bekommen sozial weniger belastete Schulen eine geringere systemische Ressource zugewiesen als sozial belastete. Dabei ist aus Sicht der Schulen die berechnete und als Grundlage der systemischen Zuweisung verwendete Förderquote weit von den in Schulen identifizierten Förderbedarfen entfernt. Sie fordern eine an den tatsächlichen Bedarfen orientierte Zuweisung, um eine grundlegende Sicherung sonderpädagogi-

scher Expertise zu ermöglichen², ähnlich der Zuweisung der personengebundenen Ressource, die den Schulen auf der Grundlage von individuellen sonderpädagogischen Gutachten für spezielle Förderbedarfe unabhängig der sozialen Lage zugewiesen wird. Bei den EiBiSch-Schulen fordern dies insbesondere Schulen, die bereits über Integrationserfahrungen verfügten.

Abbildung 8.1: EiBiSch-Schultypen



IE = Integrationserfahrung; SI = Sozialindex

Berücksichtigt man die sich aus unterschiedlicher Integrationserfahrung und unterschiedlicher Höhe der systemischen und personengebundenen Ressourcen ergebenden Merkmalskombinationen, kristallisieren sich vier Schultypen heraus, denen bei der Umsetzung inklusiver Bildung durchaus unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen und die auch insgesamt unterschiedliche Bedarfe an institutioneller Unterstützung aufweisen (Abbildung 8.1):

² Die qualitative Erhebung fand im Schuljahr 2013/2014 bzw. für die Stadtteilschulen im Schuljahr 2014/2015 statt. In der Zeit, in der die Datenauswertung stattfand, reagierte die BSB auf die Ressourcenforderungen der Stadtteilschulen und steuerte nach. Seit dem Schuljahr 2015/2016 erfolgt an den Stadtteilschulen eine systemische Ressourcenzuweisung aufwachsend nicht mehr auf der Grundlage des Sozialindex, sondern aufgrund der in der 4. Klassenstufe von den ReBBZ bestätigten sonderpädagogischen Förderbedarfe in den Schwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“.

- *Typ 1, niedriger sozialer Status und Integrationserfahrung:* vergleichsweise hohe systemische Ressource UND konzeptionelle und personelle Basis vorhanden, hohe personengebundene Ressource
- *Typ 2, hoher sozialer Status und Integrationserfahrung:* vergleichsweise niedrige systemische Ressource ABER konzeptionelle und personelle Basis vorhanden, hohe personengebundene Ressource
- *Typ 3, niedriger sozialer Status und keine Integrationserfahrung:* vergleichsweise hohe systemische Ressource ABER fehlende konzeptionelle und personelle Basis, niedrige personengebundene Ressource
- *Typ 4, hoher sozialer Status und keine Integrationserfahrung:* vergleichsweise niedrige systemische Ressource UND fehlende konzeptionelle und personelle Basis, niedrige personengebundene Ressource.

Die jeweiligen Schultypen stehen vor jeweils besonderen Herausforderungen: Beim Typ 1 fällt beispielsweise der Schwerpunkt v.a. auf den Umgang mit einer sehr heterogenen Schülerschaft. Vergleichsweise hohe Ressourcen sowie (sonderpädagogische) Expertise im Umgang mit (sonderpädagogisch bedingter) Heterogenität liegen vor. Dagegen stellt sich an Schulen vom Typ 2 v.a. der Einsatz der relativ geringen systemischen Ressource als Herausforderung dar. Dafür verfügt dieser Typ über eine relativ hohe personengebundene Ressource sowie konzeptionelle und personelle Expertise. Beim Typ 3 liegt zwar eine vergleichsweise hohe systemische Ressource vor, konzeptionelle Basis und Expertise fehlen aber. Der Typ 4 ist in doppelter Weise herausgefordert, sowohl auf der Ebene der Ressourcen als auch der konzeptionellen Vorbereitung.

Die Ressourcen spielen für alle interviewten Akteurinnen und Akteure der Meso- und Mikroebene eine ausschlaggebende Rolle bei der Umsetzung inklusiver Bildung. In der Organisationsentwicklung sind in Abhängigkeit vom Schultyp v.a. folgende Perspektiven von Bedeutung: Höhe und Einsatz der Ressourcen für die konzeptionelle Ausgestaltung, Höhe und Einsatz von Ressourcen für den Aufbau und Etablierung inklusiver innerschulischer Strukturen, Höhe und Einsatz von Ressourcen für die Nutzung außerschulischer Unterstützungssysteme.

8.1.1 Inklusive Kulturen: Konzept

Im Zuge der Einführung von Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren wird sowohl an den Grund- als auch an den Stadtteilschulen das integrierte Förderkonzept zu einem wichtigen Instrument, das in der inklusiven Organisationsent-

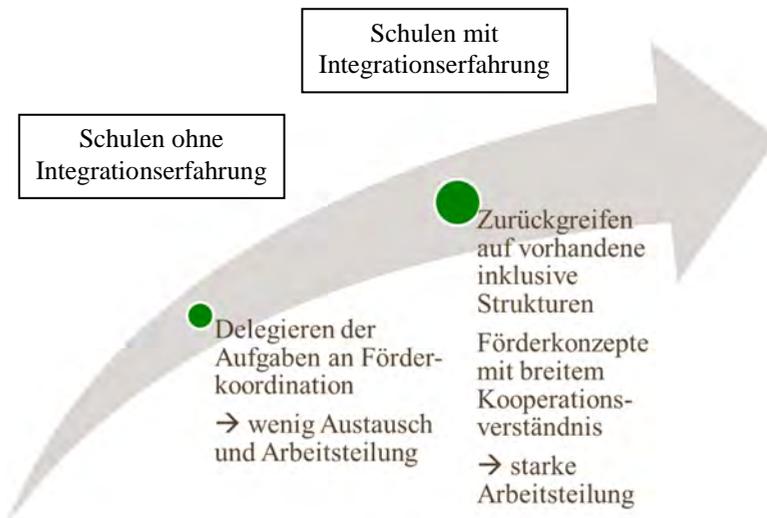
wicklung der einzelnen Schule zu verorten ist. In einem integrierten Förderkonzept werden alle Förderressourcen, sowohl die für die sonderpädagogische Förderung als auch andere Förderressourcen wie zum Beispiel für die „*additive Sprachförderung*“ oder für die Maßnahme „*Fördern statt wiederholen*“, konzeptionell aufeinander abgestimmt und eigenverantwortlich im Sinn einer ganzheitlichen Förderung eingesetzt (Drucksache 20/3641). Den so konzipierten integrierten Förderkonzepten liegt damit ein steuerndes Element hinsichtlich des Ressourcenmanagements inne und gleichzeitig kann angenommen werden, dass es richtungsweisend für die Schaffung inklusiver Kulturen – im Sinne des Index für Inklusion – an Hamburgs Schulen ist (Booth & Ainscow 2003). Die anfangs der ersten Erhebung gestartete Anfrage zeigt sehr deutlich, dass es sich im Schuljahr 2013/2014 erwartungskonform noch nicht um ein etabliertes Instrument an allen Schulen handelt: Nur die Hälfte der in die Untersuchung einbezogenen Schulen stellten zwischen Januar und April 2014 ihre Förderkonzepte zur Verfügung, darunter ist keine Schule ohne Integrationserfahrung (Kapitel 7.3). Die Schulen mit integrativem Förderkonzept weisen darauf hin, dass es sich bei ihren Konzepten überwiegend um Weiterentwicklungen ihrer integrativen Konzepte handelt und dass sie noch als Entwürfe zu verstehen seien. Die Analyse zeigt, dass die Konzepte unter unterschiedlichen Namen geführt wurden, wie z.B. „schulspezifisches Förderkonzept“, „schuleigenes Förderkonzept“ oder „Konzept zur Ganztagsbetreuung, Inklusion und Beratung“. Auch im Umfang (zwischen 7 und 40 Seiten) oder in der formellen und inhaltlichen Gestaltung unterscheiden sich die Konzepte stark. Da eine einheitliche Struktur zu dem Erhebungszeitpunkt nicht erkennbar war, ist auch eine Vergleichbarkeit schwierig. Eine Handreichung, welche Elemente das integrierte Förderkonzept aus der Sicht der BSB zu beinhalten habe, gab es noch nicht, was auch von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren kritisch angemerkt wird und die Abhängigkeit der Förderkonzepte von individuellen Erfahrungen der einzelnen Schulen und den dort agierenden Akteurinnen und Akteuren erklärt.

Die Federführung für die Entwürfe der Förderkonzepte bzw. für ihre Weiterentwicklung haben die Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren. Von ihnen ausgearbeitete Vorlagen werden häufig Konzeptgruppen diskutiert und weiterentwickelt, an denen unterschiedliche Professionen, darunter Sonderpädagoginnen und -pädagogen, beteiligt sind. Hierbei ist die Rolle der Schulleitungen besonders zu betonen. Beide Akteursgruppen, die Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren und die Schulleitungen, beziehen sich stark auf eine enge Zusammenarbeit. V.a. im Bereich der Ressourcensteuerung sind die Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren auf die Expertise der Schulleitungen angewiesen. Die Entscheidung über den endgültigen Ressourceneinsatz obliegt schließlich den Schulleitungen.

Dagegen ist die Bedeutung des integrierten Förderkonzeptes an den meisten Schulen ohne Integrationserfahrung sowie an einer ehemaligen IF-Grundschule noch nicht klar mit einer inklusiven Schulentwicklung verbunden. Sie ist auffällig stark an die Qualifizierung und den Abschluss für Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren am LI gekoppelt. Der notwendige Diskurs mit den anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren findet zu diesem Zeitpunkt kaum statt und erfolgt ohne Einbindung der Schulleitung.

Für die integrationsunerfahrenen Schulen handelt es sich beim Förderkonzept um ein neues Format und den Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren fehlt zu diesem frühen Zeitpunkt entweder die Expertise oder – so sie selbst einen sonderpädagogischen Hintergrund haben – etablierte Strukturen, auf die sie zurückgreifen können. Da gerade an diesen Schulen auch nur in geringem Maße Sonderpädagoginnen und -pädagogen vertreten sind, fehlt ihnen auch die Möglichkeit eines Rückgriffs auf deren Expertise. Dementsprechend sind sie stark von den Modulen der Qualifizierung abhängig, nutzen diese als Orientierung und betrachten das integrierte Förderkonzept deshalb zunächst insbesondere als Bestandteil ihrer Qualifizierung und weniger als einen grundlegenden Baustein der Entwicklung ihrer Schulen.

Abbildung 8.2: Entwicklung der integrierten Förderkonzepte im Kontext von Integrationserfahrung



8.1.2 Inklusive Strukturen

Im Verständnis des Index für Inklusion ist es unabdingbar, dass das inklusive Vorhaben alle Strukturen einer Schule durchdringen muss, damit die Umsetzung einerseits auch als Aufgabe für alle verstanden und andererseits der Aufwand der Umsetzung für alle reduziert wird (Booth & Ainscow 2003). Dabei kommt es in erster Linie auf die Schulleitung und ihre Haltung gegenüber der inklusiven Schulentwicklung an. Von dieser Steuerungsebene aus kann erst die strukturelle Verankerung der inklusiven Bildung eingeleitet und in Abhängigkeit davon, wie konsequent sie von der Schulleitung verfolgt wird, entsprechend verstetigt werden (Fend 2008). Auch die zum Teil neuen Akteursgruppen spielen eine besondere Rolle bei der Einführung inklusiver Bildung. Hierzu gehören die Sonderpädagoginnen und -pädagogen, die Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher sowie die neu eingeführten Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren. Es kommt darauf an, wie diesen Akteursgruppen in der Einzelschule begegnet wird, welche Erwartungen, insbesondere in Bezug auf ihre Rolle im multiprofessionellen Team, an sie gerichtet und wie sie strukturell in die inklusive Schulentwicklung eingebunden werden.

Durch die Unterschiedlichkeit der akteursadressierten Anforderungen durch die einzelnen Bereiche der sonderpädagogischen Unterstützung und die Notwendigkeit stetiger Anpassung und Ausweitung der schulischen Expertise, ist die Einzelschule in ihrer Umsetzung der Inklusion nicht nur abhängig von innerschulischen Strukturen und Prozessen. Vielmehr hängt eine erfolgreiche Umsetzung im Verständnis der Etablierung inklusiver Kulturen und Strukturen stark von der Nutzung außerschulischer Unterstützungssysteme ab. In Hamburg sind das hinsichtlich der sonderpädagogischen Beratung und Begleitung die ReBBZ und – ausgerichtet auf die professionelle Vorbereitung der Pädagoginnen und Pädagogen sowie auf die Unterstützung von Unterrichtsentwicklungsprozessen im Kontext schulischer Heterogenität – das LI. Im Rahmen einer funktionierenden Schulleitung, einer ergänzenden sonderpädagogischen Expertise sowie einer die schulische Realität aufgreifenden Professionalisierung soll die „*Unterstützung für Vielfalt*“ organisiert werden (vgl. Booth & Ainscow 2003).

Leitungshandeln

Die entscheidende Rolle bei der Umsetzung der Vorgaben zur inklusiven Bildung kommt im Verständnis des Systems der Rekontextualisierung der Schulleitung zu (vgl. Fend 2008). Sie hat eine regulative Funktion, die sich in der Führung der Schule sowie der Schaffung notwendiger Voraussetzungen für Schul-

und Unterrichtsentwicklungen knapp definieren lässt. Die Schulleitung kann auch als Teil des innerschulischen Unterstützungssystems betrachtet werden, sofern es ihr gelingt, aktive Kooperation und Mitwirkung in der Schulgemeinschaft zu fördern sowie koordinierend und moderierend in den Schulentwicklungsprozessen zu wirken (ebd.). Der Rahmen für das Leitungshandeln wird von den die Ausgangsbedingungen charakterisierenden Variablen wie die Integrationserfahrung und Ressourcen stark vorgegeben. Auf diese soll im Folgenden näher eingegangen werden.

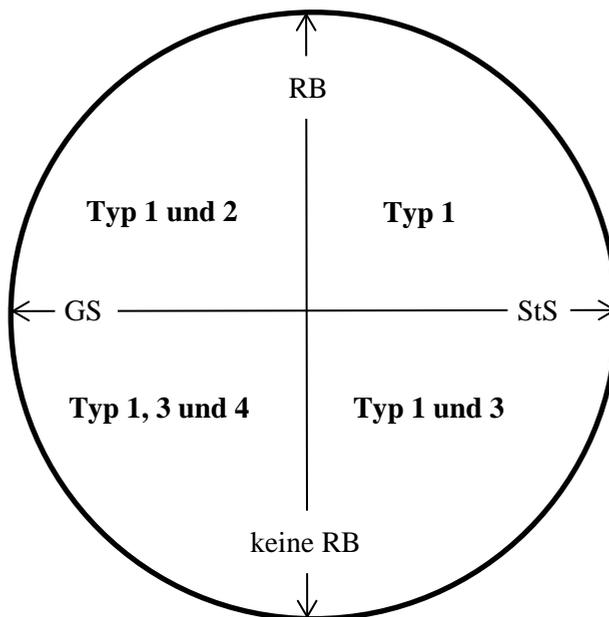
Aus den Analysen der Interviews lässt sich folgende Tendenz ableiten: An Schulen mit integrativen Erfahrungen, die über ausreichend personengebundene Ressourcen verfügen, also Schulen vom Typ 1 und 2, wird bei Umsetzung des Konzeptes inklusiver Bildung mit einer Bündelung der Ressourcen in einer Klasse reagiert. Diese Tendenz ist v.a. an den Grundschulen des Typs 2 ausgeprägt. Für dieses Vorgehen sprechen aus Leitungssicht viele Argumente. Werden die Förderungen und die damit verbundenen Ressourcen in einzelnen Klassen gebündelt, können doppelt besetzte Unterrichtsstunden sowie feste multiprofessionelle Teams gebildet werden (vgl. u.a. Arndt & Werning 2013). Organisatorisch wird also zum Teil das frühere integrative Modell fortgesetzt. Nicht alle Pädagoginnen und Pädagogen der Schule sind beteiligt, dafür können aber in solchen Klassen die Lehrkräfte sowie Sonderpädagoginnen und -pädagogen arbeiten, die bereits über eine für den Umgang mit unterschiedlichen Förderbedarfen notwendige Expertise und über eine förderliche Haltung gegenüber der vorhandenen Heterogenität verfügen sowie auf der Mikroebene in Teamarbeit erfahren sind. Dies führt im EiBiSch-Sampling zu einer hohen Akzeptanz und Zufriedenheit bei den in solchen Klassen eingesetzten allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. Akzeptanz und Zufriedenheit werden durch Erfolgserlebnisse sowohl in der gesamten Klassenführung als auch bei der Förderung verstärkt, was die jeweiligen Akteurinnen und Akteure durch die eng abgestimmte und gut eingespielte Zusammenarbeit erklären. Für die Sonderpädagoginnen und -pädagogen spielt dabei auch die Möglichkeit der Klassenleitung oder des Einsatzes als Fachlehrkraft eine besonders wichtige Rolle. Gleichzeitig kann die Bündelung aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure aber auch zu inklusionsfreien Nischen führen, die die Entwicklung einer insgesamt inklusiven Schule langfristig hemmen können.

Werden die sonderpädagogischen Fördernotwendigkeiten dagegen gleichmäßig in den Klassen eines Jahrganges verteilt, kann eventuell die Bildung von festen multiprofessionellen Teams gefährdet sein, denn die vorhandene sonderpädagogische Ressource wird ebenfalls auf die jeweiligen Klassen verteilt und die dar-

aus entstehenden möglichen Teamkonstellationen determinieren die Kooperationsmöglichkeiten. Die Doppelbesetzung mit einer allgemeinen und einer sonderpädagogischen Lehrkraft (vgl. Arndt & Werning 2013), charakteristisch für eine Ressourcenbündelung, ist in diesem Modell nicht als Regel intendiert.

Das sonderpädagogische Handeln in mehreren Teamkonstellationen stellt alle Schulen und insbesondere solche mit wenig sonderpädagogischer Ressource vor die Herausforderung, sich strukturell und konzeptionell so aufzustellen, dass ein hoher Grad an Transparenz, Systematik und Verbindlichkeit in den Teams für alle Professionen geschaffen wird. Davon profitiert die gesamte Schulgemeinschaft, denn die Wahrscheinlichkeit, an der Einführung inklusiver Bildung beteiligt zu sein, ist in solch einem Modell für die verschiedenen Akteurinnen und Akteure hoch. Die Idee der inklusiven Bildung verfestigt sich dadurch und kann sich langfristig verstetigen. An den Schulen des Typs 3 und 4, also an den Schulen ohne Integrationserfahrung mit niedrigen personengebundenen Ressourcen ist die oben beschriebene Bündelung nicht zu beobachten.

Abbildung 8.3: Verteilung der Schultypen nach Schulform und Ressourcenbündelung



RB = Ressourcenbündelung; GS = Grundschule; StS = Stadtteilschule

Auch an einigen Schulen des Typs 1 werden die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf strategisch möglichst gleichmäßig im Jahrgang verteilt. Besonders an den Stadtteilschulen fällt die Entscheidung, sofern die auf den Jahrgang bezogene Ressource es zulässt, bewusst gegen eine Bündelung und für das Modell der sogenannten verschränkten Teams: Zwei Klassen teilen sich jeweils eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen und eine Sozialpädagogin oder einen Sozialpädagogen. Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen haben in diesen Teams unterschiedliche Funktionen. U.a. werden sie auch als Fach- oder Klassenlehrkraft eingesetzt. Das Modell der verschränkten Teams ermöglicht auch zum Teil doppelt besetzte Unterrichtsstunden, was erklären könnte, warum auf Bündelungen mit dem Ziel einer möglichst durchgängigen Doppelbesetzung verzichtet wird. Diese Art der Ressourcenverteilung ist sowohl bei den betroffenen Schulleitungen als auch bei den anderen Akteurinnen und Akteuren hoch akzeptiert, gleichzeitig wird jedoch die Befürchtung geäußert, aufgrund des hohen Ressourceneinsatzes das Modell langfristig nicht fortführen zu können.

Die Bündelung der Ressourcen in einer Klasse findet in Abhängigkeit von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit speziellen Förderbedarfen statt, an die die personengebundenen Ressourcen gekoppelt sind. Das führt dazu, dass in jedem Jahrgang an diesen Schulen die Höhe der zur Verfügung stehenden Ressourcen unterschiedlich ist. Die Schulen sind bemüht, die speziellen Förderbedarfe und die individuellen Ressourcen so zu bündeln, damit Doppelbesetzungen in solchen Klassen in möglichst vielen Unterrichtsstunden möglich werden. Aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure kann dadurch eine adäquate Förderung aller Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden (vgl. Schwager 2011). Der Umfang der personengebundenen Ressource in einer Klasse entscheidet dabei über den Umfang der doppelt besetzten Unterrichtsstunden, wobei auch hier eine Doppelbesetzung nur in den Hauptfächern realisiert werden kann. Mit dem Blick auf den Forschungsstand zum doppelt besetzten Unterricht (Kapitel 7.1) und die Einsichten und Erfahrungen der schulischen Akteurinnen und Akteure erweist sich eine Doppelbesetzung als ein wesentlicher Punkt bei der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Förderkoordination

Die neu installierte Förderkoordination ist aus der Sicht schulischer Akteurinnen und Akteure schnell zu einer zentralen Schnittstelle bei der Umsetzung inklusiver Bildung geworden. Sie agiert auf unterschiedlichen Ebenen und verbindet einerseits die Leitungsebene mit dem Kollegium und andererseits ist sie an außerschul-

lischen Kooperationen und Vernetzungen aktiv beteiligt. Insbesondere aufgrund ihrer beratenden und als Unterstützung wahrnehmbaren Aufgaben genießt sie eine hohe Akzeptanz im Kollegium. Allerdings kann sie in den schulischen Strukturen noch nicht umfassend eingeordnet werden, da sie sich zur Zeit der Erhebung noch in der Ausdifferenzierungsphase befindet: Die höhere Besoldung der Funktionsstelle „Förderkoordinatorin bzw. Förderkoordinator“ sowie ihre Nähe zur Schulleitungsebene führt mitunter zu Misstrauen von Seiten der Kolleginnen und Kollegen, wenn zusätzlich andere Funktionen, beispielsweise im Personalrat ausgeübt werden. Dazu kommt das unterschiedliche Verständnis von den Zuständigkeiten und Aufgabenbereichen in den einzelnen Schulen, das teilweise auf die Profession der Förderkoordinatorin und des Förderkoordinators zurückgeht oder sich aus den anderen an der Schule ausgeübten Funktionen ergibt (Kapitel 7.3.1). Der Bedarf an Klärung ist aus der Sicht der Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren aus diesen Gründen groß.

Die Besetzung der Funktionsstellen wird dagegen in den Kollegien als transparent wahrgenommen. In der Regel sind es Kolleginnen und Kollegen aus der jeweiligen Schule, was zum Teil auch von den Schulleitungen durch interne Ausschreibungen gesteuert worden ist. Nicht selten verfügen die Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren über Erfahrungen im Bereich der Sprachlernberatung oder als Beratungslehrkraft. Unter den Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren sind sowohl allgemeine Lehrkräfte als auch Sonderpädagoginnen und -pädagogen, wobei an den Schulen mit Integrationserfahrung häufiger eine sonderpädagogische Expertise bei der Besetzung der Förderkoordinationsstelle berücksichtigt wird, obwohl sie in der Aufgabenbeschreibung nicht vorausgesetzt wird. Aus den insgesamt acht Grund- und Stadtteilschulen mit Integrationserfahrung ist nur an einer Grundschule eine allgemeine Lehrkraft als Förderkoordinatorin bzw. -koordinator tätig, an den Grund- und Stadtteilschulen ohne Integrationserfahrung ist das Bild dagegen umgekehrt: An zwei dieser Schulen liegt die Förderkoordination in der Hand einer sonderpädagogischen Lehrkraft. Die Förderkoordination unterscheidet sich in beiden Fällen: Während bei den Funktionsträgerinnen und -trägern ohne einen sonderpädagogischen Hintergrund die Koordination unterschiedlicher Förderbedarfe und Förderressourcen dominiert und die Beratungstätigkeit sich v.a. auf rechtliche Aspekte bezieht, vermischen sich bei einer vorhandenen sonderpädagogischen Expertise mehrere Aufgabenbereiche. V.a. die sonderpädagogische Beratung ist hier deutlich stärker ausdifferenziert. Von den Akteurinnen und Akteuren selbst wird es als belastend empfunden, wenn die Funktionen und zeitliche Aufteilung nicht klar voneinander getrennt sind. Andererseits sehen die Akteurinnen und Akteure, auch die ohne einen son-

derpädagogischen Hintergrund, die sonderpädagogische Expertise bei der Funktionsausübung als Vorteil an.

Die sonderpädagogischen Grundlagen werden zwar in der verbindlichen Qualifizierung zur Förderkoordinatorin und zum Förderkoordinator am LI vermittelt, für die Akteurinnen und Akteure, die keinen sonderpädagogischen Hintergrund haben, sind sie nach eigener Einschätzung aber nicht ausreichend. Die begleitende einjährige Qualifizierung, die mit der Konzipierung eines integrierten Förderkonzeptes abgeschlossen wird, wird zwar generell von allen Akteurinnen und Akteuren als wichtig befunden. Geschätzt wird v.a. der Austausch mit den Akteurinnen und Akteuren anderer Schulen, der durch die Qualifizierung ermöglicht wird. Kritisch betrachtet wird dagegen, dass die Qualifizierung zu unspezifisch sowohl hinsichtlich der unterschiedlichen Professionen der Akteurinnen und Akteure als auch hinsichtlich der unterschiedliche Schultypen und sozialen Hintergründe der jeweiligen Schulen konzipiert ist.

Die Bedarfe an Informationen sind laut den Akteurinnen und Akteuren sehr unterschiedlich. Während die Akteurinnen und Akteure, die bereits sonderpädagogisch ausgebildet sind, nicht auf die sonderpädagogischen Elemente der Qualifizierung angewiesen sind, haben sie eine zentrale Bedeutung für die Akteurinnen und Akteure, die über keine sonderpädagogischen Vorkenntnisse verfügen. Außerdem wird eine integrationserfahrene Grundschule mit einer hohen Förderquote ein anderes Inklusionskonzept entwickeln müssen als eine Grundschule ohne diese Erfahrung und mit einer niedrigen Anzahl an Förderbedarfen. Ebenso muss die Umsetzung inklusiver Bildung und die Schaffung der dafür notwendigen Strukturen an einer zweizügigen Grundschule anders erfolgen als an einer fünfzügigen Stadtteilschule. Eine stärkere Berücksichtigung der unterschiedlichen Schultypen und der unterschiedlichen Hintergründe der Akteurinnen und Akteure könnte für eine höhere Akzeptanz bei den zu qualifizierenden Akteurinnen und Akteuren sorgen, weil ihnen dadurch direkt eine optimierte schul- und akteurspezifische Handlungsanleitung angeboten werden würde, die sie aus ihrer Sicht auch dringend brauchen. Eine besonders enge schul- und akteursangepasste Begleitung in der Qualifizierungsmaßnahme wäre v.a. an solchen Schulen förderlich und notwendig, die auf der Schulebene auf keine integrativen Vorerfahrungen und auf der Akteursebene auf keine sonderpädagogische Expertise zurückgreifen können.

Sonderpädagoginnen und -pädagogen

Neben den Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren prägen auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte das schulische Kollegium einer allgemeinen Schule bei der Umsetzung inklusiver Bildung in einer besonderen Art und Weise. Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen verfügen über die für den Umgang mit den sonderpädagogischen Fördernotwendigkeiten notwendige Expertise und vertreten aus der Sicht der Schulen die erforderliche, auf ihrer Professionalität basierenden Haltung gegenüber heterogenen Lerngruppen. V.a. Schulen ohne Integrationserfahrung sehen in dieser Akteursgruppe den zentralen Motor bei der Umsetzung inklusiver Bildung (vgl. Greiten et al. 2016).

Gerade diese Schulen stellen aber gleichzeitig aufgrund noch schwach ausgeprägter inklusionsfördernder Strukturen aus der Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte einen eher unattraktiven Arbeitsplatz dar. Das führt an den Schulen zu Schwierigkeiten bei der Akquirierung sonderpädagogischer Lehrkräfte. Unattraktiv für die Sonderpädagoginnen und -pädagogen ist v.a. der Verlust ihrer Aufgaben als Klassenleitung und im Fachunterricht. Auch eine gewisse Vereinzelung erschwert ihre Handlungsmöglichkeiten, weil sie aufgrund eines hohen Bedarfs an Informationen, Beratung und direkter Unterstützung seitens der allgemeinen Lehrkräfte und aufgrund einer hohen Anzahl an multiprofessionellen Teamkonstellationen auf vielen Ebenen und in unterschiedlichen Rollen gleichzeitig agieren müssen. Die Möglichkeiten, die vorhandene sonderpädagogische Ressource für die Entwicklung einer inklusiven und langfristig angelegten Gesamtstrategie einzusetzen, sind an solchen Schulen stark begrenzt. Der Einsatz der sonderpädagogischen Fachkräfte erhält dadurch einen eher reaktiven Charakter. Schulen mit einem etablierten innerschulischen Netzwerk an Sonderpädagoginnen und -pädagogen ist es dagegen möglich, die Umsetzung inklusiver Bildung sonderpädagogisch weiterzudenken und neue Möglichkeiten beim Einsatz sonderpädagogischer Ressourcen passend zur Entwicklung der Schule auszuprobieren.

So gibt es Schulen, die sonderpädagogische Beratungsbüros eingerichtet haben, die zu festen Zeiten von einer Sonderpädagogin oder einem Sonderpädagogen besetzt sind. Auf diese Art und Weise soll niederschwellig dem Informationsbedarf des Kollegiums entsprochen werden. Es gibt ferner Schulen, die personen-gebundene Ressourcen in einer Klasse bündeln und dadurch die sonderpädagogische Ressource an die Klasse binden. Und es gibt Schulen, an denen die Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den sogenannten verschränkten Teams im Jahrgang arbeiten. Dieses Modell ist v.a. an Stadtteilschulen zu finden. Dadurch wird, ähnlich wie bei der Bündelung von sonderpädagogischen Förderungen und

der damit verbundenen Ressourcen in einzelnen Klassen, sowohl die direkte Zusammenarbeit zwischen den allgemeinen und den sonderpädagogischen Lehrkräften als auch eine starke Klassenbindung ermöglicht (vgl. oben).

Andere Akteurinnen und Akteure

An der Umsetzung inklusiver Bildung sind weitere Akteursgruppen beteiligt, die zwar nicht direkt zum Sampling des qualitativen Teilprojektes gehören, aber aus der Sicht der interviewten Akteurinnen und Akteure wichtige Aufgaben haben. Genannt werden in diesem Zusammenhang v.a. Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Schulbegleiterinnen und -begleiter sowie Therapeutinnen und Therapeuten, die unterschiedliche Aufgabenbereiche in den jeweiligen Schulen abdecken und unterschiedliche Funktionen ausüben. In der Regel werden diese Akteursgruppen, mit Ausnahme von Therapeutinnen und Therapeuten, bei sonderpädagogischen Förderungen im Schwerpunkt „*Emotionale-soziale Entwicklung*“ eingesetzt, die Schulbegleiterinnen und -begleiter zusätzlich bei der Betreuung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit einem speziellen sonderpädagogischen Förderbedarf. Eine Herausforderung liegt in der Anleitung dieser Akteurinnen und Akteure sowohl durch sonderpädagogische als auch durch die allgemeinen Lehrkräfte. Die Abstimmung der verschiedenen Akteure gestaltet sich v.a. dann als besonders problematisch, wenn keine festen Teamzugehörigkeiten vorliegen. Eine fehlende Systematik und damit verbunden eine hohe Zufälligkeit beim Unterrichtseinsatz und im Unterrichtsarrangement sind die Folgen.

Eine weitere Herausforderung ergibt sich aus den zum Zeitpunkt der Erhebung noch undefinierten Rollenverständnissen der unterschiedlichen Professionen, die in der Regel team- und personenabhängig ausgehandelt werden. Auch dies führt zu unkoordinierten Abläufen im Unterricht, die die Effizienz und Effektivität des Einsatzes der multiprofessionell zusammengesetzten Teams negativ beeinflussen.

Außerschulische Unterstützungssysteme

An der Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburger Schulen wirken mehrere Unterstützungssysteme begleitend mit. Zu nennen sind hierbei v.a. die 13 ReBBZ sowie das LI. Beide übernehmen eine akteursspezifische Beratung sowie Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen und unterstützen gleichzeitig intensiv die Vernetzung zwischen den Akteurinnen und Akteuren und

Schulen beispielsweise durch von ihnen organisierte und geförderte Netzwerktreffen. Von den Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren sowie von den Sonderpädagoginnen und -pädagogen wird in diesem Zusammenhang v.a. die Beratung durch die ReBBZ hervorgehoben, sofern feste Ansprechpartnerinnen und -partner hierfür zur Verfügung stehen. Wechselnde personelle Zuständigkeiten erschweren erwartungskonform die Kommunikation und verlangsamen die Prozesse, was zu Unzufriedenheit bei den Schulen führt. Als problematisch und hemmend wird auch der als gestiegen und stark bürokratisch empfundene Aufwand im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „Emotionale-soziale Entwicklung“ in den 3. und 4. Klassenstufen angesehen. Das Verfahren wird zum Zeitpunkt der Erhebungen für das qualitative Teilprojekt geändert und als zweistufig konzipiert. Sowohl die vertiefende sonderpädagogische Diagnostik als auch die abschließende Entscheidung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wechselt in die Zuständigkeit der ReBBZ. Die Schulen und die bei ihnen tätigen Sonderpädagoginnen und -pädagogen beteiligen sich intensiv an der ersten Phase des Verfahrens, indem sie den Prozess zur Klärung eines vermuteten pädagogischen Förderbedarfs vor Ort initiieren. Erst wenn die innerschulische Vermutung bestehen bleibt, wird der Fall an die Zuständigkeit der ReBBZ übergeben (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2015). Die Zweistufigkeit des Verfahrens erzeugt zum Zeitpunkt der Erhebung für das qualitative Teilprojekt viel Misstrauen und ruft sowohl bei den Schulleitungen als auch bei den allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften Kritik hervor, die sich stark auf die für die neuen Verfahrensschritte erforderlichen Ressourcen bezieht.

Bei der Unterstützung durch das LI stehen v.a. die inklusive und unterrichtsbezogene Weiterbildung sowie die Qualifizierung der Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren im Mittelpunkt. V.a. die interviewten allgemeinen Lehrkräfte sowie die Schulen ohne Integrationserfahrung äußern erwartungskonform einen enormen Informations- und Unterstützungsbedarf bei der Umsetzung inklusiver Bildung. Der Bedarf ist stark auf den konkreten Umgang mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere derjenigen mit einem Förderbedarf in dem Schwerpunkt „Emotionale-soziale Entwicklung“, im Unterricht fokussiert. Gewünscht werden klare Anleitungen und Handlungsketten, die in der konkreten Unterrichtssituation eingesetzt werden können. Angesichts der Tatsache, dass die Bedarfe stark schul- und akteurspezifisch sind, überrascht es nicht, dass die Akteurinnen und Akteure die fehlende Passung der Angebote als problematisch einschätzen. Die vom LI angebotenen Maßnahmen werden als zu allgemein und zu unspezifisch beschrieben, sodass an die individuellen Bedürfnisse der Schulen und der Akteursgruppen nicht direkt angeknüpft

werden kann. Die Möglichkeit eines direkten Wissenstransfers aus der Maßnahme in die Schulpraxis fehlt, wird von den Akteurinnen und Akteuren aber als Gelingensbedingung vorausgesetzt. Als besonders positiv und gewinnbringend werden von daher v.a. solche Angebote eingeschätzt, die sich an aktuellen Herausforderungen und Entwicklungsschwerpunkten der jeweiligen Schule orientieren. Auch die Perspektive einer über längere Zeit dauernden engen Begleitung stellt sich als ein wichtiger Gelingensfaktor heraus. In diesem Kontext wird beispielsweise das sowohl schulspezifisch als auch klar entwicklungsperspektivisch angelegte Projekt „D23+ Starke Schulen“ als besonders wirkungsvoll hervorgehoben.

8.1.3 Perspektiven der Bildungsadministration und der Unterstützungssysteme auf die Organisationsentwicklung

Sowohl die Akteurinnen und Akteure der Bildungsadministration als auch die der Unterstützungssysteme beschreiben erwartungskonform die Schulleitungen als Schlüsselfiguren bei der Umsetzung inklusiver Bildung in Schulen. Ob diese fördernd oder hemmend auf den Umsetzungsprozess einwirken, entscheidet ihrer Erfahrung nach v.a. die Haltung und die Fähigkeit der Schulleitung, die Schulgemeinschaft für inklusive Entwicklungsprozesse zu gewinnen. Insofern haben die Schulleitungen nicht nur einen Einfluss auf die konzeptionelle und strukturelle Gestaltung der Inklusion, sondern üben eine enorme Wirkung auf die Etablierung einer inklusionsförderlichen Grundhaltung aller Beteiligten aus. Von daher kann die Umsetzung inklusiver Bildung nur durch eine Stärkung und Begleitung der Schulleitungen erfolgen. Allerdings erfolgt eine solche Unterstützung grundsätzlich nur dann, wenn sie aktiv von Schulleitungen eingefordert wird.

Neben den Schulleitungen spielen aus der Sicht der Unterstützungssysteme v.a. die Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren eine besonders herausragende Rolle. Die Ausübung ihrer Aufgaben ist voraussetzungsreich, damit ihre Wirksamkeit auch erkennbar wird. So stellt sich aus der Sicht der Unterstützungssysteme beispielsweise das Vorwissen bzw. die vorhandene sonderpädagogische Expertise als Vorteil bei der Entwicklung inklusiver Schulen heraus. Allein die Qualifizierung zur Förderkoordinatorin bzw. zum Förderkoordinator reicht nicht aus, um die hierfür notwendigen Kompetenzen zu erlangen. Auch hier ist viel Eigeninitiative und Engagement notwendig, um prozessbegleitende Unterstützung zu bekommen. Zahlreiche Möglichkeiten, sich in Netzwerken auszutauschen und dadurch weiter zu professionalisieren, werden von dem LI und den ReBBZ angeboten. Die angesprochenen schulischen Akteurinnen und Akteure

sind darüber sehr gut informiert. Ob sie die Angebote nutzen, hängt häufig von ihren zeitlichen Ressourcen sowie der Passung dieser Angebote ab.

Grundsätzlich sind auch die Akteurinnen und Akteure der Unterstützungssysteme darüber informiert, mit welchen Herausforderungen die Schulen und die darin tätigen Pädagoginnen und Pädagogen bei der Umsetzung inklusiver Bildung konfrontiert sind. Aus der Sicht des LI reichen die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen v.a. für integrationsunerfahrenen Schulen weder in der Quantität noch in der Qualität aus, um die schulspezifischen Qualifizierungs- und Beratungsbedarfe abdecken zu können. Eine stärkere Kooperation des LI mit den ReBBZ bei den qualitätssichernden Angeboten könnte langfristig eine bessere Passung ermöglichen. Die Schulen müssten auch stärker auf die bei ihnen vorhandene sonderpädagogische Expertise setzen, indem die sonderpädagogischen Lehrkräfte noch mehr in die konzeptionelle Ausgestaltung und Planungen einbezogen werden. Auch die Vernetzung zwischen den Schulen mit und ohne Integrationserfahrungen wird seitens der Unterstützungssysteme als ein wichtiger Weg sowohl bei der Organisations- als auch bei der Unterrichts- und Personalentwicklung eingeschätzt.

8.1.4 Zwischenfazit

Zur Identifizierung von Gelingensbedingungen, Problembereichen und Nachsteuerungsbedarfen bei der Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburger Schulen sind die Entwicklungs- und Anpassungsmaßnahmen der agierenden Akteurinnen und Akteure in den Bereichen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung beleuchtet worden. Für die notwendige Organisationsentwicklung ist festzuhalten, dass die in der qualitativen Teilstudie untersuchten Schulen sich deutlich im Hinblick auf ihre jeweilige Ausgangslage bei der Umsetzung inklusiver Bildung unterscheiden.

Insgesamt erfordern die Veränderungen, die mit der Umsetzung verbunden sind, die Anpassung von Schulprogrammen und pädagogischen Konzepten, die Einführung neuer Funktionen und Funktionsstellen für Förderkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren, die Schaffung inklusionsfördernder Strukturen durch die Schulleitungen, z.B. durch innerschulische Unterstützungssystemen, sowie die Ausgestaltung außerschulischer Unterstützungen durch das LI und die ReBBZ.

Die „on-top“-Einführung flächendeckender Inklusion hat – u.a. bedingt durch die lange Historie an Integrationsbemühungen in Hamburg – Eingang gefunden in sehr unterschiedlich vorbereitete Schulen mit einem sich deutlich unterscheiden-

den Umfang an Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität und (sonderpädagogischer) Expertise. Insbesondere diese Integrationserfahrung als auch die Frage nach der (empfundenen) Homogenität bzw. Heterogenität in der Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft scheinen die Etablierung und Umsetzung inklusiver Kulturen und Strukturen zu determinieren.

So unterscheiden sich die Schulen etwa im Hinblick auf ihr Verständnis von Inklusion. Schulen des Typs I sind stärker durch ein weites Inklusionsverständnis (vgl. Kracke 2014) gekennzeichnet und benennen sonderpädagogischen Förderbedarf als eine Heterogenitätsdimension neben weiteren, wie beispielsweise dem Migrationshintergrund, dem sozio-ökonomischen Status oder dem Geschlecht. In diesen Schulen lässt sich eher ein umfassendes Verständnis von Inklusion feststellen, das entsprechend Einfluss auf die Anpassungsmaßnahmen auf unterrichtlicher sowie auf personeller Ebene hat. An diesen Schulen wird die Umsetzung schulischer Inklusion als gemeinsame Aufgabe aller Akteurinnen und Akteure gesehen und Inklusion als Oberbegriff für den Umgang mit (nicht hierarchisierter) Vielfalt verstanden.

Schulen, die über wenig Erfahrung im Umgang mit Heterogenität und (sonderpädagogischer) Expertise verfügen, weisen ein eher enges Inklusionsverständnis auf und adressieren die notwendigen schulischen Modifikationen stark an die Akteursgruppe der Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Inklusion wird eher randständig als allgemeinpädagogisches Thema und Ziel interpretiert. Eine konzeptionelle Klärung und gemeinsame Erarbeitung des der Umsetzung zugrundeliegenden Inklusionsverständnisses in Kooperation der Mikro-, Meso- und insbesondere der Makroebene könnte perspektivisch dazu beitragen, die Anpassungsmaßnahmen stärker inklusiv und weniger integrativ oder segregativ auszurichten.

Neben den skizzierten Unterschieden der Schulen im Hinblick auf ihr Inklusionsverständnis lassen sich auch schulformspezifische Unterschiede ausmachen, auf die es durch außerschulische Kooperationspartner in entsprechend angepasster Weise zu reagieren gilt. Spielt für die Grundschulen die Etablierung des Ganztags eine entscheidende Rolle bei der Schulentwicklung, sollten z.B. insbesondere die Schnittstellen von Ganztag und Inklusion stärker bearbeitet werden. Da für die Stadtteilschulen die Frage nach Konsolidierung ihres Schultyps aktuell von zentraler Bedeutung ist, ergeben sich für sie andere Fragen und Befürchtungen – wie z.B. die Sorge immer geringerer (Leistungs-)Heterogenität –, die gemeinsam mit der Umsetzung inklusiver Bildung verknüpft und zu bearbeiten sind. Zum Zeitpunkt der EiBiSch-Erhebungen lässt sich insgesamt eher eine Parallelität in der Wahrnehmung von Schulentwicklungsaufgaben wahrnehmen,

d.h. inklusive Bildung wird weniger als übergeordnetes Thema der Schulentwicklung verstanden.

Auch bei der Besetzung der Funktionsstellen der Förderkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren und den ihnen zugewiesenen Aufgaben und Rollen lassen sich Unterschiede zwischen den Schulen finden. Insgesamt betrachten die Schulen die geschaffenen Funktionsstellen als wichtiges Bindeglied zwischen Leitungsebene und Kollegium sowie als Verbindungsglied und Ansprechpartner für außerschulische Kooperationspartner. Weiter besetzen die Schulen des Typs 1 und 2 die Stelle der Förderkoordinatorin oder des Förderkoordinators jedoch mit Sonderpädagoginnen und -pädagogen, wohingegen an Schulen ohne Integrationserfahrungen eher allgemeinbildende Lehrkräfte eingesetzt werden. Es zeigt sich darin ein unterschiedliches Verständnis von Aufgaben und Zuständigkeiten der Koordinatorinnen und Koordinatoren, was z.B. zu sehr unterschiedlich ausgestalteten Förderkonzepten und innerschulischen Unterstützungssysteme führt.

Mit Blick auf die außerschulischen Unterstützungssysteme ist festzuhalten, dass z.B. die (Qualifizierungs-)Angebote des LI von den schulischen Akteurinnen und Akteure als wichtig und sinnvoll erachtet, aber in unzureichendem Maße auf die unterschiedlichen Bedarfe der Schulen zugeschnitten wahrgenommen werden. Dies bezieht sich zum einen auf die Unterstützung bei der Entwicklung inklusiver pädagogischer Konzepte und andererseits z.B. auf die Qualifizierungsmaßnahmen für Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren. So wäre es perspektivisch denkbar, in Abhängigkeit der beschriebenen Typen ein Fort- und Weiterbildungsangebot zu schaffen, das den artikulierten Bedarfen und identifizierten Unterschieden auf organisatorischer Ebene deutlich besser gerecht werden könnte. Für solche qualitätssichernden Angebote könnte eine verstärkte zielorientierte Kooperation des LI mit den ReBBZ die quantitative und qualitative Passung der Bedarfe besser ermöglichen.

8.2 Unterrichtsentwicklung

Dem Unterricht wird die Schlüsselfunktion bei der Umsetzung inklusiver Bildung zugeschrieben (Heimlich & Kahlert 2012, S. 175) und seine Entwicklung findet im Kontext der Organisations- und der Personalentwicklung statt. Sowohl der organisatorische Rahmen als auch seine Verknüpfung mit der Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen determiniert seine Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven. Ähnlich wie bei der Organisationsentwicklung spielen die Ressourcen bei der Unterrichtsentwicklung eine besondere Rolle. Folgen-

de im qualitativen Teilprojekt von EiBiSch berücksichtigte Perspektiven sind dabei zu betrachten:

1. Individualisierung im Unterricht,
2. Kooperation zwischen den sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften im inklusiven Unterricht im Rahmen der Doppelbesetzung,
3. Förderung inklusiver Klassengemeinschaften und
4. Entwicklung und Etablierung fachdidaktischer Konzepte.

Im Folgenden ist der Fokus zunächst auf Individualisierungsformen im Unterricht gerichtet. Dem Konzept der Individualisierung, die nach Groeben (2013) als ein „Versuch (...), die gemeinsame Arbeit an einem Thema mit unterschiedlichen, auf die Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler verbundenen Aneignungsformen zu verbinden“ zu verstehen ist, liegt die Annahme zugrunde, das Lernpotenzial aller Schülerinnen und Schüler durch den individuellen Zugang ausschöpfen zu können (vgl. auch Helmke 2014). Dementsprechend handelt es sich bei der Individualisierung um einen wichtigen Ansatz im Umgang mit der Heterogenität, der zwar nicht per se lernwirksam ist (Hattie 2014), der aber im Kontext eines variantenreichen Unterrichts Möglichkeiten optimierter Förderung und Forderung begünstigt. Ein zweiter Fokus richtet sich auf den Einsatz der sonderpädagogischen Ressource im inklusiven Unterricht im Rahmen eines multiprofessionellen Teams auf der Mikroebene. Die Forschungslage zeigt eindeutig, dass die als zeit- und arbeitsintensiv geltende Kooperationsformen wie die Ko-Konstruktion, seltener zu beobachten sind als solche, die beispielsweise kaum Abstimmungen voraussetzen (Gräsel et al. 2006). Ko-konstruktive oder auf der Arbeitsteilung basierende Kooperationssettings erfordern klare, verbindliche und auf gemeinsame Ziele ausgerichtete Kooperationsstrukturen, um in deren Rahmen beispielsweise den Unterricht gemeinsam inhaltlich und didaktisch vorbereiten, in enger Interaktion neues Wissen ko-konstruieren oder besondere didaktische oder fachliche Herausforderungen gemeinsam in geteilter Verantwortung angehen zu können (Richter & Pant 2016). So determiniert eine intensive Lehrkräftekooperation bei der Unterrichtsvorbereitung und Entwicklung den konkreten in doppelter Besetzung erteilten Unterricht. In den Studien zu den Formen des „*Team-Teachings*“ in inklusiven Settings werden v.a. zwei von sechs nach Friend et al. (2010) identifizierten Formen im Unterricht beobachtet und zwar „*One teach, one observe-teaching*“ (eine hauptverantwortliche Lehrkraft und eine Beobachterin bzw. ein Beobachter) sowie „*One teach, one assist-teaching*“ (eine hauptverantwortliche Lehrkraft und eine Unterstützerin bzw. ein Unterstützer für einzelne Schülerinnen und Schüler) (vgl. Scuggs et al. 2007) (siehe Kapitel 8.3). Beiden Formen ist ge-

meinsam, dass eine hauptverantwortliche Lehrkraft den Unterricht leitet und die zweite Lehrkraft eher ergänzende oder stabilisierende Aufgaben übernimmt. Beide Settings sind auch ohne eine langfristig angelegte Kooperation möglich. Dagegen werden Formen wie „*Station teaching*“ (Aufteilung der Verantwortung der Lehrkräfte auf einzelne Lernstationen), „*Parallel teaching*“ (die Lehrkräfte teilen die Lerngruppe gleichberechtigt auf), „*Alternative teaching*“ (eine Lehrkraft ist für die Großgruppe und eine für eine Teilgruppe zuständig) und „*Team-Teaching*“ (beide Lehrkräfte sind gleichberechtigt für den Unterricht verantwortlich) aufgrund der höheren gemeinsamen Vorbereitungszeit seltener praktiziert. Die Forschungslage weist gleichzeitig darauf hin, dass eine langfristige direkt auf Unterrichtsgestaltung sowie seine Entwicklung ausgerichtete Kooperation zwischen den Sonderpädagoginnen und -pädagogen und den allgemeinen Lehrkräften verknüpft mit einem entsprechenden zeitlichen Budget als ein Prädiktor für einen gelingenden inklusiven Unterricht gilt (Arndt & Werning 2013). Daher ist im Rahmen der qualitativen Teilstudie von EiBiSch zu klären, inwiefern die verschiedenen „*Team-Teaching-Formen*“ tatsächlich in den untersuchten Schulen realisiert werden. Drittens wird beleuchtet, inwieweit die Bildung inklusiver Gemeinschaften in den untersuchten Schulen ausgeprägt ist und welche Anzeichen sich hierfür identifizieren lassen (Göransson & Nilholm 2014).

Schließlich werden die schulischen Kooperationsprozesse insgesamt betrachtet, in denen auf der Mesoebene konzeptionelle Grundlagen sowohl hinsichtlich einer stärkeren Individualisierung als auch in Bezug auf die kooperativen Arbeitsprozesse für den inklusiven Unterricht systemisch und multiperspektivisch ausgehandelt werden.

In der folgenden Tabelle 8.2.01 sind exemplarisch die dem Bereich der Unterrichtsentwicklung zugeordneten Kategorien dargestellt.

Tabelle 8.2.01: Auszug aus dem Kategoriensystem Unterrichtsentwicklung

Subkategorien (deduktiv)	Theoriebezug	Subkategorien (induktiv)	Ankerbeispiel
Professionsmix (Absprachen)	Arndt & Werning 2013	Absprachezeiten: WAZe ³ zu gering	„Und wir haben ja jede Woche eine Teamsitzung gehabt, also, ich weiß nicht, die WAZe war, glaube ich, für eine halbe Stunde, aber wir haben in der Regel eineinhalb bis zwei Stunden gesessen.“ GS7_sp7

³ Wochenarbeitsstunden nach dem Lehrerarbeitsmodell

Tabelle 8.2.1 (Fortsetzung)

Subkategorien (deduktiv)	Theoriebezug	Subkategorien (induktiv)	Ankerbeispiel
		Absprachezeiten: Zu viele Teams erschweren Absprachen	„Das würde dann bedeuten, dass ich jeden Nachmittag mit sechs unterschiedlichen Menschen mich auseinandersetzen muss, ‚Was machst du nächsten Tag‘, ‚Wie können wir das für die I-Kinder vorbereiten?‘ Es ist unmöglich.“ GS2_spfk2
Professionsmix (Doppelbesetzung)	Arndt & Werning 2013	ausreichend	„Also es ist so, nee es ist so, dass eine Erzieherin und eine, also wir sind immer doppelt besetzt. Und es ist teilweise, es ist eine Erzieherin drin und teilweise eine Sonderpädagogin, also wir sind immer zu zweit.“ GS7_kl7
		zu gering	„Also ich glaube, dass wirklich viele Schwierigkeiten dadurch sind, dass man wirklich oft alleine ist und wenn dann was passiert, wenn die Kinder sich unwohl fühlen, wenn da mal jemand wirklich mal, ich nenne es mal austicken, was nicht schön ist, aber wenn da ein Kind wirklich nicht mehr am Unterricht teilnehmen kann, dann hat man es manchmal ganz schön schwer.“ GS8_kl8
	Friend et al. 2010, Scruggs et al. 2007	Team-Teaching	„Wir haben so gute Erfahrungen gemacht mit Team-Teaching, weil man sich auch gegenseitig korrigiert, weil man sich auch gegenseitig beobachtet, weil man auch irgendwo sieht. (...) Das läuft so, es muss Hand in Hand laufen und die verschiedenen Professionen sollten unbedingt gewertschätzt werden und ja, so zusammen arbeiten dürfen.“ GS4_kl4
Sonderpädagoginnen und -pädagogen		Aufgaben (Beratung)	„Die Regelschullehrkräfte müssen durch die Beratung, die ich ihnen gebe hinsichtlich dieser Kinder an den Tagen klarkommen.“ GS2_spfk2
		Aufgaben (Klassenleitung)	„Also ich bin Klassenlehrerin mit einer Kollegin zusammen, wir teilen uns die Klassenleitung.“ GS9_sp9

Tabelle 8.2.1 (Fortsetzung)

Subkategorien (deduktiv)	Theoriebezug	Subkategorien (induktiv)	Ankerbeispiel
		Problemfelder (Überforderung durch Extremfälle)	„Aber nicht diese Extremfälle. Also das war schon, wie gesagt, ich bin 62, ich bin lange im Dienst, das war ein absoluter Extremfall. Also so auch ebenso eine psychische Störung, wo man so, wir sind Pädagogen, mit unserem pädagogischen Repertoire nicht mehr weiter kamen. Wir sind ja keine Therapeuten und Ärzte und Psychiater.“ GS7_sp7
allgemeine Lehrkräfte		Zuständigkeit für alle Schülerinnen und Schüler	„Ja, ich fühle mich dafür natürlich schon zuständig ((lacht)), das ist ganz klar. Das hat sich vorhin vielleicht auch so angehört, als ob ich die irgendwie abschiebe zu den Sonderpädagogen.“ GS5_k15
		keine Zuständigkeit für alle SuS	„Ja, das hat sich ein bisschen entwickelt, dass ich sagen muss: ‚O.k., ich kann mich darum nicht kümmern‘, also ich muss die ein bisschen alleine lassen. Ich meine, ich sehe jetzt meine Aufgabe, dass ich die Klasse unterrichte und die Kinder bekommen ihren Förderunterricht (...)“ GS10_k10
		Überforderung (durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf)	„Aber ich sehe schon bei manchen Kolleginnen, die jetzt so ein Kind gerade mit emotionalen Schwierigkeiten [haben], dass die doch ganz schön rudern. Also dass das schwierig ist, da bin ich mir auch nicht so sicher, ob das Sinn macht oder ob das gut für die Kinder ist, wenn so ein Kind in der Klasse ist, was anders ist.“ GS7_k17
klare Aufgabenteilung zwischen der Lehrkraft und der Sonderpädagogin bzw. dem Sonderpädagogen	Arndt & Werning 2013	ja	„Es ist wesentlich klarer, auch die Zuständigkeiten sind wesentlich klarer.“ GS10_sl10

Tabelle 8.2.1 (Fortsetzung)

Subkategorien (deduktiv)	Theoriebezug	Subkategorien (induktiv)	Ankerbeispiel
		nein	„Sie bewegen sich in dieser Grauzone und dann ist das, das macht der, das macht der, aber dass man damit automatisch eigentlich den anderen Bereich sofort mitmacht, das, glaube ich, müsste klarer definiert sein.“ GS2_kl2
Klassenklima		Integration von Schülerinnen und Schülern abhängig von sonderpädagogischem Förderschwerpunkt	„Ich, wir haben einige Kinder mit einer Lernbehinderung, wenn, und die sind meistens ziemlich gut integriert. Vorausgesetzt, sie zeigen keine Verhaltensstörungen.“ GS5_sp5

8.2.1 Inklusive Praktiken

Dem Index für Inklusion folgend (Booth & Ainscow 2003) vollzieht sich die Implementation inklusiver Praktiken in der Organisation von Lernarrangements, die einerseits alle Schülerinnen und Schüler dazu anregen, selbstverantwortlich an ihrer Bildung und Erziehung teilzunehmen und baut andererseits auf den vorhandenen Stärken, dem Wissen und den außerschulischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf. Systemisch betrachtet ist es nach Booth und Ainscow (2003) wichtig, hierfür alle an der Schule vorhandenen Ressourcen zu aktivieren und zu mobilisieren, um das Lernen und die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler unter Einbezug unterschiedlicher Perspektiven zu fördern.

Individualisierung

Für Götz und Hauenschild (2015, S. 40) kann ein erfolgreicher inklusiver Unterricht nur durch Individualisierung und Differenzierung gelingen, wobei die Differenzierung nicht allein durch die Lehrkraft oder das Material zu erfüllen ist, sondern im Kontext von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien sowie sozio-kulturellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden muss (ebd. S. 40 f.).

In den untersuchten Schulen erfolgt die Differenzierung durch eine Individualisierung und Fokussierung auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler, indem v.a. ihre unterschiedlichen Leistungsausgangslagen als Orientierung für die

Auswahl von differenziertem Arbeitsmaterial oder für das Arbeitstempo genutzt werden. Von einer Differenzierung nach Zielen, Inhalten, Methoden und Medien wird selten und fast ausschließlich im Kontext von zieldifferentem Lernen berichtet. So ist in den untersuchten Schulen die *Wochenplanarbeit*, in der Regel in den Hauptfächern, das häufigste individualisierte Arbeitssetting.

Erste Unterschiede zwischen den Schulen zeigen sich bei den Zuständigkeiten für die Erstellung des Arbeitsmaterials. An den Schulen des Typs 1 und 2, insbesondere in den eng zusammenarbeitenden Mikroteams bei einer Ressourcenbündelung sind sowohl die allgemeinen Lehrkräfte als auch die Sonderpädagoginnen und -pädagogen für die Erstellung der Materialien zuständig. Die Intensität der Kooperation ist dabei entscheidend und wird deswegen v.a. von diesen Akteurinnen und Akteuren als positiv beschrieben, bei denen personengebundene Ressourcen häufigere Kooperationsarrangements fördern. v.a. die Kooperationsarrangements mit einem direkten Unterrichtsbezug, wie beispielsweise eine Doppelbesetzung, werden als besonders produktiv beschrieben, da sich auch bei den Sonderpädagoginnen und -pädagogen ein Gefühl von Verantwortung für das gesamte Klassensystem, für die Klassenführung und für das Klassenklima entwickeln kann. Dagegen stehen die Sonderpädagoginnen und -pädagogen in Systemen mit einer hohen Anzahl von von ihnen zu betreuenden Klassen den allgemeinen Lehrkräften bei der Erstellung von Arbeitsmaterialien in der Regel nur beratend zur Seite. Das führt auch dazu, dass teilweise mit unterschiedlichen Materialien – sofern eine äußere Differenzierung stattfindet – gearbeitet wird, ohne dass eine inhaltliche und methodische Verknüpfung zwischen diesen zu erkennen ist. An den Schulen des Typs 3 und 4 wird dementsprechend häufiger unabhängig voneinander und seltener verknüpft gearbeitet.

Ein weiterer Unterschied bei der Konzipierung inklusiven Unterrichts ergibt sich aus den unterschiedlichen Auffassungen zum Inklusionsbegriff. Während an den integrationserfahrenen Schulen tendenziell ein breites Verständnis von Inklusion überwiegt, in dem die gesamte Differenzierungspalette der Schülerinnen und Schüler im Inklusionsbegriff verortet ist, wird an den inklusionsunerfahrenen Schulen verstärkt auf die sonderpädagogischen Förderbedarfe fokussiert. v.a. die allgemeinen Lehrkräfte zeigen sich an diesen Schulen verunsichert und haben einen eher negativen Blick auf die konkrete Umsetzung inklusiven Unterrichts. Eine Ablehnung gegenüber inklusiven Settings zeigt sich, wenn aus ihrer Sicht eine zu geringe sonderpädagogische Unterstützung in der Klasse erfolgt, wenn herausfordernde Situationen zu bewältigen sind – vermehrt berichtet im Zusammenhang mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „*Emotionale-soziale Entwicklung*“ – oder wenn ein starker Leistungsgedanke und das Festhalten am

Gleichschritt noch nicht überwunden sind. Diese Akteurinnen und Akteure äußern sehr deutlich, dass sie ohne zusätzliche sonderpädagogische Expertise durch eine verstärkte sonderpädagogische Ressource und ohne eine passende Weiterbildung den mit inklusiver Bildung verbundenen Anforderungen nicht gerecht werden können. Nicht alle, aber einige lehnen aus diesen Gründen die Verantwortung für bestimmte sonderpädagogische Förderungen ab.

Antrainierte, an Mustern des Gleichschritts angelehnte Strukturen, die auch zum Teil noch bei den interviewten Referendarinnen und Referendaren zu erkennen sind, stellen für die Einführung inklusiver Unterrichtsformate eine große Herausforderung dar. Es sind neue Unterrichtsformate nötig und neue, von manchen Akteurinnen und Akteuren als „revolutionär“ bezeichnete Unterrichtssettings, die sich besonders dafür eignen, nach Zielen, Inhalten, Methoden, Medien sowie den sozio-kulturellen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu differenzieren. Von den Akteurinnen und Akteuren wird an mehreren Stellen, v.a. an den Stadtteilschulen, „*Projektunterricht*“ für eine Differenzierung als besonders zielführend genannt. Allerdings kollidiert der Projektunterricht aus ihrer Sicht häufig mit den Vorgaben des Bildungsplans und lässt sich ohne eine konzeptionelle Verankerung in der gesamten Schule nicht realisieren.

Team-Teaching

Ein hoher Ressourceneinsatz im Unterricht wirkt sich nicht automatisch auf seine Qualität aus, ermöglicht aber, dass er beispielsweise doppelt mit einer allgemeinen und einer sonderpädagogischen Lehrkraft besetzt werden kann (Arndt & Werning 2013). Damit können potenziell unterschiedliche Formen des „*Team-Teachings*“ realisiert werden. In den untersuchten Schulen zeigt sich folgendes Bild: Da, wo Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit einer allgemeinen Lehrkraft zusammen den Unterricht erteilen, wird v.a. die von der nach Friend et al. (2010) als „*One teach, one assist-teaching*“ identifizierte Form berichtet. Die assistierende Rolle erfüllt dabei die Sonderpädagogin bzw. der -pädagoge (vgl. Scruggs et al. 2007). Lediglich an einer ressourcenbündelnden Grundschule mit Integrationserfahrung des Typs 1 wird von häufigem professionellen Rollenwechseln gesprochen. Das Team arbeitet bereits seit „Jahren“ in der Konstellation, die Rollen werden flüssig ausgestaltet, sodass auch die sonderpädagogische Lehrkraft zeitweise die Führung im Unterricht übernimmt und dann die allgemeine Lehrkraft assistiert. Der Rollenwechsel wird von den Akteurinnen und Akteuren bewusst vorgenommen, um v.a. unterschiedliche Perspektiven auf alle Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Auch die Schülerinnen und Schüler ha-

ben so die Möglichkeit, die Pädagoginnen und Pädagogen in unterschiedlichen Rollen zu erfahren.

Vom gleichen multiprofessionellen Team wird auch von „*Parallel teaching*“ berichtet, bei der beide Lehrkräfte heterogen zusammengesetzte Lerngruppen gleichzeitig in unterschiedlichen Lernarrangements begleiten. Darüber hinaus werden sowohl an Schulen mit und ohne Integrationserfahrung auch Formen des „*Alternative teachings*“ und des „*One teach, one observe-teachings*“ berichtet (vgl. Scruggs et al. 2007).

Förderung inklusiver Klassengemeinschaften

Tabelle 8.2.1.01: Formen inklusiver Beschulung nach Göransson und Nilholm (2014)

(A) Placement of Pupils with disabilities in general education classrooms	(B) Meeting the social and/ or academic needs of pupils with disabilities	(C) Meeting the social and/ or academic needs of all pupils	(D) Creation of communities with specific characteristics
keine Besonderen Angebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen	Besondere Angebote/ Strukturen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen	Angebote für alle Schülerinnen und Schüler, um jedem individuell begegnen zu können	Schaffung eines Lernumfeldes für alle Bedürfnisse
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen als besondere Gruppe	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen als besondere Gruppe	Alle Schülerinnen und Schüler als Inklusionskinder	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen als gleichwertiger Teil der Klassengemeinschaft
Schule ist inklusiv, weil Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen dort und in den Klassen sind.	Schule ist inklusiv, weil Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen besondere Angebote bekommen.	Schule ist inklusiv, weil alle Schülerinnen und Schüler besondere Angebote bekommen und von der Inklusion profitieren.	Schule ist inklusiv, weil Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen aktiver Teil der Klassen- und Schulgemeinschaft sind.

Inklusive Beschulung wird in unterschiedlichen Facetten vollzogen, die Göransson und Nilholm (2014, S. 268 f.) zu vier unterschiedlichen Ansätzen inklusiver Bildung zusammenfassen. Als inklusive Bildung kann schon die Aufnahme von den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in eine Regelschule gelten (A). Weiterhin können besondere Angebote und Unterstüt-

zungsmaßnahmen für diese Schülergruppe als inklusiv bezeichnet werden (B). Wird Inklusion weiter gedacht, werden alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Begabungen als Teile der inklusiven Schule betrachtet. Alle Schülerinnen und Schüler profitieren von spezifischen individuell angepassten Angeboten (C). Und schließlich wird nicht mehr das Individuum in den Blick genommen, sondern die Besonderheiten der ganzen Gruppe (D). Dadurch wird die Herstellung von Klassengemeinschaften ermöglicht, in denen Gerechtigkeit und Gleichberechtigung sowie Zuwendung gefördert werden und alle Kenntnisse, Kompetenzen und verschiedene Formen von Vielfalt Wertschätzung finden. Dies erfordert neue Unterrichtsettings und neue Konzepte, in denen die Individualität jeder Schülerin und jedes Schülers als Teil einer Klassengemeinschaft Berücksichtigung findet.

In Hamburg haben alle Schülerinnen und Schüler das Recht, eine allgemeine Schule zu besuchen (A). Eine Gesamtschau auf die EiBiSch-Befunde lässt erkennen, dass zum Zeitpunkt der Erhebungen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen grundsätzlich noch als besondere Gruppe betrachtet werden (B). Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass der Fokus bei der Umsetzung inklusiver Bildung zum Zeitpunkt der Erhebung sehr stark auf diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern gerichtet ist. Das zeigt sich sehr deutlich am Beispiel des Sprachgebrauchs der schulischen Akteurinnen und Akteure: In der Regel wird von den „I-Kindern“ gesprochen und damit auf die sonderpädagogischen Aspekte rekurriert. Selbst wenn diese Form von Etikettierung selbst reflektiert und bewusst als nicht „inklusiv“ empfunden wird, haben bzw. nutzen die Akteurinnen und Akteure hierzu keine alternativen Formulierungen. Um gerecht fördern zu können, brauchen sie klare Zuschreibungen, um Ressourcen akquirieren und Unterstützungsangebote passgenau konzipieren zu können.

Der Förderung inklusiver Klassengemeinschaften, in denen für jede Schülerin und jeden Schüler ein förderliches Lernumfeld entsteht und sie alle zum aktiven Teil der Klasse und Schulgemeinschaft werden (D), begegnen die allgemeinen Lehrkräfte und Sonderpädagoginnen und -pädagogen zum Zeitpunkt der Erhebung noch mit vielen Vorbehalten. Einerseits ist dabei das auf die Sonderpädagogik fokussierte Verständnis von Inklusion erkennbar. Andererseits wird angesichts der als unzureichend empfundenen Rahmenbedingungen stark auf die Grenzen inklusiver Bildung verwiesen. Diese liegen aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure v.a. bei den Schülerinnen und Schülern, die ein auffälliges Verhalten zeigen und damit sowohl die Lehrkräfte als auch die Mitschülerinnen und Mitschüler überfordern. Ob es gelingt, eine inklusive Klassengemeinschaft zu entwickeln, wird folglich von den Schülerinnen und Schülern und ihren jeweili-

gen Förderbedarfen abhängig gemacht. Sonderpädagogische Förderbedarfe in den Bereichen „*Emotionale-soziale Entwicklung*“, „*Geistige Entwicklung*“ oder „*Autismus*“ werden als Belastung erlebt und v.a. aus der Sicht der allgemeinen Lehrkräfte ist hierfür mehr institutionelle Unterstützung notwendig. Lehrkräfte, die in festen und gut eingespielten multiprofessionellen Teams in einer Klasse zusammenarbeiten, haben hier die wenigsten Vorbehalte.

Während inklusive Schul- und Klassengemeinschaften in den Interviews kaum zu erkennen sind, lassen sich mehrere Hinweise darauf finden, dass auch die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogische Förderbedarfe von inklusiver Bildung profitieren können (C) (Tabelle 8.2.1.01).

Tabelle 8.2.1.02: Identifizierte Elemente bei der Förderung inklusiver Klassengemeinschaften nach Schultypen sowie der Entwicklung und Etablierung fachdidaktischer Konzepte

(C) Meeting the social and/ or academic needs of all pupils					
	Angaben der Akteure	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
Angebote für alle Schülerinnen und Schüler, um jedem individuell begegnen zu können.	individuelle Wochen- und Arbeitspläne	++	++	++	++
	Sonderpädagoginnen und -pädagogen unterstützen nach Möglichkeiten auch Schülerinnen und Schüler ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf	+	+	++	++
	leistungsgemischte Lern- und Arbeitsgruppen (z.B. Kochkurs an der GS7)	++	++	+	+
Schule ist inklusiv, weil alle Schülerinnen und Schüler besondere Angebote bekommen und von Inklusion profitieren.	Schülerinnen und Schüler profitieren vom Sozialverhalten	++	++ (v.a. an StS)	++ (v.a. an StS)	+
(D) Creation of communities with specific characteristics					
	Angaben der Akteure	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen als gleichwertiger Teil der Klassengemeinschaft	abhängig vom sonderpädagogischen Förderbedarf	+	+(+)	+	

In allen Schultypen werden individuelle Wochen- und Arbeitspläne in der Regel mit hoher Akzeptanz im Unterricht genutzt (Tabelle 8.2.1.02). Und auch an allen Schultypen, insbesondere an den Stadtteilschulen wird das Potenzial inklusiver Bildung stark für die Förderung des Sozialverhaltens genutzt. Während die Schulen des Typs 1 und 2 die Bedeutung von leistungs- und begabungsgemischten Lern- und Arbeitsgruppen im inklusiven Unterricht betonen und dabei die eingespielte multiprofessionelle Teamarbeit und entsprechende Ressourcen voraussetzen, werden an den integrationsunerfahrenen Schulen des Typs 3 und 4 die Potenziale inklusiver Bildung v.a. darin gesehen, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler nach Möglichkeit von der sonderpädagogischen Förderung profitieren zu lassen.

Neben der Untersuchung struktureller Verankerungen inklusiver Bildung in den Schulen richtet sich das Interesse des qualitativen Teilprojektes auch auf die Entwicklung und Etablierung fachdidaktischer Konzepte unter Berücksichtigung der sonderpädagogischen Förderbedarfe. Die das Projekt hierzu ergänzenden zweiten Erhebungen fanden an den vier Stadtteilschulen statt.

Ausschlaggebend für die Fragestellung ist die Vorstellung, dass neben der organisatorischen Rahmung im Sinne von Etablierung von Inklusionsstrukturen, z.B. den Teamstrukturen auf der Meso- und Mikroebene, der fachliche Diskurs innerhalb der Fachschaften hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung einen wesentlichen Teil der Umsetzung inklusiver Bildung ausmachen müsste. Die ergänzenden Interviews deuten darauf hin, dass die organisatorische Umsetzung sich noch in der Stabilisierungsphase befindet, sodass konzeptionelle Fragen der inklusiven Didaktik kaum angegangen werden können. Als Grund hierfür werden v.a. die sich stets verändernden administrativen Vorgaben auch bezüglich der Ressourcenzuweisung geäußert. Die organisatorische Anpassung der Strukturen verschluckt aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure enorme Ressourcen, ist aber notwendig, um stabile Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Die konzeptionellen Fragen der Unterrichtsentwicklung sind aber aus der Sicht der Fachschaften für die Schulen wesentlich. Es zeigen sich viele Unsicherheiten, v.a. bei den allgemeinen Lehrkräften, aber auch bei den Sonderpädagoginnen und -pädagogen, wie der inklusive Unterricht im Kontext stets wachsender Leistungsunterschiede konkret umzusetzen ist. Gute Beispiele, passende Konzepte, Vernetzung mit entsprechenden außerschulischen Akteurinnen und Akteuren oder Institutionen werden als dringende Wünsche geäußert. An den integrationserfahrenen Schulen wird gleichzeitig von einer hohen qualitätsvollen Expertise vor Ort berichtet, die aufgrund fehlender struktureller Ressourcen kaum genutzt werden kann.

8.2.2 Perspektiven der Bildungsadministration und der Unterstützungssysteme auf die Unterrichtsentwicklung

Sowohl die Bildungsadministration als auch die beiden Unterstützungssysteme LI und ReBBZ setzen bei der Unterrichtsentwicklung in erster Linie auf die Herausbildung inklusionsförderlicher Haltungen bei allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren. Diese werden in wesentlichem Maße von der Haltung der jeweiligen Schulleitungen bestimmt (Kapitel 8.1.3). Aber auch eine zielorientierte und strukturierte Zusammenarbeit in den multiprofessionellen Teams fördert die Entstehung positiv besetzter Überzeugungen gegenüber inklusiver Bildung (Kapitel 8.3.3).

In einem zweiten Schritt müssten aus der Sicht der befragten Institutionen fachdidaktische Aspekte des Unterrichts ausgearbeitet werden. Da sich die inklusive Unterrichtsdidaktik noch in der Entwicklung befindet, kommt es darauf an, von den Schulen zu lernen, die bereits integrationserfahren sind oder bereits erfolgreiche Konzepte entwickelt haben. Durch eine entsprechende Vernetzung könnten Synergien genutzt werden und gemeinsame Produkte entstehen, die durch eine Weitergabe zur Entstehung eines Fundus an Ideen und Möglichkeiten beitragen können (Kapitel 8.1.3).

8.2.3 Zwischenfazit

Mit der Unterrichtsentwicklung wird die zentrale Schnittstelle zwischen Organisations- und Personalentwicklung bei den erforderlichen Entwicklungs- und Anpassungsmaßnahmen im Kontext schulischer Inklusion angesprochen. Die übergeordnete organisatorische Rahmung, insbesondere mit Blick auf die Entwicklung inklusiver pädagogischer Konzepte für die Individualisierung des Unterrichts beim Umgang mit Heterogenität und die sich durch das Aufbrechen der zellularen Unterrichtsstrukturen ergebende Notwendigkeit zu (multiprofessioneller) Kooperation, bedingen notwendige Veränderungen auf der Ebene des Unterrichts. Diese vollziehen sich auf Ebene der Personalentwicklung als Kooperation in Form von Doppelbesetzungen im Unterricht sowie der Entwicklung und Etablierung inklusiver fachdidaktischer Konzepte.

Die qualitative Teilstudie von EiBiSch zeigt, dass für eine Individualisierung im Unterricht die individuellen kognitiven Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler als Orientierung für Differenzierung und Individualisierung genutzt werden und die Auswahl von Arbeitsmaterialien und den Einsatz unterschiedlicher Arbeitstempi in der Auseinandersetzung mit dem Arbeitsmaterial bestimmen.

Eine individuelle Förderung in Verbindung mit einem adaptiven Unterricht und damit verknüpften Differenzierungsanforderungen nach Zielen, Inhalten, Methoden und Medien erfolgt nur im Rahmen zieldifferenten Unterrichtens. Mit Blick auf die von Sliwka (2010) vorgelegte Systematisierung kann an dieser Stelle weniger von einem inklusiven Verständnis ausgegangen werden, in dem Inklusion den Umgang mit Unterschiedlichkeit bedeutet und Unterschiedlichkeit als Ressource für das Lernen verstanden wird. Vielmehr wird Unterschiedlichkeit auf Leistungsunterschiede verkürzt und der Umgang mit Heterogenität auf die Umsetzung sonderpädagogischer Förderung im Sinne zieldifferenten Lernens beschränkt.

Unterschiede zwischen den untersuchten Schulen zeigen sich auf der Ebene des Unterrichts auch dann, wenn die Integrationserfahrungen der Schulen berücksichtigt werden. Die verschiedenen Lehrkräfte des Typs 1 und 2 sind beispielsweise in gleicher Weise für die Erstellung von Arbeitsmaterialien für die gesamte Klasse verantwortlich. Eine solche geteilte Verantwortlichkeit zeigt sich besonders in Schulen, die über ausreichende (personengebundene) Ressourcen verfügen. Sie wird von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren als besonders gewinnbringend eingeschätzt. Insbesondere für die so eingesetzten Sonderpädagoginnen und -pädagogen entsteht ein Gefühl der Verantwortung für die gesamte Klasse. Dem gegenüber steht der Einsatz von Sonderpädagoginnen und -pädagogen an Schulen des Typs 3 und 4 in eher beratender Funktion. Dort sind sie nicht fester Bestandteil multiprofessioneller Teams und deutlich weniger an der Erarbeitung von Konzepten zur individuellen Förderung im Verständnis eines weiten Inklusionsbegriffs beteiligt.

Mit Blick auf im Unterricht realisierte Formen des gemeinsamen Unterrichtens zeigen sich in Abhängigkeit vom Schultyp ebenfalls Unterschiede. Insgesamt agieren die Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den untersuchten Schulen überwiegend in assistierender bzw. beratender Funktion. Es finden sich die Formen des „*One teach, one assist-teachings*“, des „*One teach, one observe-teachings*“ und besondere Formen des „*Alternative teachings*“. Für alle drei Formen des gemeinsamen Unterrichtens ist festzuhalten, dass sich die bis dato realisierte zelluläre Struktur von Schule, in der die allgemeinbildende Lehrkraft die Verantwortung für die Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler hat, wenig verändert. Sonderpädagoginnen und -pädagogen verantworten lediglich Material und Unterricht bzw. im Kontext des „*one teach, one observe-teaching*“ die Diagnostik für den Unterricht der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Eine Ausnahme bildet eine ressourcenbündelnde Grundschule des Typs 1, die dieses Rollenverständnis aufbricht und in der die Akteu-

rinnen und Akteure des multiprofessionellen Teams den Unterricht in sich abwechselnden Rollen gemeinsam verantworten. Deutlich wird hier ein weites Verständnis von Inklusion, das den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf als eine von mehreren schulisch relevanten Heterogenitätsdimensionen betrachtet. Das weite Verständnis von Inklusion sowie die gut eingespielte multiprofessionelle Zusammenarbeit zeigen sich auch hinsichtlich der Förderung der inklusiven (Klassen-)Gemeinschaften als besonders vorteilhaft. Während in der gesamten Zusammenschau der Daten stark auf die Grenzen der Inklusion rekurriert und die Entstehung und Förderung von inklusiven Gemeinschaften von den sonderpädagogischen Förderbedarfen abhängig gemacht werden, stellt sich in diesem Falle die entsprechende personelle und strukturelle Ressource klar als Gelingensbedingung dar. Insgesamt weisen die Daten darauf hin, dass der Unterricht in den untersuchten Schulen zum Zeitpunkt der Erhebung noch keinen eindeutigen inklusiven, auf gleichwertige und gleichberechtigte Gemeinschaft zielenden Charakter aufweist. Zwar lassen sich bereits Anzeichen dafür finden, dass von den inklusiven Unterrichtssettings alle Schülerinnen und Schüler profitieren können, inklusive Gemeinschaften sind jedoch noch nicht etabliert.

Bei der Entwicklung und Etablierung inklusionsorientierter fachdidaktischer Konzepte stellt sich aus Perspektive des qualitativen Teilprojektes von EiBiSch weniger die Frage nach dem konkreten Unterricht als vielmehr die Frage, welche Akteurinnen und Akteure an der Entwicklung von solchen Konzepten beteiligt sind und welche organisatorischen Rahmungen Einfluss auf die (Weiter-)Entwicklung haben.

Die Interviews an den Stadtteilschulen im Rahmen der ergänzenden Erhebungen in der zweiten Untersuchungsphase deuten darauf hin, dass die organisatorischen Entwicklungs- und Anpassungsaufgaben zum Zeitpunkt der Erhebungen noch so umfangreich sind, dass konzeptionelle Fragen einer inklusiven Didaktik kaum thematisiert und bearbeitet werden können, gleichzeitig aber die dringende Notwendigkeit artikuliert wird, sich dieser Aufgabe stellen zu müssen. Es herrscht Unsicherheit bei den innerschulischen Akteurinnen und Akteuren, wie die administrativen Vorgaben konkret in unterrichtliche Maßnahmen umgesetzt werden können. Vielfach wird entsprechend der Wunsch nach best-practice-Beispielen und der Vernetzung mit kompetenten außerschulischen Akteurinnen und Akteuren oder Institutionen geäußert. An den integrationserfahrenen Schulen wird gleichzeitig von einer hohen qualitätsvollen Expertise vor Ort berichtet, die aufgrund fehlender struktureller Ressourcen kaum genutzt werden kann.

Als positives Beispiel einer unterrichtsnahen und langfristigen Entwicklung wird das Projekt „D23+ Starke Schulen“ genannt, das in Kooperation mit dem LI durchgeführt wird. Als Gelingensbedingungen werden hierfür eine projektbezogenen Finanzierung, eine schulspezifische Passung der Angebote sowie eine langfristige Perspektive der Akteurinnen und Akteure genannt. Die ergänzende Erhebung bestätigt die Befunde der Hauptuntersuchung. Feste und verbindliche kooperative Strukturen sowie deren entsprechende innerschulische finanzielle Absicherung sind unabdingbar für die Umsetzung inklusiven Unterrichts.

8.3 Personalentwicklung

Im Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Strukturen in der allgemeinbildenden Schule lässt sich im Verständnis des Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2003) feststellen, dass insbesondere die Etablierung „*Inklusiver Kulturen*“ von entscheidender Bedeutung ist.

8.3.1 „*Inklusive Kulturen*“: Einstellungen und Erfahrungen

Unter der zentralen Dimension „*Inklusive Kulturen*“ werden die Subdimensionen „*Gemeinschaft bilden*“ und „*Inklusive Werte verankern*“ subsumiert. Inklusiv Schulentwicklung „zielt darauf ab, eine sichere, akzeptierende, zusammenarbeitende und anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der jede(r) geschätzt und respektiert wird – als Grundlage für die bestmöglichen Leistungen aller“ (Booth & Ainscow 2003). Als Indikatoren für die Subdimension „*Inklusive Werte verankern*“ nennen die Autoren u.a. im Hinblick auf Fragen der Personalentwicklung, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien eine gemeinsame Vorstellung von Inklusion benötigen. Weiter sei es Aufgabe der schulischen Akteurinnen und Akteure, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen. Bei der Subdimension „*Gemeinschaft bilden*“ wird sicher eine der zentralen und gleichzeitig anspruchvollsten Aufgaben für die Personalentwicklung genannt, die (multiprofessionelle) Kooperation, kurz „die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen“. So grundlegend und schlicht diese Anforderung an inklusive Schulentwicklung ist, so umfassend und komplex zeigt sie sich bei der tatsächlichen Umsetzung. So haben schon Reiser et al. (1986a, 1986b) im Rahmen von Integrationsbemühungen festgestellt, dass Integration (und hier sicher auch auf Inklusion übertagbar) kein Zustand ist, der automatisch durch das Zusammenkommen individuell verschiedener Menschen entsteht und dann bestehen bleibt, sondern es sich vielmehr um einen dynamischen Prozess handelt, der

stetig erneuert und neu ausgehandelt werden muss. Diese „Einigungsprozesse in der konflikthaftern Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen“ (Reiser et al. 1986a, 1986b) konstituieren sich den Autoren zufolge im aktiven und kooperativen Handeln der beteiligten Personen, die ihre spezifischen, u.a. professionsgeprägten Perspektiven auf die Schülerinnen und Schüler und auf die Situation als solche aushandeln müssen. Diese Aushandlungen verlaufen durchaus konflikthanfälliger und selten reibungslos, gleichzeitig ist aber eine multiprofessionelle Kooperation die Voraussetzung dafür, dass inklusive Bildung in all ihren Facetten des Zugangs und der Teilhabe überhaupt stattfinden kann.

Die Aushandlungsprozesse finden auf fünf verschiedenen Ebenen statt, die Lütjeklose und Willenbring (1999) mit Blick auf die Anforderungen multiprofessioneller Kooperation konkretisiert haben:

- Die „*individuelle Ebene*“ bezieht sich demnach auf die persönlichen Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen der miteinander handelnden Personen und den möglichen Einfluss dieser individuellen Voraussetzungen auf die professionelle Zusammenarbeit. In diesem Kontext ist von grundlegender Bedeutung, wie die Kooperierenden sich und ihre jeweiligen Sichtweisen gegenseitig wahrnehmen, wertschätzen und akzeptieren.
- Die „*interaktionelle Ebene*“ betrifft die professionellen und die pädagogischen Beziehungen und Kommunikationsprozesse, sowohl in Bezug auf die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern, als auch in Bezug auf die Kooperation mit anderen Fachkräften. Zudem werden in diesem Zusammenhang auch die jeweilige Kooperationsform und das entsprechende Kooperationsniveau in den Blick genommen. Dabei lassen sich mit Gräsel und Fußangel (2006) drei Kooperationsniveaus voneinander unterscheiden, auf die bei der Analyse der Kooperationen der handelnden Akteurinnen und Akteure in den untersuchten Hamburger Schulen noch weiter Bezug genommen wird.
- Auf der „*Sachebene*“ geht es um den konkreten Umgang der Schülerschaft, als auch der Lehr- und Fachkräfte mit Heterogenität. Im Fokus stehen die Struktur des inklusiven Unterrichts sowie die inklusiven Unterstützungs- und Förderangebote und wie diese den individuell verschiedenen Persönlichkeiten, Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht werden.
- Die „*institutionelle Ebene*“ nimmt die schulischen Rahmenbedingungen und Kooperationsstrukturen in den Blick, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule in Bezug auf andere Institutionen und wie diese auf die pädagogische und professionelle Kooperation der Schülerinnen und Schüler und

Fachkräfte einwirken. Hier ist bei den empirischen Analysen der Akteursperspektiven von besonderem Interesse, wie die bereits skizzierten schulischen und außerschulischen (u.a. administrativen) Strukturen die Kooperationsbereitschaft und das -niveau beeinflussen.

- Die fünfte und letzte Ebene, die „*kulturell-gesellschaftliche Ebene*“, betrifft die Umsetzung des durch die UN-Behindertenrechtskonvention initiierten und den Deutschen Bundestag ratifizierten Rechts aller Schülerinnen und Schüler auf Zugang und Partizipation zu Bildung und Schule auf der einen und die politische und gesellschaftliche Akzeptanz damit zusammenhängender Zielsetzungen auf der anderen Seite. Diese Ebene wird im Kontext des qualitativen Teilprojektes weniger direkt empirisch beleuchtet, sondern stellt vielmehr das übergeordnete Ziel dar und ist gleichzeitig die abhängige Variable unter Einbezug der vorab skizzierten Ebenen.

Kooperation im Team: allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte

Die Teamentwicklung, genauer die multiprofessionelle Kooperation von Lehrkräften als eine Konsequenz bzw. Gelingensbedingung schulischer Inklusion soll im Folgenden mit Blick auf die Zusammenarbeit der zwei zentralen schulischen Akteurinnen und Akteure – den allgemeinbildenden Lehrkräfte und den Sonderpädagoginnen und -pädagogen – näher untersucht werden. Hierzu werden zunächst der Begriff „*multiprofessionelle Kooperation*“ und anschließend verschiedene Kooperationsformen und -niveaus erläutert. Kooperation wird dabei aus unterschiedlichen Perspektiven und in unterschiedlichen Zusammenhängen mit Bezug auf ihre Wirkebenen, Ausprägungsniveaus und Bedingungsfaktoren betrachtet.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit bezeichnet die Kooperation von allgemeinen Lehrkräften mit weiteren Professionen (vgl. Reiser et al. 2008, Lütje-Klose & Urban 2014a). Dabei wird die sogenannte intraprofessionelle von der multiprofessionellen Kooperation unterschieden. So fassen beispielsweise Reiser et al. (2008) unter intraprofessioneller Kooperation allein die professionelle Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften zusammen. Sie ordnen sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte einer anderen Profession zu, weshalb für sie die Zusammenarbeit von allgemeinen Lehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen multiprofessionell ist. Lütje-Klose und Urban (2014a) hingegen sehen allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte als Angehörige derselben Profession an, da sie „in den deutschsprachigen Ländern – anders als in vielen anderen Ländern – gleichermaßen eine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung durchlaufen“

(S. 114). Folglich ist für sie eine Zusammenarbeit von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften intraprofessionell. Erst in der Kooperation mit weiteren, nicht als Lehrkraft ausgebildeten Akteurinnen und Akteuren wird sie als multiprofessionell gekennzeichnet. Im qualitativen Teilprojekt von EiBiSch wird den Unterschieden dieser beiden schulischen Akteursgruppen im Hinblick auf ihre Ausbildung, ihre Einstellungen bzw. ihre Werte- und Rollenverständnisse eine maßgebliche Rolle für die Etablierung unterschiedlicher Kooperationsformen und -niveaus beigemessen, sodass im Folgenden der Begriff der multiprofessionellen Kooperation für die Beschreibung der Zusammenarbeit von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften genutzt wird.

Gräsel et al. (2006) haben ein Modell für (multiprofessionelle) Kooperationen entworfen, das drei Formen der Kooperation, nämlich „Austausch“, „arbeitsteilige Kooperation“ und „Ko-Konstruktion“ hierarchisch unterscheidet.

Als niedrigste Kooperationsstufe beschreiben sie den „Austausch“, der das wechselseitige Informieren über berufliche Inhalte und Umstände sowie einen gegenseitigen Materialaustausch umfasst. Der „Austausch“ erfüllt die Aufgabe, alle Angehörigen des Kollegiums mit relevanten und hilfreichen Informationen und Materialien zu versorgen. Ein gemeinsames Arbeitsziel, außer dem übergeordneten Ziel der Schule, Kinder zu unterrichten, gibt es nicht, so dass folglich auch keine weitergehenden Aushandlungsprozesse stattfinden müssen. Infolgedessen ist das Maß an Autonomie der einzelnen Akteurinnen und Akteure hoch, da sie unabhängig von den Anderen arbeiten. Zur Vertrauensbildung ist es notwendig, dass die Zurverfügungstellung von Informationen und Materialien adäquat erwidert und das Erfragen derselben nicht als Inkompetenz der betreffenden Person gewertet wird. Die einzige Voraussetzung stellt die Ressourceninterdependenz dar, da unterschiedliche Informationen und Materialien für den Austausch zur Verfügung stehen müssen. Der „Austausch“ findet aufgrund der nicht notwendigen Aushandlungsprozesse in kurzen Gelegenheitsgesprächen und -treffen statt. Gräsel et al. (2006) bezeichnen ihn deshalb auch als „low cost-Form“ der Kooperation, „also eine Form der Kooperation mit relativ wenigen erlebten negativen Konsequenzen (zeitraubende Aushandlungsprozesse, Konflikte, Bedrohung des Selbstwertes usw.)“ (S. 210).

Die zweite von Gräsel et al. (2006) beschriebene Form der Kooperation ist die „arbeitsteilige Kooperation“. Dabei handelt es sich weniger um eine Zusammenarbeit einzelner Personen im engeren Sinne, sondern vielmehr um eine Arbeitsaufteilung zwischen ihnen, bei der eine Verständigung über das gemeinsame Ziel sowie eine möglichst effiziente Form der Aufgabenaufteilung und -zusam-

menführung erfolgt, um die Effizienz, beispielweise bei der Vorbereitung von Unterrichtseinheiten oder der Erstellung und Korrektur von Prüfungsaufgaben zu steigern. Voraussetzung dafür sind Aufgaben, die strukturell eine verteilte Bearbeitung ermöglichen oder sogar erfordern. Da das Ziel der Aufgaben gemeinsam geplant und verantwortet sowie das Ergebnis aus den Beiträgen mehrerer Kooperierender zusammengefügt werden muss, ist es notwendig, die Neigungen und Kompetenzen derselben zu berücksichtigen. Insofern bleibt die Autonomie bei der Erfüllung der Aufgaben vorhanden, jedoch ist sie bezüglich der Zielsetzung und des Ergebnisses eingeschränkt. Daraus folge, dass sich die Kooperierenden darauf verlassen können müssen, dass die Aufgaben erwartungsgemäß erfüllt werden. Sie selbst müssen sich zudem als vertrauenswürdige Partner erweisen.

Als dritte und umfänglichste Kooperationsform beschreiben Gräsel et al. (2006) die „*Ko-Konstruktion*“, bei der ein tiefgehender und umfassender Austausch über eine Aufgabe und ein wechselseitiges Aufeinanderbeziehen individuellen Wissens stattfindet, sodass neues Wissen erworben oder gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungen entwickelt werden. Die Zusammenarbeit findet hierbei über weite Strecken des Arbeitsprozesses und unabhängig von persönlichen Vorlieben als Bestandteil professionellen Handelns statt. Die Ko-Konstruktion dient der Effizienzsteigerung bei Innovationen und Entscheidungsfindungen, der Verbesserung der Qualität des eigenen Arbeitens sowie der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen durch äußere Anregungen und Reflexionen. Da nicht nur ein gemeinsames Ziel ausgehandelt, sondern auch der gesamte Arbeitsprozess gemeinsam abgestimmt werden muss, ist die Autonomie der einzelnen Personen im Vergleich zu den anderen beiden Kooperationsformen deutlich eingeschränkt und somit der Faktor Vertrauen besonders hoch: Jede Kooperierende bzw. jeder Kooperierender müsse hinterfragen, kritisieren, Fehler ansprechen, unsichere Vorschläge machen können und dabei selbst kritikfähig sein. Die Autorinnen bezeichnen die Ko-Konstruktion als eine „*high cost-Form*“ der Kooperation: „Der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen ist relativ hoch und die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte größer als bei den anderen Kooperationsformen“ (S. 211). Diese Form der Kooperation eignet sich besonders bei der gemeinsamen Planung von Unterrichtseinheiten, dem gemeinsamen Erstellen von Klassenarbeiten oder der gemeinsamen Reflexion über Unterrichtsprozesse, ihre klarste Form ist aber das Team-Teaching.

Tabelle 8.3.01: Auszug aus dem Kategoriensystem für die Personalentwicklung

Subkategorien (deduktiv)	Theoriebezug	Subkategorien (induktiv)	Ankerbeispiel
Einstellungen zur Inklusion	Kracke 2014, Bender 2015, Götz & Hauen-schild 2015, Werning 2010	positiv (Offen-heit)	„(...) ich bin absolute Befürworterin der Inklusion. Ich finde es ganz, ganz schrecklich, das separative Denken, was immer noch in Deutschland herrscht.“ StS2_sl2
Einstellungen zu den Rah-menbedingun-gen	Kracke 2014, Bender 2015, Götz & Hauen-schild 2015, Werning 2010	negativ (Über-forderung durch fehlende Qualifikation)	„Wir werden es aber nicht, also zum momentanen Zeitpunkt, werden wir, glaube ich, nicht allen im vollen Umfang gerecht. Ich glaube wir machen hier grade so eine Elendsverwaltung eher und müssen halt im Hintergrund gucken, welche Schrauben können wir noch drehen, um das hier besser zu machen. Das meine ich halt mit mehr Zeit und das ist wirklich das, was fehlt. Wir haben nicht die Zeit und auch nicht die Ruhe, das gut zu machen.“ StS3_fk3
Kooperations-formen	Gräsel et al. 2006, Richter & Pant 2016	Austausch	„Also in den Teamsitzungen besprechen wir natürlich, was das Kind in der nächs-ten Zeit jetzt lernen soll, wie im Unter-richt teilweise auf verschiedene Sachen reagiert werden kann und so weiter. Aber jede Stunde vorzubereiten, bei so vielen Teams, ist ein Ding der Unmöglichkeit.“ GS2_kl2
		Arbeitsteilige Kooperation	„Da haben wir gemeinsam Unter-richtsprojekte entwickelt, dann wenn eine Arbeit geschrieben wurde, denn hat die Klassenlehrerin mir vorher die Arbeit gegeben. Dann habe ich versucht die für die L-Schüler zu vereinfachen, also da ging wirklich eine gemeinsame, da konn-ten wir gemeinsam arbeiten.“ GS3_sp3
		Ko-Konstruk-tion	„Aber wir haben Zeit gebraucht dafür, um uns zu finden und kennen uns jetzt durch und durch und reagieren manch-mal so, dass kann ich schon voraussehen, was gleich gesagt wird (...) Wir sagen: ‚Wir sind konsequent, bei allen Kindern, egal um welches Kind es sich handelt, wir haben hier Regeln, die eingehalten werden müssen (...). Regeln sind Regeln, die brauchen wir hier um miteinander leben zu können.‘“ GS4_kl4

Im qualitativen Teilprojekt von EiBiSch spielt neben der Identifizierung der Kooperationsformen und -niveaus und damit den interpersonellen Faktoren im Verständnis von Gräsel et al. (2006) insbesondere die Frage nach den skizzierten Werteorientierungen (Einstellung zu Inklusion) sowie nach den institutionellen und organisatorischen Einflussgrößen eine entscheidende Rolle, um zentrale Gelingensbedingungen und Nachsteuerungsbedarfe identifizieren zu können.

Im Folgenden sollen zunächst die Einstellungen zur inklusiven Bildung, die Kooperationsformen und -niveaus und abschließend bzw. damit verknüpft der Einfluss der institutionellen Rahmenbedingungen untersucht werden. Dabei wurden die in der Tabelle 8.3.01 beispielhaft dargestellten Kategorien für die Auswertung des Interviewmaterials zu Grunde legt.

Die Implementierung inklusiver Bildung bedarf der Anerkennung aller beteiligten Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen des Schulsystems. Wie oben bereits dargestellt, spielt die Schulleitung auf der Mesoebene eine herausragende Rolle und macht die inklusive Schulentwicklung durch ihr konsequentes und professionelles auf Kooperation und Professionalisierung ausgerichtetes Handeln überhaupt erst möglich. Allerdings ist eine wohlwollende Haltung und Akzeptanz aller auf der Meso- und Mikroebene Handelnden notwendig, damit die Umsetzung nicht nur im Kontext von „Erfüllung einer Gesetzesvorgabe“ stattfindet, sondern auch mit Leben gefüllt wird (Bender 2015, S. 201). Eine ablehnende Haltung, die womöglich mit subjektiv als unzureichend wahrgenommenen Rahmenbedingungen verknüpft wird, gefährdet die Umsetzung inklusiver Bildung. Eine anerkennende Haltung darf deshalb bei keinen Entscheidungen über inklusive Strukturen und Praktiken fehlen, da die Verankerung inklusiver Werte in der Schulgemeinschaft eine Voraussetzung für eine inklusive Schulentwicklung ist (Booth & Ainscow 2003).

Werteorientierung und Einstellung mit Blick auf multiprofessionelle Kooperation

Die Einstellungen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure zur inklusiven Bildung und den jeweiligen Rahmenbedingungen sowie ihre jeweiligen Erfahrungen bei der Umsetzung sind erwartungsgemäß sehr heterogen. Verbindend zeigt sich, dass die Idee einer inklusiven, auf individuelle Bedarfe aller Schülerinnen und Schüler aus dem Einzugsgebiet eingehenden Schule im Sinne des rechtlichen Anspruchs (Prengel 2012) grundsätzlich positiv eingeschätzt wird. Andererseits wird an allen Schulen auf die schwierigen Rahmenbedingungen rekuriert.

Hinsichtlich der Vorerfahrungen der Schulen zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede beim Inklusionsverständnis und der Bewertung der Rahmenbedingungen. Schulen mit Integrationserfahrung sind tendenziell durch ein weites Verständnis von Inklusion (Kracke 2014) gekennzeichnet, indem sie sich auf das gesamte Heterogenitätsspektrum ihrer Schülerschaft beziehen. Besonders deutlich zu beobachten ist dies an den Schulen mit einem niedrigen Sozialindex, also Schulen des Typs 1 (Kapitel 8.1), die auf ihre lange Historie und Erfahrung im Umgang mit jeglicher kultureller Vielfalt, sprachlicher Heterogenität sowie Leistungsunterschieden verweisen. Die sonderpädagogischen Förderungen werden als eine von vielen Diversitätsfacetten und damit als Teil des Schul- und Klassensystems verstanden und innerhalb des Klassensystems im Sinne von Binnendifferenzierung als didaktisches Ziel der Unterrichtsgestaltung angestrebt.

Im Zusammenhang mit den (neuen) strukturellen Rahmenbedingungen äußern die Akteurinnen und Akteure vielfach die Befürchtung bzw. berichten von tatsächlichen Herausforderungen, die vormals integrativen, auf enge multiprofessionelle Kooperation ausgelegten Konzepte aufgrund der Kürzung der Ressourcen, nicht qualitativ halten zu können. So sehen sich die Sonderpädagoginnen und -pädagogen häufiger gezwungen, Schülerinnen und Schüler außerhalb des Klassenraumes zu fördern, v.a. dann, wenn sie systemisch in den Klassen eingesetzt sind (Pool Maag & Moser Opitz 2014). Dagegen vollzieht sich der Zugang zu inklusiver Bildung an Schulen ohne Integrationserfahrung eher durch die sonderpädagogischen Förderbedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler. Sie orientieren sich deshalb eher an einem eng gefassten Inklusionsverständnis. An solchen Schulen werden häufig formelle, stark auf die Sonderpädagogik ausgerichtete Aspekte inklusiver Bildung in den Vordergrund gestellt: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie sonderpädagogischen Lehrkräfte sind da, deswegen versteht man sich als inklusive Schule bzw. auf dem Weg dorthin. An diesen Schulen wird fehlende Qualifizierung und Vorbereitung sehr stark von den allgemeinen Lehrkräften bemängelt und die Verantwortung für das Gelingen der sonderpädagogischen Förderung bei den sonderpädagogischen Lehrkräften verortet.

Weiterhin unterscheiden sich die Einstellungen der Akteurinnen und Akteure zur inklusiven Bildung nach den Schulformen. Während an den Grundschulen v.a. erzieherische Aspekte in den Vordergrund gestellt werden, werden an den Stadtteilschulen die fachlichen Herausforderungen inklusiver Bildung hervorgehoben.

Institutionelle Rahmenbedingungen im Kontext der Kooperation

Mit Blick auf die verschiedenen Einflüsse auf multiprofessionelle Kooperationen können die institutionellen Rahmenbedingungen auf der Grundlage der Interviewdaten als besonders bedeutsam beschrieben werden. Weniger als singulärer Faktor, sondern vielmehr auf der individuellen Ebene determiniert dieser Faktor die Etablierung unterschiedlicher Kooperationsformen im Verständnis von Gräsel et al. (2006). Dabei können insbesondere feste und gemeinsame Teamzeiten für die Sonderpädagoginnen und -pädagogen und die allgemeinen Lehrkräfte als relevante Einflussgröße identifiziert werden.

Die Möglichkeit, in strukturell verankerten Teamzeiten Austausch, arbeitsteilige Kooperationen oder Ko-Konstruktion zu realisieren, ist in den untersuchten Schulen insbesondere an den Grundschulen gegeben, die über personengebundene Ressourcen als ehemals integrative Grundschulen verfügen. Benachteiligt beim Aufbau solcher Strukturen sind Grundschulen ohne Integrationserfahrung, die fast ausschließlich auf systemische Ressourcen zurückgreifen. Im EiBiSch-Sample betrifft das insgesamt vier Grundschulen. Die zur Verfügung stehende sonderpädagogische Ressource wird in diesen Schulen ausschließlich „*on-task*“ eingesetzt, d.h. die Sonderpädagoginnen und -pädagogen arbeiten ausschließlich mit Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie sind vielfach Teil mehrerer multiprofessioneller Teams (im Sample befindet sich eine Sonderpädagogin, die in 17 verschiedenen Teams tätig ist) und somit weniger Teil eines umfassenden, auf alle Kinder bezogenen pädagogischen Konzeptes im Verständnis eines breiten Inklusionsbegriffs. Bei dieser organisatorischen Rahmung lässt sich ein hohes Maß an Überforderung auf Seiten der betroffenen Sonderpädagoginnen und -pädagogen nachzeichnen. Auch die allgemeinen Lehrkräfte äußern eine starke Überforderung, die sie auf ihre Unerfahrenheit, fehlende sonderpädagogische Expertise sowie eine nicht vorhandene Qualifizierung zurückführen. Kooperationen werden in diesem Zusammenhang als zusätzliche zeitbindende Anforderung wahrgenommen, deren Nutzen nicht hinterfragt wird und für die festgestellt wird, dass sie zusätzlich nicht bearbeitet werden kann. Die Möglichkeit, Überlastungen durch Kooperationen entgegenzuwirken, scheitert an diesen Schulen aufgrund fehlender Ressourcen. Dieser Mangel verschärft sich bei krankheitsbedingten Ausfällen von Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Die krankheitsbedingt entfallenden sonderpädagogischen Stunden können nicht aufgefangen werden und die sonderpädagogische Förderung entfällt vielfach ganz. Es zeigt sich hier besonders das Dilemma fehlender Ressourcen: Die aufgrund fehlender Ressourcen nicht stattfindende Kooperation von Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit den allgemeinen Lehrkräften, die

damit verbundene starke Autonomie der beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie die weitgehend getrennten Ziele und Aufgaben führen bei krankheitsbedingten Ausfällen vielfach zu einem Wegfall expliziter sonderpädagogischer Förderung. Bei einer etablierten Kooperationsstruktur auf hohem Niveau kann stattdessen der befristete Ausfall sonderpädagogischer Expertise mittels gemeinsam erarbeiteter Konzepte und entsprechender Differenzierungsmaterialien eine Förderung aller Kinder einer Klasse gewährleisten, wenn auch nicht vollumfänglich kompensieren.

An den untersuchten Stadtteilschulen werden feste Teamzeiten durch sogenannte verschränkte Teams gewährleistet. Eine Sonderpädagogin bzw. ein Sonderpädagoge ist in zwei Klassen tätig. Darüber hinaus erfüllt sie bzw. er in einer Klasse die Funktion eines Tutors. Attraktiv für die sonderpädagogischen Lehrkräfte ist bei diesem Modell die Möglichkeit, mehrere Funktionen und Rollen auszuüben, als Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagoge, als Tutorin bzw. Tutor in der Klassenleitung sowie als Fachlehrkraft. Der feste Bezug zu zwei Klassensystemen ermöglicht Kooperation in festen und transparenten Teams und die sonderpädagogische Expertise kann aufgrund der stark ausdifferenzierten Aufgabenbereiche der Sonderpädagoginnen und -pädagogen aus unterschiedlichen Perspektiven im Team aufgegriffen werden. Dies führt zu einer hohen Akzeptanz dieses Modells, sowohl bei den sonderpädagogischen als auch bei den allgemeinen Lehrkräften. Es wird als effizient und erfolgreich empfunden. Die Verantwortung für beide Klassensysteme wird transparent aufgeteilt und gemeinsam getragen. Die Akteurinnen und Akteure zeigen sich allerdings stark verunsichert und in Sorge, ob aufgrund des hohen Ressourceneinsatzes das Modell langfristig gehalten werden kann.

Der Mehrwert multiprofessioneller Kooperation bzw. die Möglichkeiten der Entlastung durch entsprechende Kooperationen wird an den EiBiSch-Schulen nur dann wahrgenommen, wenn ausreichende zeitliche Ressourcen für die Teams zur Verfügung stehen. Gibt es diese festen Teamzeiten an den Schulen nicht, empfinden die allgemeinen Lehrkräfte wie auch die Sonderpädagoginnen und -pädagogen Kooperation als eine zusätzliche und weniger als entlastende Maßnahme. Insbesondere für die Akteurinnen und Akteure aus Schulen, die fast ausschließlich über systemische Ressource verfügen, findet eine Kooperation „on top“ statt bzw. sie ist nur zwischen „Tür und Angel“ möglich und erfolgt damit – wenn überhaupt – auf dem von Gräsel et al. (2006) beschriebenen Niveau des Austausches. Das ist insofern problematisch, als dass nur auf aktuelle Herausforderungen bezogen gearbeitet wird. Damit fehlt eine längerfristige Perspektive im Sinne eines gemeinsam erarbeiteten pädagogischen und didaktischen Konzeptes. Auf

der anderen Seite entsteht bei den Akteurinnen und Akteuren das Gefühl, dass diese Zeit, wenn sie nicht mit „WAZen“ (Wochenarbeitszeit gemäß dem Lehrerarbeitszeitmodell) berechnet wird, einen niedrigen Stellenwert hat. Diese Akteurinnen und Akteure haben das Gefühl, etwas zu tun, was sie als dringend notwendig beschreiben, ohne dafür entsprechend vergütet zu werden. Feste Teamzeiten die innerschulisch mit „WAZen“ ausgestattet werden, können die Anerkennung der Notwendigkeit von Kooperation erhöhen.

Als ein weiterer Gelingensfaktor im Hinblick auf die Etablierung multiprofessioneller Kooperationen zeigt sich das Vorhandensein klarer Aufgabenbeschreibungen in den Schulen. Die Akteurinnen und Akteure erachten eine genaue Rollendefinition und den damit verbundenen Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten als grundlegend für die Entwicklung tragfähiger multiprofessioneller Kooperationsstrukturen. In vielen der untersuchten Schulen wurden solche, von allen Akteurinnen und Akteuren als besonders relevant eingeschätzten klaren Rollenbeschreibungen zur Zeit der Erhebung noch erarbeitet. Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die beteiligten Schulen neben der Entwicklung von Aufgabenbeschreibungen auf Einzelschulebene mehr Vorgaben der BSB wünschen. Dieser Wunsch nach einer Konkretisierung von Rollen und Zuständigkeiten durch die BSB lässt sich an Schulen mit und ohne Integrationserfahrung feststellen. Die jeweiligen Begründungen unterscheiden sich jedoch.

Dieser Befund wird vielfach durch andere Studien bestätigt. So stellten u.a. Lütje-Klose et al. (2005) und Werning und Lohse (2011) fest, dass sich im Rahmen von inklusiven Kooperationen sowohl auf der innerunterrichtlichen als auch auf der außerunterrichtlichen Ebene besonders die Rolle der Sonderpädagoginnen und -pädagogen verändert hat. Es findet eine Problemdelegation auf sie statt, die sie von der traditionellen Lehrkräftenrolle, die sämtliche pädagogischen Aufgaben wie Unterricht, Diagnostik, Förderung und Beratung umfasst, in eine reine Spezialistenrolle für sonderpädagogische Förderung drängt. Dieser Umstand ist v.a. im Zusammenhang mit geringen sonderpädagogischen Ressourcen zu beobachten, was unweigerlich Folgen für die Kooperationsqualität hat. Aufgrund der mangelnden zeitlichen Ressourcen der Sonderpädagoginnen und -pädagogen für gemeinsames Unterrichten, kooperative Unterrichtsvorbereitungen oder Fallberatungen auf der einen Seite und mangelnder Einbettung in ein übergreifendes Schulkonzept auf der anderen Seite ist das Kooperationsniveau die meiste Zeit über eher niedrig. Dies hat auch Auswirkungen auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler, denn der Zeitmangel der Sonderpädagoginnen und -pädagogen führt dazu, dass hauptsächlich äußere Differenzierungsformen umgesetzt werden (vgl. Lütje-Klose et al. 2005). Arndt und Werning (2013) kommen zu ähnlichen

Ergebnissen und betonen, dass eine äußere Differenzierung „im Sinne einer Bildung tendenziell stabiler und vorrangig leistungshomogener Lerngruppen dem Ziel einer inklusiven Schulentwicklung entgegensteht“ (S. 36).

Auf der innerunterrichtlichen Ebene – also auf der Ebene der Unterrichtsplanung und -durchführung aus der Perspektive der Doppelbesetzung – zeigen sich diese Probleme v.a. in der Umsetzung von Formen gemeinsamen Unterrichtens. So ermittelten Scuggs et al. (2007) in ihrer Studie zu Formen des Team-Teaching von unterschiedlichen Professionen im Rahmen von Inklusion in den USA, dass von den sechs von Friend et al. (2010) beobachteten Team-Teaching-Formen „*One teach, one observe*“, „*One teach, one assist*“, „*Station teaching*“, „*Parallel teaching*“, „*Alternative teaching*“ und „*Team Teaching*“ (siehe Kapitel 8.2) aufgrund der geringen gemeinsamen Vorbereitungszeit am häufigsten die beiden erstgenannten praktiziert werden, bei denen die allgemeinen Lehrkräfte die Hauptverantwortung übernehmen und den Sonderpädagoginnen und -pädagogen die beobachtende bzw. assistierende Rolle zukommt. Arndt und Werning (2013) problematisieren diese Praxis in Bezug auf die Effektivität der Ressourcenausnutzung der Sonderpädagoginnen und -pädagogen auf der einen und der gleichberechtigten Verantwortungsübernahme beider Professionen auf der anderen Seite, da sie mit einer Dominanz der allgemeinen gegenüber der sonderpädagogischen Lehrkräfte einhergeht und letzteren eine untergeordnete Position zuweist.

Diese Ergebnisse zur „*Rollen- und Aufgabenverteilung*“ zwischen allgemeinbildenden und sonderpädagogischen Lehrkräften stimmen auch mit der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler überein. Die in der Untersuchung von Arndt und Gieschen (2013) befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie die Hauptverantwortung für den Unterricht meistens bei der allgemeinen Lehrkraft sähen, die Sonderpädagoginnen und -pädagogen hätten lediglich eine unterstützende Funktion. Auch auf der außerunterrichtlichen Ebene, die v.a. die multiprofessionelle kooperative Beratung betrifft, ist die beschriebene Rollenspezialisierung deutlich zu erkennen. So gelten nach Arndt und Werning (2013) Sonderpädagoginnen und -pädagogen als gefragte Beraterinnen bzw. Berater für allgemeine Lehrkräfte im Zusammenhang mit einer adäquaten Förderung förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler – auch dann, wenn die beiden Akteursgruppen ansonsten kaum miteinander kooperieren. Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen geben in ihrer Rolle als Beratende Hinweise und Ideen zu konkreten Herausforderungen der allgemeinen Lehrkräfte und beteiligten sich an einer gemeinsamen Lösungsfindung. Aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen erfolgt dies aber überwiegend spontan und situativ – beispielsweise in den Pausen – da nur selten explizite Beratungszeiten hierfür zur Verfügung stehen.

Die zu geringen sonderpädagogischen Ressourcen mit all ihren Folgen für die „*Rollen- und Aufgabenverteilung*“ und die dadurch möglicherweise entstehenden Konflikte können nur durch ein einheitliches und vom gesamten Kollegium einer Schule getragenes Kooperationskonzept kompensiert werden. Dies gilt in gleicher Weise, wenn auch mit inhaltlich anderen Rollenzuschreibungen und -konflikten, für die bei EiBiSch nicht näher untersuchten Rollen und Aufgaben von Erzieherinnen und Erziehern, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern und insbesondere von Schulbegleiterinnen und -begleitern.

Mit Blick auf die untersuchten Schulen lässt sich feststellen, dass Schulen mit Integrationserfahrung „gezwungen“ sind, ihre „*Rollen- und Aufgabenverteilungen*“ zu verändern, denn die Sonderpädagoginnen und -pädagogen werden systemisch in mehreren Klassensystemen eingesetzt, leiten seltener eine Klasse, unterrichten weniger, werden verstärkt zu Beraterinnen und Beratern. Sie sind also gezwungen, ihre Rolle neu zu definieren bzw. zu verhandeln. Hierbei ist es für die Akteurinnen und Akteure wichtig, zu klären, wie die Verantwortung für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf aussehen könnte. In den untersuchten Schulen lassen sich unterschiedliche Vorgehensweisen feststellen, d.h., Rollenklärungen und Verantwortungszuschreibungen werden nicht durchgehend auf der Basis eines kohärenten Konzeptes vorgenommen, sondern sind stark personen- und teamabhängig.

Zu den multiprofessionellen Teams gehören neben den Lehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen weitere, mitunter gänzlich neue Akteurinnen und Akteure. So ist beispielsweise das Verhältnis zu und die Rolle von Erzieherinnen und Erziehern in multiprofessionellen Teams vielfach ungeklärt und in der Ausgestaltung stark vom jeweiligen Team abhängig.

Dieses Muster, zeigt sich auch für die Akteursgruppe der Schulbegleiterinnen und -begleiter, die im Rahmen von EiBiSch kaum beleuchtet wurde. Obwohl diese in der Regel einzelnen Schülerinnen und Schülern zugeordnet sind, agieren sie höchst unterschiedlich. Die Palette ihrer Handlungen reicht vom strikten Einhalten der Vorgaben bis zu einer situativen Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Auch hier fehlen den Schulen Rollenbeschreibungen, Verantwortungszuschreibungen und insbesondere Grenzen der Verantwortung für diese Akteursgruppe. Die wenig definierte und konzeptionell gefüllte Rolle von Schulbegleiterinnen und -begleitern hängt aus der Sicht der allgemeine und sonderpädagogischen Lehrkräfte von der Kompetenz, dem Engagement und der Persönlichkeit der jeweiligen Schulbegleiterinnen bzw. des Schulbegleiters ab.

An den Schulen ohne Integrationserfahrung sind Verantwortlichkeiten und Rol-
lenerwartungen noch stärker zu klären als an Schulen mit Integrationserfahrung.
Während die Verantwortung für die Erstellung der Förderpläne für die meisten
Lehrkräfte und Sonderpädagoginnen und -pädagogen bei den Sonderpädagogin-
nen und -pädagogen liegt (in Absprache mit der Lehrkraft), so ist die Frage nach
dem Einsatz (sonderpädagogischer) Materialien nicht immer klar beantwortet. In
Teamkonstellation, die ausschließlich über systemischen Ressourcen finanziert
werden, wird in den Förderstunden mit Materialien der Sonderpädagoginnen und
-pädagogen und im Klassenverband mit den Materialien der Fachlehrkraft gear-
beitet wird, ohne dass eine direkte Verknüpfung stattfindet.

Interpersonelle Einflussfaktoren auf multiprofessionelle Kooperation

Auf der Grundlage der Interviewdaten kann festgehalten werden, dass sich Ein-
flussfaktoren auf eine gelingende Kooperation zwischen allgemeinen und son-
derpädagogischen Lehrkräften auf der individuellen (Einstellung gegenüber In-
klusion), der interpersonellen (Kooperationsformen und -niveaus) sowie der
institutionellen Ebene (Integrationserfahrung, Ressourcenzuweisung, Sozialindex
etc.) finden lassen. Dabei kann die entwickelte Typisierung der untersuchten
Schulen Unterschiede zwischen den Schulen erklären.

*Tabelle 8.3.02: Interpersonelle Einflussfaktoren auf multiprofessionelle Koope-
ration (nach Gräsel et al. 2006)*

	gemeinsame. Ziele und Aufgaben	Vertrauen	Autonomie	Konsequenzen
„Austausch“	--	+	++	Gelegenheitscharakter, wenig direkte negative Konsequenzen, nur bedingt Kooperation, feh- lendes gemeinsam Ziel
„arbeitsteilige Kooperation“	+	+	+	Effizienzsteigerung, ökonomi- schere Form der Aufgabenver- teilung, Durchführung/Unter- richt individuell gestaltet
„Ko-Konstruktion“	++	++	--	gemeinsamer Arbeitsprozess (nicht nur Produkt), detaillierte Abstimmungsprozesse, Team- Teaching

Tabelle 8.3.3: *Interpersonelle Einflussfaktoren auf multiprofessionelle Kooperation nach den Schultypen (nach Gräsel et al. 2006)*

	gem. Ziele & Aufgaben	Vertrauen	Autonomie	Kooperationsform
Schultyp 1	++ +	++ +	- +	Ko-Konstruktion Arbeitsteilige Kooperation
Schultyp 2	++ +	++ +	- +	Ko-Konstruktion Arbeitsteilige Kooperation
Schultyp 3	+ --	+ +	++ ++	Arbeitsteilige Kooperation Austausch
Schultyp 4	--	+	++	Austausch

Der Schultyp 1 (niedriger Sozialindex *und* Integrationserfahrung) hat sowohl auf der strukturellen als auch auf der interpersonellen und individuellen Ebene Vorteile für eine Etablierung von Kooperationsstrukturen.

Schulen des Typs 2 (hoher Sozialindex *und* Integrationserfahrung) haben strukturelle und interpersonelle Vorteile bei der Etablierung von Kooperationsstrukturen. Die veränderten Ressourcenzuweisungen und die damit vielfach berichtete Ressourcenverringering wirken sich aber in Teilen negativ auf die Einstellungen zur Inklusion und auch auf die Haltungen zu Kooperationen in multiprofessionellen Teams aus.

Der Schultyp 3 (niedriger Sozialindex *und keine* Integrationserfahrung) ist mit Blick auf die Ressourcen strukturell im Vorteil. Auf der interpersonellen und individuellen Ebene befinden sich die Schulen dieses Typs jedoch noch im Aufbau. Es fehlen ihnen vielfach noch Erfahrungen bei der Zusammenarbeit, ähnlich den Schulen des Typs 4 (hoher Sozialindex *und keine* Integrationserfahrung). Schulen dieses Typs weisen aufgrund insgesamt geringerer Ressourcen noch strukturelle Nachteile auf.

8.3.3 Perspektiven der Bildungsadministration und der Unterstützungssysteme auf die Personalentwicklung

Als Schlüsselbereich einer inklusiven Schulentwicklung und dabei v.a. auf die notwendige Personalentwicklung und Professionalisierung der Prozesse rekurrend wird sowohl inner- als auch außerschulisch eine multiprofessionelle Teamarbeit angesehen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg 2015). Strukturelle Anpassungen sind hierfür erforderlich.

Um tatsächlich eine Wirkung zu erzielen, bedarf es aber auch noch einer förderlichen und offenen Haltung gegenüber inklusiver Bildung, einer klaren Zielorientierung und eines strukturierten Vorgehens. Den befragten Akteurinnen und Akteuren der Bildungsadministration und der Unterstützungssysteme ist bewusst, dass dies für die schulischen Pädagoginnen und Pädagogen keine Selbstverständlichkeiten sind und sie deshalb dabei langfristig unterstützt werden müssen. Es ist ihres Erachtens auch berechtigt, dass die Schulen, die sich in unterschiedlichen Ausgangslagen befinden, unterschiedlich viel Zeit für eine erfolgreiche Etablierung multiprofessioneller Kooperationen brauchen. Wichtig ist dabei der inner-schulische Austausch sowie der Austausch zwischen Schulen und den Unterstützungssystemen (Kapitel 8.1.3).

8.3.4 Zwischenfazit

Auf der Ebene der Personalentwicklung lässt sich bilanzierend festhalten, dass mit der Aufforderung im Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2003) eine „Gemeinschaft [zu] bilden“ eine der zentralen und gleichzeitig anspruchsvollsten Aufgaben benannt wird, die es bei der Umsetzung zu erfüllen gilt. Die implizite Forderung nach (multiprofessioneller) Kooperation, beschrieben mit „die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiten zusammen“, ist eine der zentralen Gelingensbedingungen bei der Umsetzung inklusiver Bildung. So grundlegend und gleichzeitig schlicht sich diese Aufforderung liest, so umfassend und komplex zeigt sie sich bei der tatsächlichen Umsetzung.

Werning und Arndt (2013) betonen, dass für eine Annäherung an das Ziel der sozialen Partizipation aller Kinder an Bildung und Schule die Entwicklung kooperativer Beziehungen in verschiedenen Bereichen erforderlich ist: Kooperationen der Schülerinnen und Schüler untereinander, Kooperationen der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit deren Eltern, Kooperationen der Lehrkräfte untereinander und mit weiteren professionellen Unterstützungspersonen sowie Kooperationen der Schule mit anderen Institutionen. Bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems ist insbesondere die Zusammenarbeit der allgemeinen Lehrkräfte mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen eine unabdingbare Gelingensbedingung und gleichzeitige Zielperspektive. Lütje-Klose und Urban (2014a) benennen für die Erklärung der besonderen Relevanz von multiprofessioneller Kooperationen, dass „die Schaffung entwicklungsfördernder Bedingungen für eine sehr heterogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern (...) vielfach nicht von einer Lehrkraft allein umgesetzt werden“ kann und sehen darüber hinaus multiprofessionelle Kooperationen als „Prüfstein für inklusive Prozesse“.

Mit Blick auf zentrale Gelingensbedingungen und Nachsteuerungsbedarfe wurden die Einstellungen gegenüber inklusiver Bildung, Kooperationsformen und -niveaus und abschließend der Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen auf die Kooperationen innerhalb der untersuchten Schulen analysiert.

Bilanzierend kann für die Einstellungen zu inklusiver Bildung, für die jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen sowie für die Erfahrungen bei der Umsetzung inklusiver Bildung erwartungsgemäß eine große Heterogenität festgestellt werden. Die in der qualitativen Teilstudie befragten Akteurinnen und Akteure stehen der Idee einer inklusiven, auf individuelle Bedarfe aller Schülerinnen und Schüler eingehenden Schule positiv gegenüber. Sie verweisen auf schwierige (finanzielle und personelle) Rahmenbedingungen. Bei einer genaueren Betrachtung zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Integrationserfahrung sowohl im Hinblick auf das Inklusionsverständnis als auch hinsichtlich der Einschätzung der Rahmenbedingungen. Schulen mit Integrationserfahrung gehen eher von einem weiten Verständnis von Inklusion (vgl. Kracke 2014) aus, indem sie sich auf das gesamte heterogene Spektrum ihrer Schülerschaft beziehen.

Besonders deutlich zu beobachten ist dies an den Schulen mit einem niedrigen Sozialindex, also Schulen des Typs 1, die auf die lange Historie und Erfahrung im Umgang mit Heterogenität sowie Leistungsunterschieden verweisen. Dabei äußern die Akteurinnen und Akteure dieser Schulen vielfach die Befürchtung, perspektivisch mit der Umsetzung inklusiver Bildung ressourcenmäßig schlechter gestellt zu werden als im Rahmen der vorherigen integrativen Konzepte. Für multiprofessionelle Kooperationen würde dies eine Verschlechterung der bis dato vielfach etablierten engen Kooperationsstrukturen bedeuten. Dies wird beispielsweise beim Einsatz von Sonderpädagoginnen und -pädagogen deutlich, die nun häufiger als früher auf äußere Differenzierungsmaßnahmen zurückgreifen. Dagegen orientieren sich Schulen ohne Integrationserfahrung eher an einem eng gefassten Inklusionsverständnis und verorten die Verantwortung für die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei den Sonderpädagoginnen und -pädagogen.

Bei den die Kooperationsformen beeinflussenden institutionellen Rahmenbedingungen sind feste und gemeinsame Teamzeiten der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte eine wichtige Einflussgröße. Strukturell etablierte Teamzeiten, die Kooperationen unabhängig von der Kooperationsform ermöglichen, finden sich insbesondere bei den untersuchten Grundschulen, die vormals als integrative Schulen über personengebundene Ressourcen verfügten sowie an

Stadtteilschulen, die Kooperationen in Form verschränkter Teams realisieren. Solche, für multiprofessionelle Kooperationen notwendigen Strukturen finden sich nicht an Schulen, die ausschließlich über systemische Ressourcen verfügen. Es stellt sich somit die Frage, wie die als notwendig erachteten Teamzeiten auch in solchen Schulen etabliert werden können, für deren Schülerinnen und Schüler ausschließlich systemische sonderpädagogische Ressourcen zur Verfügung stehen.

Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen dieser Schulen sind vielfach Teil mehrerer multiprofessioneller Teams und dabei weniger Teil eines umfassenden, auf alle Kinder bezogenen pädagogischen Konzeptes im Verständnis eines breiten Inklusionsbegriffs. Fehlende feste Teamzeiten und mitunter fehlende feste Teamstrukturen können zu Überforderungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure führen. Der Mehrwert von Kooperationen und deren Entlastungsfunktion können nicht wahrgenommen werden. Im Gegenteil: Kooperationen werden als additive Aufgabe angesehen. Eine schulische Investition in fest etablierte Teamzeiten und eine Limitierung von Teamzugehörigkeiten bzw. eine Etablierung fester Teamstrukturen ist insgesamt förderlich für die Wahrnehmung der Angemessenheit von Aufgaben und Verantwortungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Mit Perspektive auf die didaktische Umsetzung werden sie gleichzeitig als förderlich für ressourcenorientierte, nicht-separierende Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf identifiziert. Die Akteurinnen und Akteure stellen selbst die Frage nach den Bedingungen für die Einrichtung solcher festen Teamzeiten. Es bedarf ihres Erachtens einer (inerschulischen) Anrechnung von systematisch stattfindenden Teamzeiten im Lehrerarbeitszeitmodell auf der Basis klarer Vorgaben und Zielbeschreibungen (z.B. systemisch in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung und individuell in Bezug auf einzelne Schülerinnen und Schüler). Eine weitere Gelingensbedingung ist der intraprofessionelle Austausch unter den Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Ein solcher ist an kleinen Schulen, an denen nur wenige Sonderpädagoginnen und -pädagogen oder nur einzelne von ihnen tätig sind, deutlich erschwert. Es bedarf deshalb zusätzlicher Austauschmöglichkeiten in entsprechenden Netzwerken.

Auch auf der Ebene der interpersonellen Einflussfaktoren (Kooperationsformen und -niveaus) kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die entwickelte Typisierung der untersuchten Schulen auch bei der Analyse von Kooperationsformen Unterschiede zwischen den Schulen erklären können. Die Schultypen 1 und 2 bieten interpersonelle Vorteile bei der Etablierung höherwertiger Kooperationsformen. Für beide Schultypen konnten sowohl Formen von „*arbeitsteiliger*

Kooperation“ als auch von „*Ko-Konstruktion*“ identifiziert werden. Bei den Schulen ohne Integrationserfahrung hingegen haben multiprofessionelle Kooperationen vielmehr einen Gelegenheitscharakter und gehen selten über die von Gräsel et al. (2006) beschriebene Form des „*Austausches*“ hinaus.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Ausstattung und der Einsatz von Ressourcen – determiniert durch Integrationserfahrungen und Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität – einen entscheidenden Einfluss auf die Etablierung multiprofessioneller Kooperationen haben. Verbindliche und langfristige Kooperationsstrukturen bedingen die Bereitschaft der Akteurinnen und Akteure zur Kooperation. Grundlegende Gelingensbedingung für erfolgreiche multiprofessionelle Kooperationen sind deshalb v.a. positive Einstellungen gegenüber und ein gemeinsames Verständnis von inklusiver Bildung. Beides steht in einem starken Interdependenzverhältnis zu gelungenen ko-konstruktiven Kooperationen.

9. Zentrale Ergebnisse des qualitativen Teilprojektes

Auf den drei Ebenen schulischer Entwicklung, der Organisations-, der Unterrichts- und der Personalentwicklung zeigt sich bei der Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburg eine hohe Varianz. Schulen stehen vor vielfältigen Herausforderungen, die erwartungskonform u.a. durch vorgängige Integrationserfahrungen, durch den Grad der Heterogenität der Schülerschaft oder durch die Art und den Umfang der zur Verfügung stehenden Ressourcen determiniert werden. Den einzelnen Akteurinnen und Akteuren sowie den Akteursgruppen stehen damit unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung, die wiederum eine unterschiedliche Begleitung seitens der Bildungspolitik und -administration sowie der Unterstützungssysteme LI und ReBBZ erfordern.

Für die Steuerungsebene ist es von Bedeutung, bei der weiteren Umsetzung inklusiver Bildung stärker auf die unterschiedlichen Merkmalskonstellationen der jeweiligen Schulen einzugehen und deren Bedarfe passgenauer aufzugreifen. So ist für die Schulen, die erst im Zuge der Umsetzung inklusiver Bildung Kooperationsstrukturen entwickeln, besonders wichtig, diese Strukturen (inerschulisch) im Lehrerarbeitsmodell zu verorten, damit Kooperation nicht als Belastung im Sinne einer zusätzlichen Anforderung und Aufgabe wahrgenommen wird. Die Schulen brauchen auch passgenaue Fort- und Weiterbildungsangebote, die einerseits das Verständnis von inklusiver Bildung schärfen und andererseits didaktisch-methodische Aspekte in Orientierung an die tatsächliche Schülerschaft und Förderbedarfe aufgreifen. Der Unterricht an Schulen mit geringen systemischen Ressourcen und hohem sozialen Status muss anders konzipiert werden als an Schulen mit hohen systemischen Ressourcen und niedrigem sozialen Index. Für Schulen ohne Integrationserfahrung ist zudem eine strukturelle Stärkung der sonderpädagogischen Expertise notwendig, damit sich für die Sonderpädagoginnen und -pädagogen ein attraktives und für die Schülerinnen und Schüler ein förderliches Arbeits- und Lernumfeld etablieren lässt.

Darüber hinaus ist Akteurinnen und Akteuren die Planungssicherheit besonders wichtig, um eine langfristige und zukunftsorientierte Schulentwicklung einleiten zu können. Das verbindet Schulen mit und ohne Integrationserfahrung. Auch der Wunsch nach mehr strukturierter Kooperation zwischen den sonderpädagogischen und den allgemeinen Lehrkräften ist an allen Schulen deutlich. Um allerdings anspruchsvolle Kooperationsformen zu ermöglichen und sie zu fördern, ist die strukturelle Etablierung von festen Teams genauso wichtig, wie das hierfür zur Verfügung stehende Zeitbudget. Je fester eine Teamkonstellation etabliert ist, desto ertragreicher ist die Kooperation. Bei den untersuchten Schulen trifft dies

v.a. auf das Modell der Mikroteams an den Stadtteilschulen sowie auf das Modell der Ressourcenbündelung an den Grundschulen zu, sofern die Modelle längerfristig angelegt sind.

Die Notwendigkeit zur Kooperation wird im qualitativen Teilprojekt von Ei-BiSch als die drei Ebenen der Schulentwicklung verbindend identifiziert. Die erhobenen Daten weisen darauf hin, dass der hohe Anspruch sowie die hohen Erwartungen der Drucksache 20/3641 an die unterschiedlichen Aspekte von Kooperation in Ansätzen erfüllt werden. Inklusive Bildung bedingt die Entstehung neuer Akteurskonstellationen und neuer kooperativer Handlungsräume (Richter & Pant 2016). Allerdings werden sie an Hamburgs Schulen mit unterschiedlicher Effizienz und unterschiedlicher Selbstverständlichkeit genutzt. Ein akteurs- und institutionsübergreifendes Verständnis von Kooperation und Klarheit über ihre Erträge sind zum Zeitpunkt der Erhebung nur vereinzelt erkennbar. Auf Ko-Konstruktion ausgerichtete Kooperationsprozesse sind eher selten anzutreffen und sind stark strukturell und ressourcenabhängig (Gräsel et al. 2006). Als Gelingensbedingung für Kooperationen lässt sich u.a. die Höhe der zur Verfügung stehenden sonderpädagogischen Ressourcen identifizieren (vgl. Pool Maag & Moser Opitz 2014). Sie determinieren beispielsweise das Fördersetting: Je höher die sonderpädagogische Ressource in der jeweiligen Klasse, desto vielfältiger die Möglichkeiten für eine Binnendifferenzierung und inklusive Unterrichtsgestaltung (vgl. auch Anliker et al. 2008, Friend et al. 2010). Und auch hinsichtlich der Unterrichts- und Personalentwicklung wirkt sich die Ressourcenhöhe positiv aus, indem dadurch die Stabilität und Kontinuität der multiprofessionellen Prozesse gesichert werden kann. Besonders relevant sind hierfür einerseits verbindliche Strukturen, die den regelmäßigen multiprofessionellen Austausch sowie Absprachen ermöglichen und gewährleisten und andererseits die (inerschulische) Verortung der Kooperation im Lehrerarbeitsmodell als Voraussetzung für die strukturelle und verbindliche Etablierung (vgl. Arndt & Werning 2012).

Hemmnisse bei der Umsetzung inklusiver Bildung liegen dagegen in einem zu engen Verständnis von Inklusion, zum Beispiel wenn es nur sonderpädagogisch kontextualisiert wird. Das birgt die Gefahr, inklusive Bildung und die hierfür unabdingbare Kooperation nicht als Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft zu betrachten. Auch fehlende kooperative Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure sowie eine unzureichende inklusive Expertise können kooperative Prozesse erschweren. Entscheidend sind aber v.a. innerschulisch zur Verfügung stehende Ressourcen für feste und verbindliche Absprache- und Kooperationszeiten. Das Fehlen einer solchen Ressource wirkt sich besonders negativ auf die Wahrneh-

mung und Haltung der betroffenen schulischen Akteurinnen und Akteure aus (vgl. Arndt & Werning 2012). Bei einer weiteren Begleitung der Umsetzung inklusiver Bildung an Hamburgs Schulen wäre vor diesem Hintergrund ein vertiefter Blick auf die Schulen relevant, denen es gelungen ist, im Kontext inklusiver Bildung erfolgreiche kooperative Strukturen fest zu etablieren.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die untersuchten Schulen zum Zeitpunkt der Erhebungen noch keinen eindeutig inklusiven, auf gleichwertige und gleichberechtigte Gemeinschaft zielenden Charakter aufweisen (Göransson & Nilholm 2014). Zwar lassen sich bereits Anzeichen dafür finden, dass von den inklusiven Unterrichtsettings alle Schülerinnen und Schüler profitieren, inklusive Gemeinschaften können indessen noch nicht als etabliert bezeichnet werden.

IV Zusammenfassung

10. Handlungsfelder und Herausforderungen für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule

Angesichts der Ergebnisse in den vorherigen Kapiteln kann festgehalten werden, dass sich Hamburg auf einem guten Weg bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems befindet. So sind viele der strukturellen Empfehlungen, für die sich Klemm und Preuss-Lausitz (2017, S. 18 ff.) in einem Gutachten zur Umsetzung in den Bundesländern aussprechen, bereits umgesetzt. In der Grundschule ist mit dem Konzept der systemischen Ressourcenvergabe eine Entkoppelung von Diagnostik und Ressourcenbereitstellung realisiert. Sonderpädagogische Lehrkräfte sind in den Schulen konzeptionell aber noch nicht durchgängig Teil von interdisziplinären Teams. Schulintern kann prinzipiell ein Wissenstransfer sonderpädagogischer Fachkompetenz stattfinden. In jeder Schule gibt es eine Förderkoordinatorin oder einen Förderkoordinator, die die Förderaktivitäten unterschiedlicher Lehrberufes und Berufsgruppen in den Schulen koordinieren. Die Doppelstruktur allgemeiner Schulen und Sonderschulen in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ ist weitgehend aufgelöst worden. Die neu gegründeten ReBBZ bieten zudem zusätzliche Unterstützungs- und Beratungsleistungen für die allgemeinen Schulen an.

Die Ergebnisse aus EiBiSch sprechen dafür, dass die Akteurinnen und Akteure im Feld, die Schulleitungen, die Lehrkräfte, die Eltern und die Schülerinnen und Schüler selbst, das aktuelle Schulmodell und weite Teile von dessen Umsetzung im Durchschnitt zustimmend beurteilen. Schülerinnen und Schüler aller Kategorisierungen können Lernfortschritte erzielen, entwickeln im Durchschnitt positive „*emotional-soziale Schulerfahrungen*“ und werden von ihren Lehrkräften hinsichtlich ihrer überfachlichen Kompetenzen als durchschnittlich beurteilt. Kritisiert wird von den verschiedenen Akteursgruppen aber v.a. die als unzureichend empfundene Ressourcenausstattung.

Die EiBiSch-Ergebnisse weisen darauf hin, dass es eine Reihe von konzeptionellen und inhaltlichen Herausforderungen gibt, die zwangsläufig bei einem so gravierenden Umsteuerungsprozess eines bisher selektionsorientierten in ein inklu-

sives Schulsystem auftreten und deren vollständige Behebung nicht in kurzen Zeiträumen erwartet werden kann.

10.1 Herausforderungen bezogen auf Erfolgskriterien der Schulentwicklung

In EiBiSch wurde die Entwicklung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der Schülerinnen und Schüler untersucht. Im bundesrepublikanischen Vergleich sind Quoten sonderpädagogischer Förderungen, Segregationsquoten (bzw. Exklusionsquoten) und erreichte Mindeststandards gängige Kriterien zur Beurteilung der Entwicklung von Schulsystemen.

Quoten sonderpädagogischer Förderungen in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ („LSE“-Quoten) und weiterer Förderungen in den allgemeinen Schulen

Im Projekt ELSE (Schuck & Rauer o.J.) wurde in dem damals untersuchten letzten Schuljahr 2013/2014 für die 4. Klassenstufe der Grundschule eine „LSE“-Quote von 7,6 Prozent festgestellt. Die EiBiSch-Kohorte im Längsschnitt weist in dem Schuljahr 2015/2016 für die 4. Klassenstufe eine „LSE“-Quote von 8,1 Prozent auf, bei einer Quote von 7,3 Prozent für ganz Hamburg. Das ist eine sehr hohe Übereinstimmung, zumal in der 4. Klassenstufe der EiBiSch-Kohorte erstmalig eine aufwändige Kontrolle der der Grundschulangaben zu den sonderpädagogischen Förderungen durch die ReBBZ erfolgte. Es ist jedoch wie damals im Abschlussbericht von ELSE auch nach EiBiSch zu fragen, ob eine Orientierung an den „LSE“-Quoten für die Qualitätsbeurteilung des Standes der Inklusionsentwicklung sinnvoll ist.

Der mit ELSE aufgrund von Querschnittvergleichen nur vermutete Anstieg des Anteils sonderpädagogischer Förderungen im Förderschwerpunkt „Lernen“ von der 3. zur 4. Klassenstufe kann nun mit EiBiSch in einem echten Längsschnitt bestätigt werden: So wurden von der 3. zur 4. Klassenstufe 50 Kinder ohne eine bisherige sonderpädagogische Förderung neu im Förderschwerpunkt „Lernen“ sonderpädagogisch gefördert. Daneben fanden nicht unerhebliche Wechsel der Förderschwerpunkte statt. Mit diesem Anstieg kann vermutet werden, dass die inklusive Schule noch nicht in der Lage ist, den über die Klassenstufen hinweg ansteigenden Lernproblemen ihrer Schülerinnen und Schüler zu begegnen. Der

Anstieg kann jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass viele Schulen angesichts des Übergangs in die Sekundarstufe I und der Ressourcenwirksamkeit der „LSE-Förderungen“ für die Sekundarstufe I ein bis dahin noch praktiziertes „Nichtetikettierungsgebot“ aufgegeben haben.

Beide Interpretationsweisen eröffnen unterschiedliche Handlungsnotwendigkeiten: Der erste Erklärungsansatz erfordert die Bearbeitung der Frage, wie es pädagogisch gelingen kann, die Zunahme von Lernproblemen in der Grundschule zu verhindern. Im zweiten Erklärungsansatz muss eine Auseinandersetzung mit dem Widerspruch zwischen systemischer Ressourcenvergabe ohne vorausgehende Diagnostik in der Grundschule und der Erzeugung eines neuerlichen Etikettierungs-Ressourcendilemmas in der Sekundarstufe I erfolgen.

Bei der Auflösung dieser Problemfacetten muss bedacht werden, dass das „Nichtetikettierungsgebot“ aus Denkkzusammenhängen stammt, in denen die kategoriale, klassische sonderpädagogische Diagnostik im Fokus der Kritik stand. In der inklusiven Schule sollte sich jedoch die Überzeugung durchsetzen, möglichst frühzeitig und nicht diskriminierend für alle Kinder einer Lerngruppe von Anfang an alle jene lerngegenstandsbezogenen Informationen auf diagnostischem Wege zu beschaffen, auf deren Grundlage eine didaktisch wirkungsvolle Gestaltung der nächst möglichen Lernschritte planbar ist. Damit wäre es unter einem weiter entwickelten Konzept der systemischen Ressourcenvergabe möglich, sowohl das „Nichtetikettierungsgebot“ wie auch das „Etikettierungs-Ressourcendilemma“ zu überwinden.

Mit ELSE wurde darauf verwiesen, dass nach nationalen und internationalen large-scale-Studien für Hamburg ca. 25 bis 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges zur Gruppe der sogenannten „Risikokinder“ zu zählen sind, die einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit bedürfen, um erfolgreiche Bildungsbiographien entwickeln zu können. Tatsächlich konnte mit Ei-BiSch gezeigt werden, dass über die Grundschulzeit hinweg deutlich mehr, und zwar 42,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler der untersuchten Grundschulkohorte, entweder additiv sprach- oder sonderpädagogisch gefördert worden sind. Dabei sind andere schulische Förderungen nicht eingerechnet. Das ist ein sehr hoher, von den Schulen selbst definierter Förderanteil. In diesem hohen Anteil zusätzlich geförderter Schülerinnen und Schüler sind jedoch nicht jene enthalten, die in einer der untersuchten Domänen am Ende der 4. Klassenstufe nicht die Mindeststandards erreichten und auch nicht jene Schülerinnen und Schüler, die von der 3. bis zum Ende der 4. Klassenstufe keine Kompetenzzuwächse in KERMIT erzielten. Zudem fehlen in dieser Kalkulation noch die Kinder, die

nicht an KERMIT teilgenommen haben, aber möglicherweise auch in mindestens einer der untersuchten Domänen die Mindeststandards nicht erreicht hätten.

Eine so hohe zusätzliche Förderung verweist auf mindestens drei unterschiedliche Handlungsnotwendigkeiten:

1. Zunächst ist zu bedenken, dass jede Teilnahme an einer zusätzlichen Förderung eine Form der Etikettierung darstellt. Daraus folgend wäre eine Kultur in den Klassen zu schaffen, in der realisierte Fördermaßnahmen von allen als wünschenswerte, nicht diskriminierende Unterstützungen individueller Entwicklungsprozesse erlebt werden können.
2. Die inklusive Schule sollte sich darin bewähren, möglichst frühzeitig Entwicklungs- und Lernprobleme zu identifizieren und darauf bezogene Fördermaßnahmen zu ergreifen.
3. Schließlich sind mit Blick auf die große Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die keine Mindeststandards erreichen, alle Anstrengungen zu unternehmen, die Effektivität der Fördermaßnahmen und die damit verbundenen diagnostischen Methoden und Strategien zu erhöhen.

Quoten erreichter Mindeststandards

Die größte Herausforderung der Weiterentwicklung der inklusiven Schule besteht darin, die erhebliche und kaum zu akzeptierende Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die am Ende der Grundschulzeit und am Ende der 6. Klassenstufe die Mindeststandards in einer oder beiden der untersuchten Domänen nicht erreichen, zu minimieren. Für die untersuchte Grundschulkohorte sind dies 22,7 und für die Stadtteilschulkohorte 44,7 Prozent. Darunter befinden sich in der Grundschulkohorte allenfalls 29 und in der Stadtteilschule nur 22,4 Prozent sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler.

Hier wie in vielen anderen Auswertungszusammenhängen zeigt sich, dass die Anzahl sonderpädagogischer Förderungen in den einzelnen Klassen gegenüber weiteren Problemlagen im individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrum quantitativ ein eher randständiges Problem darstellt. Wird zudem berücksichtigt, dass es mit EiBiSch eine Vielzahl von Belegen dafür gibt, dass unter der Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung sowohl die leistungsstärkeren als auch die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler in ihrer Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung profitieren können, stellen die Anwesenheit von sonderpädagogisch geförderten

Schülerinnen und Schülern und die darauf ausgerichteten Unterstützungsstrukturen eher eine Möglichkeit für qualitative Verbesserungen des Unterrichts dar. Wenn es das Ziel der inklusiven Schule ist, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschule das Erreichen der Mindeststandards in den beiden untersuchten Domänen zu ermöglichen, wird ein erfolgreicher Umgang mit der vorhandenen individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenität jenseits aller sonderpädagogischer und verwaltungstechnischer Kategorisierungen flächendeckend realisiert werden müssen.

Es darf allerdings auch nicht erwartet werden, dass die inklusive Schule die Quote der „Risikokinder“ ohne weitere strukturelle Veränderungen erheblich senken kann. Die Lebensbedingungen der in Hamburg lebenden Kinder und Jugendlichen differieren deutlich und zum Teil dramatisch. Es sind nicht nur die individuell vorhandenen Ressourcen, sondern auch die Umfeldbedingungen, die die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen einschränken bzw. fördern. Der Trend zur gesellschaftlichen Exklusion lässt sich u.a. an der zunehmenden sozialräumlichen Segregation in Städten ablesen, wie jüngst Helbig und Jähnen zeigten (2018). Sie findet auch in den verschiedenen Hamburger Stadtteilen statt (ebd. S. 48 ff.) und prägt in unterschiedlichem Ausmaß auch die EiBiSch-Regionen. Wohnbau- und Sozialpolitik tragen damit neben Armut und Reichtum dazu bei, dass sich die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen immer stärker voneinander unterscheiden. Durch die regional extrem unterschiedliche Verteilung der Beschulungen der Kinder aus Flüchtlingsfamilien hat sich diese Situation noch deutlich verschärft. Ohne begleitende sozialpolitische Maßnahmen bleibt das wichtige Ziel der Entkoppelung von sozialer Herkunft und individueller Zukunft eine pädagogische Illusion (vgl. Rauer 2010).

Das Hamburger „Zweisäulenmodell“ in der Sekundarstufe, das tatsächlich aber ein Dreisäulenmodell (Stadtteilschulen, Gymnasien, Sondereinrichtungen) ist, verschärft den Trend zur gesellschaftlichen Exklusion. Das wird in den EiBiSch-Daten allein schon darin deutlich, dass die Quoten derjenigen, die die Mindeststandards nicht erreichten, in den Stadtteilschulen deutlich höher sind als in den Grundschulen. Zudem sind die Gymnasien mit einem Anteil von deutlich unter einem Prozent sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler an der Einführung inklusiver Bildung nahezu unbeteiligt. Viele Stadtteilschulen drohen durch die Selektionsprozesse beim Übergang von den Grundschulen in die weiterführenden Schulen zu „Restschulen“ zu werden. Dass sich eine solche Entwicklung einstellen kann, war bereits 2007, als über das Pro und Contra des Zwei- bzw. Dreisäulenmodells gestritten wurde, erkennbar (z.B. Schuck 2007).

Segregationsquoten

Im bundesrepublikanischen Vergleich werden u.a. die Segregationsquoten (bzw. die Exklusionsquoten) dokumentiert. Das ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Sondersystemen unterrichtet werden. Hamburg erreicht im bundesrepublikanischen Vergleich für die 4. Klassenstufe im Schuljahr 2015/2016 nur den fünften Platz und hat damit noch einen längeren Entwicklungsweg vor sich, wenn das Ziel einer möglichst geringen Segregationsquote verfolgt werden soll. Im Sekundarbereich erweisen sich die Gymnasien als weitgehend inklusionsfreie Räume. Es muss deshalb nach Wegen gesucht werden, bei einem weiteren Abschmelzen der für das gesamte Schulsystem geltenden Segregationsquote die Stadtteilschulen nicht noch mehr zu belasten, sondern die Gymnasien in diesen Prozess mit einzubeziehen.

10.2 Bearbeitung institutioneller und klassischer Orientierungen

Die inklusive Schule hat das klassische Begriffsinventar der Pädagogik und Sonderpädagogik und die damit verbundenen Orientierungen übernommen. Wie im Kapitel 6 dargestellt sind das die kategorialen Begriffe der sonderpädagogischen Diagnostik und der Schulformbezug der Unterrichtsziele. Damit verbunden sind Orientierungen pädagogischer Prozesse, die als „institutionell“ apostrophiert wurden und deren Überwindung Gegenstand zurückliegender fachlicher Auseinandersetzungen waren. Die Zielperspektive der entsprechenden fachlichen Diskurse ist eine „personale“ Orientierung in Diagnostik, Unterricht und Förderung, die nahtlos in die Leitideen inklusiver Bildung münden. Nun zeigt EiBiSch erneut, dass die klassischen, kategorialen Begriffe der Diagnostik kaum einen diagnostischen und prognostischen Wert haben. Diesen Widerspruch zwischen der immer noch verbreiteten klassischen institutionellen Orientierung und dem Erfordernis der Verwirklichung der personalen Orientierung in der Inklusion gilt es konzeptionell und praktisch wirksam zu bearbeiten.

Zielführend erscheint dabei, die Schulen bei der Implementation einer lernprozessbegleitenden, lerngegenstandsbezogenen Diagnostik und eines darauf aufbauenden adaptiven und damit differenzierenden Unterrichts zu unterstützen. Dazu gehört als Kernstück pädagogischer und sonderpädagogischer Professionalität, nach einheitlichen Regeln diagnosegestützte Pläne für eine adaptive Förderung zu entwickeln, deren Umsetzung zu evaluieren und die Erfolge bzw. Misserfolge zu dokumentieren. Die Einführung eines Fördermonitorings zur Dokumentation der Verwendung der nach Sozialindex systemisch bereitgestellten

Ressourcen ist in Betracht zu ziehen und aufzubauen. Prinzipiell zu prüfen wäre, ob eine regelmäßige Erfassung der Anzahl der sonderpädagogisch in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ geförderten Schülerinnen und Schüler für interne und externe Steuerungszwecke dann überhaupt noch notwendig und kompatibel mit den Leitideen einer inklusiven Schule ist.

Schließlich ist zu bedenken, ob mit dem kategorialen Begriff der „Sonderpädagogischen Förderung“ überhaupt eine hinreichend eindeutige und sachgerechte Beschreibung individueller Fördernotwendigkeiten und -bedürfnisse in unterschiedlichen Leistungs- und Persönlichkeitsbereichen möglich sein kann. Eine Verbesserung der diagnostischen Prozesse in Verantwortung der Schulen sollte sich deshalb v.a. auf die Lernprozessbegleitung, die Formierung der Unterrichtsangebote und die Evaluation der Unterrichtserfolge beziehen und dabei im Sinne einer „Kind-Umfeld-Diagnose“ auch die Lernbedingungen in der Klasse, den familiären Kontext und das soziale Umfeld berücksichtigen.

Schule im Widerspruch zwischen Individualisierung und Standardisierung

Nachdrücklich zu unterstreichen ist, dass sich die Weiterentwicklung der inklusiven Schule derzeit im Widerspruch zwischen Individualisierung und Standardisierung befindet (Schuck 2014). Gemeinsamer Unterricht in der inklusiven Schule verlangt, dass den Schülerinnen und Schülern auf dem Hintergrund ihrer je unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen, Lebenswelten und Bildungsbiographien unterschiedliche Zeitkontingente gewährt und Unterstützungsangebote bei ihrer Kompetenzentwicklung gemacht werden müssen. Zugleich nehmen Deutschland und die Länder regelmäßig an nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien und an den jährlichen Vergleichsarbeiten (VerA) teil. Seitens des Bundes und der Länder werden diese Leistungsmessungen als eine zentrale Maßnahme zur Steigerung des allgemeinen Leistungsniveaus der Schulen und zur Verbesserung der Unterrichtsqualität angesehen. Diese regelmäßigen Leistungsmessungen können jedoch das klassische Unterrichtsmodell gleichschrittigen Lernens auch für die inklusive Schule nahelegen. Eine der großen Herausforderungen der Schulentwicklung besteht demnach darin, diesen Widerspruch zwischen Individualisierung und Standardisierung durch die Standardisierung der pädagogischen Prozesse aufzulösen. Eine solche Standardisierung sollte unter Einsatz geeigneter diagnostischer und didaktischer Konzepte einen adaptiven Unterricht für alle und damit das Lernen auf je aktuellem Entwicklungsniveau sicherstellen.

Die EiBiSch-Ergebnisse legen nahe, dass es den Lehrkräften noch nicht durchgängig gelingt, sich die notwendigen diagnostischen Informationen für die Formierung und Evaluation individueller Lernprozesse zu beschaffen und einen auf diesen diagnostischen Informationen basierenden adaptiven Unterricht zu gestalten. Es ist deshalb zu prüfen, wie die Schulen zukünftig bei der Bewältigung dieser Aufgaben inhaltlich und materiell unterstützt werden können. Eine Aufgabe des ReBBZ könnte sein, die ihnen zugeordneten Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung diagnostisch gestützten, adaptiven Unterrichts für alle zu unterstützen.

10.3 Weiterentwicklung der systemischen Ressourcenvergabe

Wie schon bei dem Projekt ELSE durchziehen die Äußerungen der Akteurinnen und Akteure die Klagen über eine als nicht ausreichend empfundene Ressourcenausstattung. Angesprochen sind damit die im Gesamtsystem zur Verfügung stehenden systemischen und individuellen Ressourcen, die den Schulen nach den Allokationsregeln bereitgestellten Ressourcen und die dabei möglichen Passungsprobleme zwischen Zuweisungen und tatsächlichen Bedarfen. Wenngleich die systemische Ressource für die sonderpädagogische Förderung von Kindern in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ als eine tragende Säule und letztlich als eine Voraussetzung der Entwicklung einer inklusiven Schule angesehen werden kann, bedarf das Bereitstellungsverfahren einer kontinuierlichen Anpassung und Optimierung sowie einer Flexibilisierung und problemgerechten Nachsteuerung. Die den Schulen zur Verfügung gestellten Ressourcen orientieren sich an den sechs Stufen des Sozialindex. So ist es möglich, dass an den Grenzen der Sozialindexstufen eine Schule gerade den Übergang in eine niedrigere und damit besser ausgestattete Sozialindexstufe verpasst, obwohl sie sich in ihrer sozialen Belastung kaum von einer Schule mit einem niedrigeren Sozialindex unterscheidet. Dieses Problem ist weiterhin ungelöst.

Mit der systemischen Ressourcenzuweisung über den Sozialindex wird zudem nicht erfasst, wenn Schulen sich als besonders erfolgreich im Umgang mit individuellen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler und inklusionsfreundlich erweisen bzw. erwiesen haben und deshalb von Eltern mit Kindern mit „LSE“-Fördernotwendigkeiten“ häufiger angewählt werden, als es der angenommenen Quote entspricht. Dadurch gibt es Schulen, die deutlich mehr und Schulen, die deutlich weniger Schülerinnen und Schüler in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ sonderpädagogisch fördern, als ihnen durch ihren Sozialindex zugerechnet werden. Hier wird eine

weitere Facette des Ressourcenallokationsproblems deutlich und die Frage aufgeworfen, welche Flexibilisierungsmöglichkeiten der systemischen Ressourcenverteilung für solche besonderen Herausforderungen geschaffen bzw. ausgebaut werden sollten.

Nach übereinstimmenden Äußerungen aller befragten Akteurinnen und Akteure in der inklusiven Schule stellen die Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt „*Emotional-soziale-Entwicklung*“ die größte Herausforderung für Schulen und Klassen dar, obgleich nur in 23 (65,7 %) der untersuchten Grundschulen, 35 (32,7 %) der untersuchten Grundschulklassen, 9 (75 %) der untersuchten Stadtteilschulen und in 45 (50,7 %) der untersuchten Stadtteilschulklassen Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt sonderpädagogisch gefördert wurden. Die eingerichteten temporären Lerngruppen, die zu Entlastungen bei den abgebenden Schulen führen und von deren pädagogischen Fachkräften im Mittel begrüßt werden, stellen unter dem Primat einer inklusiven Schule eine Herausforderung dar, die mit allen ihren Nebenwirkungen ebenfalls dringend evaluiert und anschließend gegebenenfalls konzeptionell weiterentwickelt werden müssen.

Zu prüfen wäre, wie bereits in ELSE vorgeschlagen, für die Förderung im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ eine ergänzende individualisierte Ressourcenvergabe vorzusehen, denn Kinder mit emotional-sozialen Problemen stellen zwar nicht quantitativ, jedoch qualitativ besonders hohe Anforderungen an die Klasse und die Lehrkräfte. Ganz im Sinne dieses Gedankens empfiehlt die European Agency for Special Needs Education für nachzuweisende besondere Bedarfe auch für die „weichen“ sonderpädagogischen Förderungen eine über die systemische Ressource hinausgehende Bereitstellung weiterer Ressourcen (vgl. u.a. Preuss-Lausitz 2013).

Konsequenterweise muss darüber hinaus sichergestellt werden, dass auch Kinder mit typischen Lernschwierigkeiten oder Sprach- und Sprechproblemen nicht nur quantitativ, sondern v.a. qualitativ die Unterstützungen bekommen, die ihrer Entwicklung dienlich sind. Damit stellt sich die Frage, ob die Gruppe der „LSE“-Schülerinnen und -Schüler weiterhin als einheitliche Kategorie verwendet werden soll.

Dabei verspricht eine einfache Erhöhung der Ressourcen allein noch keine Lösung. Es gibt mit EiBiSch deutliche Ergebnisse dafür, dass kein linearer Zusammenhang zwischen mutmaßlich fehlenden Ressourcen und den Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler besteht. Entscheidend für den Erfolg der pädagogischen Prozesse in den Klassen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit die

pädagogischen Ideen und die pädagogischen Konzepte für den Einsatz der Ressourcen zur Entwicklung eines adaptiven Unterrichts für alle. An der Weiterentwicklung solcher Konzepte ist in Hamburg – und natürlich auch in den anderen Bundesländern – und in jeder Schule vor dem Hintergrund fachlicher Expertise zu arbeiten. Entsprechende Strukturen sind in den Schulen und in Hamburg vorhanden. Sie gilt es noch intensiver zu nutzen und auszubauen. Solche Vorstellungen setzen auf die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Schulen, wobei sie von den ReBBZ und dem LI zu unterstützen wären.

Angesichts der unterschiedlichen Ressourcenquellen und der hohen Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an zusätzlichen Fördermaßnahmen soll hier der bereits im Abschlussbericht von ELSE enthaltene Vorschlag wiederholt werden, die systemischen Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung mit den anderen zur Verfügung stehenden Förderressourcen zusammenzuführen und in einem integrierten Förderkonzept der Schulen zur Entwicklung eines adaptiven Unterrichts für alle einzusetzen. Diese Aufgabe wird bereits von Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren in vielen Schulen wahrgenommen, sollte jedoch zum Aufgabenkern aller Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren werden.

In diesem Kontext ist darauf zu verweisen, dass die Schulen zu hohen Anteilen das Mittel der Bündelung sonderpädagogischer Förderungen in einzelnen Klassen und nicht deren Gleichverteilung über Klassen einer Jahrgangsstufe hinweg wählen. Dieser Sachverhalt charakterisiert v.a. die Schulen, die speziell sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler in ihrer Schülerschaft haben. Damit soll offensichtlich sichergestellt werden, sonderpädagogische Ressourcen in einzelnen Klassen vermehrt zur Verfügung zu haben. Es konnten bei den Auswertungen der Entwicklung der fachlichen Kompetenzen keine Nachteile dieses Bündelungsmodells gefunden werden. Es zeigte sich eher, dass aus einem höheren Anteil sonderpädagogischer Förderungen und damit auch aus einem höheren Anteil zur Verfügung stehender sonderpädagogischer Lehrkräfte in einer Klasse ein höherer Nutzen für die Kompetenzentwicklung aller Kinder entstehen kann. Gleichwohl ist zu bedenken, dass durch Bündelung sonderpädagogischer Förderungen in Klassen die Gefahr einer „*Exklusion in der Inklusion*“ droht und solche Bündelungsklassen in der Schule mit möglichen negativen Nebenwirkungen als Sonderklassen wahrgenommen werden können. Hier besteht Bedarf an Evaluation und anschließender konzeptioneller Weiterarbeit.

Im Zusammenhang mit der Ressourcenfrage wurde von den befragten pädagogischen Fachkräften auch die Problematik der Schulbegleitungen thematisiert. Einerseits ist die Anzahl der individuellen Schulbegleitungen in den vergangenen

Jahren aufgrund der häufigen Klagen aus den Schulen, aber auch aus der Elternschaft extrem gesteigert worden. Andererseits ist damit die Qualität der Schulbegleitungen aus Sicht der Lehrkräfte keineswegs besser geworden. Es wird zum Teil befürchtet, dass mit Hilfe dieses finanziell sehr günstigen Personals nur die dringendsten Lücken oberflächlich überdeckt werden sollen. Es gibt offensichtlich eine große Heterogenität in der Rekrutierung, Fortbildung und begleitenden Superversion dieser Personengruppe. Auch die Einbindung in die pädagogische Arbeit in den Klassen gelingt noch zu selten. Da die diesbezüglichen wenigen Befragungsdaten aus EiBiSch keinesfalls ausreichend sind, scheint eine systematische Evaluation dieses Problemfeldes dringend geboten, damit verlässliche Daten für die weitere Planung und mögliche Qualifizierungen gewonnen werden.

10.4 Stärkung der schulinternen und schulübergreifenden Kooperation und Fortbildung

In der Organisations-, Unterrichts- sowie in der Personalentwicklung zeigen sich große Unterschiede in den untersuchten Schulen bei der Umsetzung inklusiver Bildung am Ende der 2. Klassenstufe. Die Unterschiedlichkeit wird in hohem Maße durch die jeweiligen schulspezifischen Bedingungen determiniert. Hierzu gehören v.a. die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, die verfügbare sonderpädagogische Expertise und Erfahrung sowie die zur Verfügung stehenden sonderpädagogischen Ressourcen.

Erwartungskonform kristallisierte sich die vorgängige Integrationserfahrung als ein zentrales schulisches Unterscheidungsmerkmal heraus. Die Anknüpfungsmöglichkeiten an die bestehenden, in der Integration entwickelten Förderkonzepte und -strukturen und ein bereits fortgeschrittenes Verständnis von Inklusion in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen schulischer Heterogenität sowie die vorhandene sonderpädagogische Expertise stellen gegenüber den unerfahrenen Schulen vorteilhafte Ausgangsbedingungen dar. Zwar waren die Schulen mit spezifischen Integrationserfahrungen im Übergang zur inklusiven Schule mit Ressourcenkürzungen konfrontiert und dadurch gezwungen, die bereits erprobten und als erfolgreich geltenden Strukturen den neuen Ressourcen anzupassen bzw. aufzugeben. Trotzdem zeigten sich die Schulen mit Integrationserfahrung im Vergleich zu den Schulen ohne Integrationserfahrung bei der Umsetzung inklusiver Bildung in der 2. Klassenstufe als deutlich weiter entwickelt.

In den Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen wurde eine weitere Facette der Ressourcenausstattung deutlich: Auch Schulen mit Integrationserfahrung

müssen viele Ressourcen in die Entwicklung, Restrukturierung, in die Stabilisierung organisatorischer Rahmenbedingungen und die Bewältigung administrativer Neuerungen investieren. In der schulinternen Ressourcenbilanz kommen vor diesem Hintergrund oft fachdidaktische und entwicklungsperspektivische Unterrichtsentwicklungen als notwendiger Kern der Schulentwicklung zu kurz.

Als Herausforderung wird erkennbar, den Akteurinnen und Akteuren Planungssicherheit zu geben sowie die notwendigen Zeitbudgets und die Ressourcen für die langfristige konzeptionelle Arbeit, die strukturierte Kooperation zwischen den sonderpädagogischen und den allgemeinen Lehrkräften und die Etablierung von festen Teams innerschulisch einzuräumen. Dabei kann die multiprofessionelle Kooperation als einer der zentralen Bedingungsfaktoren für eine gelingende schulische Inklusion herausgestellt werden. Einflussfaktoren dafür sind die individuellen Einstellungen zur Inklusion, die Bereitschaft zur Kooperation sowie der Kooperationsgrad und die Weite des in der jeweiligen Schule vertretenen Inklusionsbegriffs. Eine der zukünftigen bildungspolitischen Herausforderungen dürfte darin bestehen, Strukturen zu schaffen, die eine Kooperation ermöglichen, die über einen bloßen fachlichen Austausch der Akteurinnen und Akteure hinausgeht und die Etablierung gemeinsamer Ziele und Aufgabenbearbeitung ermöglicht.

Herausforderungen bezüglich der Verbesserung der schul- und klasseninternen Qualität pädagogischer Prozesse

Die Lehrkräfte unterscheiden sich offensichtlich in der Weite ihres Inklusionsbegriffs. Einerseits werden sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler unter einem engen Inklusionsbegriff noch als besondere Gruppe einer Klasse betrachtet. Andererseits wurde besonders an Schulen mit ehemaligen Integrationsklassen und/oder integrativen Regelklassen unter einem weiten Integrationsbegriff die Klasse als System verstanden und die Vorteile des gemeinsamen Lernens besonders im Sozialverhalten für die nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler hervorgehoben. Im Widerspruch zu einem weiten Inklusionsverständnis werden verbreitet klare Zuschreibungen bzw. Etikettierungen sonderpädagogischer Förderungen für notwendig gehalten, um gegebenenfalls Ressourcen über die systemische Grundversorgung hinaus zu akquirieren und die notwendigen Unterstützungsangebote passgenau zu konzipieren. In einem solchen Begründungszusammenhang erfährt der Inklusionsbegriff eine starke Reduzierung und Fokussierung auf die mutmaßlich für notwendig gehaltenen sonderpädagogischen Förderungen, die angesichts der tatsächlichen Problemlagen zu überwinden wären. Als Herausforderung ergibt sich daraus, gegebenen-

falls unter struktureller Anbindung an die Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren den schulinternen, fachlichen Austausch zu intensivieren und u.a. gemeinsam am Inklusionsbegriff der Schule und weiteren Grundlagen der pädagogischen Prozesse zu arbeiten. Eine solche schulinterne Kooperationsstruktur könnte die in den gesamten quantitativen und qualitativen EiBiSch-Daten erkennbaren proinklusiven Haltungen unterstützen.

Verknüpft mit der Weite des Inklusionsbegriffs sind die praktizierten Kooperationsformen, die auf einer Skala zwischen nur fachlichem Austausch und Ko-Konstruktion von Unterricht und Förderung in den Klassen lokalisierbar sind. Schulen und Klassen sind darin zu unterstützen, die Klassen als Gemeinschaften zu entwickeln, in denen die Bedürfnisse aller zur Geltung kommen und alle Schülerinnen und Schüler gleichwertige und aktive Subjekte der Klassengemeinschaften sind.

Da es Schulen mit und ohne Integrationserfahrungen in unmittelbarer Nachbarschaft gibt, wäre zu prüfen, welche Möglichkeiten des Wissenstransfers und der konzeptionellen Zusammenarbeit es im Austausch mit Nachbarschulen in ähnlicher sozialer Lage geben könnte.

Anpassung von Angeboten der Unterstützungssysteme (LI und ReBBZ) als Herausforderung

Hamburg hält nicht erst mit der Einführung der inklusiven Bildung umfangreiche Fortbildungsangebote bereit. Die in EiBiSch befragten schulischen Akteurinnen und Akteure betonen zwar grundsätzlich die Bedeutung der Unterstützungs- und Beratungsangebote, diese werden jedoch nach ihren Einschätzungen den unterschiedlichen Bedarfen der Schulen allenfalls bedingt gerecht. Es sollte deshalb zukünftig stärker auf die Schulen oder auf unterschiedliche Schultypen zugeschnittene Angebote der beratenden Institutionen zur Beratung, Fort- und Weiterbildung sowie für die Qualifizierung der Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren geben. Es wird zukünftig bei der Beratung und Fortbildung weniger auf die organisatorischen Ebenen und vermehrt auf die fachdidaktischen Aspekte einzugehen sein. Weiterhin deuten die empirischen Daten darauf hin, dass die Unterstützungssysteme, sowohl das LI als auch die ReBBZ, sich positiv auf die Etablierung von Netzwerkarbeit auswirken können. Aber auch hier gilt es, auf die akteurs- und schulspezifischen Bedarfe bei der Zusammensetzung der Netzwerke einzugehen, um die Potenziale dieser Settings optimal zu nutzen.

10.5 Die Klasse als System

Eine Vielzahl der EiBiSch-Ergebnisse weist darauf hin, dass in den Klassen die pädagogische Qualität entsteht, die letztlich die Unterschiede zwischen den Klassen erklären. Was zu diesen pädagogischen Qualitäten gehören könnte, aber mit EiBiSch nicht systematisch untersucht wurde, lässt sich gut der einschlägigen Literatur (z.B. Hattie 2009) entnehmen. Die in EiBiSch befragten Schülerinnen und Schüler haben jedoch für sie wichtige Punkte genannt, die allesamt in der Literatur als Elemente guten Unterrichts auftauchen. Sie schätzen in beiden Kohorten ihre „*emotional-soziales Schulerfahrungen*“ und damit ihr Wohlbefinden in der Schule dann als positiv ein, wenn ein schülerorientierter Unterricht realisiert wird, die Lehrkräfte als unterstützend erlebt werden, wenn eher individuelle Bewertungsmaßstäbe angelegt werden und wenn weniger Unterrichtsstörungen zugelassen werden.

Auf weitere Herausforderungen der Weiterentwicklung der inklusiven Unterrichtskultur verweisen die offenkundigen Unterschiede der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der sonderpädagogisch und der nicht sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler und v.a. die starken Belastungen der im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrkräften, den Eltern, der Mitschülerschaft und insbesondere von den Betroffenen selbst wahrgenommen werden. Unzureichend gelingt es bisher, für diese Gruppen pädagogische Bedingungen herzustellen, die für alle Akteurinnen und Akteure auf Dauer positive Entwicklungen ermöglichen. Eine Entkoppelung der Akzeptanz in der Klasse von der Leistungsstärke, wie sie Hinz et al. (1998a) für die Integrativen Regelklassen als wünschenswert festgestellt hatten, ist für die aktuelle inklusive Grundschule noch nicht nachweisbar.

Insgesamt ist es in der Stadtteilschulkohorte wie auch in der Grundschulkohorte deutlich geworden, dass zwischen den drei sonderpädagogischen Förderungen in den Bereichen „*Lernen*“, „*Sprache*“ und „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sowohl bei den drei überfachlichen Kompetenzen als auch bei den sieben Merkmalen der „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ Überschneidungen, aber überwiegend deutliche Unterschiede vorliegen. Diese Unterschiede verweisen darauf, dass die in der Kategorie „*LSE*“ zusammengefassten Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher pädagogischer Unterstützung im jeweiligen Unterrichtsgeschehen bedürfen.

Zusammenfassend kann vor dem Hintergrund der EiBiSch-Ergebnisse und des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses festgehalten werden, dass der Schlüssel für eine erfolgreiche inklusive Schule in der Verbesserung der Unterrichtskultur und den damit verbundenen Kooperationsnotwendigkeiten der Lehrkräfte innerhalb der Klassen und Schulen liegt. In den Befragungen der Lehrkräfte haben sich erhebliche Unterschiede in den Einstellungen zur Inklusion und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Beteiligungen an Integrationsprojekten ganz unterschiedliche Erfahrungshorizonte der Lehrkräfte gezeigt. Hier eröffnen sich in den Schulen je spezifische Bearbeitungsnotwendigkeiten und ein großes Potential von Unterstützungsmöglichkeiten benachbarter Schulen.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2017a). *Welchen Förderbedarf haben Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen?* Berlin: Verband Bildung und Erziehung.
- Ahrbeck, B. (2017b). *Der Umgang mit Behinderung, Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B., Bleidick, U., & Schuck, K. D. (1997). Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äußeren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule*, Band 3 (S. 739-769). Göttingen: Hogrefe.
- Anliker, B., Lietz, M. & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrkräften. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77(3), 32-36.
- Arndt, A.-K. & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, E., Lemke, W., Rauer, W., Ricken, G., Schwohl, J., & Schuck, K. D. (2010). *Bericht über die Evaluation der Pilotierung des ersten Jahrgangs (2007) zweier Integrativer Förderzentren in Hamburg.* Hamburg: Universität Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2015). *Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung.* Hamburg: BSB.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2017). *Bildungsbericht Hamburg 2017.* HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 16. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3610Volltext.pdf&typ=zusatztext>, Zugriff am 24.07.2018.
- Bender, S. (2015). Zur Bedeutung von Schulkultur im Rahmen einer inklusionsorientierten Schulentwicklung. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Ge-*

- meinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern. Prozesse der Schulentwicklung gestalten* (S. 197-204). Köln: Wolters Kluwer.
- Boban, I & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Übersetzung und Anpassung der Veröffentlichung von T. Booth, T. & M. Ainscow, M. (2002) an deutschsprachige Verhältnisse. Halle: Martin-Luther-Universität. Online verfügbar unter <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, Zugriff am 24.07.2018.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borchert J. & Schuck, K. D. (1992). *Integration: Ja! Aber wie? – Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Mit einer Bibliographie von Andreas Hinz. Lebenswelten und Behinderung, Band 2. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Bos, W., Gröhllich, C. & Pietsch, M. (2007). *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann
- Brüggemann, C., & Tegge, D. (2016). Kennziffern in der Kritik: Anmerkungen zur indikatorengestützten Darstellung von Inklusion in der internationalen Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/344>), Zugriff am 24.07.2018.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Berlin/Bonn: BMAS. Online verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=764F2EA679F433100FEE203A41332A6F?__blob=publicationFile&v=3, Zugriff am 24.07.2018.
- de Boer, A., Pijl, s. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Ditton, H. (2001). *DFG-Projekt ‚Qualität von Schule und Unterricht‘ – QuaSSU Skalenbildung, Hauptuntersuchung*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Drucksache 20/3641 (2012). Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. Drucksache 20/3641. Hamburg: Ham-

- burger Bürgerschaft. Online verfügbar unter <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/36199/.pdf>, Zugriff am 24.07.2018.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: Institute for Education.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Hrsg.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (S. 280-294). London: Routledge.
- Elbaum, B. (2002). The Self-Concept of Students with Learning Disabilities. A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(4), 216-226.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2016). *Inklusion – Vision und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 41-54). Heidelberg: Springer VS.
- Gasterstädt, J., Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54-66.
- Gebhardt, M. (2015). Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – ein empirischer Überblick. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 39-52). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L., Hessels, M. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland. Eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), 211-229.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275-290.

- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Götz, J. & Hauenschild, K. (2015). Didaktische Brennpunkte inklusiven Unterrichts. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern. Prozesse der Schulentwicklung gestalten*. München: Carl Link.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sysiphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Greiten, S., Franz, E.-K. & Biederbeck, I. (2016). Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität (S. 143-157)*. Münster: Waxmann.
- Greve, W. & Hauenschild, K. (2017). Einstellungen zu Inklusion in der Schule – ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(3), 313-328.
- Groeben, A. v.d., (2013). Mit den Augen der Lernenden sehen. Individualisierung als didaktische Herausforderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), 6-10.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann
- Haeblerlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrkräfte Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik erfahren*. Bern: Haupt.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helbig, M. & Jähnen, St. (2018). *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten*. Discussion Paper P 2018–001. Berlin: Wissenschaftszentrum. Online: verfügbar unter <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2018/p18-001.pdf>, Zugriff am 24.07.2018.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4(4), 227-240.
- Helm, F., Möller, J., Pohlmann, B., May, P., Heckt, M. (2011). *Selbst- und Fremdeinschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen durch Schüler*,

- Eltern und Lehrer*. Poster präsentiert auf der 75. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung in Bamberg.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998a). *Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Feldhaus.
- Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998b). *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs*. Hamburg: Feldhaus.
- Hopf, C. & Schmidt, C. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierung*. Forschungsdokumentation. Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Idel, T. S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesem Band. In E. Baum, T.S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 9-25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 153-190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2012). *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 2. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2017). *Inklusion in Progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung. Online verfügbar unter https://www.boell.de/sites/default/files/boell.brief-teilhabe-gesellschaft-4-inklusion-in-progress.pdf?dimension1=division_sp, Zugriff am 24.07.2018.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 66(2), 165-191. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s11577-014-0253-x>, Zugriff am 24.07.2018.
- Kracke, B. (2014). Schulische Inklusion – Herausforderungen und Chancen. *Psychologische Rundschau*, 65(4), 237-240.
- Kreie, G. (2009). Integrative Kooperation. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 404-411). Weinheim: Beltz.

- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regellehrkräften an inklusiven Schulen – eine Typologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft, 140-159.
- Krull, J., Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Der Kreis Mettmann auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem – zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(1), 17-39.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landwehr, N. (2009). *Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung – Fragen zur Selbsteinschätzung für das Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen*. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz
- Laubenstein, D., Lindmeier, Ch., Guthöhrlein & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lehmann-Wermser, A. & Schippert, K. (im Erscheinen). *Wilma Skalendokumentation*. Mannheim: GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Leist, S., Pietsch, M., Tosana, S. & Bardowiecks, S. (2009). *Aspekte der Zufriedenheit. Skalenhandbuch*. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ).
- Lelgemann, R., Lübbecke, J., Singer, P., Walter-Klose, C. (2012). Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(11), 465-473.
- Löser, J. M. (2013). „Support Teacher Model“ – Eine internationale Perspektive auf Lehrerkooperation an inklusiven Schulen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 107-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lücken, M., Thonke, F., Pohlmann, B., Hofmann, H., Golecki, R., Rosendahl, J., Benzing, M. & Poerschke, J. (2014). KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwick-*

- lung (*IfBQ*). HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 13 (S. 127-154). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2-31.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014a). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112-123.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014b). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283-294.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56(3), 82-95.
- MAXQDA (1989-2015). Software für qualitative Datenanalyse. VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.
- Marx, H. (1992). Methodische und inhaltliche Argumente für und wider eine frühe Identifikation und Prädiktion von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Diagnostica*, 38(3), 249-268.
- May, P. & Bennöhr, J. (Hrsg.) (2013). *KEKS, Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule. Handbuch Konzepte, theoretische Grundlagen und Normierung*. Berlin: Cornelsen.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In: J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, Th. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & Rolf Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 15-37). München: Oldenbourg.
- Neter, J., Wasserman, W., Kutner, M. H. (1985). *Applied linear statistical models. Regression, analysis of variance, and experimental designs*. Homewood, Illinois: Irwin.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39-48). Berlin: Frank & Timme.
- Nusser, L. & Wolter, I. (2016). There's plenty more fish in the sea. Das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogi-

- schem Förderbedarf Lernen in integrativen und segregierten Settings. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 130-143.
- PISA Konsortium (Hrsg.) (2006). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Pohlmann, B. & Heckt, M. (2011). Überfachliche Kompetenzen. *Hamburg macht Schule*, (1), 36-37.
- Prenzel, A. (2012). Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht?* (S. 16-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauer, W. (2010). Eine Schule für alle in der deutschen Großstadt mit der schärfsten Polarisierung von Reichtum und Armut. Fakten, Probleme und Herausforderungen. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung* (S. 103-118). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEESS 3 4)*. Göttingen: Beltz Deutsche Schultests.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1 2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2007). Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 219-253). Münster: Waxmann
- Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerverbände. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 163-183). Wiesbaden: Springer VS.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986a). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16(3), 115-122.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986b). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16(4), 154-160.
- Reiser, H., Dlugosch, A. & Willmann, M. (2008). *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung*. Hamburg: Kovac.
- Reusser, K. & C. Pauli (2010): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität*.

- Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster: Waxmann.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 83(4), 393-415.
- Saalfrank, W.-T. (2013). Inklusive Bildung im Kontext von Modellen guten Unterrichts. *Zeitschrift für Inklusion*, August 2013. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/18/18>, Zugriff am 24.07.2018.
- Schuck, K. D. (2000). Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Integrative Grundschule. In J. Schwohl (Hrsg.), *Integration am Scheideweg: Anmerkungen zur Innovation integrativen Unterrichts* (S. 41-69). Hamburg: Feldhaus.
- Schuck, K. D. (2012). *Stellungnahme zum Entwurf der Drucksache zur inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen. Text zu Händen der BSB vom 5.3.2012*. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/stellungnahme-drucksache-2012.pdf>, Zugriff am 24.07.2018.
- Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? In: *Die Deutsche Schule* 106(2), S. 163-175.
- Schuck, K.D. & Rauer, W. (o.J.). *Abschlussbericht über die Analysen zum Anstieg der Anzahl 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*. Hamburg: Universität Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/else-2014-04-29.pdf>, Zugriff am 24.07.2018.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Fickermann, D. (2014). *Datenschutzkonzept für die Erhebungen im Kernprojekt 1 des Vorhabens „Evaluation inklusiver Bildung in Schulen“ (EIBISCH)*. Hamburg: Universität Hamburg. Onli-

- ne verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/datenschutz.html>, Zugriff am 24.07.2018.
- Schuck, K.D., Rauer, W. & Prinz, D. (2013). *Vorhabenbeschreibung zur Evaluation der Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen*. Hamburg: Universität Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/vorhabenbeschreibung-2013-08-09.pdf>, Zugriff am 24.07.2018.
- Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 13 (S. 67-80). Münster: Waxmann.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(3), 92-98.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-415.
- Seifried, St. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, Ch., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Sliwka, A. (2010). From homogeneity to diversity in German education. In T. Burns (Hrsg.), *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge* (S. 205-217). Paris: OECD.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Spörer, N., Schründer-Lenzen, A., Vock, M. & Maaz, K. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg: Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. Ludwigsfelde: LISUM.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1972). *Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Nienburg.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2016). *Sonderpädagogische Förde-*

- runge in Schulen 2005 bis 2014. *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016*. Berlin: KMK. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf, Zugriff am 24.07.2018.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.) (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2011). *Hamburger Stadtteil-Profile*. NORD.regional, Band 11. Hamburg/Kiel. Online verfügbar unter https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/NORD.regional/NR11_Stadtteil-Profile_2011.pdf, Zugriff am 24.07.2018.
- Stein, R. (2007). Burnout und berufliches Selbstverständnis bei Lehrern für Sonderpädagogik. Empirische Befunde und mögliche Konsequenzen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(9), 345-357.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2015). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Trumpa, S., Franz, E. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften – Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80-92.
- Trumpa, S., Seifried, St., Franz, E.-K. & Klauß, Th. (Hrsg.) (2014). *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(8), 284-291.
- Werning, R. (2014). Stichwort. Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601-623.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghoner, D., Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7-21.

- WilmA (o.J.). *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote: Teilprojekt Transfer*. Hamburg: Universität Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/262.php>, Zugriff am 24.07.2018.
- Wocken, H. (⁶2010). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (³2013). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (²2014). *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2015). *Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte – Botschaften – Widerworte*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2017). *Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken*. Hamburg: Feldhaus.

Angaben zu den Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Karl Dieter Schuck seit 1980 Professor für sonderpädagogische Psychologie und sonderpädagogische Diagnostik an der Universität Hamburg; seit 01.03.2011 im Ruhestand. Forschungsschwerpunkte: Die Entwicklung von Menschen unter behindernden Bedingungen und in unterschiedlichen institutionellen Kontexten. Entwicklung von Testinstrumenten zur Erfassung motorischer, kognitiver und emotional-sozialer Dimensionen der Persönlichkeit. Beteiligung an Forschungsprojekten zur Entwicklung integrativer Unterstützungssysteme und Schulstrukturen.

Prof. Dr. Wulf Rauer seit 1980 Professor für empirische Forschungsmethoden und Pädagogische Psychologie an der Universität Hamburg; seit dem 30.09.2010 im Ruhestand. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung von Testinstrumenten zur Erfassung emotional-sozialer Dimensionen der Persönlichkeit. Beteiligung an Forschungsprojekten zur Eingangsstufe der Primarstufe und zur Entwicklung integrativer Unterstützungssysteme und Schulstrukturen. Evaluation von Elternkursen zur Steigerung der Erziehungskompetenz.

Dr. Doren Prinz seit 2016 Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich der Bildungswissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Von 2010 bis 2016 Juniorprofessorin für die Methoden der empirischen Bildungsforschung an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: qualitative und quantitative Forschungsmethoden, Inklusion in Kindertagesstätten und Schulen.

Dr. Marta Kulik seit 2017 Schulinspektorin am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) in Hamburg. Von 2010 bis 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, schulische Inklusion, Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Mitglieder des EiBiSch-Beirates

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler

- Prof. Dr. Martin Bensen, Universität Münster (ausgewiesen in den Bereichen Schul- und Unterrichtsforschung) (Vorsitzender)
- Prof. Dr. Sieglinde Ellger-Rüttgardt, Humboldt-Universität Berlin (Sonderpädagogische Expertise)
- Prof. Dr. Johannes Hartig, DIPF Frankfurt (Kompetenzmessungen im Längsschnitt)
- Prof. Dr. Martin Heinrich, Universität Hannover (Qualitative Forschung und Educational Governance)
- Prof. Dr. Dieter Katzenbach, Universität Frankfurt (Lern- und Geistigbehindertenpädagogik)
- Prof. Dr. Adda Sasse, Humboldt-Universität Berlin (Sonder- und Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Deutsch, Leiterin der Arbeitsstelle Inklusion in Thüringen) (stellvertretende Vorsitzende)
- Prof. Dr. Simone Seitz, Universität Paderborn (Inklusive Unterrichts- und Professionalisierungsforschung)
- Prof. Dr. Franz Wember, Techn. Universität Dortmund (Rehabilitation bei Lernbehinderungen).

Mitglieder der BSB und des IfBQ

- Dr. Uwe Heinrichs, Leiter der Abteilung „Gestaltung von Schul- und Unterrichtsentwicklung“ der BSB (bis 6/2015)
- Dr. Michael Just, Leiter der Abteilung „Gestaltung, Unterrichtsentwicklung, Grundsatz und Internationales“ der BSB (ab 7/2015)
- Dr. Angela Schillhorn-Ehlers, Leiterin des Referates Inklusion der BSB
- Norbert Maritzen, Direktor des IfBQ.



Behörde für Schule
und Berufsbildung (Hrsg.)

Bildungsbericht Hamburg 2017

2017, 186 Seiten, br.,
durchgehend vierfarbig, 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3610-7

Mit dem Hamburger Bildungsbericht 2017 liegt eine aktuelle Bestandsaufnahme des Hamburger Bildungswesens vor. Der Bildungsbericht bietet einen indikatorengestützten Überblick über Bedingungen, Strukturen und Ergebnisse von Bildung. Wie auch in den vorangegangenen Hamburger Bildungsberichten stehen die allgemeinbildenden Schulen im Zentrum. Darüber hinaus werden zwei weitere Bildungsbereiche in den Blick genommen: die frühkindliche Bildung und der Übergang in die berufliche Bildung.

Insbesondere der Schulbereich ist in den vergangenen Jahren zahlreichen Veränderungen unterworfen gewesen, so dass die fortgesetzte Hamburger Bildungsberichterstattung eine wertvolle Gesamtschau der Entwicklungen bietet.



www.waxmann.com

