

Vorhabenbeschreibung zur Evaluation der Einführung der inkluisiven Bildung an Hamburgs Schulen – ohne Anhänge –

Gliederung:

0	Vorbemerkung	2
1	Ziele und Arbeitsprogramm	3
1.1	Ausgangslage	3
1.2	Die bildungspolitische Programmatik gemäß Drucksache 20/3641 zur inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen	4
2	Evaluationsfragen und Untersuchungsansätze	7
2.1	Evaluationsfragen	7
2.2	Untersuchungsansätze	7
3	Kernprojekt 1: Evaluation der Entwicklung der Kinder	10
3.1	Theoretischer Hintergrund	10
3.2	Variablengruppen	12
3.3	Untersuchungsjahrgänge	13
3.4	Stichproben	15
3.4.1	Auswahl von Bezirken und Regionalen Bildungs- und Beratungszentren	15
3.4.2	Reduktion der Kernschulen in den Auswahlvarianten	18
3.5	Erhebungsplan	20
3.6	Auswertungsziele und Auswertungsschritte	20
4	Kernprojekt 2: Identifizierung von Gelingensbedingungen und Hemmnissen für die Implementation inklusiver Bildung	22
4.1	Fragestellungen	22
4.2	Methodisches Vorgehen	24
4.3	Erläuterungen zu den im Kernprojekt 2 geplanten Erhebungen	26
5	Zusatzprojekte/Kooperationen	29
6	Projektorganisation	30
7	Zeitplan	32
8	Kosten	34
9	Literatur	36
Anhang		
A 1	<i>Grundlegende Tabellen und erläuternde Texte zur Reduktion der Schulen in den Auswahlvarianten für Kernprojekt 1</i>	39
A 2	<i>Kostenkalkulation für das Kernprojekt 1</i>	49
A 3	<i>Arbeitspläne und Arbeitspakete des Kernprojektes 1 für die Kalenderjahre 2013 bis 2017 (neu)</i>	57

0. Vorbemerkung:

Die vorliegende Vorhabenbeschreibung ist das Ergebnis eines längeren Arbeitsprozesses, in dem für das Teilvorhaben „Evaluation der Entwicklung der Kinder“ (Kernprojekt 1) ein Workshop und eine Reihe von Arbeitstreffen mit Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) durchgeführt wurden: In dem Workshop am 19.06.2012 wurden einerseits die in der Behörde für Schule und Berufsbildung und dem IfBQ vorhandenen quantitativen Datenquellen und Daten (Daten aus den Leistungsmessungen, Daten der Schulstatistik, Daten der Schulinspektion) vorgestellt und andererseits aus Sicht der Evaluatoren ergänzende Datenerfordernisse diskutiert. Weitere Arbeits- und Abstimmungstreffen mit Kolleginnen und Kollegen aus dem IfBQ fanden am 15.08.2012, am 18.10.2012 und am 06.11.2012 statt.

Für das Teilvorhaben „Identifizierung von Gelingensbedingungen und Hemmnissen für die Implementation inklusiver Bildung“ (Kernprojekt 2) fanden Sondierungsgespräche zwischen den Autoren und der Autorin der vorliegenden Vorhabenbeschreibung statt, denen am 13.02.2013 und am 27.02.2013 zwei weitere Arbeitstreffen folgten.

Den beteiligten Kolleginnen und Kollegen des IfBQ sei an dieser Stelle für ihre Auskunftsbereitschaft und Kooperationsbereitschaft besonders gedankt.

Das vorliegende Evaluationskonzept ist damit das Ergebnis einer begonnen Kooperation zwischen der Universität Hamburg und dem IfBQ, die sich wechselseitig als fruchtbar und in der Sache konstruktiv und zielführend herausgestellt hat.

1 Ziele und Arbeitsprogramm

1.1 Ausgangslage

Mit der Mitteilung des Hamburger Senats an die Bürgerschaft zur Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen vom 27.03.2012 wird ein tiefgreifender Umbau des Hamburger Schulwesens eingeleitet. Der Ausgangspunkt für die Entwicklung des Konzepts einer inklusiven Schule war die Konkretisierung der im August 2009 beschlossenen Novellierung (insbesondere des Paragraphen 12) des Schulgesetzes, die in Folge des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen erfolgt war. Das mit der Drucksache konzipierte Modell einer inklusiven Schule ist der Versuch, das vielfältig zersplitterte System der Beschulung und der Förderung randständiger, behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher zu einem einheitlichen Ganzen zu ordnen. Mit dem Konzept der inklusiven Schule sollen die Bedingungen geschaffen werden, flächendeckend eine bessere Unterstützung der genannten Zielgruppen, die im gesamten Spektrum individueller, sozialer und kultureller Heterogenität in unseren Schulen zu scheitern drohen, bereit zu stellen und zwar in einem Umfang, wie es durch die bisherigen Modelle der Förderung von Kindern am unteren Leistungsende (I-Klassen, IR-Schulen, DaZ u.a.) – nicht zuletzt wegen der ungleichen Ressourcenverteilung über die Schulen hinweg – konzeptionell nicht möglich sein konnte. Darüber hinaus werden im Konzept der inklusiven Bildung die Sorgeberechtigten in einem bisher nicht gekanntem Umfang an den Verfahrensweisen der Schule beteiligt, so dass erwartet werden darf, dass die Kooperation zwischen Sorgeberechtigten und Schule eine neue Qualität erhalten wird.

Es ist absehbar, dass ein so umfassendes Reformmodell (wie seinerzeit das IR-Modell auch) ein "Risikomodell" in mindestens dreifacher Weise ist. (1.) Es wird ein bisher funktionierendes und jahrzehntelang eingespieltes pädagogisches System in seinen Verfahrensweisen und strukturellen Merkmalen tiefgreifend verändert. Allein deshalb ist zu erwarten, dass es zu vielfältigen anfänglichen und sicher auch weiter bestehenden Verwerfungen kommen wird. (2.) Gravierende Umsetzungsprobleme sind allein deshalb zu erwarten, weil nunmehr alle Schulen Verantwortung für behinderte Kinder und Jugendliche übernehmen müssen, auch solche Schulen, die bisher über keinerlei Integrationserfahrungen verfügen. Das alles geschieht in einer Situation, in der die Schulen viele weitere Reformvorhaben, wie z. B. die Ganztagsbildung zu schultern haben. Schließlich erhöht (3.) das Konzept der inklusiven Bildung die Komplexität des pädagogischen Alltags in den Schulen erheblich. Es muss nämlich flächendeckend Abschied genommen werden von den klassischen Maßnahmen der Komplexitätsreduktion durch Auslese und Sortierung. Damit stehen die Akteure im Feld zwangsläufig vor neuen Belastungen, die nur zu bewältigen sein werden, wenn insgesamt die Hoffnung entstehen kann, dass mit dem neuen Konzept die Lern- und Entwicklungsbedingungen der Schülerinnen und Schüler sich nicht verschlechtern, sondern nachhaltig verbessert werden und dabei die eigenen Arbeitsbedingungen erträglich bleiben. Die Umsetzung des Konzeptes kann deshalb nur gelingen, wenn es von den Akteuren selbst, d. h. vom pädagogischen Personal der Schulen auf allen Ebenen, von den Eltern und Kindern sowie von den außerschulischen Kooperationspartnern getragen wird.

In der Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft wird hinsichtlich einer wissenschaftlichen Evaluation gewünscht, dass (a) die Wirksamkeit, (b) die Auswirkungen und (c) die Ergebnisse inklusiven Unterrichts evaluiert werden sollen. Dabei sollen die Erfolge und Gelingensbedingungen wie auch die Verbesserungsbedarfe erkennbar werden. Die wissenschaftliche Begleitung soll über einen Zeitraum von vier Jahren erfolgen und mit einem Abschlussbericht im Sommer 2017 enden. Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) soll dabei im Rahmen der regelmäßigen Lernstandserhebungen die Evaluation unterstützen.

Erfasst werden sollen die Lernstände der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven und nicht inklusiv arbeitenden Lerngruppen.

1.2 Die bildungspolitische Programmatik gemäß Drucksache 20/3641 zur inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen

Mit der Drucksache 20/3641 zur inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen vom 27.3.2012 wurde mit dem Schuljahr 2012/2013 die inklusive Bildung flächendeckend in Hamburg eingeführt. Im Rahmen der Evaluation können prinzipiell die nachfolgend katalogisierten Konzeptannahmen und Setzungen evaluiert und im Abschlussbericht bewertet werden (vgl. Schuck 2012). Unter den gegebenen Bedingungen werden nach Maßgabe des Gesamtdesigns aus diesem Katalog in Kern- und Zusatzprojekten Fragestellungen ausgewählt und bearbeitet.

• Zielsetzungen und pädagogisches Konzept

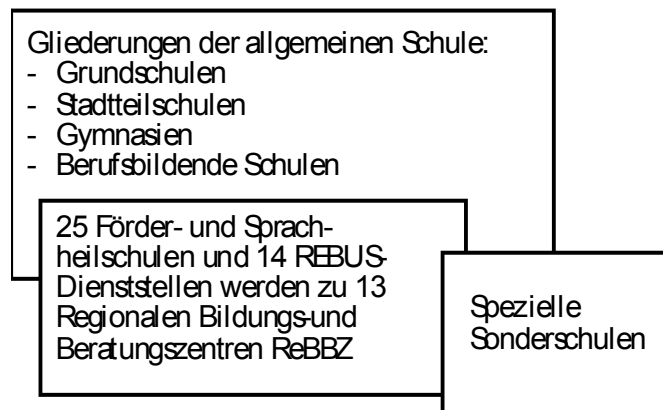
- Die allgemeine Schule wird zum primären Beschulungsort aller Kinder und Jugendlichen im gesamten Spektrum individueller, sozialer und kultureller Heterogenität. Der Umgang mit Heterogenität wird zum Normalfall jeder Schule und zur allgemeinpädagogischen Aufgaben in ungeteilter Verantwortung jeder Schule im Bezirk.
- Inklusion wird damit zur allgemeinpädagogischen Aufgabe.
- Alle Modelle der besonderen Förderungen (I-/IR-Modell, -IF...) u. a. werden in der allgemeinen Schule zusammengeführt und zur mutmaßlich besseren Förderung aller Kinder im gesamten individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrum nutzbar.
- Der zentrale Orientierungspunkt der Förderung in einem angemessenen Lernarrangement sind die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und damit das Kindeswohl.
- Es gibt in den zukünftig multiprofessionellen Teams bestehend aus allgemeinen Lehrkräften, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Erzieherinnen und Erziehern Aufgabenteilungen in gemeinsamer Verantwortung für Unterricht und Förderung und zwar nach Maßgabe des von den Schulen selbst entwickelten Konzepts der pädagogischen Arbeit.

• Strukturen der inklusiven Schule

- Die Förder- und Sprachheilschulen sowie die Rebus-Dienststellen sind zu regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) zusammengeführt worden. Durch diese strukturellen Veränderungen werden neue Kooperationsnotwendigkeiten und Kooperationsmöglichkeiten u.a. mit den speziellen Sonderschulen entstehen.
- Die Zusammenarbeit zwischen Vorschuleinrichtungen und Grundschulen wird mit dem Ziel der Prävention verbessert und das Vorstellungsverfahren aller Kinder nach einheitlichen Kriterien neu konzipiert.

Abbildung 1: Die inklusive Schule Hamburgs

Strukturen der Inklusiven Schule



• Ressourcen

- Die allgemeinen Schulen erhalten für die Abdeckung der Bedarfe in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung – also für die bisherige Zielgruppe des IR-Modells – eine systemische Ressource, die sich nach dem KESS- bzw. Sozialindex sowie nach der Schülerzahl bemisst.
- Für spezielle Förderbedarfe in den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen und Autismus werden kindbezogene Ressourcen auf der Grundlage eines ressourcenauslösenden Feststellungsgutachtens bereit gestellt.
- Die den Schulen zur Verfügung gestellten Ressourcen werden von den Schulen selbst eigenverantwortlich bewirtschaftet und eingesetzt. Empfohlen wird ein Professionsmix von Sonderpädagoginnen und -pädagogen einerseits und Erzieherinnen und Erzieher bzw. Sozialpädagoginnen und -pädagogen andererseits von 40:60. Damit wird flächendeckend der immer wieder erhobenen Forderung nach multiprofessionellen Teams in der allgemeinen Schule Rechnung getragen.

• Verfahrensweisen und pädagogische Prozesse

- Der gemeinsame Unterricht aller Kinder im gesamten Heterogenitätsspektrum ist die Standardunterrichtssituation. Dort sind Lernarrangements zu treffen, die die individuellen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler angemessen aufgreifen.
- Förderung und gegebenenfalls besondere Förderung geschieht damit hauptsächlich im individualisierenden, binnendifferenzierten Unterricht, der von multiprofessionellen Teams gestaltet wird. Additive Fördermaßnahmen sind ausnahmsweise möglich.
- Diagnostik wird zu einer die Förderung vorbereitenden und begleitenden Technologie. Förderdiagnostik, Förderplanung und Evaluation der Fördererfolge ist integraler Bestandteil aller pädagogischen Prozesse. Diagnostik dient aber auch der Ressourcenauslösung in einer zweigeteilten Welt zielgleicher und zieldifferenter Inklusion.
- Leistungsrückmeldungen
 - (1) Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf: Sie erhalten ab Jahrgang 3 eine fakultative und ab Jahrgang 4 eine obligatorische Notengebung. Zeugnisse werden in der Form eines Lernentwicklungsberichtes (Klasse 1+2) gegeben. In Klasse 3 kann der Leistungsstand der Kinder ergänzend zum Lernentwicklungsbericht mit Punkten oder Noten ausgewiesen werden. Ab Jahrgang 4: Punkte oder Noten. In der Jahrgangsstufe 6 des Gymnasiums: Noten. Ab Jahrgangsstufe 9 in allen Schulen: Noten

(2) Leistungsrückmeldungen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Für die zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler wird auf eine Leistungsbewertung mit Noten bzw. Punkten verzichtet. Gegeben wird ein Lernentwicklungsbericht. Das gilt auch für einzelne zieldifferent unterrichtete Fächer. Wünschen Eltern jedoch Noten, ist diesem Wunsch im Einzelfall zu folgen. Es erfolgt dann eine individuelle Form der Notengebung „auf der Grundlage der Richtlinien zur Konkretisierung der Bildungspläne für die allgemeine Schule für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie der individuellen Leistungsanforderungen gemäß dem individuellen Förderplan“. Es gibt hier keine Bezugsnorm in den allgemeinen Bildungsplänen. Es gilt ausschließlich eine Orientierung am individuellen Förderplan.

- **Konzepte der Schulentwicklung**

- Alle Schulen sind aufgefordert und werden darin unterstützt, Maßnahmen der Konzeptentwicklung für die Schule und der Sicherung der Schulqualität zu entwickeln.
- Dazu erhalten alle Schulen durch das LI Fortbildung und Beratung sowie Begleitung bei der Konzeptentwicklung und dessen Umsetzung.
- Die Ausbildung im Referendariat sowie die Fortbildung der Lehrkräfte, der Sozialpädagoginnen und -pädagogen und der Erzieherinnen und Erzieher wird an den Anforderungen der inklusiven Bildung orientiert.
- Die in der inklusiven Schule erforderlichen behindertenpädagogischen Kompetenzen werden eine Schlüsselstellung bekommen. Deshalb sind die sonderpädagogischen Kompetenzen in allgemeinen wie in Sonderschulen weiter zu entwickeln.
- Zur Sicherung und Weiterentwicklung sonderpädagogischer Kompetenzen werden schulbezogene und schulübergreifende Strukturen des fachlichen Austauschs, der fachlichen Kontrolle und der Fortbildung geschaffen.
- Eine Richtlinie Sonderpädagogik – verstanden als eine Konkretisierung des allgemeinen Bildungsplanes für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – wird erarbeitet.
- Eltern wird das Wahlrecht für den Beschulungs- und Förderort ihrer Kinder eingeräumt.

- **Unterstützungsstrukturen**

- Die Schulen erhalten als weiteres Mitglied des Leitungsteams zur Koordination der Fördermaßnahmen eine Förderkoordinatorin/einen Förderkoordinator mit einem auf die interne Weiterentwicklung der individuellen Förderung gerichteten Aufgabenprofil.
- Die regionalen Bildungs- und Beratungszentren stellen ein flächendeckendes Angebot der externen Unterstützung aller Schulen ihrer Region in Fragen der Bildung, Erziehung und sonderpädagogischen Förderung zur Verfügung. Sie stellen spezialisiertes Fachrichtungswissen bereit und erstellen ressourcenauslösende Feststellungsgutachten.
- Die regionalen Bildungs- und Beratungszentren halten besondere Angebote und Ressourcen für spezielle Schülergruppen bereit und beschulen Kinder und Jugendliche auch vorübergehend, die zeitweise nicht in inklusiven Lerngruppen lernen können.
- Es wurde ein „Beirat Inklusive Bildung“ berufen, der mit allen beteiligten Gruppen auf allen Ebenen die Implementation der inklusiven Bildung unterstützen soll.
- Die Wirksamkeit, die Auswirkungen und die Ergebnisse des inklusiven Unterrichts und der inklusiven Schule werden wissenschaftlich und in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) zur Untersuchung der Wirksamkeit und Verbesserung des Konzepts evaluiert und begleitet.

2 Evaluationsfragen und Untersuchungsansätze

2.1 Evaluationsfragen

Bei der Erarbeitung der Vorhabenbeschreibung wurde davon ausgegangen, dass sich die Effekte der Elemente des Konzepts der inklusiven Bildung als unabhängige Variable in zwei Gruppen abhängiger Variable zeigen. Das sind zum einen die Entwicklung aller Kinder in der inklusiven Schule und zum anderen die Einschätzungen der Funktionsfähigkeit und Qualität des Konzepts durch die Akteure im Feld. Vor diesem Hintergrund und nach Maßgabe der verfügbaren Ressourcen werden folgende zentrale Ziele mit der Evaluation der Implementation der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen verfolgt:

Fragenkomplex 1: Beschreibung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen unter den neuen Systembedingungen im Längsschnitt in Abhängigkeit von zentralen individuellen, unterrichtlichen, schulischen und systemischen Kontextvariablen.

Generell ist zu untersuchen, ob die tiefgreifende Umsteuerung des Schulsystems dazu führt, den Bildungsanspruch aller Kinder einzulösen und ob die allgemeinen Schulen in der Lage sind oder in die Lage kommen, für alle Kinder ihres Bezirks im gesamten individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrum die Verantwortung für optimale Bildungskarrieren zu übernehmen. Ferner ist zu untersuchen, in wie weit alle Kinder gleichermaßen durch das neue pädagogische Konzept in der Entwicklung ihrer Bildungsbiographie profitieren. Die Entwicklung der Kinder wird deshalb zur Bewährungsprobe des neuen Modells. Das IfBQ wird darin zu unterstützen sein, mit den regelmäßigen Erhebungen der fachlichen Kompetenzen sowie der zusätzlichen Erhebungen der überfachlichen Kompetenzen sowie der emotional-sozialen Schulerfahrungen im Längsschnitt über vier Jahre hinweg die notwendigen Datengrundlagen für die Beantwortung der in diesem Fragenkomplex gebündelten Einzelfragen zu schaffen.

In Analogie zur Begleitung der IR-Klassen und der Integrativen Grundschulen werden die fachliche und die überfachliche Kompetenzentwicklung sowie die Entwicklung des emotional-sozialen Schulerlebens aller Kinder im System in unterschiedlichen Settings der neuen Struktur, d.h. in den unterschiedlichen Grundschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien, speziellen Sonderschulen und Bildungszentren unter Berücksichtigung zentraler individueller, unterrichtlicher, schulischer und systemischer Kontextvariablen erfasst.

Fragenkomplex 2: Untersuchungen zur Umsetzung und zur Bewährung der folgenden Elemente des Konzepts der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen:

- Zielsetzungen und das pädagogische Konzept,
- die neuen institutionellen Strukturen,
- die Ressourcensteuerung,
- die organisatorischen Verfahrensweisen und pädagogischen Prozesse,
- die Konzepte der Schulentwicklung und
- die Unterstützungsstrukturen.

Diese der Einführung der inklusiven Bildung zu Grunde liegenden Konzeptannahmen und Setzungen werden im Abschlussbericht hinsichtlich ihrer Umsetzungsmöglichkeiten, der notwendigen Gelingensbedingungen und der notwendigen Verbesserungsbedarfe zu bewerten sein.

2.2 Untersuchungsansätze

Die bereit gestellten finanziellen Mittel ermöglichen es nicht, alle Fragen der Fragenkomplexe 1 und 2 umfänglich zu bearbeiten. Es wurden deshalb unabdingbare Kernvorhaben und

darüber hinaus gehende mögliche Zusatzprojekte bestimmt. Für diese Zusatzprojekte müssen jedoch zusätzliche Forschungs- und Stiftungsmittel eingeworben werden und zur Durchführung gegebenenfalls Kolleginnen und Kollegen aus der Fakultät EPB und aus weiteren Universitäten unter der Koordination des Gesamtprojektleitung an der Durchführung beteiligt werden.

Prinzipiell werden die Kern- und Zusatzprojekte je nach Fragestellungen, Stichproben und Erhebungsmethoden im nachfolgenden Mehrfelderschema von Fragestellungen und Evaluationsstrategien gemäß der jeweiligen Schwerpunkte der Projekte lokalisiert (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Untersuchungsfragen und -ansätze

Untersuchungsansatz	Fragekomplex 1: Kompetenzentwicklung der Kinder	Fragekomplex 2: Bewährung der Setzungen des Modells
Längsschnittanalysen	Kernprojekt 1	
Befragungen der Akteure im Feld		Kernprojekt 2
Tiefenanalysen		
Entwicklungsvorhaben		Zusatzprojekt 1
		Zusatzprojekt 2
		Zusatzprojekt 3

Hinsichtlich der zu verwendenden Evaluationsstrategien werden folgende Unterscheidungen getroffen:

a. Längsschnittanalysen:

Mit dieser Evaluationsstrategie werden vornehmlich die Entwicklung der Kinder in zentralen Parametern dokumentiert und bewertet.

b. Akteure im Feld:

Wesentlich für das Gelingen der Einführung der inklusiven Bildung sind die Einschätzungen und Einstellungen der Akteure im Feld. Das sind:

- die allgemeinen Lehrkräfte in den Schulen,
- die Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den Schulen,
- die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in den Schulen,
- die Erzieherinnen und Erzieher in den Schulen,
- die Funktionsträger in den Schulen,
- das Personal der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren,
- das Personal der speziellen Sonderschulen,
- das Personal des LI,
- die Sorgeberechtigten.

c. Entwicklungsvorhaben:

Im Konzept der inklusiven Bildung sind die organisatorischen und pädagogischen Prozesse innerhalb der Schulen und zwischen den weiteren Strukturen des Schulsystems zum

Teil ganz erheblich modifiziert. Die Schulen werden in ihren Entwicklungsprozessen vom LI mit besonderen Angeboten unterstützt. Teilziele der Evaluation sind die Untersuchung der Akzeptanz und Zufriedenheit der schulischen Akteure mit den Unterstützungsangeboten sowie die Untersuchung ihrer Wirksamkeit in den komplexen schulischen und regionalen Mehrebenenstrukturen.

d. Tiefenanalysen:

Unter Verwendung vornehmlich von Methoden der qualitativen Sozialforschung wird die Bedeutung ausgewählter Modellparameter für die zentralen Momente organisatorischer und pädagogischer Prozesse innerhalb des Unterrichts und in einem oder mehreren Kollegien untersucht.

3 Kernprojekt 1: Evaluation der Entwicklung der Kinder

3.1 Theoretischer Hintergrund

Kernstück der inklusiven Bildung ist der gemeinsame Unterricht aller Kinder im gesamten individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrum. Daraus entsteht die generelle Frage, welche Wirkungen das Gesamtkonzept der inklusiven Bildung, vermittelt durch den gemeinsamen Unterricht, bezogen auf die Entwicklung aller Kinder als abhängige Variable erzeugt. In Zusammenarbeit mit dem IfBQ werden gemäß Fragenkomplex 1 die jeweiligen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie der emotional-sozialen Schulerfahrungen mehrerer Schuljahrgänge im Sinne eines Prozess-Produkt-Paradigmas als abhängige Variablen sowohl zu verschiedenen Querschnittzeitpunkten wie auch in ihrer Entwicklung über unterschiedlich lange Längsschnittphasen hinweg untersucht. Als unabhängige Variable gehen in die uni- und multivariaten Auswertungen auf unterschiedlichen Systemebenen unterschiedliche individuelle, unterrichtliche, schulische 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 mehrebenenanalytischen Verfahren geklärt, welchen Beitrag unterschiedlicher Variablengruppen für die Varianzaufklärung in den abhängigen Variablen in unterscheidbaren Settings von Kontextvariablen leisten.

Die gefundenen Ergebnisse werden auf dem Hintergrund von Interpretationsfiguren verwandt, die aus den Begleituntersuchungen zum IR- und IF-Modell in Hamburg stammen (Hinz u. a. 1998, Schuck 2000, Rauer und Schuck 2007):

Bereits in den Bewertungen der Ergebnisse 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 ein Beleg für die geringen Spielräume pädagogischen Handelns gegenüber den 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 vorhandene Risiko des IR-Modells liegt in einer Komplexitätserhöhung der Grundschularbeit, auf die die Lehrkräfte nicht immer gut vorbereitet sind. Sie betrifft u. a. eine neue Heterogenität der Schülerschaft in den einzelnen Klassen, bisher in Lehrerkollegien weitgehend unbekannt, aber notwendige Qualitäten der Kooperation im Team und neue Anforderungen an die zu verwirklichenden Konzepte des Unterrichts. Die flächendeckende Einführung der inklusiven Bildung wird großräumig zu genau diesem Problem der Risikoerhöhung pädagogischer Prozess führen.

Beide Thesen sind jedoch in einem dritten Erklärungsansatz von der **Klasse als System** aufgehoben, der zu erklären vermag, warum es bei relativ ähnlichen Milieus der Bevölkerung im Einzugsgebiet der untersuchten Schulen und Klassen in einer Klasse zur Nutzung der Chancen und in einer anderen Klasse zum Durchschlagen des Risikos kommt. Danach entfaltet die Klasse als System seine Wirkungen in seiner eigenen und kaum vorhersehbaren Weise vom ersten Schultag an. Die Wirkungen des Systems entstehen durch die von den Kindern und LehrerInnen gestalten Kooperationsbeziehungen. Sie gestalten ihre Handlungsbedingungen und ihren unmittelbaren Lebensraum Klasse alltäglich neu und sind dabei als aktive Konstrukteure von schulischer Wirklichkeit kein Spielball der Belastungsmomente, die aufgrund der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft in sie hineingetragen werden. Dieser Prozess ist Außenbe-

obachtern weitgehend verschlossen. Gefordert sind die Kolleginnen und Kollegen jeder Schule und jedes Teams gewissermaßen als forschende Betroffene, die Prozesse der Entwicklung eines Klassensystems innerhalb und zwischen den Jahrgangsstufen bewusst zu verfolgen und zu gestalten. Eine derartige Form der Evaluation ist jedoch im Rahmen der Begleitung der Implementation der inklusiven Bildung nicht möglich. Es bleibt allerdings die Notwendigkeit, mit dem gängigen Instrumentarium multivariater Analysen die Plausibilität dieser Erklärungsansätze zu untersuchen und anschlussfähig zu werden an die folgenden weiteren Rahmenüberlegungen (hierzu Schuck 2011).

Es darf als gesichert gelten, dass der Unterricht in heterogenen Gruppen die Bedingungen der Möglichkeit für eine positive Entwicklung des fachlichen und sozialen Lernens sowohl der Starken wie auch der Schwachen schaffen kann. Eine Entkopplung leistungsmäßiger Randständigkeit und emotionaler Belastung ist möglich. Der Erfolg heterogener Lerngruppen hängt auch davon ab, ob und in welcher Weise es durch fachlich und methodisch kompetente Lehrkräfte gelingt, mit einem binnendifferenzierten, methodisch vielfältigen und adaptiven Unterricht das Lernen aller Schüler einer Lerngruppe in ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen und dabei das Anregungspotential der Kooperation mit den anderen zu nutzen. Es gilt kein deterministisches Verhältnis zwischen Lehrerverhaltensweisen, äußeren Bedingungen, Schülermerkmalen und Schulerfolg. Der bedingungsanalytische Diskurs ist, wie u. a. von Holzkamp längst vorhergesehen (Holzkamp 1993), am Ende seiner Erklärungskraft. Der Unterrichtserfolg wird vielmehr im Prozess der lerngegenstandsbezogenen Auseinandersetzung von der Lerngruppe und den lernenden Subjekten selbst hergestellt, indem sie die Möglichkeitsräume der umgebenden Kultur als Prämissen und Begründungen ihrer Handlungen (vgl. Holzkamp 1993) bzw. als Angebote (Helmke 2003) aufgreifen. Die Lerngruppe ist ein System, das seine Wirkungen in einer ganz eigenen und kaum vorhersehbaren Weise vom ersten Schultag an entfaltet. Schüler und Lehrkräfte kooperieren auf dem Hintergrund ihrer bisher entwickelten Weltansicht und konstruieren alltäglich ihre Handlungsbedingungen neu. Sie gestalten ihren unmittelbaren Lebensraum Klasse, sie geben den Bedingungen ihres Handelns erst durch ihre Handlungen Bedeutung und führen damit Ergebnisse herbei, die nur durch die täglichen Kooperationsprozesse und die individuelle Lerntätigkeit erklärlich sind und keinesfalls durch noch so komplexe Bedingungsanalysen vorhergesagt werden können. Bedingungsanalytisch gewonnene Ergebnisse können dennoch in diesen Konstruktionsprozess gewissermaßen als experimentell zu prüfende Hypothesen eingebracht werden.

Den daraus folgenden Desiderata für notwendige Forschungsprojekte, experimentell angelegten und prospektiven Projekten zur Aufklärung der Wirkungen gezielt vorgenommener unterrichtlicher Bedingungsvariation unter Beteiligung der Hauptakteure im Unterricht, den Schülern und Lehrern, können wir uns mit dem Evaluationsprojekt leider nicht widmen. Es bleibt nur, im Grundverständnis einer Klasse als System in unterschiedlichen Konstellationen der Kontextvariablen Plausibilitäten dafür zu finden, wie es methodisch versierten, fachlich kompetenten Lehrkräften gelingen kann, eine Vielfalt unterrichtlicher Bedingungen herzustellen, die die Schüler begründeter Maßen zur Gestaltung ihrer Lerntätigkeit aufgreifen können.

Dieses Kernprojekt ist in der Abbildung 2 des vorangegangenen Kapitels hinsichtlich des Untersuchungsansatzes und des Fragenkomplexes wie folgt lokalisiert:

- **Untersuchungsansatz:** Längsschnittanalyse mit mehrebenenanalytischen Auswertungen.
- **Fragenkomplex:** Zentral ist der Fragenkomplex 1 mit Überschneidungen zu Fragenkomplex 2.

Für das Kernprojekt 1 zeichnen das IfBQ und die Professoren Schuck und Rauer verantwortlich. Für das Kernprojekt 1 werden verschiedene Variablengruppen, Untersuchungsjahrgänge und Stichproben unterschieden und ausgewählt. Deren Auswahl ist im Abschnitt 3.4 und im Anhang begründet und beschrieben.

3.2 Variablengruppen

Daten, die von der BSB bzw. vom IfBQ regulär oder fakultativ und fortlaufend erhoben werden:

- **Variablengruppe 1 [Schulstatistik der BSB]:**

Variablen des Kerndatensatzes der Schulstatistik der BSB, der eine Vielzahl schülerspezifischer Daten enthält. Diese Variablen stehen prinzipiell für alle Schülerinnen und Schüler Hamburger Schulen zur Verfügung. Noch nicht abschließend geklärt sind unter datenschutzrechtlichen Gegebenheiten die Zulässigkeit ihrer längsschnittlichen Verknüpfung und die Zulässigkeit ihrer Verknüpfung mit weiteren verfügbaren Daten.

- **Variablengruppe 2 [KERMIT (IfBQ)]:**

Standardvariablen des IfBQ: Variablen der fachlichen Kompetenzentwicklung und der individuellen und systemischen Kontextvariablen, die vom IfBQ regelhaft im normalen Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schüler erhoben werden.

- **Variablengruppe 3 [überfachliche Kompetenzen (IfBQ)]**

Diese Variablen werden bei den Untersuchungen in den Kernschulen zusätzlich erhoben.

Daten, die von der wissenschaftlichen Begleitung oder auf Veranlassung der wissenschaftlichen Begleitung vom IfBQ erhoben werden:

- **Variablengruppe 4 [KEKS (IfBQ)]**

Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung (WIB) werden zu den fachlichen Kompetenzen und den entsprechenden Vorläuferfähigkeiten die Kinder im unteren Leistungsbereich untersucht. Zu prüfen ist noch, ob und wie hierfür die KEKS-Variablen auf unterschiedlichen Niveaustufen genutzt werden können.

- **Variablengruppe 5 [FEESS (Wissenschaftliche Begleitung, (WB))]**

Erfassung der emotional-sozialen Schulerfahrungen. Das sind der FEESS im Grundschulbereich und ein Parallelverfahren im Sekundarbereich.

- **Variablengruppe 6 [Kontextvariablen (WB)]**

Hierzu müssen entsprechende Instrumente teilweise noch entwickelt werden. Unterschieden werden folgende Variablengruppen:

6.1: Elternfragebogen zur Erfassung des bildungsrelevanten, sozialen Hintergrunds der Familien

6.2: Lehrer-/Schulfragebogen: „Bildungswege“ zur Erfassung

- Individuelle Kontextvariablen, insbesondere soziale und sonderpädagogische Kategorien
- Individuelle Daten zum Bildungsverlauf zur Abbildung der Bildungswege. Diese Daten müssen teilweise rückblickend erhoben werden.

6.3: Lehrer-/Schulfragebogen: „Klassensystem“ zur Erfassung

- Klassensystemische Kontextvariablen, insbesondere über die Zusammensetzung der Klassen und ihrer Veränderung im Längsschnitt. Auch diese Daten müssen teilweise rückblickend erhoben werden.

- Auf die Lehrkräfte in den Klassen bezogene Variablen wie: Lehrerwechsel, Einsatz besonderer fachlicher Ressourcen in der Klasse usw.¹

6.4: Einbezug der Daten der 4½-jährigen Vorstellung

- **Variablengruppe 7 [Index of Inclusion (WB)]**

Im Zuge der Vorbereitungen der Untersuchungen ist noch zu prüfen, in wie weit Variablen dieses weit verbreiteten Instrumentes in den Variablensatz der WIB aufgenommen werden sollten bzw. bereits in der Variablengruppe 6 enthalten sind.

3.3 Untersuchungsjahrgänge

Die folgende Abbildung 3 zeigt 10 Jahrgänge, die während der Laufzeit der Evaluation untersucht werden könnten (davon 5 im Grundschulbereich und 5 im Sekundarbereich), die vom neuen System der inklusiven Bildung betroffen sind. Daraus werden für das Kernprojekt 1 insgesamt zwei Längsschnittstichproben für die Grundschulzeit (Längsschnitte 12 und 13) und zwei Längsschnittstichproben für den Sekundarbereich (Längsschnitte 54 und 55) ausgewählt.

¹ Ergebnisse des Kernprojekts 2 werden genutzt, um die Fragebögen (insbesondere den für die Variablengruppe 6.3) nach der ersten Erhebungswelle (siehe Abschnitt 3.5) weiter zu optimieren.

Abbildung 3 (neu): Die Jahrgänge erster, fünfter und siebter Klassen, die unter den Bedingungen des Paragraphen 12 und des Konzepts der Inklusion im Untersuchungszeitraum unterrichtet werden

Start	Start in der fünften Klasse					Start in der ersten Klasse				
	§ 12 (Vorlauf) + Inklusion ab Kl. 5					§ 12 (Vorlauf) + Inklusion ab Kl. 1		Inklusion		
Einschulungsjahrgang	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Klassenstufe	Längsschnitt 51	Längsschnitt 52	Längsschnitt 53	Längsschnitt 54	Längsschnitt 55	Längsschnitt 11	Längsschnitt 12	Längsschnitt 13	Längsschnitt 14	Längsschnitt 15
1. Klasse						2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
2. Klasse KERMIT Ende						2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
3. Klasse Lernstand Ende						2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
4. Klasse						2013/14	2014/15	2015/16		
5. Klasse KERMIT Anfang	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2014/15	2015/16	2016/17		
6. Klasse	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2015/16	2016/17			
7. Klasse KERMIT Anfang	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2016/17				
8. Klasse Lernstand Mitte	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17						
9. Klasse KERMIT Ende	2014/15	2015/16	2016/17							

Reguläre Untersuchungen des IfBQ

Eventuelle Zusatzuntersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung

Ausgewählte Längsschnittuntersuchungen

Wissenschaftliche Begleitung vom Schuljahr 2012/2013 bis Schuljahr 2015/2016. Beginn der Evaluation am 1.4.2013. Letzte berücksichtigte Daten von Untersuchungen zum Ende des Schuljahres 2015/2016, eventuell Anfang Schuljahr 2016/2017. Abschlussbericht im Sommer 2017, fertig gestellt bis 31.07.2017.
 Stichproben: Alle Kinder der jeweiligen Jahrgänge in allen Klassen aller allgemeinen Schulen, der Sonderschulen und der Bildungs- und Beratungszentren.
 Messinstrumente: Schulleistungen: KERMIT 2, Lernstand 3, KERMIT 5, KERMIT 7; Lernstand 8 – Überfachliche Kompetenzen: LIQ-Fragebogen, FEES, Fragebögen zur Erfassung individueller, klassensystemischer und schulsystemischer Variablen

Die ausgewählten Längsschnittstichproben sind wie folgt charakterisiert:

Tabelle 1: Ausgewählte Längsschnittstichproben (angepasst)

Längsschnitt	Einschulung	Klassenstufen im Untersuchungszeitraum	Untersuchungszeitraum
Längsschnitt 12	Einschulung 2011/2012 Inklusionserfahrung ab 1. Klasse (Schuljahr 2011/2012)	2. Klasse Ende – 5. Klasse Anfang	2012/2013 bis 2015/2016
Längsschnitt 13	Einschulung 2012/2013 Inklusionserfahrung ab 1. Klasse (Schuljahr 2012/2013)	2. Klasse Ende – 5. Klasse Anfang	2013/2014 bis 2016/2017
Längsschnitt 54	Einschulung 2009/2010 Inklusionserfahrung ab 5. Klasse (Schuljahr 2013/2014)	5. Klasse Anfang – 7. Klasse Anfang	2013/2014 bis 2015/2016
Längsschnitt 55	Einschulung 2010/2011 Inklusionserfahrung ab 5. Klasse (Schuljahr 2014/2015)	5. Klasse Anfang – 7. Anfang	2014/15 bis 2016/17

3.4 Stichproben

Eine Totalerhebung der ausgewählten Jahrgänge unter Verwendung aller Variablengruppen wäre das Optimum, ist aber unter den gegebenen Bedingungen nicht möglich. Es werden deshalb zwei Settings unterschieden:

- **Grundgesamtheit:**

Es erfolgt die Auswertung der regulär vom IfBQ erhobenen Daten unter Verwendung der Variablensätze (1.) Kerndaten der Schulstatistik und (2.) Fachliche Kompetenzen bei allen regulär untersuchten Kinder – KERMIT.

- **Kernstichprobe/Kernschulen:**

Es werden eine bezirklich orientierte Kernstichprobe bzw. Kernschulen definiert, die als ein repräsentatives Abbild der Hamburger Gesamtsituation hinsichtlich sozialer Zusammensetzung und Integrationserfahrung gelten können. In dieser Kernstichprobe werden die Variablengruppen (3.) bis (6.) (s. o.) erhoben und ausgewertet.

3.4.1 Auswahl von Bezirken und Regionalen Bildungs- und Beratungszentren

Eckpunkte für die Auswahl von Bezirken und Regionalen Bildungs- und Beratungszentren für die Auswahl der Kernschulen

Kernschulen werden die Schulen genannt, in denen zusätzliche Erhebungen stattfinden (s. Untersuchungsansatz und Variablenbeschreibung), die Verknüpfungen von Daten auf der Individualebene ermöglichen, aber auch solche mit aggregierten Daten der Klassen und der Schulen bereitstellen. Damit entstehen Datensätze, mit deren Hilfe Bildungskarrieren und emotional-soziale Entwicklungen von Kindern in Abhängigkeit von ihren individuellen Voraussetzungen und von Kontextmerkmalen ihrer Familien sowie ihrer schulischen Bedingungen nachgezeichnet und interpretiert werden können. Gleichzeitig ergeben sich „faire“ Ver-

gleichsdaten für unterschiedliche inklusive Maßnahmen. Wegen des damit verbundenen hohen Aufwandes durch zusätzliche Datenerhebungen bei Kindern, Eltern und Lehrern und der damit verbundenen Kosten muss die Zahl der Kernschulen so klein wie möglich gehalten werden, soll aber gleichzeitig geeignet sein, Hamburger Schulverhältnisse möglichst repräsentativ abzubilden und – genauso wichtig – die vielfältigen bisherigen Differenzierungen vor allem im Bereich der schulischen Integrationsbemühungen angemessen zu berücksichtigen. Insbesondere in der Hamburger Grundschule hat es sehr unterschiedliche formelle Integrationsmaßnahmen gegeben (vgl. Rauer & Schuck 2007), die erst mit dem Schuljahr 2012/13 nicht mehr neu eingerichtet werden, deren bereits vorhandenen Klassenstufen aber bis zur vierten Klasse fortgeführt werden: Grundschulen mit (GMI) und solche ohne Integrationsmaßnahmen (GOI). Erstere unterscheiden sich in folgende organisatorische Einheiten: Grundschulen mit regelhaft einer Integrationsklasse pro Jahrgang G(I), Grundschulen mit ausschließlich Integrativen Regelklassen G(IR) und Grundschulen sowohl mit Integrationsklassen als auch Integrativen Regelklassen G(I+IR). Seit dem Schuljahr 2007/08 gibt es zusätzlich Integrative Förderzentren (IF), die für einen bestimmten Teil der angegliederten Grundschulen Sonderpädagogen bereitstellen und auch eigene Klassen führen können. Wegen der sehr unterschiedlichen Erfahrungen der Grundschulen mit integrativen Maßnahmen, müssen sich alle diese Modelle bei den Kernschulen wiederfinden. In der Sekundarstufe gibt es Stadtteilschulen, die seit vielen Jahren meist je eine Integrationsklasse pro Jahrgang eingerichtet haben STS(I), auch diese Schulen mit Vorerfahrungen müssen unter den Kernschulen sein ebenso Gymnasien, die seither einzelne Integrationskinder aufgenommen hatten.

Von besonderer Bedeutung für die Auswahl der Kernschulen sind deren Lage und soziale Zusammensetzung der Schülerschaft. Angesichts der weiter zunehmenden Polarisierung von Armut und Reichtum, die sich in den verschiedenen Regionen der Stadt niederschlägt, müssen bei der Schulauswahl die regionalen Verteilungen des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals berücksichtigt werden, weil diese die differenten Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in dieser Stadt entscheidend mitbestimmen. Begreift man Armut als eine Lebenslage, so zeigt sich, dass verschiedene Lebensbereiche zu berücksichtigen sind, in denen sich armutstypische Konstellationen so zusammenballen, dass multiple Benachteiligungen entstehen. Zu den zentralen Bestandteilen dieser Konstellation zählen ein dauerhafter Mangel an Gütern und Dienstleistungen, Benachteiligungen im kulturellen und gesellschaftlichen Leben, geringere Bildungsmöglichkeiten, Mängel in der Versorgung mit Wohnraum und der Wohnumgebung, Beeinträchtigungen der Gesundheit und Lebenserwartung, schwierigere Netzwerkbildung und Mangel an gesellschaftlicher Wertschätzung. Die soziale Selektivität ist im Hamburger Bildungswesen besonders hoch (Bildungsbericht Hamburg 2009, 2011) und die beiden größten Gruppen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lernen und Sprache) stammen überwiegend aus dem benachteiligten Milieu. Deshalb ist es besonders wichtig, dass diese Kinder und das untere Viertel der Hamburger Leistungsverteilung, das in allen PISA-, LAU- und KESS-Studien als Risikokinder bezeichnet wird, angemessen in den Kernschulen vertreten ist.

Im Zusammenhang mit der Einrichtung der inklusiven Schule in Hamburg hat eine Neuorganisation der 25 Förder- und Sprachheilschulen sowie der 14 regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) stattgefunden. Diese sind zu 13 Regionalen Bildungs- und Beratungszentren ReBBZ zum 01.11.2012 zusammengeführt worden. Damit entsteht eine neue regionale Struktur für den größten Teil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (L, S und E). Die regionale Gliederung der ReBBZ lässt sich abgleichen mit den 22 Planungsregionen des Schulentwicklungsplans 2012. Angesichts des Sachverhaltes, dass über diese 13 ReBBZ die Betreuung und Beschulung des größten Teils der Kinder und Jugendli-

chen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den 13 Regionen gesteuert wird, bietet es sich für die wissenschaftliche Begleitung an, diese Strukturierung bei der Auswahl der Kernschulen zu berücksichtigen. Die regionale Vernetzung der Schulen eines ReBBZ erlaubt es, die Schulwahlen von Eltern in einer ganzen Region zu dokumentieren und die Schülerbewegungen zwischen den Schulen einer Region zu erfassen. Ebenfalls können die Verteilungen der Personalressourcen zwischen ReBBZ und den zugeordneten Schulen analysiert werden. Innerhalb einer Region können somit zentrale Austauschprozesse dokumentiert und für weitere Planungen interpretiert werden.

Die 13 ReBBZ unterscheiden sich durch ihre Lage in der Stadt, in ihrer Größe und ihrer Zusammensetzung. Es gibt räumlich kleinere Gebiete mit einem hohen Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und in der Sprache. Kein einzelnes ReBBZ bildet die durchschnittlichen sozialen Verhältnisse Hamburgs ab. Wichtig ist deshalb für die Auswahl, dass die festgelegten Planungsregionen eines ReBBZ möglichst sozial verschiedenen zusammengesetzte Regionen umfassen. Die Hamburger Stadtteil-Profile (2011) enthalten wesentliche Strukturdaten für alle Hamburger Stadtteile. Diese wurden benutzt, um die einzelnen Stadtteile der Planungsregionen zu beschreiben und miteinander zu vergleichen sowie auf die Hamburger Durchschnittswerte zu beziehen. Damit entsteht ein zumindest grober Eindruck über die Zusammensetzung der Schülerschaft in den einzelnen Stadtteilen und den Schulen eines ReBBZ.

Für die Auswahl verschiedener ReBBZ wurden folgenden Kriterien zu Grunde legen:

1. Die gesamte Auswahl der ReBBZ soll in der Summe ein möglichst repräsentatives Abbild aller Hamburger Regionen abgeben, also die durchschnittlichen Hamburger Kennwerte zur sozialen Lage der Wohnbevölkerung annähernd abbilden. Außerdem erschien es sinnvoll, die drei großen geografischen Gebiete zu berücksichtigen, die durch die Flüsse gebildet werden: östlich der Alster, westlich der Alster und südlich der Elbe.
2. Mindestens ein ReBBZ soll extreme Pole der sozialen Zusammensetzung seiner Stadtteile enthalten, damit in diesen möglicherweise unterschiedlichen Entwicklungen der Schulen analysiert werden können.

Dieses Kriterium trifft auf das ReBBZ Wandsbek Süd zu, zu dem die Stadtteile Wandsbek, Marienthal, Tonndorf und Jenfeld zählen. Wandsbek-Süd liegt östlich der Alster und enthält nicht den nördlichen Teil von Hamburg.

3. Ein ReBBZ soll sich durch eine besonders hohe soziale Belastung seiner Zusammensetzung auszeichnen, weil in diesen Regionen anteilig besonders viele Kinder mit Förderbedarf im Lernen und in der Sprache vorhanden sind. Hier lässt sich analysieren, ob inklusive Beschulung auch unter besonders erschwerten Bedingungen gelingt.

Für dieses Kriterium bieten sich zwei ReBBZ an, nämlich ReBBZ Wilhelmsburg mit den Stadtteilen Wilhelmsburg und Veddel sowie ReBBZ Billstedt mit den Stadtteilen Billstedt, Horn und Billbrook. Für die Region Wilhelmsburg könnte die Besonderheit der Insellage sprechen, die eine größere Schülerfluktuation mit benachbarten Regionen verhindert. Wilhelmsburg liegt südlich der Elbe.

4. Ein ReBBZ soll einen ganzen Hamburger Bezirk umfassen und gleichzeitig in der Summe seiner Sozialdaten etwas über dem Hamburger Durchschnitt liegen, um die besonderen Belastungen der ReBBZ Wilhelmsburg bzw. Billstedt zu kompensieren.

Das ReBBZ Eimsbüttel mit seinen 10 Stadtteilen erfüllt dieses Kriterium weitgehend. Der Bezirk liegt westlich der Alster und enthält auch die nördlichen Teile Hamburg in diesem Gebiet. Der Bezirk bietet darüber hinaus die Möglichkeit, das Spektrum der formellen In-

tegrationsversuche in der Grundschule um das regionale Integrative Förderzentrum Eimsbüttel zu ergänzen. Dieses ist insofern von besonderem Interesse, als es bereits unter recht ähnlichen Bedingungen wie das neue ReBBZ-Konzept einige Jahre mit den mit ihm vernetzten Grundschulen gearbeitet hat.

Zwei Auswahlvarianten

Unter Verwendung dieser Eckpunkte wurden die beiden folgenden Auswahlvarianten ausgewählt, zwischen denen nach der im Schuljahr 2012/13 vorgenommenen Auswertung der regulären IfBQ-Daten entschieden werden soll:

- EWW: ReBBZ Eimsbüttel, Wilhelmsburg und Wandsbek-Süd
- EBW: ReBBZ Eimsbüttel, Billstedt und Wandsbek-Süd

Die Tabellen A1 und A2 zeigen die Anteile der Sozialdaten für die beiden Vorauswahlvarianten und den Vergleich zu den Werten von ganz Hamburg. Beide Zusammensetzungen weisen einige Differenzen zur gesamten Hamburger Datenlage auf. Insbesondere die Armutsdaten liegen in der Konstellation mit dem ReBBZ Wilhelmsburg etwas näher an den Hamburger Durchschnittswerten. Beim Migrationshintergrund und beim Anteil Alleinerziehender weichen die beiden Gruppen nur unwesentlich voneinander ab. Eine klare und stringente Priorisierung ist aus diesen Daten nicht begründbar. Die deutlich geringere Anzahl schulpflichtiger Kinder spricht aus Gründen der Untersuchungsökonomie für Wilhelmsburg. Ein weiteres Argument für Wilhelmsburg könnte seine Lage südlich der Elbe sein, die sonst nicht berücksichtigt wäre. Eine Entscheidung zwischen beiden Varianten sollte auch unter Berücksichtigung der Schulen und deren Erfahrungen mit formellen integrativen Erfahrungen sein.

Die Tabellen A3 und A4 zeigen die Zahl der unterschiedlichen Schulen mit und ohne Integrationserfahrung. Es ist augenfällig, dass bei einer Gesamtzahl von 80 Schulen in der Auswahlvariante EWW und von 86 Schulen in der Auswahlvariante EBW im Schuljahr 2012/2013 nach Auswertung der regulären IfBQ-Daten nicht nur zwischen den beiden Auswahlvarianten entschieden werden muss. Gleichzeitig wird zur Reduktion des Aufwandes eine Reduktion der Schulen in der Kernstichprobe erfolgen müssen. Dabei werden alle Schulen mit Integrationserfahrung als gesetzt gelten und eine noch zu bestimmen Zahl von Schulen ohne Integrationserfahrungen hinzu gewählt werden müssen.

3.4.2 Reduktion der Kernschulen in den Auswahlvarianten EWW (Eimsbüttel, Wilhelmsburg, Wandsbek-Süd) und EBW (Eimsbüttel, Billstedt und Wandsbek-Süd)

Erste Kalkulationen zeigten, dass eine Untersuchung der Gesamtheit aller Schulen einer der beiden Auswahlbezirke mit dem vorhandenen und zusätzlich über Stiftungen einzuwerbenden Budget nicht zu leisten sein wird. Es ist deshalb erforderlich, eine begründbare Reduktion vor allem der Grundschulen der beiden Auswahlbezirke vorzunehmen.

Die leitenden Gesichtspunkte sind die Repräsentativität der reduzierten Auswahlvarianten sowohl für die Grundgesamtheit der zunächst vorgeschlagenen Auswahlvarianten (EWW bzw. EBW) als auch für die Grundgesamtheit aller Schulen Hamburgs. Dabei wurden folgende Informationen berücksichtigt:

- Anzahl der Kinder in den Schulen in der 1. und 5. Klasse im Schuljahr 2011/12 (die entsprechenden Zahlen des Schuljahres 12/13 (Herbststatistik liegen noch nicht vor). Da sich die Gesamtzahlen nicht wesentlich verändern, sollten die des Jahres 11/12 für eine Kalkulation der Größenordnung und Kostenplanung ausreichen. Es handelt sich zudem um den Längsschnitt 12.

- Anzahl der Klassen in den Schulen in der 1. und 5. Klasse
- Zur Beurteilung der Relevanz von Gymnasien für die Evaluation der inklusiven Schule ist deren Ausstattung mit Sonderpädagogen (in **Vollzeitstellen**) im **Schuljahr 12/13** aufgenommen. Diese resultiert aus den Anmeldungen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und gibt damit wider, ob überhaupt Inklusionskinder in der Schule vorhanden sind. Nur solche Gymnasien sind von Bedeutung.

Die Tabelle A9 zeigt die Schüler- und Klassenzahlen, die bei der Auswahl der Schulen zu Grunde gelegt wurden. Es kam schließlich zu folgenden Ergebnissen der Auswahl der Kernschulen für die beiden Auswahlbezirke (vgl. Tabelle A10 und Tabelle A11):

<p>Zu den selektierten Kernschulen der Region EWW gehören nun:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 38 Grundschulen, - 12 Stadtteilschulen und - 9 Gymnasien sowie - 12 Förder- bzw. Sprachheilschulen. <p>Die speziellen Sonderschulen sind bisher nicht berücksichtigt.</p>
<p>In der Region EBW handelt es sich bei den ausgewählten Kernschulen um:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 43 Grundschulen, - 13 Stadtteilschulen, - 9 Gymnasien und - 7 Förder- bzw. Sprachheilschulen.

Bei Einbeziehung der sechs Stadtteilschulen, die vom LI besonders begleitet werden, erhöht sich die Zahl der Stadtteilschulen im Modell EWW auf 16 und im Modell EBW auf 18. **Auch dies spricht deutlich für die Variante EWW.**

In der Tabelle 2 sind nun die Anzahlen der Schüler und Schülerinnen sowie der Klassen nach der reduzierten Auswahl der Kernschulen dokumentiert.

Tabelle 2: SchülerInnen und Klassen in staatlichen Schulen in 1. bzw. 5. Klassen im Schuljahr 2011/12 im ReBBZ-Verbund EWW und im Verbund EBW

Region	Grundschule	Stadtteilschule	Gymnasium	SoS/FöS	SoS/Spez.
	SuS/Klassen	SuS/Klassen	SuS/Klassen	1. Kl/ 5. Kl.	1. Kl/ 5. Kl.
ReBBZ EWW	2.289/117	1.527/68	877/34	0/45	
zusätzlich 4 STS		389/19			
Prozent aller	17,76	26,53	12,67	0/23,56	
ReBBZ EBW	2.589/135	1.691/75	931/30	0/30	
Prozent aller		514/25			
zusätzlich 4 STS	20,08	34,60	13,45	0/15,71	
SuS in Hamburg insgesamt	12.891	6.373	6.921	5/191	352/275

Vergleicht man die Daten der beiden Regionen EWW und EBW miteinander, dann liegen die prozentualen Anteile der Schulformen Grundschule und Gymnasium nicht weit auseinander. Der jeweilige Anteil der Gymnasiasten liegt bei gut zehn Prozent der Gymnasialschülerschaft, von denen vermutlich ein hoher Anteil nicht in Klassen mit Inklusionsschülern sitzt. Anders sieht es bei den Stadtteilschulen aus, diese wären mit einem guten Drittel der gesamten Schülerschaft in der Region EBW vertreten, in der Region EWW ist es nur gut ein Viertel. U.a. auch ökonomische Gründe sprechen somit deutlich für die Region EWW.

3.5 Erhebungsplan

Bei Auswahl der Längsschnitte 54, 55, 12 und 13 (vgl. Abbildung 3 und Tabelle 1) ergibt sich über den Evaluationszeitraum hinweg folgender Erhebungsplan:

Tabelle 3: Erhebungsplan (angepasst)

Stichprobe		Grundgesamtheit Flächendeckend		Kernschulen in ausgewählten Bezirken	
Schulstufe		Grundschule	Sekundarstufe	Grundschule	Sekundarstufe
Längsschnitt		L 12	L 54	L 13	L 55
Einschulung		2011/2012	2009/2010	2012/2013	2010/2011
Untersuchungsjahr					
2012/13	Klasse	2. Klasse	4. Klasse	1. Klasse	3. Klasse
	Zeitpunkt	Mai 2013			
	Variablen	VGr 1+VGr 2			
2013/14	Klasse	3. Klasse	5. Klasse	2. Klasse	4. Klasse
	Zeitpunkt	Mai 2014	September 13	Mai 2014	
	Variablen	VGr 1+VGr 2	VGr 1 + VGr2 + Pilotierung	VGr 1bis 7	
2014/15	Klasse	4. Klasse	6. Klasse	3. Klasse	5. Klasse
	Zeitpunkt			Mai 15	September 14
	Variablen			VGr 1bis VGr 7*	VGr 1bis VGr 7*
30.04.2015		Zwischenbericht			
2015/16	Klasse	5. Klasse	7. Klasse	4. Klasse	6. Klasse
	Zeitpunkt	September 15	September 15	Mai 16	
	Variablen	VGr 1+VGr 2	VGr 1 + VGr2	VGr 3bis 7*	
2016/17	Klasse			5. Klasse	7. Klasse
	Zeitpunkt			September 16	September 16
	Variablen			VGr 1 + VGr 2	VGr 1bis 7*
31.03.2017		Abschlussbericht			

Variablengruppen:

VGr 1: IfBQ – Schulstatistik der BSB

VGr 2: IfBQ – KERMIT

VGr 3: IfBQ – überfachliche Kompetenzen

VGr 4: WB/IfBQ – KEKS

VGr 5: WB/IfBQ – FEES

VGr 6: WB – Kontextvariablen

VGr 6.1: Elternfragebogen

VGr 6.2: Schulfragebogen „Bildungswege“

VGr 6.3: Schulfragebogen „Klassensystem“

VGr 6.4: Einbezug der 4½-jährigen Untersuchung

VGr 7: WB – Index of Inclusion

* Ergebnisse des Kernprojekts 2 werden genutzt, um die Fragebögen (insbesondere den für die Variablengruppe 6.3) zu optimieren.

3.6 Auswertungsziele und Auswertungsschritte

Zwei Auswertungsziele werden verfolgt:

1. Es wird mehrebenenanalytisch der Zusammenhang der abhängigen und unabhängigen Variablen mit den unterschiedlichen Gruppen der Kontextvariablen untersucht und der Beitrag der unabhängigen Variablen für die Varianzaufklärung in den abhängigen Variablen in den Quer- und Längsschnittuntersuchungen bestimmt. Die Ergebnisse werden auf dem Hintergrund der Milieu- und Risikohypothese sowie der Hypothese von der Klasse als System interpretiert.
2. Es wird erwartet, dass die Kinder ganz unterschiedliche Entwicklungsverläufe im Längsschnitt und zwar mit unterschiedlichen Bindungen an die unabhängigen Variablen nehmen werden. Eine Extremgruppenauswahl von Klassen, die insgesamt und insbesondere unter Berücksichtigung des unteren Leistungsviertels gute und weniger gute Verläufe nehmen, wird in einem ersten Auswertungsschritt einer gesonderten Betrachtung der Kontextvariablen unterzogen. Nach Abfassung des Zwischenberichtes werden die Ergebnisse des Kernprojektes 2 in eine Modifikation der bisher verwendeten Erhebungsinstrumente maßgeblicher Kontextvariablen einfließen. Diese modifizierten Instrumente werden in den beiden folgenden Jahren sowohl bei der Kernstichprobe insgesamt, wie auch in einer gesonderten Analyse der Extremgruppen mit dem Ziel verwendet, Aussagen über mögliche Gelingensbedingungen treffen zu können.

4 Kernprojekt 2: Identifizierung von Gelingensbedingungen und Hemmnissen für die Implementation inklusiver Bildung

4.1 Fragestellungen

Das nachfolgend skizzierte Kernprojekt 2 soll – im Sinne einer formativen Evaluation – primär Gelingensbedingungen, Problembereiche und Nachsteuerungsbedarfe seitens der Schulbehörde, in Bezug auf die Einführung und Umsetzung inklusiver Bildung an Hamburger Schulen identifizieren.

Die Veränderungen, die mit der Einführung der inklusiven Schule verbunden sind, reichen von Veränderungen auf Ebene der Organisation bis hin zur Einführung innovativer Unterrichtskonzepte und einem Wandel der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften und Sonderpädagogen. Die Umsetzung der komplexen Aufgabe „Inklusive Schule“ erfordert somit von den beteiligten Institutionen und den agierenden Akteuren umfassende Entwicklungs- und Anpassungsmaßnahmen. Diese finden nach Rolff (2010) im System Schule immer im Zusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung statt. Den zentralen Bezugspunkt stellt nach Rolff dabei der Lernfortschritt der Schüler dar (vgl. Kernprojekt 1).

Weiter ist jedoch aus der Implementationsforschung bekannt, dass administrative Vorgaben im Prozess der Umsetzung von den beteiligten Akteursgruppen interpretiert, verändert und in eine ebenenspezifische Eigenlogik transformiert werden (vgl. Fend 2006, 2008).

Im Hinblick auf die Frage von Gelingensbedingungen und Hemmnissen einer (Schul-)Reform ist es von Interesse, Annahmen darüber zu formulieren, durch welche Prozesse Systeme gestaltet werden können. Aus der Perspektive von (Educational-) Governance-Ansätzen werden Leistungen des Bildungssystems nicht von Einzelnen sondern von Akteursgruppen erbracht. Die handelnden Akteure sind durch Interdependenzen voneinander abhängig, beeinflussen einander und bilden entsprechende Akteurskonstellationen aus (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007). Mittels überwiegend qualitativer Methoden können solche Akteurskonstellationen untersucht werden. Zentral ist dabei die Frage nach der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen. Der Governance-Ansatz geht davon aus, dass für eine angemessene Beschreibung und Erklärung von Prozessen der Systemgestaltung und -veränderung von einer zu bestimmenden Anzahl von beteiligten Akteuren ausgegangen werden muss, die in (stabilen oder wechselnden) Akteurskonstellationen an einer Koordination der Handlungen mitwirken, wobei diese Mitwirkung mit unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflusschancen verbunden sein kann. Die Nutzung eines solchen (Educational-)Governance-Ansatzes erlaubt es damit, mit Beteiligung der Akteure im Feld, Gelingensbedingungen und ggf. erforderliche Nachsteuerungsbedarfe zu identifizieren.

Abbildung 4 verdeutlicht in Form einer 8x8-Matrix die verschiedenen Handlungsebenen. Sie ist vereinfacht so zu verstehen, dass die jeweils in der ersten Spalte benannte Ebene die anderen Ebenen (Spalten) beeinflusst bzw. mit ihnen interagiert. Natürlich gibt es auch Rückkopplungen und Wechselwirkungen über mehrere Ebenen.

Angesichts der begrenzten finanziellen Mittel, die für das Evaluationsvorhaben zur Verfügung stehen, können nicht alle Akteurskonstellationen und ihre jeweils ebenenspezifischen und ebenenübergreifenden Formen der Handlungskoordination in den Blick genommen werden. Mit Blick auf den Auftrag, durch die Evaluation Gelingensbedingungen, Problembereiche und Nachsteuerungsbedarfe seitens der Schulbehörde zu identifizieren, sollen im Kernprojekt 2 deshalb prioritär die Ebenen betrachtet werden, die im weitesten Sinn systemsteuernd wirken. In der Matrix sind sie hellgrau unterlegt.

Abbildung 4: Akteure im Mehrebenenmodell

	Kind	Familie	Unterricht	Schule	ReBBZ	Region	LI	BSB
Kind								
Familie								
Unterricht								
Schule								
ReBBZ								
Region								
LI								
BSB								

Das qualitativ angelegte Kernprojekt 2 will nun einerseits die Möglichkeits- bzw. Handlungsräume von Akteuren auf den ausgewählten Systemebenen beschreiben (Dokumentenanalyse) sowie weiter die von Fend als Rekontextualisierung bezeichnete Transformation mittels leitfadengestützter Interviews erfassen. Zur Generierung von Steuerungswissen ist im Hinblick auf die Rekontextualisierung von besonderem Interesse, welche Transformationen von wem (Akteurskonstellationen) und warum (Nutzung der Möglichkeitsräume und Handlungsoptionen) vorgenommen werden. Wie also nehmen unterschiedliche Akteure jeweils ihre Möglichkeitsräume wahr und wie füllen sie sie aus? Denkbar ist dabei beispielsweise, dass die Möglichkeitsräume als einschränkend wahrgenommen und die wahrgenommenen Grenzen überschritten werden und andererseits der umgekehrte Fall, dass die eröffneten Handlungsmöglichkeiten nicht genutzt werden. Im letzten Fall ist natürlich die Frage nach dem Warum von besonderem Interesse.

Schwerpunkt des Kernprojekts 2 sollen somit die spezifischen Sichtweisen und Einschätzungen unterschiedlicher Akteure und Professionen für die gemeinsame Umsetzung der komplexen Aufgabe der inklusiven Schule sein. Dabei liegt der Fokus auf den Interdependenzen der Ebenen Schule, ReBBZ, LI und BSB.

Mit Hilfe qualitativer Leitfadeninterviews sollen in Anlehnung an drei Dimensionen des „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow 2003) sowie unter Nutzung der Daten der Schulinspektion, solche Aspekte der Umsetzung erfasst und eingeordnet werden, die aus Sicht der Akteure entscheidend im Hinblick auf die Neuordnung sind und die im Sinne der Rekontextualisierung die skizzierte Transformation der Umsetzung abbilden. Ziel der hier skizzierten wissenschaftlichen Begleitung besteht somit darin, die Sicht von SchulleiterInnen, Lehrkräften, Sonder- und Sozialpädagogen sowie Vertreterinnen der ReBBZ und der Behörden auf die Konzeption und Implementierung der inklusiven Schule zu erfassen und zu rekonstruieren,

um auf diese Weise die erfragten Gelingensbedingungen bzw. Hemmnisse für eine derartige Novellierung herausarbeiten bzw. vorschlagen zu können.

Für die Bearbeitung dieser Fragestellungen sind die folgenden Aspekte untersuchungsleitend:

I. Fragen der Steuerung und des Managements seitens der Behörde und Schulleitung (Inklusive KULTUREN schaffen & STRUKTUREN etablieren):

- Gemeinschaft bilden / inklusive Werte verankern
- Schule für alle entwickeln / Konzept der Schulentwicklung
- Unterstützung für Vielfalt
- pädagogisches Konzept der Schule
- Umsetzung neuer institutioneller Strukturen
- Ressourcensteuerung
- organisatorische Verfahrensweisen und päd. Prozesse

II. Fragen der Umsetzung und Kooperation auf Ebene der Lehrkräfte, Sonder- und Sozialpädagogen (Inklusive PRAKTIKEN entwickeln)

- Lernarrangements
- Mobilisierung von Ressourcen
- Kollegiale Kooperation
- Förderkonzept und Förderpläne
- Rolle der Förderkoordinatoren

Das Evaluationsdesign zielt dabei insbesondere auf die inklusionsbezogene Unterrichts- und Schulentwicklung der skizzierten Einrichtungen ab.

4.2 Methodisches Vorgehen

Evaluationsstudien gewinnen als qualitative, prozessorientierte, kommunikations- und beteiligungsorientierte Verfahren zunehmend an Bedeutung. Dabei kann qualitative Evaluationsforschung als responsives Vorgehen verstanden werden, das die Reaktion der Untersuchten einbezieht. Dem Realitätsverständnis des Symbolischen Interaktionismus (Blumer 1973) folgend, liegen insbesondere die Prinzipien der Offenheit, der Prozesshaftigkeit und des kommunikativen Charakters dem Forschungsprozess zugrunde. Mit dem Prinzip der Offenheit ist nach Lamnek (2005) ein möglichst offener Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung beschrieben, der es erlaubt, unerwartete und entsprechend instruktive Informationen zu erhalten. Dementsprechend werden keine Hypothesen, sondern Fragen formuliert. Der Forschungsgegenstand wird dabei durch die Aussagen der Interviewten und nur zum Teil durch theoretisches Wissen strukturiert. Im Sinne eines zirkulären Forschungsablaufs qualitativer Forschung werden damit veränderte Fragestellungen im Prozess möglich. Weiter sind nach Lamnek (2005) die Aussagen der Interviewten nicht als statische Repräsentationen eines unveränderlichen Wirkungszusammenhangs zu begreifen, sondern als prozesshafte Ausschnitte der Konstruktion sozialer Realität. Diese zirkuläre Prozesshaftigkeit leitet für den Forschungsprozess die Modifizierung von Untersuchungsfragen und damit von Fragen des Leitfadens unter Rückgriff auf Informationen aus den realisierten Interviews ab. Das Prinzip der Kommunikation beschreibt den notwendigen Prozess des gegenseitigen Aushandelns der Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Forscher und Erforschem. Qualitative Evaluationsforschung kann unter Rückgriff auf alle etablierten qualitativen Verfahren erfolgen, hier insbesondere auf qualitative Leitfadeninterviews, die Analyse von Schuldokumenten, sowie die Erstellung schulspezifischer Informationsmatrizen.

Zur Bearbeitung der dargestellten Fragestellungen im Kernprojekt 2 sollen neben der Erstellung schulspezifischer Datensätze insbesondere Problemzentrierte Interviews (PZI) (Witzel 2000) geführt werden.

Leitfadengestützte Interviews

Für das PZI ist der den Interviews zugrunde liegende Leitfaden das strukturierende Element der Befragung. Die Leitfragen sind eine Kombination aus offenen, erzählgenerierenden Fragen und (teil-)strukturierten (Nach-)Fragen. Bei Leitfadeninterviews stellt der Leitfaden das zentrale Scharnier zwischen Fragestellung und Interview dar. Dabei ist nicht Vergleichbarkeit der Daten, sondern Angemessenheit zur Interviewsituation wesentlich.

Unter Bezug auf die oben skizzierten zentralen Prinzipien qualitativer Forschung ist der Leitfaden nicht starr, sondern wird im Verständnis eines zirkulären Forschungsprozesses laufend modifiziert, d.h. die Rekontextualisierungen der beteiligten Akteure führen zu einer entsprechenden Modifikation des Instruments. Die Generierung des Leitfadens ist damit ein Zusammenspiel aus Brainstorming innerhalb der Projektgruppe, Deduktion aus theoretischem Vorwissen und Induktion aus den Interviews.

Die den Interviews zugrunde liegenden Leitfragen sind thematisch auf die jeweilige Zielgruppe ausgerichtet und entsprechend inhaltlich konzipiert. Dabei werden im Verständnis der deduktiven Kategorienbildung die drei zentralen Dimensionen des Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2003) sowie die Daten der Schulinspektion zur Konzeption des Leitfadens sowie zur kategorialen Auswertung des Datenmaterials genutzt.

Samplebildung

Im Sinne des theoretischen Samplings sollen für die qualitative Interviewstudie solche Schulen ausgewählt werden, die in Summe möglichst das Spektrum der Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburg abdecken. Dabei wird entsprechend der Argumentationslinie in Kernprojekt 1 auf den Einbezug von Gymnasien ganz verzichtet.

Wie bereits skizziert, sollen grundsätzlich die Ebenen in den Blick genommen werden, die im weitesten Sinn systemsteuernd wirken d.h. die allgemeinbildenden Schulen, die ReBBZ, das LI und die BSB.

Die Auswahl der entsprechenden ReBBZ erfolgt in Anknüpfung an das Kernprojekt 1, d.h. es wird der Argumentationslinie für die Auswahlvariante EWW (Eimsbüttel, Wilhelmsburg, Wandsbek-Süd) gefolgt. Aufgrund der in Kernprojekt 1 beschriebenen Kriterien für die Auswahl der ReBBZ sollen die Schulen der Region Eimsbüttel im Sinne einer größtmöglichen Kontrastierung in das Sample eingehen. Die Entscheidung zwischen den Schulen der Regionen Wilhelmsburg und Wandsbek-Süd wird vor Beginn der Untersuchungen gemeinsam mit der Projektgruppe getroffen. Im Hinblick auf die formulierte Zielstellung sind hier die entsprechenden allgemeinbildenden Schulen dieser Regionen für die Samplebildung angesprochen. Weiter sollen der KESS-Index berücksichtigt und die KERMIT-Daten für die Auswahl der Schulen genutzt werden. Ebenso Eingang findet die formale Ebene der Klassen, also die Anzahl der Klassenzüge in einer entsprechenden Schule.

Für die Auswahl der Grundschulen der Regionen sind folgende Kriterien leitend:

- GS ohne Integrationserfahrung (OI)
- GS mit I-Klassen (einzügig) (I)
- GS mit integrativen Regelklassen (IR)
- GS mit I- und IR-Klassen (I-IR)
- GS unter Betreuung eines integrativen Förderzentrums (IF)

Die Auswahl der Stadtteilschulen in den entsprechenden Regionen erfolgt in Abstimmung mit dem LI. Ausgewählt werden sollen Stadtteilschulen mit und ohne Integrationserfahrung.

4.3 Erläuterungen zu den im Kernprojekt 2 geplanten Erhebungen

Dokumentenanalyse

Die Analyse verschiedener Schuldokumente erfolgt mit Beginn der Untersuchung und dient zum einen der Vorbereitung der Interviews. Weiter sollen die entsprechenden schulspezifischen Informationen für die spätere Auswertung und Interpretation herangezogen werden. Die Dokumente der Einzelschulen sollen inhaltsanalytisch, d.h. kategoriengeleitet untersucht werden. Hierzu sollen insbesondere die Daten der Behörde genutzt werden. Die hier platzierten Fragen fokussieren auf die Bereiche des pädagogischen Konzepts, der Ressourcensteuerung sowie der organisatorischen Verfahrensweisen. Ergebnis der Analyse stellt eine Datenmatrix für die an der Untersuchung beteiligten Schulen dar, die u.a. Informationen zum schulischen Angebot, zur Unterrichtssituation, zur Schülerschaft und zu schulischen Besonderheiten enthalten soll.

Leitfadengestützte Interviews

Im Rahmen von problemzentrierten Interviews werden in den beiden Regionen Eimsbüttel und Wilhelmsburg bzw. Wandsbek-Süd jeweils an den beschriebenen Grundschultypen sowie jeweils an einer Stadtteilschule mit und an einer ohne Integrationserfahrung Daten erhoben. Für die beiden ReBBZ sowie für das LI und die BSB werden entsprechende zentrale Akteure interviewt.

Die beteiligten Akteure sollen zeitlich entkoppelt von Kernprojekt 1 interviewt werden, d.h. eine direkte zeitliche Anbindung an z.B. den Übergang nach der vierten bzw. sechsten Klasse soll nicht erfolgen, weil diese inhaltlich nicht angezeigt ist. Eine solche Verknüpfung der Interviews mit den Erhebungen des Kernprojekts 1 erfolgt ausschließlich auf Basis der Schulauswahl und der damit einhergehenden Möglichkeit der Ergebnisverknüpfung qualitativer und quantitativer Ergebnisse. Das Sample bezieht sich insgesamt auf zwei Regionen der ReBBZ (Eimsbüttel & Wilhelmsburg bzw. Wandsbek-Süd).

In der Gruppe der **(Schul-)Leitungsebene** sollen somit zunächst **14 Interviews** (Grundschulen: GS (OI); GS (I); GS (IR); GS (I & IR), GS (IF); Stadtteilschulen: StS; StS (I)) in zwei Regionen realisiert werden.

In den allgemeinbildenden Schulen findet jeweils ein Interview mit einem Lehrer pro Einrichtung statt, d.h. insgesamt werden **14 Interviews mit Lehrkräften** (Grundschulen: GS (OI); GS (I); GS (IR); GS (I & IR), GS (IF); Stadtteilschulen: StS; StS (I)) realisiert.

In der Gruppe der **Sozialpädagogen/Sonderpädagogen** soll für jede evaluierte Schule ein Vertreter interviewt werden, d.h. es werden insgesamt **14 Interviews** (Grundschulen: GS (OI); GS (I); GS (IR); GS (I & IR), GS (IF); Stadtteilschulen: StS; StS (I)) geführt.

Insgesamt sollen auf der Ebene der Schulen somit 42 Interviews mit Personen der Fokusgruppen geführt werden.

In der ersten Projektphase sollen zunächst jeweils an einer Schule die entsprechenden Personengruppen interviewt und das Sample dann in der zweiten Projektphase (nach Zwischenbericht 2015) nach Auswertung des transkribierten Materials erweitert werden.

Im Hinblick auf das beschriebene Mehrebenensystem sollen weiter zwei Vertreter der ReBBZ sowie die zentralen Akteure aus LI und BSB interviewt werden. Die ReBBZ sollen

sowohl in ihrer Funktion bei der Einführung der inklusiven Schulen als auch in ihrer Funktion als Sonderschulen in den Blick genommen werden. Für die BSB sind das die Leiterin der Schulaufsicht Grundschulen, die Leiterin der Schulaufsicht Stadtteilschulen sowie die Leiterin des Referates Inklusion. Im LI sollen der Leiter der Abteilung Unterrichtsentwicklung, die Leiterin der Abteilung Organisations- und Personalentwicklung und die Leiterin des Referates Sonderpädagogik und Individuelle Förderung interviewt werden.

Insgesamt sind somit zunächst **50 Interviews** mit den beteiligten Akteuren der beiden Regionen Eimsbüttel und Wilhelmsburg bzw. Wandsbek-Süd zu führen.

Analyse des transkribierten Interviewmaterials

Die Interviewtranskripte werden mit Hilfe des Notationssystems GAT (Selting et al., 1998) erstellt. Die Auswertung der so transkribierten Interviews soll unter der Software MAXQDA erfolgen. Die computergestützte sozialwissenschaftliche Textanalyse unter MAXQDA basiert auf dem von Glaser und Strauss (1967) entwickelten Ansatz der 'Grounded Theory'.

Für das skizzierte Vorhaben dient die Anlehnung an die Grounded Theory primär der Anleitung des Forschungsprozess im Sinne eines Forschungsstils. Die Technik der Datenanalyse umfasst die Definition von Kategorien oder Kategoriensystemen. Die im Leitfaden enthaltenen Themenkomplexe dienen hier als erste Grobkategorien, die zur Kodierung genutzt werden. Im Verständnis eines deduktiv-induktiven Wechselspiels werden weiter im Rahmen der Analyse Kategorien aus dem transkribierten Material induktiv abgeleitet. Ziel der Analyse ist es u.a., die Interviewdaten der Akteure so zu verdichten, dass Aussagen über ihre Absichten, ihre Ziele, die Handlungs- und Steuerungsstrategien sowie ihre Handlungskapazitäten und -ressourcen ermöglicht werden. Die Analyseeinheit sind die entsprechenden Akteurskonstellationen. Die ermittelten Befunde sollen mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse und mit Daten aus dem Kernprojekt 1 in Beziehung gesetzt werden.

Andererseits werden (Zwischen-)Ergebnisse der Interviewanalysen auch zur Weiterentwicklung der im Kernprojekt 1 eingesetzten Fragebögen – insbesondere der Variablengruppe 6.3 (siehe Abschnitt 3.2) – verwendet.

Sicherung wissenschaftlicher Standards

Zur Sicherung wissenschaftlicher Standards für das geplante Vorhaben sollen insbesondere die Möglichkeit der kommunikativen Validierung sowie der Ansatz der Triangulation genutzt werden. Weiter wird der gesamte Forschungsprozess entsprechend seiner Phasen ausführlich dokumentiert.

Kommunikative Validierung

Zur Sicherung der Gültigkeit der erhobenen Interviewdaten der Evaluation sollen diese kommunikativ validiert werden. Grundsätzlich lassen sich zwei Validierungstechniken voneinander abgrenzen (vgl. Strübing 2002; Steinke 2010). Die für die skizzierte Evaluation denkbaren Szenarien beinhalten zum einen eine kommunikative Rückkopplung mit den Beforschten. Das sogenannte member-checking versucht mittels im Nachhinein durchgeführter Erörterung der Äußerungen der jeweiligen Person dem subjektiven Sinn näher zu kommen und konfrontiert darüber hinaus die Teilnehmenden einer Untersuchung mit der Interpretation. Die zweite Form, das 'peer debriefing' stellt die Kommunikation in der Forschungsgruppe in den Mittelpunkt. Möglichst nicht an der gleichen Forschung arbeitende Experten sollten die Interpretationen diskutieren und ihre vielseitigen Perspektiven zu einem großen Panora-

mabild zusammenfügen (vgl. Babbie 2007). Im Rahmen der geplanten Untersuchung soll aus ökonomischen Gründen primär die Möglichkeit des ‚peer debriefing‘ genutzt werden.

Verknüpfung der Ergebnisse mit den Daten aus Kernprojekt 1

Aufgrund der Komplexität und Dynamik bei der Evaluation eines solchen tiefgreifenden Umbaus des Hamburger Schulsystems wird die Möglichkeit der Verknüpfung qualitativer und quantitativer Ergebnisse (Kernprojekt 1 & 2) genutzt.

In Rückgriff auf das von Rolff (2010) entwickelte Modell der Schulentwicklung im Systemzusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung können die in Kernprojekt 2 erhobenen Daten zur Wahrnehmung von Möglichkeits- bzw. Handlungsräumen der unterschiedlichen Akteursgruppen innerhalb der Organisationsstruktur verknüpft werden mit den Daten zur Kompetenzentwicklung der SchülerInnen aus Kernprojekt 1.

Eine solche Verbindung quantitativer und qualitativer Ergebnisse ermöglicht die Integration komplexer Zielsetzungen: Während mithilfe quantitativer Verfahren eine Beschreibung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen auf Schülerebene in Abhängigkeit diverser Kontextvariablen erfolgt, erlauben die Ergebnisse der qualitativ ausgerichteten Evaluation eine vertiefende Rekonstruktion von Gelingensbedingungen der Umsetzung des Inklusionskonzepts aus Sicht der beteiligten Akteure. Die systematische Verzahnung verschiedener methodischer Ansätze schafft die Voraussetzung, um die Qualität schulischer und unterrichtlicher Prozesse auf der Grundlage von differenzierten empirischen Analysen angemessen einzuschätzen und an die Behörde (im Rahmen der formativen Evaluation) zurückzumelden.

5 Zusatzprojekte/Kooperationen

Die derzeit insgesamt für das Evaluationsvorhaben zur Verfügung stehenden Mittel der BSB und der Kurt und Käthe Klinger-Stiftung sowie der Universität und des IfBQ lassen nur die Durchführung der im Abschnitt 4 und 5 beschriebenen Kernprojekte 1 und 2 zu. In diesen Teilprojekten können nur die wichtigsten Evaluationsfragestellungen behandelt werden, die mit einer so umfassenden Schulreform wie der flächendeckenden Einführung inklusiver Bildung an Hamburger Schulen verbunden sind.

Notwendig sind Zusatzprojekte, die mit je eigenen Fragestellungen und eigener Finanzierung in das Gesamtvorhaben eingebunden werden sollten. Dabei ist insbesondere eine abgestimmte Datengewinnungsstrategie der verschiedenen Projekte und Vorhaben erforderlich, um die Schulen nicht durch Datenerhebungen zu überfordern. Zudem bieten schon die in den Kernprojekten zu erhebenden Daten über die beabsichtigten Auswertungen hinaus vielfältige Anknüpfungspunkte für die Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen.

Nach Unterzeichnung der Kooperationsvereinbarung zwischen der Universität Hamburg und der BSB werden sich die Autoren und die Autorin der Vorhabenbeschreibung mit Unterstützung des IfBQ an der Koordination von Zusatzprojekten beteiligen sowie die Behörde für Schule und Berufsbildung beim Genehmigungsverfahren für solche Projekte beratend unterstützen.

Im Zusammenhang mit der Erarbeitung dieser Vorhabenbeschreibung fanden am 21.08. und am 17.10.2012 zwei Arbeitsgespräche mit Vertreterinnen und Vertretern des Landesinstituts (LI) zu einer möglichen Kooperation bei der Evaluation der besonderen Unterstützungsleistungen des LI für ausgewählte Stadtteilschulen im Rahmen der Umsetzung von §12 HmbSG statt. Diese konstruktiven Gespräche sollten nach Unterzeichnung der Kooperationsvereinbarung zwischen der Universität Hamburg und der BSB fortgeführt werden. Einer solchen möglichen Kooperation wird im Rahmen dieser Vorhabenbeschreibung bereits dadurch Rechnung getragen, dass vom LI besonders unterstützte Stadtteilschulen zusätzlich mit in die Kernstichprobe des Kernprojektes 1 aufgenommen werden sollen und dadurch eine erweiterte Datenbasis für die Evaluation generiert werden kann.

Im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der so genannten Herbststatistik 2012 hat der Präses der BSB, Herr Senator Ties Rabe, am 12.02.2013 Herrn Prof. Schuck gebeten, den drastischen Anstieg der Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lesen, Sprache und soziale und emotionale Entwicklung (LSE) genauer zu analysieren. Hierzu werden die Autoren und die Autorin der vorliegenden Vorhabenbeschreibung zeitnah einen gesonderten Vorschlag für ein Zusatzprojekt inklusive einer entsprechenden Kostenkalkulation unterbreiten.

6 Projektorganisation

Die Autoren und die Autorin der vorliegenden Vorhabenbeschreibung und das IfBQ arbeiten als gleichberechtigte Kooperationspartner vertrauensvoll zusammen und stimmen ihre jeweiligen Arbeiten gemäß der Vorhabenbeschreibung untereinander ab. Dabei werden die jeweils von einem Kooperationspartner federführend übernommenen Arbeiten von diesem auch verantwortet.

Die Kooperationspartner richten eine Projektgruppe ein, der seitens der Universität Herr Prof. Dr. Schuck, Herr Prof. Dr. Rauer, Frau JunProf. Dr. Prinz und die von der Universität für das Evaluationsvorhaben eingestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und seitens des IfBQ die vom IfBQ für das Evaluationsvorhaben benannten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angehören.

Das in der Vorhabenbeschreibung ausgewiesene Teilvorhaben „Vertiefte Untersuchung von Gelingensbedingungen und Hemmnissen“ (Kernprojekt 2) ist in den Arbeitsbereich Evaluation von Bildungssystemen unter der Leitung von Prof. Dr. Schwippert eingebunden.

Die wissenschaftliche Gesamtleitung und Außenvertretung der Projektgruppe obliegt Herrn Prof. Dr. Schuck.

Die Projektgruppe trifft sich zu regelmäßigen Sitzungen, um sich über den Stand der jeweiligen Arbeiten auszutauschen, die jeweils nächsten Arbeitsschritte abzusprechen und die Ergebnisse von Erhebungen gemeinsam zu diskutieren. Sie arbeitet mit der BSB vertrauensvoll zusammen und berichtet anlassbezogen und auf Wunsch der BSB über den Stand der Arbeiten.

Die in der Vorhabenbeschreibung beschriebenen Arbeiten der Projektgruppe unterliegen keinen Weisungen der BSB.

Die BSB beruft auf der Basis eines gemeinsamen Vorschlages der Kooperationspartner einen ehrenamtlich arbeitenden wissenschaftlichen Beirat, der sie und auf Wunsch auch die Projektgruppe im Zusammenhang mit dem Evaluationsvorhaben beratend unterstützt.

Die folgende Abbildung gibt einen schematischen Überblick über die Organisation des Evaluationsvorhabens.

7 Zeitplan

Tabelle 4: Zeitplan des Kernprojektes 1 (angepasst)

	Kernprojekt 1
Schuljahr 2012/2013 Beginn: 01.06.2013	Entwicklung zusätzlicher Instrumente der Zusatzvariablen 3, erste Auswertungen der regulären Untersuchungen des IfBQ in den Jahrgängen 12 und 54 der Grundgesamtheit unter Gesichtspunkten der weiteren Konkretisierung der Folgeuntersuchungen.
Schuljahr 13/14	Weitere Untersuchung und Auswertungen der Jahrgänge 12 und 54 in der Grundgesamtheit und Pilotierung der Variablengr. 3-7 in 54 Beginn der Untersuchungen und Auswertungen im Jahrgängen 13 der Kernschulen.
Schuljahr 14/15	Weitere Untersuchung und Auswertungen der Jahrgänge 12 und 54 in der Grundgesamtheit und Fortsetzung der Untersuchungen und Auswertungen im Jahrgang 13 sowie Beginn der Untersuchungen im Jahrgang 55 in den Kernschulen
bis 31.05.2015	Abfassung eines gemeinsamen Zwischenberichtes
Schuljahr 15/16	Weitere Untersuchung und Auswertungen der Jahrgänge 12 und 54 in der Grundgesamtheit und Fortsetzung der Untersuchungen und Auswertungen in den Jahrgängen 13 und 55 der Kernschulen
Schuljahr 16/17	Erfassung der Schulleistungen im Längsschnitt 13 zu Beginn der fünften Klasse und Rückrechnung auf die Klassensituationen am Ende der Klassenstufe 4. Fortsetzung der Untersuchungen und Auswertungen im Jahrgang 55
bis 31.07.2017	Abfassung des gemeinsamen Endberichtes

8 Kosten

...

9 Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010). Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag.
- 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, Fakultät EPB.
- Arnold, E., Lemke, W., Rauer, W., Ricken, G., Schwohl, J. & Schuck, K. D. (2010). Materialsammlung zum Bericht über die Evaluation der Pilotierung des ersten Jahrgangs (2007) zweier integrativer Förderzentren in Hamburg. Hamburg: Universität Hamburg, Fakultät EPB.
- Babbie, E. (2007). The Practice of Social Research. 11th, Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Biewer, G. (2005). 'Inclusive Education' - Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56 101-108.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgemeinschaft Bielefelder Soziologen (hrsg.). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 1. Reinbek: Rowohlt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Centre for Studies on Inclusive Education (UK), Mark Vaughan (Hrsg.). Deutschsprachige Übersetzung und Bearbeitung von Ines Boban & Andreas Hinz (Hrsg.). Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.
- 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. Band 2 der Reihe: Lebenswelten und Behinderung. Hamburg.
- Ditton, H. (2006). Unterrichtsqualität. In: Arnold, Karl-Heinz & Sandfuchs, Jürgen (Hrsg.). Handbuch Unterricht. Heilbrunn, 235–243
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2009). Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung – Literaturüberblick. In: Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, 225–240
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- Hedderich, I. & Hecker, A. (2009). Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung – Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, 241–252
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität. Seelze
- Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K.D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998). Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Band 8 der Reihe 'Lebenswelten und Behinderung'. Hamburg.
- Holzcamp, K. (1993). Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt
- Katzenbach, D. & Hinz, A. (Hrsg.) (1999). Wegmarken und Stolpersteine in der Weiterentwicklung der Integrativen Grundschule. Hamburg.
- Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D. & Wudtke, H. (1999). Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt - Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 567-590.

- König, E. & Bentler, A. (2003). Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 88-96.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-54.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz. S. 138-142, 242-273.
- Lompscher, J. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung – Kommentar. In: Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim, 253–258
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2). Göttingen.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2007). Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formalen Integrationsorganisation. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KES 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 219–253). Münster: Waxmann.
- Rauer, W. (2010). Eine Schule für alle in der deutschen Großstadt mit der schärfsten Polarisierung von Reichtum und Armut – Fakten, Probleme, Herausforderungen. In: Schwohl, J. & Sturm, T. (Hrsg.). *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielfeld. 103-118.
- Rauer, W./Schuck, K. D. (1999). *Bildungswege von Kindern in der Integrativen Grundschule*. Band 10 der Reihe 'Lebenswelten und Behinderung'. Hamburg.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 3–4). Göttingen
- Reichert, J. (2000). Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung, Online Journal*, 1 (2): <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00reichert-d.htm>
- 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*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-36.
- Schuck, K. D. (2003). Wertschätzung der Heterogenität oder Ende der Solidarität: Zur Funktion der pädagogischen Diagnostik im Schulwesen. In: Warzecha, B. (Hrsg.): *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Hamburg, 41-60.
- Schuck, K. D. (2011). Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht*. Reihe: *Behinderung, Bildung, Partizipation*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 4 (S. 101-109). Stuttgart: Kohlhammer
- Schuck, K. D. (2012). Stellungnahme zum Entwurf der Drucksache zur inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen. Text zu Händen der BSB vom 5.3.2012.
- Schuck, K. D. (2004). Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (2004) 350-365.
- Schuck, K. D. (2000). Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Integrative Grundschule. In: Schwohl, J. (Hrsg.). *Integration am Scheideweg: Anmerkungen zur Innovation integrativen Unterrichts*. Hamburg, 41–69
- Schuck, K. D. (2005). Warum Deutschlands Spitze nicht nach PISA kommt: Ein persönliches Nachwort zu einer Reise nach Jyväskylä in Finnland. Ein unveröffentlichter Reisebericht.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schwohl, J. & Sturm, T. (2010). Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Bielefeld: transkript Verlag.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., et al. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. *Linguistische Berichte*, 197, 91-122 <http://www.fbls.uni-hannover.de/sdls/schlobi/schrift/GAT/gat.pdf>.
- Steinke, I. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 5. Aufl., Reinbek: Rowohlt. S. 319-331.
- Strübing, J. (2002). Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(2). S. 318-342.
- Tillmann, K.-J. (2006). Heterogenität in der Schule. *Pädagogik*, 8, (3), 44–48
- Witt, H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung, Online Journal*, 2 (1): <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01witt-d.htm>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (1), <http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>.
- Wocken, H. (1996). 'Weiterentwicklung' von Sonderschulen zu sogenannten 'Förderzentren'. In: Schmidt, H.-F. & Wachtel, P. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Förderzentren. Grundlegungen, Erfahrungen, Ausblicke*. Würzburg, 40-46.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51 492-503.
- Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. (1988): *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs*. Hamburg.