

18.08.2019

EiBiSch

Ausgewählte Ergebnisse, zentrale Herausforderungen und Gelingensbedingungen¹

1. Evaluationsauftrag

Die Drucksache 20/3641 („Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“) gibt auf Seite 22 vor, dass die Wirksamkeit, die Auswirkungen und die Ergebnisse inklusiven Unterrichts zeitnah wissenschaftlich evaluiert werden sollen. Die Evaluation soll Hinweise auf Erfolge und Gelingensbedingungen, aber auch auf Verbesserungsbedarfe geben, um die Steuerung der Maßnahmen zur Inklusion zu optimieren. Mit der Evaluation sollen externe Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beauftragt werden, die in ihre Arbeit die statistische, wissenschaftliche und fachliche Expertise der zuständigen Behörden einbeziehen. Die Ergebnisse sollen den Schulen in geeigneter Form zur Verfügung gestellt werden. Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) soll die Evaluation im Rahmen der regelmäßigen Lernstandsuntersuchungen unterstützen, insbesondere durch die gezielte Auswertung der Untersuchungen zu den Lernständen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne einen solchen sowohl in inklusiv als auch in nicht inklusiv unterrichteten Lerngruppen.

2. Das Projekt EiBiSch

Zur Erfüllung des Evaluationsauftrages hat die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) im Mai 2013 auf der Basis einer gemeinsam von Herrn Prof. Schuck, Herrn Prof. Rauer, Frau Dr. Prinz und dem Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) erarbeiteten Vorhabenbeschreibung (siehe <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/ei-bisch/files/vorhabenbeschreibung-2013-08-09.pdf>) einen Kooperationsvertrag mit der Universität Hamburg abgeschlossen.

Der Evaluationsauftrag erforderte einerseits in einem quantitativ ausgerichteten Teilprojekt eine komplexe Längsschnittuntersuchung über mehrere Schuljahre hinweg, die nur in einer engen Kooperation zwischen der Universität Hamburg, der BSB und dem IfBQ zu realisieren war und andererseits ein qualitativ ausgerichtetes Teilprojekt, in dem insbesondere die Akteure vor Ort zu Wort kommen konnten.

Der Abschlussbericht ist als Band 17 in der Schriftenreihe „Hanse – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen“ des Waxmann Verlages unter dem Titel „EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburger Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse“ veröffentlicht worden. Er ist Online zugänglich unter der Adresse:

- <https://www.waxmann.com/-?eID=texte&pdf=3922Volltext.pdf&typ=zusatztext>

¹ Die hier vorgestellten Ergebnisse sowie die beschriebenen Herausforderungen und Gelingensbedingungen fassen den von Herrn Prof. Schuck, Herrn Prof. Rauer und Frau Dr. Prinz herausgegebenen und im Waxmann-Verlag erschienen Abschlussbericht des Evaluationsvorhabens zusammen.

Ergänzt wird er durch einen umfangreichen Online-Anhang:

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

3. Anlage und Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes

Im Evaluationsvorhaben EiBiSch wurden vorhandene behördliche Datenbestände mit den erhobenen Evaluationsdaten im Quer- und Längsschnitt verknüpft. Die Verknüpfung von schulstatistischen Daten, von Ergebnissen von Kompetenzfeststellungsverfahren und von Erhebungsdaten stellt bundesweit in einem Evaluationsvorhaben ein Unikat dar.

Verknüpft wurden unterschiedliche Daten der Schulstatistik der BSB (Variablengruppe 1), regelhaft vom IfBQ erhobene Schulleistungsdaten „Kompetenzen ermitteln (KERMIT)“ (Variablengruppe 2), von den Lehrkräften beurteilte überfachlichen Kompetenzen (Variablengruppe 3), zusätzlich erhobene Schulleistungsdaten schwacher Schülerinnen und Schüler (Variablengruppe 4), „emotional-soziale Schulerfahrungen“ der Schülerinnen und Schüler (Variablengruppe 5) sowie Lehrkräfteeinschätzungen, Einschätzungen der Schulleitungen, Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler über sich selbst, zum Unterricht und zur Schule, Elterneinschätzungen und verschiedene weitere Kontextvariablen (Variablengruppe 6).

In die Evaluation einbezogen wurden 35 Grundschulen und 12 Stadtteilschulen aus den Zuständigkeitsbereichen dreier, unter repräsentativen Gesichtspunkten ausgewählter Regionaler Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) (Billstedt, Eimsbüttel und Wandsbek Süd) sowie die drei ReBBZ selbst. Die folgende Tabelle enthält den realisierten Datenerhebungsplan zu den Variablengruppen in den Grund- und Stadtteilschulen sowie in den drei ReBBZ.

Erhebungsplan des Teilprojektes 1

Untersuchungs- schuljahr		Grundschulko- horte	Stadtteilschulko- horte
		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

Bei den Längsschnittauswertungen konnten insgesamt 1.942 Grundschülerinnen und -schüler und 1.466 Stadtteilschülerinnen und -schüler berücksichtigt werden. Ferner konnten 64 ReBBZ-Schülerinnen und -Schüler in die Längsschnittanalysen von der Klassenstufe 2 bis 4 und 87 von der Klassenstufe 5 und 6 einbezogen werden.

Im Folgenden werden übersichtsartig ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Teilprojektes dargestellt²:

a) Die Schul- und Klassenebene

- Die schulstatistisch dokumentierten individuellen Förderungen werden in hohem Ausmaß durch die Konzepte und Verfahrensweisen der Schulen beeinflusst.
- 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 Grundschulklassen 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.
- Die sehr unterschiedlichen Häufigkeiten sonderpädagogischer Förderungen in den einzelnen Grundschulklassen 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.
- 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.
- 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 beeinflusst.
- 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.
- 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.

² Die Darstellung basiert auf den im Abschlussbericht enthaltenen Zusammenfassungen der Kapitel 4.1 bis 4.6 und 5.1 bis 5.6.

b) Die individuelle Ebene

- Die schulstatistisch ausgewiesene sonderpädagogische Förderung unterliegt einer erheblichen Dynamik beim Übergang von der 3. in die 4. Klassenstufe. Nur 88 von 196 Kinder wurden in der 4. Klassenstufe im gleichen Förderschwerpunkt gefördert wie in der 3. Klassenstufe.
- Die Veränderungsdynamik der schulstatistisch ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderungen beim Übergang von der 5. in die 6. Klassenstufe ist deutlich geringer als in der Grundschulkohorte. 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“.
- Sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler sind in beiden untersuchten Kohorten 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.

c) 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 Grundschulkin-der 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 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 %).
- 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.

d) Einstellungen und Erfahrungen der Schulleitungen, der Lehrkräfte, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler

- Die inklusive Bildung und die sonderpädagogischen Strukturen des Hamburger Modells werden von den Schulleitungen grundsätzlich begrüßt, aber einzelne Elemente der Umsetzung kritisch bis ablehnend beurteilt. Besonders bemängelt wird die unzureichende Ressourcenausstattung. Die kollegiale Zusammenarbeit wird positiv eingeschätzt.
- Die Lehrkräfte zeigen eine ausgeprägte Zufriedenheit mit der Schule und ihre Einstellung zur Inklusion ist überwiegend positiv. Die Ressourcenausstattung wird auch von ihnen als unzureichend eingeschätzt.
- Die Belastungen durch sonderpädagogische Förderungen insbesondere im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“ werden von den Lehrkräften deutlich hervorge-

hoben. Während sich die Einschätzung der Belastungen von der 2. zur 4. Klassenstufe verringert, nimmt sie von der 5. zur 6. Klassenstufe zu.

- Die Eltern übertreffen die positiven Einstellungen der Lehrkräfte zur Inklusion. 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. Eltern von im Bereich „Lernen“ sonderpädagogisch geförderten Kindern äußern sich im Mittel positiver als ReBBZ-Eltern.
- Die Schülerinnen und Schüler beurteilen nahezu alle Aspekte des Unterrichts und der Lehrkräfteaktivitäten positiv. Das gilt für alle Kinder ohne und mit sonderpädagogischer Förderung.
- 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 in den Stadtteilschulen 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.

e) Heterogenität als dominierendes Merkmal bei den fachlichen Kompetenzen

- Die den unterschiedlichen Förderkategorien („keine Zusatzförderung“, „additive Sprachförderung“, „zielgleiche sonderpädagogische Förderung“, „zieldifferente sonderpädagogische Förderung“) zugeordneten Schülerinnen und Schüler erreichen jeweils im Durchschnitt sowohl am Ende der 4. als auch am Ende der 6. Klassenstufe unterschiedliche Kompetenzwerte.
- Die erreichten Mittelwerte der EiBiSch-Stadtteilschulkohorte 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.
- 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 Grundschulkindern, die sowohl in der Domäne „Leseverstehen“ als auch in der Domäne „Mathematik“ die Mindeststandards nicht erreicht haben, wurden nur 54 sonderpädagogisch gefördert und 53 als nicht sonderpädagogisch förderbedürftig erkannt.
- 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 sonderpädagogisch oder additiv sprachgefördert worden.

- Die Grundschulkinder, die in einer oder beiden Fachdomänen die Mindeststandards nicht erreicht haben, sind eher älter, haben einen Migrationshintergrund und sprechen eine nicht-deutsche Familiensprache.
- 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.
- 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 zusätzlich gefördert worden.
- Stadtteilsschülerinnen 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 Streuung der Kompetenzwerte der Kinder ohne Zusatzförderung deckt sowohl in der Grundschul- als auch in der Stadtteilschulkohorte die Streuungen aller Kinder ab. Die größte Heterogenität wird in beiden untersuchten Kohorten somit durch die Schülerinnen und Schüler ohne eine zusätzliche Förderung und nicht durch sonderpädagogisch geförderte Kinder erzeugt.
- Die Zugehörigkeit zu einer der Förderkategorien („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 Kompetenzentwicklung der Kinder wird hauptsächlich durch die Zugehörigkeit zu ihrer Schulklasse beeinflusst.
- 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.
- 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“.

f) Segregationsquoten

- Der Stand der Entwicklung inklusiver Bildung in Schulen wird an den Segregationsquoten, dem Anteil der in Sondersystemen unterrichteten Schülerinnen und Schüler deutlich. Es kam in Hamburg vom Schuljahr 2010/2011 für die vierte Klassenstufe aller Schulen zum Schuljahr 2015/2016 zu einer Verringerung der Segregations-

quoten von 3,9 auf 2,5 Prozent und damit im bundesrepublikanischen Vergleich zu einer Rangplatzverbesserung von Rang 7 auf Rang 5. Für die sechste Klassen ergab sich eine Verringerung der Segregationsquoten vom Schuljahr 2011/2012 zum Schuljahr 2017/2018 von 3,5 auf 2,8 Prozent.

g) Die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen

- Die Mittelwerte der Lehrkräfteeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen liegen für nicht sonderpädagogisch geförderte Kinder in den beiden betrachteten Klassenstufen der Grundschule um bis zu einem Drittel der Standardabweichung über dem neutralen Wert von 3,0. Die Mittelwerte verbessern sich signifikant in der 4. Klassenstufe.
- Die Mittelwerte der drei von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen liegen in der 5. und 6. Klassenstufe sehr nahe beim neutralen Wert von 3,0. Die Mittelwerte verändern sich von der 5. zur 6. Klassenstufe nicht signifikant.
- 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 Mittelwerte der 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. Sie werden in den Stadtteilschulen durchschnittlich besser eingeschätzt als in den ReBBZ.
- Sowohl die Grundschülerinnen und -schüler als auch die Stadtteilschülerinnen und -schüler schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen erheblich besser ein als die Lehrkräfte. Die Unterschiede zwischen den Selbst- und Fremdeinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen sind in den ReBBZ deutlich größer als in den Stadtteilschulen.
- In den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ in einem ReBBZ sonderpädagogisch geförderte Kinder übertreffen bei ihren Selbsteinschätzungen die Mittelwerte der Grundschul Kinder, die nicht sonderpädagogisch gefördert werden.
- In den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ in der Grundschule sonderpädagogisch geförderte Kinder haben im Vergleich zu den Einschätzungen ihrer Lehrkräfte realistischere Einschätzungen als jene im ReBBZ.

h) Die „emotional-sozialen Schulerfahrungen“

- Die „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der nicht sonderpädagogisch geförderten Grundschul Kinder sind im Mittel normal bis leicht überdurchschnittlich bei großen Klassenunterschieden. Ebenso liegen auch die „sozial-emotionalen Schulerfahrungen“ der Schülerinnen und Schüler in der 5. und 6. Klassenstufe als auch im Längsschnitt im positiven Bereich. Dies gilt auch, wenn die sonderpädagogisch geförderten Kinder berücksichtigt werden.
- 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 im ReBBZ geförderten Kinder zeigen gegenüber den Kindern gleicher Förderschwerpunkte in der allgemeinen Schule ein höheres „Selbstkonzept“ („Big-Fish-Little-Pond-Effekt“).
- Die Kinder des Förderschwerpunktes „Emotional-soziale Entwicklung“ sind bei ihren „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ am stärksten belastet.

i) Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Klassensystem

- Die mittleren fachlichen Kompetenzen am Ende der 4. Klassenstufe der einzelnen Klassen sind sehr heterogen. Ebenso heterogen sind die Klassenmittelwerte der Kompetenzentwicklung von der 3. zur 4. Klassenstufe.
- Die zusätzlich geförderten Kinder profitieren in ihrer Kompetenzentwicklung von den Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Kinder in ihrer Klasse.
- Der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Kinder in einer Klasse hat keine Bedeutung für die Unterschiede bei den Klassenmittelwerten der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder.
- Die mittleren Klassenleistungen in den Fachdomänen am Ende der 4. Klassenstufe hängen zusammen mit dem mittleren sozio-ökonomischen Kapital der Familien der Klassen und nicht mit dem mittleren Migrationshintergrund oder der mittleren Familiensprache in der Klasse.
- Unter unterschiedlichen strukturellen Bedingungen in Schulen und Klassen und z.B. bei unterschiedlichen Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichen Fördernotwendigkeiten ist es möglich, in den Klassen förderliche Lernmilieus für alle zu schaffen.
- Mit ihren durchschnittlichen Klassenleistungen erreichten in der 5. Klassenstufe acht bzw. neun Klassen nicht die Mindeststandards in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“.
- Sonderpädagogisch geförderte Stadtteilschülerinnen und -schüler profitieren in ihrer Kompetenzentwicklung genauso wie die nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder von einem guten Unterricht und beeinflussen sich wechselseitig positiv. Mit einem wachsenden Anteil sonderpädagogischer Förderungen steigt die Qualität des Unterrichts. Davon profitierten alle Schülerinnen und Schüler.
- Die mittleren Kompetenzentwicklungen in Stadtteilschulklassen hängen zusammen mit einem höheren Mädchenanteil und von jüngeren Schülerinnen und Schülern. Der Anteil an Gymnasialempfehlungen, Familiensprachen und Migrationshintergründe der Schülerinnen und Schüler sowie der Sozialindex der Schulen spielen eine eher untergeordnete Rolle.
- Große Klassenunterschiede in den Lehrkräfteeinschätzungen zu den überfachlichen Kompetenzen sind sowohl in den Grundschul- als auch in den Stadtteilschulklassen durch den sozio-kulturellen Hintergrund der Elternhäuser zu erklären.

- Sonderpädagogisch geförderte Kinder in den Grund- als auch in den Stadtteilschul-
klassen beeinflussen die überfachlichen Kompetenzen der nicht sonderpädagogisch
geförderten Kinder und deren Entwicklung nicht.
- Die Unterschiede bei den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler in den
Grundschul- und in den Stadtteilschulklassen sind fast ausschließlich durch
Merkmale des Unterrichts und des Schullebens aus Kindersicht beeinflusst.
- Grund- und Stadtteilschulen und insbesondere deren Klassen unterscheiden sich
erheblich bei den von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen „emotional-
sozialen Schulerfahrungen“.
- Die von den Kindern eingeschätzten Unterrichtsmerkmale und Verhaltensweisen der
Lehrkräfte erklären einen großen Teil der Klassenunterschiede.
- Sonderpädagogisch geförderte Kinder haben im Ganzen keinen Einfluss auf die in
sieben Dimensionen erfassten mittleren „emotional-sozialen Schulerfahrungen“ der
nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder in den Grundschul- oder Stadtteilschul-
klassen. In nur wenigen Grundschulklassen nimmt das Ausmaß der von den Kindern
ohne sonderpädagogischer Förderung erlebten „Sozialen Integration“ bei steigendem
Anteil von Kindern mit einer sonderpädagogischen Förderung im Bereich „emotional-
soziale Entwicklung“ ab.
- Bei Schulklassen handelt es sich somit um sehr differenzierte und einmalige
psychosoziale Bedingungsgefüge, die durch unterschiedliche Variablenkonstellati-
onen nur näherungsweise beschrieben werden können.

4. Anlage und Ergebnisse des qualitativen Teilprojektes

Ziel des qualitativ angelegten Teilprojektes waren Untersuchungen zur Umsetzung und zur
Bewährung der Zielsetzungen und des pädagogischen Konzeptes, der neuen institutionel-
len Strukturen, der Ressourcensteuerung, der organisatorischen Verfahrensweisen, der
pädagogischen Prozesse, der Konzepte der Schulentwicklung und der Unterstützungs-
strukturen für die Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen.

Den Kern der Untersuchungen bilden dabei qualitative Leitfadeninterviews mit zentralen
Akteursgruppen. Um die inklusive Praxis möglichst breit erfassen zu können, wurden wei-
tere Daten in die Analysen einbezogen und miteinander verknüpft. Eine wichtige Informati-
onsquelle stellen in diesem Zusammenhang die integrierten Förderkonzepte dar, die von
allen teilnehmenden Schulen angefordert wurden. Weiterhin wurden öffentlich zugängliche
Quellen wie z.B. Internetauftritte der Schulen gesichtet und gemeinsam mit den Schuldo-
kumenten und den vom IfBQ zur Verfügung gestellten Inspektionsberichten zur Charakte-
risierung der Schulen und zur Vorbereitung der Interviews sowie zur Kontextualisierung der
Interviewdaten genutzt.

Das Sampling der Schulen erfolgte mit dem Ziel, ein möglichst breites Spektrum der Um-
setzung inklusiver Bildung in Hamburg abzudecken. Aus dem Gesamtsampling des quan-
titativen Teilprojektes wurden insgesamt zehn Grund- und vier Stadtteilschulen ausgewählt.
Bei der Auswahl der Einzelschulen wurden als Kriterien das entsprechende ReBBZ, die
Integrationserfahrung der Schule sowie der Sozialindex berücksichtigt.

Ergänzend zu den Interviews an den allgemeinbildenden Schulen wurden im Sinne des
Educational-Governance-Ansatzes weitere Leitfadeninterviews mit für die Umsetzung in-
klusiver Bildung in Hamburg zentralen außerschulischen Akteuren geführt. Hierzu gehören
die Leitungen der ReBBZ in Billstedt und Eimsbüttel sowie für die Umsetzung und Steue-
rung inklusiver Prozesse Verantwortliche der BSB und des LI. Insgesamt konnten 59 der
geplanten 64 Leitfadeninterviews im Zeitraum Mai 2014 bis April 2015 realisiert werden.

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 war. An jeder der einbezogenen Stadtteilschulen 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 weitere Interviews im Zeitraum von September 2016 bis Februar 2017.

Im Folgenden werden übersichtsartig ausgewählte Ergebnisse des qualitativen Teilprojektes dargestellt³:

- Bei der Umsetzung inklusiver Bildung zeigt sich in den drei Bereichen „Organisation“, „Unterricht“ sowie „Personalentwicklung“ schulischer Entwicklung eine hohe Varianz, die durch vorgängige Integrationserfahrungen, den Grad der Heterogenität der Schülerschaft und die Art und den Umfang der zur Verfügung stehenden Ressourcen determiniert werden.
- Für die einzelnen Akteurinnen und Akteure sowie die schulischen Akteursgruppen eröffnen die verschiedenen Merkmalskonstellationen unterschiedliche Gestaltungsräume, die wiederum unterschiedliche und passgenaue Unterstützungen der Unterstützungssysteme wie dem Landesinstitut und den ReBBZ erfordern.
- Schulen ohne Integrationserfahrung ist besonders wichtig, Kooperationsstrukturen im Rahmen des Lehrerarbeitszeitmodells fest zu verankern. Sie wünschen passgenaue Fort- und Weiterbildungsangebote, die das Verständnis von Inklusion schärfen und adressatenspezifische didaktisch-methodische Aspekte in Orientierung an der tatsächlichen Schülerschaft und den vorhandenen Förderbedarfen aufgreifen. Ferner halten sie eine Stärkung der sonderpädagogischen Expertise für erforderlich.
- Den befragten Akteuren aller Schulen sind Planungssicherheit und strukturiertere Kooperation zwischen den sonderpädagogischen und den allgemeinen Lehrkräften wichtig. Für die Etablierung anspruchsvollerer Kooperationsformen ist die Bildung von festen Teams genauso wichtig, wie das hierfür zur Verfügung stehende Zeitbudget.
- Der Anspruch sowie die Erwartungen der Hamburger Bürgerschaft hinsichtlich der unterschiedlichen Aspekte der Kooperation werden in Ansätzen erfüllt, wenn auch mit unterschiedlicher Effizienz und unterschiedlicher Selbstverständlichkeit gestaltet.
- Auf Ko-Konstruktion ausgerichtete Kooperationsprozesse sind eher selten anzutreffen. Je höher die sonderpädagogische Ressource in der jeweiligen Klasse, desto vielfältiger die Möglichkeiten für die Binnendifferenzierung und eine inklusive Unterrichtsgestaltung.
- Hemmnisse für eine inklusive Bildung liegen in einem zu engen Verständnis von Inklusion, z.B. wenn Inklusion nur sonderpädagogisch kontextualisiert wird. Ebenso können fehlende Kooperationserfahrungen der Akteurinnen und Akteure sowie eine unzureichende inklusive Expertise kooperative Prozesse in den Schulen erschweren.

³ Die Darstellung basiert auf Kapitel 9 des Abschlussberichtes

5. Herausforderungen und Gelingensbedingungen für die Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburger Schulen

Im Schlusskapitel des Abschlussberichtes haben Herr Prof. Schuck, Herr Prof. Rauer und Frau Dr. Prinz die Ergebnisse des Evaluationsvorhabens zusammengefasst. Sie beschreiben folgende zentrale Herausforderungen für die Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburger Schulen:

- Sicherstellung eines adaptiven Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler zur Ermöglichung nächster Lernschritte auf der Grundlage der individuellen Besonderheiten und des aktuellen Aneignungsniveaus fachlicher Kompetenzen. Alle Schülerinnen und Schüler sollten sich in ihrer Klasse als gleichwertig, erfolgreich und akzeptiert in ihrem Bemühen um die Aneignung der Kulturgüter erleben können.
- Überwindung der diagnostisch und prognostisch untauglichen kategorialen Begriffe der klassischen, sonderpädagogischen Diagnostik zugunsten einer lernprozessbegleitenden Diagnostik, da nur eine Teilmenge der besonders leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch im Förderschwerpunkt „Lernen“ gefördert wird.
- Flächendeckende Verwirklichung einer auf didaktische Konzepte bezogenen, lernprozessbegleitenden Diagnostik zur Entwicklung von Förderplänen als Grundlage eines adaptiven Unterrichts.

Ferner geben sie auf der Basis ihrer Untersuchungen Gelingensbedingungen für die Umsetzung inklusiver Bildung an, die im Folgenden zusammengefasst wiedergegeben werden:

- Auflösung eines neuerlichen Etikettierungs-Ressourcendilemmas, welches im Übergang zu Sek. I durch eine Kopplung von Diagnostik und Ressourcenvergabe entstanden ist
- Überwindung des Widerspruchs zwischen der alljährlichen, bildungsstandardorientierten Kompetenzmessung und einer didaktisch fundierten, individualisierten Lernprozessbegleitung
- Nutzung der bereits bestehenden Handlungsmöglichkeiten für einen flexiblen Ressourceneinsatz durch die Schulen
- Prüfung der Weiterentwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten der systemischen Ressourcenvergabe:
 - Flexibilisierung der systemischen Ressourcenvergabe als tragende Säule der inklusiven Schule zur Auflösung der Passungsprobleme zwischen schulbezogen verfügbaren Ressourcen und tatsächlichen Bedarfen
 - Berücksichtigung der unterschiedlichen Unterstützungsnotwendigkeiten von Schülerinnen und Schülern der derzeitigen LSE-Förderschwerpunkte
 - Bündelung und koordinierte Vergabe von Ressourcen aller zusätzlichen – nicht nur der sonderpädagogischen – Förderarten in den Schulen.
- Einführung eines Fördermonitorings und einer Dokumentationspflicht für die Verwendung der Ressourcen
- Überprüfung der aktuellen LSE-Diagnostik am Ende der 4. Klassenstufe
- Evaluation der folgenden Elemente einer neuen schulischen Praxis mit Blick auf den allgemeinen Inklusionsgedanken, dem Erfordernis der Verbesserung der Unterrichtsqualität sowie auf die Lernzuwächse und die sozial-emotionalen Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schüler:
 - Temporäre Lerngruppen
 - Schulbegleitung

- Bündelung von sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern in einzelnen Klassen
- Stärkung der Kooperation und Fortbildung:
 - Verankerung der multiprofessionellen Kooperation, des fachlichen Austauschs zu Grundfragen der Inklusion und des Umgangs mit Heterogenität in den Schulen
 - Zusammenschluss von Nachbarschulen zu Schulverbänden zur Intensivierung des Austauschs, der internen Fortbildung und der Weiterentwicklung pädagogischer Prozesse in den Schulen
 - Anpassung der Fortbildungsangebote des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) an die Bedarfe der Schulen und der Schulverbände.