

---

Doren Prinz/Marta Kulik

## **Gelingensbedingungen und Hemmnisse inklusive Bildung**

### **Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen EiBiSch-Studie**

---

#### **Zusammenfassung**

*Die in Hamburg 2012 flächendeckend eingeführte inklusive Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wurde nach Vorgabe der Hamburger Bürgerschaft im Rahmen des Vorhabens EiBiSch wissenschaftlich evaluiert. Die hier berichteten ausgewählten Ergebnisse beziehen sich auf das qualitative Teilprojekt von EiBiSch, in dem im Rahmen von Leitfadeninterviews die an der Umsetzung inklusiver Bildung beteiligten Akteure (n=59) befragt wurden. Mit Blick auf die komplexe Aufgabe „Inklusive Schule“, die von den beteiligten Institutionen und den agierenden Akteuren umfassende Entwicklungs- und Anpassungsmaßnahmen erfordert, wurden diese Maßnahmen mit Blick auf Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklungen näher untersucht.*

*Schlüsselwörter: Evaluation, Schulentwicklung, Inklusion, Kooperation*

#### **Conditions of Successful Implementation and Constraints of Inclusive Education**

Selected Analysis Results from the Qualitative EiBiSch-Study

##### **Summary**

*The inclusive enrolment of children with and without special educational needs, which was comprehensively introduced in Hamburg in 2012, was scientifically evaluated within the framework of the EiBiSch-Project according to the regulations of the Hamburg Parliament. The presented selected results refer to the qualitative sub-project of the EiBiSch-study, in which primarily the parties (n=59) involved in the implementation of inclusive enrolment were questioned within the scope of guided interviews. With a view to the complex task “inclusive school,” which requires extensive development and adjustment measures from the involved institutions and the active players, these measures were examined in the context of organization, teaching and staff development.*

*Keywords: evaluation, school development, inclusion, cooperation*

## **1. Hamburg auf dem Weg zur inklusiven Bildung**

Im Rahmen des Vorhabens EiBiSch wird die Umsetzung inklusiver Bildung an Hamburgs Schulen wissenschaftlich evaluiert. EiBiSch besteht aus zwei Teilprojekten. Während im quantitativen Teilprojekt 1 insbesondere die Entwicklung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen untersucht wird, sollen im qualitativen Teilprojekt 2 zentrale Gelingensbedingungen und Hindernisse im inklusiven Kontext identifiziert und so eine ergänzende und vertiefende Perspektive auf die Einführung und Umsetzung inklusiver Prozesse aus Sicht der beforschten Akteure gewonnen werden. In diesem Teilprojekt soll analysiert werden, wie die zentralen Akteure im Feld, also die Akteursgruppen, die auf der Ebene der Umsetzung agieren, auf die bildungspolitischen Vorgaben reagieren und wie sie diese in die jeweilige Schulpraxis transformieren. Umgekehrt soll erfasst werden, wie die Steuerungsebene auf eine solche Rekontextualisierung gesetzlicher Vorgaben eingeht (vgl. Fend, 2006) und wo sich in diesem Zusammenhang Verknüpfungen zwischen den beiden Ebenen ergeben. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der (multiprofessionellen) Kooperation zwischen diesen unterschiedlichen Akteursgruppen sowie ihren Erträgen im Hinblick auf die erfolgreiche Implementierung der schulischen Inklusion (vgl. Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016). Wie gestalten die einzelnen Akteure im Feld inklusive Praxis? Inwieweit orientieren sie sich dabei an den gesetzlichen Vorgaben? Wann weichen sie davon ab und warum, und wann sind sie in ihrem Handeln erfolgreich und wann nicht? Welche Erwartungen werden in diesem Kontext an die Bildungspolitik und/oder die Bildungsadministration gerichtet, und welchen Einstellungen, Einschätzungen und Perspektiven auf die Umsetzung schulischer Inklusion insgesamt stehen sie gegenüber? Anhand von Einsichten, Einschätzungen, individuellen Erfahrungen und der Verbalisierung von Transformationsprozessen innerhalb der jeweiligen akteursspezifischen Handlungslogik der an der Studie teilnehmenden Personen soll erfasst werden, wie die Umsetzung der administrativen Vorgaben zur Inklusion an Hamburgs Schulen aus Sicht der Akteure verläuft und wo sich gegebenenfalls besondere Herausforderungen ergeben, die ohne entsprechende Nachsteuerung die Umsetzung der Inklusion hemmen oder gar gefährden.

## **2. Theoretischer Hintergrund**

Die Veränderungen, die mit der Einführung der inklusiven Schule verbunden sind, reichen von Veränderungen auf der Ebene der Organisation bis hin zur Einführung innovativer Unterrichtskonzepte und einem Wandel der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften und Sonderpädagog\*innen. Die Umsetzung der komplexen Aufgabe „Inklusive Schule“ erfordert 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\*innen dar.

Auf der Ebene der Organisationsentwicklung werden Schulprogramme und Konzepte den neuen inklusiven Anforderungen angepasst, neue Funktionen wie die der Förderkoordination installiert und neue inklusionsfördernde inner- und außerschulische Strukturen geschaffen. Der Leitungsebene fällt dabei eine entscheidende Rolle zu (vgl. Fend, 2008, S.166). Die Unterrichtsentwicklung ist insbesondere durch die Etablierung von Anpassungsmaßnahmen an die deutlich heterogeneren Lerngruppen geprägt (vgl. Götz & Hauenschild, 2015), und in der Personalentwicklung wird unter anderem die Qualifizierung der Pädagog\*innen mit Blick auf die veränderten Anforderungen der inklusiven Schule fokussiert. Die Schulentwicklungsprozesse, die in den jeweiligen Domänen stattfinden, sind nicht voneinander abgekoppelt, sondern greifen ineinander. Die drei Domänen verbindend, wird als zentrale Herausforderung die Notwendigkeit (multiprofessioneller) Kooperation identifiziert, die sowohl innerhalb der jeweiligen Domäne als auch als Bindeglied zwischen ihnen auszumachen ist. In Abhängigkeit davon lassen sich auch unterschiedliche Kooperationszusammenhänge unterscheiden. In der Studie werden ganz besonders zwei Konstellationen fokussiert: Auf der Unterrichtsebene sowie im Kontext der Professionalisierung werden einerseits die Kooperationsformen nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) und andererseits die von Arndt und Gieschen (2013) beschriebenen Ebenen der interpersonellen, individuellen und institutionellen Einflussfaktoren auf innerunterrichtliche und außerunterrichtliche Kooperationen für die Analysen adaptiert. Innerhalb der Systemebenen werden mit Blick auf Inklusion auch Parameter des Index für Inklusion hinsichtlich inklusiver Kulturen, Strukturen sowie Praktiken den Analysen zugrunde gelegt (vgl. Booth & Ainscow, 2003).

### **3. EiBiSch: Das qualitative Teilprojekt**

Ausgangspunkt für das qualitative Teilprojekt stellen Fragen zur Umsetzung und Bewährung des Konzepts der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen dar, die anhand von Erfahrungen und Einsichten der im Feld Schule handelnden Akteursgruppen sowie entsprechender Akteurskonstellationen ausgearbeitet werden. Diese sollen mit Blick auf die drei schulrelevanten Ebenen Organisation, Unterricht und Personal beleuchtet werden.

#### **3.1 Sampling**

Den Kern der Untersuchungen stellen qualitative Leitfadeninterviews mit zentralen Akteursgruppen dar. Um das Bild der inklusiven Praxis möglichst breit erfassen zu

können, werden in dem qualitativen Teilprojekt weitere Daten wie z. B. die integrierten Förderkonzepte in die Analysen einbezogen und miteinander verknüpft. Für die qualitative Studie wurden grundsätzlich die Ebenen in den Blick genommen, die im weitesten Sinn systemrelevant sind, d. h. allgemeinbildende Schulen (Grundschulen und Stadtteilschulen) sowie die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ), das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB). Die Wahl der entsprechenden ReBB-Zentren erfolgte orientiert an der Stichprobenauswahl des quantitativen Teilprojektes. Aus dessen Gesamtsampling wurden insgesamt zehn Grundschulen und vier Stadtteilschulen ausgewählt. Bei der Auswahl der Einzelschulen wurden als Samplekriterien das entsprechende ReBBZ (Eimsbüttel und Billstedt), die Integrationserfahrung der Schule sowie der Sozialindex berücksichtigt. Das Schul-Sampling in der qualitativen Teilstudie erfasst damit zwei ReBBZ, die über differierende Sozialindizes (Eimsbüttel eher hoch, Billstedt eher niedrig) und unterschiedliche Integrationserfahrung (Eimsbüttel eher erfahren, Billstedt dagegen eher nicht erfahren) verfügen. Zusätzlich weisen die Zuständigkeitsbereiche der ReBBZ eine unterschiedliche Historie hinsichtlich der Modelle der integrativen Beschulung auf.

Insgesamt konnten 59 Interviews mit für die Umsetzung inklusiver Bildung zentralen Akteuren realisiert werden. Auf Ebene der Schulen wurden jeweils die Schulleitungen, die Regellehrkräfte, die Sonderpädagog\*innen sowie die neu installierten Förderkoordinator\*innen interviewt.

### **3.2 Methodisches Vorgehen**

Zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte Einzelinterviews geführt. Weil die Interviewpartner\*innen aus verschiedenen Akteursgruppen auf unterschiedlichen Systemebenen ausgewählt wurden, wurde für die jeweiligen Akteursgruppen ein Interviewleitfaden entwickelt, der jeweils einen Anteil an übergeordneten Kategorien sowie einen kleineren, akteursspezifischen Schwerpunkt enthält. Aufgrund der gewählten und erörterten Forschungsperspektive spielen dabei insbesondere die Vergleichbarkeit bzw. der Abgleich und die Interdependenzen der Akteursperspektiven eine entscheidende Rolle, so dass die Leitfäden größtenteils identische Module beinhalten. Mit den Schulleitungen wurde insbesondere die Organisation der Umsetzung aus der Perspektive der Steuerungsebene und des Managements fokussiert. Die Fragen nach der Ressourcen- und Personalsteuerung waren dabei von besonderer Relevanz. Bei den Förderkoordinator\*innen standen neben den Fragen nach organisatorischen Prozessen insbesondere Fragen zu Koordinierungsaufgaben sowie die Unterrichtsentwicklung im Vordergrund. Die mit den Regellehrkräften sowie den Sonderpädagog\*innen geführten Interviews fokussierten insbesondere die Unterrichtspraxis sowie die Perspektive der (multiprofessionellen) Kooperation. Allen Interviews gemeinsam waren Fragen zu Kommunikationsstrukturen, zum Inklusiv-

sionsverständnis sowie zur Einstellung gegenüber Inklusion. Die Interviewdaten wurden transkribiert (vgl. Selting et al., 1998) und mit Hilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) unter MAXQDA ausgewertet.

Tab. 1: Auszug aus dem Kategoriensystem zur Organisationsentwicklung.

Oberkategorie	Kategorie (deduktiv)	Theoriebezug	Kategorie 1 (induktiv)	Kategorie 2 (induktiv)	Ankerbeispiel
Ressourcen	Verteilung	Arndt & Werning, 2013	Bündelung		„Also von Prinzip her sind wir noch bemüht nach dem alten Intergrationsklassenzusammensetzungsverfahren, dass wir versuchen zu bündeln, Schüler gerade mit erhöhtem Förderbedarf, also dass wir ein bis zwei Klassen im Jahrgang haben, wo wir weitgehend eine Doppelbesetzung garantieren können.“ StS4_sp4
			keine Bündelung		„Und inzwischen sind die Kinder ja verteilt in den Jahrgängen und auch nicht mehr nur in einer Klasse dann pro Jahrgang.“ B_GS3_fk3
	Umfang	Arndt & Werning, 2013	nicht ausreichend	für Doppelbesetzung	„[...] es gibt durchaus auch viele Stunden, in denen ich relativ gut ohne Doppelbesetzung hinkomme, aber ja, also es muss eine Doppelbesetzung viel häufiger sein. Es muss auch eine Fachlichkeit in der Doppelbesetzung sein.“ GS3_kl3
			nicht ausreichend	für Absprachen und Teamzeiten	„[...] und ich würde mir auch wünschen, dass die Kollegen mehr Austauschzeiten oder mehr Möglichkeiten eben auch als Teamzeiten, um sich mit der Sonderpädagogin auszutauschen. Dafür gab es keinerlei [Zeiten], also es ist eine Aufgabe dazugekommen.“ GS8_sl8
			nicht ausreichend	für flexiblen Einsatz	„Ja, wir versuchen das, aber man kann nicht einfach so sagen: ‚Jetzt schnell mal hier einen Wechsel‘, [...] das geht nicht einfach so, dass man sagt, jetzt, ich brauche hier was und da nicht‘, das dauert wirklich alles und entsprechend ist dann auch die Frust so manchmal da und man weiß, man bräuchte jetzt eine Stunde und kriegt eben keine.“ GS8_kl8
	...	...	...	...	...

Quelle: eigene Darstellung

#### 4. Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden sollen mit Blick auf die Identifizierung von Gelingensbedingungen, Problembereichen und Nachsteuerungsbedarfen die Entwicklungs- und Anpassungsmaßnahmen der agierenden Akteure in den Bereichen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung kurz skizziert werden.

Die Analysen des Datenmaterials im Bereich der Organisationsentwicklung zeigen, dass der Rahmen für die organisatorische Transformation stark von den die Ausgangsbedingungen charakterisierenden Variablen wie der Integrationserfahrung<sup>1</sup> sowie der zugewiesenen Ressourcen vorgegeben wird.<sup>2</sup> An den Schulen, die bei der Umsetzung von Inklusion an integrative Strukturen anknüpfen können, liegen die Transformationsprozesse vor allem in der konzeptionellen Anpassung, die sich hauptsächlich im Umgang mit der veränderten Ressourcenausstattung manifestiert. Teile dieser konzeptionellen Veränderungen beziehen sich beispielsweise auf die neue Rolle der Sonderpädagog\*innen. Diese werden nun systemisch in mehreren Klassensystemen eingesetzt. Dadurch erteilen die Sonderpädagog\*innen weniger Fachunterricht, übernehmen in der Regel keine Klassenführung mehr und werden vielfach eher zu Berater\*innen. Das determiniert wiederum die Gestaltung des Unterrichts und der Förderung sowie die Möglichkeiten der (multiprofessionellen) Kooperation. Dagegen erhalten die Schulen ohne Integrationserfahrung zwar Ressourcen, über die sie vor Einführung der Inklusion nicht verfügten; sie können aber in der Organisationsentwicklung nicht auf einen bewährten konzeptionellen und strukturellen Rahmen zurückgreifen. Weiter sind sie mit neuen Akteursgruppen konfrontiert, die in das Kollegium zu integrieren sind, und sie haben zum Teil mit einer veränderten Schülerschaft zu tun, für deren Unterrichtung, Betreuung und Begleitung die notwendige Expertise zunächst akquiriert oder erarbeitet werden muss. Berücksichtigt man die sich aus unterschiedlicher Integrationserfahrung und unterschiedlicher Höhe der systemischen und personengebundenen Ressourcen ergebenden Merkmalskombinationen, kristallisieren sich vier Schultypen heraus, denen bei der Implementation inklusiver Bildung unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung zur Verfügung stehen und die auch insgesamt unterschiedliche Bedarfe an institutioneller Unterstützung aufweisen:

- 
- 1 Integrationserfahrung haben Schulen, die über Erfahrung mit Integrationsklassen oder integrativen Regelklassen verfügten, sowie Schulen, die von den sog. integrativen Förderzentren (IF) begleitet wurden. Im Text wird auf die Varianz zwischen den Integrationstypen nicht näher eingegangen (vgl. Prinz & Kulik, 2018, in Vorbereitung).
  - 2 Den Schulen in Hamburg stehen Ressourcen in unterschiedlicher Höhe zur Verfügung. Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung werden sowohl systemisch für die drei Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ (LSE) als auch personengebunden für die speziellen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte zugewiesen. Auf die Berechnung der systemischen Ressource wirkt sich unter anderem die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft aus, die als Sozialindex operationalisiert wird. Adäquat zum Sozialindex erhalten Schulen mit sozial wenig belasteter Schülerschaft weniger systemische Ressourcen als sozial belastete.

Tab. 2: Übersicht über die Schultypen und deren Merkmalskombination

Typ	sozialer Status	Integrations- erfahrung	Konzept & Strukturen	sonderpäd. Expertise und Personal	Erfahrung mit schuli- scher Heterogenität
1	niedrig	++	+	++	++
2	hoch	++	+	++	-
3	niedrig	--	--	-	++
4	hoch	--	--	--	--

Legende: ++ sehr stark vorhanden, + stark vorhanden, - nur teilweise vorhanden, -- nicht oder kaum vorhanden.

Quelle: eigene Darstellung

Die Analysen der Daten zeigen, dass die jeweiligen Schultypen vor besonderen spezifischen Herausforderungen stehen. Beim Schultyp 1 fällt beispielsweise der Schwerpunkt vor allem auf den Umgang mit einer sehr heterogenen Schülerschaft. Vergleichsweise hohe Ressourcen, konzeptionelle und personelle Basis sowie sonderpädagogische Expertise im Umgang mit behinderungsbedingter und behinderungsunspezifischer Heterogenität liegen vor. Dagegen stellt sich an Schulen vom Schultyp 2 vor allem der Einsatz der relativ geringen systemischen Ressource als Herausforderung dar. Dafür verfügt dieser Typ über konzeptionelle und personelle Expertise und auch eine relativ hohe personengebundene Ressource aufgrund der Schüler\*innen mit spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarfen, die aufgrund der integrativen Historie an der Schule angemeldet werden. Beim Schultyp 3 liegen zwar eine vergleichsweise hohe systemische Ressource sowie Erfahrung mit schulischer Heterogenität vor; konzeptionelle Basis und Expertise fehlen aber. Der Schultyp 4 ist in doppelter Weise herausgefordert: sowohl auf der Ebene der Ressourcen als auch auf der der konzeptionellen Vorbereitung und der Erfahrung mit schulischer Heterogenität.

Die skizzierten schultypischen Merkmalskombinationen führen des Weiteren zu jeweils sich unterscheidenden Rahmungen für Kooperation. Auf Grundlage der erhobenen Daten kann festgestellt werden, dass die identifizierten Schultypen 1 und 2 sowohl strukturelle als auch interpersonelle und individuelle Vorteile im Hinblick auf die Etablierung von Kooperationsstrukturen zeigen. An diesen Schulen werden verstärkt sowohl arbeitsteilige als auch auf Ko-Konstruktion ausgerichtete Kooperationssettings festgestellt (vgl. Gräsel et al., 2006).

Tab. 3: Interpersonelle Einflussfaktoren auf multiprofessionelle Kooperation nach EiBiSch-Schultypen

Typ	<i>gemeinsame Ziele &amp; Aufgaben</i>	<i>Vertrauen</i>	<i>Autonomie</i>	<i>Kooperationsform</i>
1	++ +	++ +	- +	Ko-Konstruktion Arbeitsteilige Kooperation
2	++ +	++ +	- +	Ko-Konstruktion Arbeitsteilige Kooperation
3	+ --	+ +	++ ++	Arbeitsteilige Kooperation Austausch
4	--	+	++	Austausch

Legende: ++ sehr stark vorhanden, + stark vorhanden, - nur teilweise vorhanden, -- nicht oder kaum vorhanden.

Quelle: nach Gräsel et al. (2006)

Dagegen ist der Schultyp 3 mit Blick auf die Ressourcen strukturell im Vorteil. Auf inter- und individueller Ebene befinden sich die Schulen dieses Typs jedoch eher im Aufbau, fehlt ihnen doch vielfach umfängliche Erfahrung im Hinblick auf die Zusammenarbeit, ähnlich wie den Schulen des Typs 4, die zusätzlich aufgrund insgesamt geringerer Ressourcen auch strukturelle Nachteile aufweisen. Weiter können – mit Bezug auf die identifizierten Schultypen – Unterschiede bzgl. der Unterrichtsgestaltung bzw. der Rollenzuweisung im Unterricht festgestellt werden. Insgesamt zeigt sich für die Akteursgruppe der Sonderpädagog\*innen, dass sie an den Schulen des EiBiSch-Samples überwiegend in assistierender bzw. beratender Rolle agieren. Es finden sich insbesondere die nach Friend, Cook, Hurley-Chamberlain und Shamberger (2010) beschriebenen Formen des *one teach – one assist, one teach – one observe* und besondere Formen des *alternative teaching*. Für alle drei Formen des gemeinsamen Unterrichtens ist auf Grundlage der EiBiSch-Daten festzuhalten, dass sich die bis dato realisierte zellulare Struktur von Schule, in der die allgemeinbildende Lehrkraft die lehrende Verantwortung für die Schüler\*innen hat, wenig verändert hat. Sonderpädagog\*innen verantworten lediglich Material und Unterricht bzw. im Kontext von *one teach – one observe* im Besonderen die Diagnostik für den Unterricht mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Eine Ausnahme bildet eine ressourcenbündelnde Grundschule des Schultyps 1, die dieses Rollenverständnis aufbricht und in der die Akteure des multiprofessionellen Teams den Unterricht in sich abwechselnden Rollen gemeinsam verantworten. Deutlich wird hier ein weites Verständnis von Inklusion, das – bezogen auf den Unterricht – den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf als eine von mehreren schulisch relevanten Heterogenitätsdimensionen betrachtet.



## 5. Fazit

Auf allen drei Ebenen der schulischen Entwicklung – in der Organisation, im Unterricht sowie in der Personalentwicklung – zeigt sich bei der Einführung inklusiver Bildung in Schulen in den erhobenen Daten eine hohe Varianz. Schulen stehen vor vielfältigen Herausforderungen, die erwartungskonform u. a. durch die in der Integration gewonnene Erfahrung, den Grad der Heterogenität der Schülerschaft oder die Art und den Umfang der Ressource determiniert werden. Den einzelnen Akteuren und Akteursgruppen im Feld stehen also unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung, die wiederum unterschiedliche Begleitung seitens der Bildungspolitik, der Bildungsadministration und der Unterstützungssysteme wie LI und ReBBZ erfordern. Für die Steuerungsebene ist also von Bedeutung, bei der Implementation inklusiver Bildung stärker auf die unterschiedlichen Merkmalskonstellationen der jeweiligen Schulen einzugehen und die jeweils besonderen Bedarfe passgenauer aufzugreifen. So ist für die Schulen, die erst im Zuge der Inklusion Kooperationsstrukturen aufstellten, besonders wichtig, diese Strukturen klar im Lehrerarbeitsmodell zu verorten, damit Kooperation nicht als Belastung im Sinne einer zusätzlichen Anforderung und Aufgabe wahrgenommen wird. Die Schulen brauchen auch passgenaue Fort- und Weiterbildungsangebote, die einerseits das Verständnis von Inklusion schärfen und andererseits didaktisch-methodische Aspekte in Orientierung an der tatsächlichen Schülerschaft und ihren Förderbedarfen sowie die konzeptionelle und personelle Aufstellung aufgreifen, denn der Unterricht an Schulen mit wenig systemischer Ressource und hohem sozialen Status der Schülerschaft muss anders konzipiert werden als der Unterricht an Schulen mit hoher systemischer Ressource und niedrigem sozialen Index. Für Schulen ohne Integrationserfahrung, die auf keine Tradition sonderpädagogischer Förderung zurückgreifen können, ist zudem die Stärkung der sonderpädagogischen Expertise wesentlich, damit sich für die Sonderpädagog\*innen ein attraktives und für die Schüler\*innen ein förderliches Arbeits- und Lernumfeld etablieren lässt.

Darüber hinaus ist Akteuren aller Merkmalskonstellationen Planungssicherheit besonders wichtig, um langfristige Perspektiven, die für die stabile und zukunftsorientierte Schulentwicklung unabdingbar sind, konzeptionell entwickeln zu können. Das verbindet Schulen mit und ohne Integrationserfahrung. Auch der Wunsch nach mehr strukturierter Kooperation zwischen den sonderpädagogischen und den Regellehrkräften ist an allen Schulen deutlich. Um allerdings anspruchsvolle Kooperationsformen zu ermöglichen und sie zu fördern, ist die strukturelle Etablierung von festen Teams genauso wichtig wie das hierfür zur Verfügung stehende Zeitbudget. Je fester eine Teamkonstellation etabliert ist, desto anspruchsvoller die Kooperation. Im qualitativen EiBiSch-Sampling betrifft das vor allem das Modell der Mikroteams an den Stadtteilschulen sowie die Ressourcenbündelung an den Grundschulen.

## Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (2015). *Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung*. Hamburg: BSB.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Center for Studies on Inclusive Education (UK). Hrsg. von M. Vaughan. Deutschsprachige Übersetzung und Bearbeitung hrsg. von I. Boban & A. Hinz. Halle a. d. S./Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>.
- Götz, J., & Hauenschild, K. (2015). Didaktische Brennpunkte inklusiven Unterrichts. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern. Prozesse der Schulentwicklung gestalten* (S. 39–48). München: Carl Link.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.). (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster et al.: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- MAXQDA (1989–2015). *Software für qualitative Datenanalyse*. Berlin: VERBI Software Consult. Sozialforschung GmbH.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schuck, K.D., Rauer, W., & Prinz, D. (2013). *Vorhabenbeschreibung zur Evaluation der Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen*. Hamburg: Universität. Zugriff am 09.05.2018. Verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/texte.html>.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., et al. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte* 173, 91–122.
- Sliwka, A. (2010). From Homogeneity to Diversity in German Education. In T. Burns (Ed.), *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge* (Educational Research and Innovation) (S. 205–217). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-12-en>.

*Doren Prinz*, Dr., geb. 1978, LfBA, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.  
Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, FB 06 Erziehungswissenschaft  
und Sozialwissenschaften, Bispinghof 5/6, 48143 Münster  
E-Mail: [dprinz@uni-muenster.de](mailto:dprinz@uni-muenster.de)

*Marta Kulik*, Dr., geb. 1976, Schulinspektorin, Institut für Bildungsmonitoring und  
Qualitätsentwicklung Hamburg.  
Anschrift: IfBQ, Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg  
E-Mail: [marta.kulik@ifbq.hamburg.de](mailto:marta.kulik@ifbq.hamburg.de)

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Beiträge zur Schulentwicklung,  
2018, 216 Seiten, br., 27,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3796-8  
E-Book: 24,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8796-3

Bianca Roters, David Gerlach,  
Susanne Eßer (Hrsg.)

### **Inklusiver Englischunterricht** Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive

Der Sammelband behandelt zentrale Fragen der Unterrichts- und Schulentwicklung und nimmt hier die besonderen Anforderungen heterogener Lerngruppen im Englischunterricht in den Blick. Die Beiträge bündeln die aktuellen Diskussionen aus der Englischdidaktik und erweitern sie durch die Einbindung US-amerikanischer sowie sonder- und inklusionspädagogischer Perspektiven.

Damit vereint der Band neben der Vorstellung eines Unterrichtsplanungsmodells zahlreiche Facetten der Konzeptualisierung und Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. Es werden Entwicklungspotentiale aufgezeigt sowie Unklarheiten und offene Fragen diskutiert, um so Impulse für eine theoriebasierte und praxisorientierte Unterrichtsentwicklung bereitzustellen.



[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)