

# REZENSION

**Schuck, K. D., Rauer, W., & Prinz, D.** (Hrsg.). (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse* (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 17). Münster & New York: Waxmann, 334 S., 39,90 €

In den Schulen Hamburgs wurde im Schuljahr 2012/13 in allen Schulformen die inklusive Bildung flächendeckend eingeführt. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarfen dürfen seitdem in Regelschulen oder speziellen Schulen lernen; die Entscheidung wurde in die Hände der Eltern gelegt. In der wissenschaftlichen Begleituntersuchung EiBiSch (Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen) wurde der Entwicklungsprozess des Schulsystems in den Jahren 2013 bis 2017 wissenschaftlich begleitet. Ziel war es, die neuen Systembedingungen zu evaluieren und Notwendigkeiten der zukünftigen Entwicklung zu identifizieren.

In die Studie einbezogen wurden 35 Grund- und 12 Stadtteilschulen sowie drei Regionale Bildungs- und Beratungszentren mit zusammen rund 3.500 Schüler\*innen. Gymnasiale Schulen waren hingegen nicht einbezogen. Die Begleituntersuchung gliedert sich in zwei Teilprojekte. Der Aufbau der Buchkapitel folgt dieser Aufteilung.

**Teilprojekt 1:** Schuck & Rauer (S. 26–288) berichten über die Ergebnisse *quantitativer* Längsschnittanalysen zur fachlichen Kompetenzentwicklung (Leseverstehen

und Mathematik) und zu ausgewählten überfachlichen Kompetenzen in repräsentativen Regionen Hamburgs in Verbindung mit schulsystemischen, unterrichtlichen und individuellen Kontextvariablen.

Ein Ergebnis – hier hinsichtlich der fachlichen Kompetenzen – ist im Anschluss an Ergebnisse des Hamburger Bildungsberichts 2017 und des IQB-Bildungstrends 2016, dass am Ende der Grundschule 22,7 Prozent und am Ende der 6. Klasse der Stadtteilschulen 44,7 Prozent der Schüler\*innen die Mindeststandards in Mathematik und/oder Leseverstehen nicht erreicht haben (S. 222). Der Anteil an sonderpädagogisch geförderten Kindern lag dabei bei weniger als einem Drittel bzw. einem Viertel. Einen deutlich höheren Anteil machten jeweils die Kinder aus, die an einer „additiven Sprachfördermaßnahme“ teilnahmen. Daraus folgern die Autoren, dass die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Bedarf in einer Klasse gegenüber „weiteren Problemlagen im individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrum quantitativ ein eher randständiges Problem“ darstellt (S. 309).

**Teilprojekt 2:** Prinz & Kulik (S. 229–305) führten *qualitative* Interviews mit a) Schulleitungen, Lehrerfortbildung und Schulaufsicht zu Themen der Steuerung und des Schulmanagements sowie b) mit Lehrkräften und Sozialpädagog\*innen zu Themen des Unterrichts und zu Kooperation.

Ziel war die Identifizierung von gelingenden und problematischen Umsetzungsbereichen der aktuellen inklusiven Bildung in Hamburg. Dabei zeigte sich eine hohe Varianz bei der Umsetzung zwischen den einzelnen Schulen. Die Autorinnen empfehlen der Schulsteuerungsebene, stärker auf die Merkmalkonstellationen der jeweiligen Schulen einzugehen (S. 303), und sprechen den Schulen ein möglichst hohes Maß an Selbständigkeit und Autonomie bei der Umsetzung „ihrer“ inklusiven Bildung zu, um ihre jeweils spezifische Schülerschaft erfolgreich zu beschulen.

Beide Teilprojektberichte liefern detaillierte Ergebnisse für eine große Zahl an Fragestellungen rund um inklusive Schulbildung in Hamburg bzw. noch bestehende Hürden. Die Studie kann aufgrund der leserfreundlichen schriftlichen sowie grafischen Darstellungsweise im Detail gelesen werden; alternativ bieten umrahmte Zusammenfassungen die wichtigsten Ergebnisse „auf einen Blick“ an.

Im abschließenden Kapitel benennen Schuck, Rauer & Prinz zentrale Handlungsfelder für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule in Hamburg (S. 306–320). Besonders nachdrücklich wird dabei auf die Erreichung der Mindeststandards in der Kompetenzentwicklung, die Bedeutung der „Klasse als individuelles System“ und auf eine Weiterentwicklung der systemischen Ressourcenvergabe verwiesen. Eine Überwindung der kategorialen Begriffe der traditionellen sonderpädagogischen Diagnostik wird empfohlen. So ist z. B. die schulorganisatorische bzw. (klassische) sonderpädagogische Kategorie „Förderbedarf Lernen“ kein zuverlässiger Prädiktor für die Kompetenzentwicklung

der so etikettierten Kinder. Zielführend erscheint, dass die „Akteure im Feld“ bei der Implementation einer lernprozessbegleitenden Diagnostik und eines darauf aufbauenden adaptiven und damit differenzierenden Unterrichts unterstützt werden (S. 311).

Die Ergebnisse von EiBiSch werden wohl zum einen fachliche Kontroversen auslösen. Zum anderen sind die Ergebnisse zugleich auch für bildungspolitische Weichenstellungen zur Entwicklung inklusiver Schulbildung in anderen Bundesländern von Bedeutung. Die zahlreichen Ergebnisse und Empfehlungen der Evaluationstudie zu aktuellen Schul-Baustellen können anregende Impulse für die weitere Diskussion liefern und Grundlage konstruktiver Diskurse auf einer empirischen Basis sein. Die Leserin bzw. der Leser ist jedenfalls nach der Lektüre mit aktuellstem Wissen über die Herausforderungen der Entwicklung guter inklusiver Schulbildung ausgestattet. Die Befassung mit den Ergebnissen und Empfehlungen dieser Evaluationsstudie kann daher ausdrücklich empfohlen werden.

*Torsten Dietze*, Frankfurt am Main

<https://doi.org/10.31244/dds.2020.01.8>