



## Inhalt

---

Vorwort	4
Einstieg	6
<b>Teil I Motivation und Orientierung</b>	<b>9</b>
Motivation zur Antragstellung	10
Gemeinsames Leitbild und Ziel	11
Projektziele	13
Vorstellung der vier Schulen im Schulversuch	15
Schulleitungen und deren Moderation	27
Steuergruppe und deren Moderation	30
<b>Teil II Haltung im Kollegium – Ausgangssituation</b>	<b>31</b>
Ausgangsevaluation zum Thema Inklusion	32
Auftaktveranstaltung zur Inklusion mit Prof. Dr. Andreas Hinz zum Thema „Inklusives Lernen“	34
Fortbildungsschwerpunkte aus den Kollegien	36

<b>Teil III Lern- und Arbeitsphase</b>	<b>37</b>	<b>Teil V</b>	
Der „Index for Inclusion“ – Arbeitsschwerpunkte	38	<b>Haltung im Kollegium – Evaluation, Abschluss</b>	<b>69</b>
Veranstaltungen des SchulLabors: Gesamtkonferenzen, Fortbildungen und Workshops	39	Schlussevaluation zur Haltung	70
Schulfilmdreh zum Thema „Umgang mit Heterogenität“	50	Fazit: Zusammenfassung und Ausblick	72
Vorstellung der Ergebnisse KESS und schulinterne Sichtweisen durch Hospitationen	51	Impressum	74
Kollegiale Hospitationen – schulübergreifende und schulinterne Sichtweisen	57	Websites	74
		Fragebogen Abschlussevaluation	75
<b>Teil IV Bilanz des SchulLabors</b>	<b>59</b>		
Herausforderungen/Hindernisse und Erfolge/Misserfolge	60		
Gelingsbedingungen	67		

## Vorwort

---

Die vorliegende Broschüre dokumentiert den fünfjährigen Arbeitsprozess des SchulLabors „Inklusives Lernen“ für die Robert Bosch Stiftung. Teilnehmende Schulen sind die vier bezüglich ihrer Inklusionserfahrungen sehr unterschiedlichen „sechsjährigen Grundschulen“ Schule An der Burgweide, Schule Grumbrechtstraße, Schule Rellinger Straße und Schule Vizelinstraße in Hamburg. Eine diesen Prozess begleitende Steuergruppe, bestehend aus zwei Vertreter\*innen jeder Schule, traf sich in wechselnder Besetzung und mit unterstützender Moderation mehrmals monatlich mit dem erklärten Ziel, die inklusive Unterrichtsentwicklung gemeinsam voranzutreiben. Wissenschaftlich begleitet und jährlich evaluiert wurde dieser Prozess durch das IfBQ.

Die Broschüre, die in Kooperation zwischen den Steuergruppenmitgliedern und den Schulleitungen mit externer Unterstützung bei Lektorat und Layout entstand, fungiert zum einen als Rechenschaftsbericht über die Verwendung der zur Verfügung gestellten Mittel gegenüber der Robert Bosch Stiftung. Da in der Broschüre Schulentwicklungsprozesse öffentlich gemacht werden, kann sie außerdem anderen Schulen als Anregung dienen oder als Grundlage für den Austausch mit ihnen genutzt werden.

Ausgehend von dem Grundgedanken, dass inklusive Unterrichtsentwicklungsprozesse wesentlich von der Einstellung der Kolleg\*innen abhängen, war die Erfassung der Ausgangshaltung, aber auch ggf. eine Veränderung hin zu einer inklusiven Haltung im gesamten Prozess von zentraler Bedeutung.

Um dies zu erreichen, wurden folgende Ziele vereinbart:

1. Die Sichtweise der beteiligten Kolleg\*innen zum Thema „Inklusion“ reflektieren, eine gemeinsame Definition zur Inklusion erarbeiten sowie ein Konzept einer „Inklusiven Lernkultur“ für die individuellen Schulen entwickeln.
2. Auf Unterrichtsebene einen Kriterienkatalog für eine „inklusive Lernkultur“ zusammenstellen, Methoden einer inklusiven Lernkultur erproben und evaluieren sowie den Unterricht durch Hospitationen betrachten und ausgestalten.
3. Die Schulstruktur an die Erfordernisse der Inklusion anpassen.
4. Die erarbeiteten Ziele dokumentieren, damit sie potenziellen Interessent\*innen zugänglich sind.

Diese Ziele wurden dank der großzügigen Unterstützung der Robert Bosch Stiftung tatsächlich erreicht. Die bereitgestellten finanziellen Mittel haben dabei optimale Bedingungen für die zielgerichtete Arbeit geschaffen. Gewährleistet ist auf diese Weise zudem, dass die Erfahrungen der vier Schulen auch anderen Schulen zur Verfügung stehen. Nicht zuletzt ermöglichte diese Unterstützung Veranstaltungen mit ausgewiesenen Expert\*innen sowie Fortbildungen mit exzellenten Referent\*innen.

Mit dieser Broschüre machen wir uns auf den Weg hin zu einer inklusiven Schule für alle.

## Einstieg

---

Liebe Schüler\*innen, liebe Eltern, liebe Kolleg\*innen der Hamburger Starterschulen,

nun sind Sie am – immerhin nur offiziellen – Ende Ihres in Kooperation gestalteten inklusiven Entwicklungsweges angekommen; ich erinnere mich gut und gern an die Anfangstagung 2014.

Es war hoffentlich, nein, sicherlich ein Weg mit vielen, bestimmt vor allem produktiven Irritationen, mit vielen Anregungen auch zwischen den Schulen. In Nordamerika ist viel von den „Communities of Practice“ (O’Brien & O’Brien 2013) die Rede, also lernenden ‚Gemeinschaften der Praxis‘, die mit dem kontinuierlichen Kreisprozess von Aktion und Reflexion ihre jeweils eigenen Fragestellungen und die nächsten Schritte entwickeln, und das mit externer Unterstützung (vgl. Boban & Hinz 2017a). Das ist meist produktiver und nachhaltiger als die Beteiligung an vorgegebenen Programmen. Sicher ist auch bei Ihnen der enge, eigentlich kaum trennbare Zusammenhang von inklusiver und demokratischer Bildung erfahrbar geworden (vgl. Boban & Hinz 2019).

Mittlerweile ‚machen ja alle Inklusion‘, nachdem alle bundesdeutschen Schulgesetze geändert sind. Und Inklusion ist inzwischen ein ziemlich aussageärmer Con-

tainerbegriff geworden, in den je nach Interesse ganz unterschiedliche Ideen gepackt werden – von den Menschenrechten bis zur neoliberal orientierten Leistungssteigerung für alle (vgl. Boban & Hinz 2017b). In der Umsetzung fällt jedoch vor allem die weitgehende Ignoranz gegenüber der menschenrechtlichen (und – kaum zu glauben – auch kinderrechtlichen) Perspektive auf. Der erste Staatenbericht und die Reaktionen darauf sprechen Bände, so weit sind die menschenrechtlichen Grundsätze und die jeweils landesweite Umsetzung voneinander entfernt (vgl. Hinz 2017).

Auch in Hamburg stellen sich große Herausforderungen in Zeiten der Arbeitszeitverdichtung, der Standardisierung und der Forderung nach einer einheitlichen Diagnostik für eine weiterhin individuell etikettierende ‚Inklusion‘. Die Senatsdrucksache (vgl. Bürgerschaft 2012), auf deren Basis Hamburg die „Inklusive Schule“ einführte, macht es deutlich: Hamburg realisierte schulgerecht als einziges deutsches Bundesland (!) das Recht auf Zugang zur allgemeinen Schule ohne Ressourcenvorbehalt – sonst wäre es ja auch kein menschenrechtlich geforderter diskriminierungsfreier Zugang. Damit verbunden war jedoch auch die Erfindung einer neuen alltagssprachlichen menschlichen Kategorie: das „§12-Kind“. Diese Entscheidung zog heftige praktische und bildungspolitische Strudel nach sich, vor allem mit einem sprunghaften Anstieg der Etikettierungsquote ab 2011, gegen die dann ja das ‚neue Diagnostikverfahren‘

mit ‚hamburgweit einheitlichen Testverfahren‘ helfen sollte. Jedoch findet sich in Hamburgs „Inklusiver Schule“ eine Gesamtoptik, bei der fünf Aspekte als inklusionspädagogisch problematisch auffallen:

- die durchgängige Engführung der Inklusion auf den Aspekt sonderpädagogischen Förderbedarfs,
- das durchgängige Denken in einer Zwei-Gruppen-Theorie, die eigentlich doch in den 1990er Jahren zumindest aufgeweicht, wenn nicht in einigen Schulen weitgehend überwunden war (vgl. z.B. Hinz 1999),
- die Tendenz, dass in erster Linie die Sonderpädagogik für Inklusion zuständig oder zumindest engstens mit ihr gekoppelt ist (vgl. ebd.),
- das menschenrechtlich überaus problematische Wahlrecht für Eltern von Kindern mit Förderbedarf zwischen allgemeiner und Förderschule (vgl. Eichholz 2017) und
- die auch in der Schulpädagogik verbreitete Schiefelage der vorwiegenden Orientierung auf Individualisierung und auf Standardisierung – denn da stellt sich die Frage, wo das Gemeinsame Lernen als gemeinschaftsstiftendes Element bleibt (vgl. Scheidt 2017) und wie aus Schulklassen „Communities of Practice“ werden können.

Letztlich betreibt Hamburg nach langen Zeiten mit Modellversuchen nun seit einigen Jahren landesweit nichts

anderes als Integration, die nun Inklusion heißt und zunehmend sonderpädagogisch auf Förderung in unterschiedlichen Formen ausgerichtet ist (vgl. BSB 2014).

Sie als Starterschulen stehen in diesen mitunter scharfen Winden aus unterschiedlichsten Richtungen in vorderster Linie, allein wenn ich an Ihre Entstehung in der Folge der demagogischen Aktivitäten der Initiative mit dem seltsamen Namen „Wir wollen lernen“ denke (vgl. Wocken 2013).

Da wünsche ich Ihnen sehr, dass es Ihnen gelingt, Kurs zu halten und den inklusiven Nordstern weiterhin als Navigationshilfe zu nutzen, ohne dass dabei jemand – aus Sehnsucht nach einem anderen Kurs oder durch schlichte Entkräftung – über Bord geht, ohne dass Sie eine Havarie oder zu kentern riskieren oder auf bildungspolitischen Grund zu laufen drohen. Und ich hoffe, dass die bildungspolitische Wasserkarte Hamburgs genügend Freiräume für eigene Festlegungen des jeweiligen inklusiven Kurses ermöglicht – immer noch oder vielleicht eher wieder verstärkt. Vor allem wünsche ich Ihnen allzeit eine Handbreit inklusives Wasser unterm Kiel und – da es ja nie ein schlussendliches Anlegen gibt, sondern Schulen im Hinblick auf inklusives Handeln quasi jeden Tag von Neuem Starter sind – weiter und allzeit gute Fahrt!

August 2019     **Andreas Hinz**

## Literatur

**Boban, Ines & Hinz, Andreas (2017a):** Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus und die Bedeutung für das Leistungsverständnis. In: **Lütje-Klose, Birgit, Boger, Mai-Anh, Hopmann, Benedikt & Neumann, Phillip** (Hg.): Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39–47

**Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hg.) (2017a):** Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer

**Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019):** Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: **Stechow, Elisabeth** von, **Hackstein, Philipp, Müller, Kirsten, Esefeld, Marie & Klocke, Barbara** (Hg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101–113

**BSB (Behörde für Schule und Berufsbildung) (2014):** Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung. 4. Baustein: Integriertes Förderkonzept. URL: [www.hamburg.de/inklusion-in-hamburgs-schulen-grundlagen-handreichungen/](http://www.hamburg.de/inklusion-in-hamburgs-schulen-grundlagen-handreichungen/)

**Bürgerschaft (der Freien und Hansestadt Hamburg) (2012):** Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft 20/3641 vom 27.03.2012. Hamburg: Selbstverlag

**Eichholz, Reinald (2017):** Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab! Schriftenreihe Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie, H.2. Online im Internet: <https://eine-fuer-alle.schule/wordpress/wp-content/uploads/2016/04/DrReinaldEichholzMenschenrechte.pdf>

**Hinz, Andreas (1999):** Von der Grundschule mit Integrationsklassen und Integrativen Regelklassen zur Integrationsschule. Veränderungen von Organisationsstrukturen als Teil von Schulentwicklungsprozessen. In: **Katzenbach, Dieter & Hinz, Andreas** (Hg.): Wegmarken und Stolpersteine in der Weiterentwicklung der Integrativen Grundschule. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 302–351

**Hinz, Andreas (2017):** Inklusion im Schulsystem. In: **Holtappels, Heinz Günter** (Hg.): Entwicklung und Qualität des deutschen Schulsystems – Neuere empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. Münster: Waxmann, 173–193

**O'Brien, Conny Lyle & O'Brien, John (2013):** Ursprünge von Person-Centered Planning. Ein Rückblick aus der Perspektive von Communities of Practice. In: **Hinz, Andreas & Kruschel, Robert** (2013): Bürgerzentrierte Planungsprozesse in Unterstützterkreisen. Praxishandbuch Zukunftsfeste. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben, Anhang auf DVD

**Scheidt, Katja (2017):** Inklusion im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

**Wocken, Hans (2013):** Rechts-Märchen. Halbwahrheiten und Irrtümer eines Volkstribuns. In: **Wocken, Hans:** Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg: Feldhaus, 51–56

Teil I  
Motivation und  
Orientierung



Die Arbeit in einem SchulLabor, von Frau Rieckmann und Frau Stumpf, Schulleiterin der Schule Rellinger Straße, auf einem der Leitungstreffen vorgestellt, wurde auch von den übrigen Schulleitungen als interessantes Format für die Zusammenarbeit im Schulversuch „Sechsjährige Grundschule“ wahrgenommen und diskutiert. Die vier Schulen einigten sich auf den Entwicklungsschwerpunkt „Inklusion“, welcher als Arbeitsfeld zukünftig im Rahmen eines SchulLabors „erforscht“ werden sollte.

Da jedoch bei den Sitzungen der Schulleitungen gerade zu Beginn des Prozesses viele organisatorische und administrative Aufgaben bewältigt werden mussten (z. B. die Ausarbeitung eines gemeinsamen Leitbildes), dauerte es rund ein Jahr, bis der Antrag auf Genehmigung eines „SchulLabors“ formuliert war.

Im November 2013 richteten die Schulen diesen Antrag schließlich an die Robert Bosch Stiftung.

## Gemeinsames Leitbild und Ziel

---

Aus dem **Index für Inklusion** – Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln:

„Inklusion bedeutet Veränderung und einen nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird. Inklusive Qualität wird spürbar, sobald die Absicht greift, die Teilhabe für alle Mitglieder einer Schulgemeinschaft zu steigern. Eine inklusive Schule ist eine Schule in Bewegung.

Der Rahmen für die Bestandsaufnahme und die Entwicklung von Zielperspektiven der inklusiven Schule wird durch drei miteinander verbundene Dimensionen gebildet, mit denen das Schulleben erforscht wird: Es gilt

- inklusive Kulturen zu schaffen
- inklusive Strukturen zu etablieren und
- inklusive Praktiken zu entwickeln.

Alle drei Dimensionen sind notwendig, um Inklusion in einer Schule zu entwickeln.

Die Dimension ‚inklusive Kulturen schaffen‘ ist das Fundament dieser Entwicklung und das Herz der Schulentwicklung. Es sind inklusive Schulkulturen, die Struk-

turen und Praktiken verändern und so nachhaltig wirken.“

Der Index für Inklusion stellt die Grundlage für die gemeinsame Zielsetzung und das gemeinsame Entwicklungsvorhaben dar. Erklärtes gemeinsames Ziel der beteiligten Schulen ist die tiefgreifende Entwicklung einer inklusiven Schulkultur mit der entsprechenden Haltung aller Beteiligten.

### Leitbild – Inklusive Lernkultur als gemeinsames Ziel

Die beteiligten Schulen haben sich in ihrem gemeinsamen Leitbild der Zukunftssicherung und Teilhabe aller Schüler\*innen verpflichtet, unabhängig von Begabungen und Behinderungen, kulturellen und familiären Hintergründen, Interessen und Neigungen.

### Präambel

Lernen ist eine Herausforderung, die unser Leben begleitet.

Uns geht es um Ziele und Visionen für die Gestaltung der Zukunft und die dafür unabdingbaren Kompetenzen.



### I. Nachhaltige Lernkultur

Unsere Lernkultur ist sinnhaft, problemorientiert, vernetzt und lässt individuelle Lernwege zu. Sie ist geprägt durch Mitgestaltung und Mitverantwortung.

### II. Zukunftsfähigkeit

Wir bereiten unsere Kinder auf eine sich verändernde Zukunft vor.

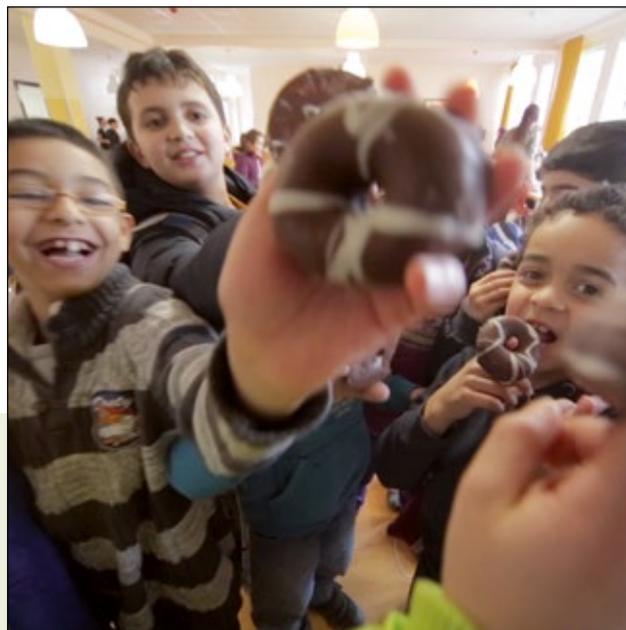
Selbstvertrauen, Stärkung der Persönlichkeit, soziale Kompetenzen und ein Methodenrepertoire sind das Rüstzeug.

### III. Längeres gemeinsames Lernen

Wir lassen uns mehr Zeit für mehr Bildung.

Wir bieten Kontinuität, Verlässlichkeit und vertraute Rahmenbedingungen von der Vorschule bis zur 6. Klasse.

Wir begleiten den Übergang in die weiterführende Schule.



#### IV. Lebensgemeinschaft Schule

Wir sind eine offene und lernende Institution im Stadtteil.

Zur Schulgemeinschaft gehören die Kinder mit ihren Familien ebenso wie die multiprofessionellen Klassenteams und kooperierende externe Expert\*innen.

„Gegenüber Inklusion gab es aufgrund unserer langfristigen Erfahrungen bei uns kein Haltungsproblem. Für unsere Kolleg\*innen ist der Unterricht mit allen spezifischen Besonderheiten von Kindern jahrelang gewachsen.“

„Die Schule arbeitet in multiprofessionellen Teams. Der Weg dahin ist ein Lernprozess, den die ganze Schule durchlaufen musste. Heute sieht die Zusammenarbeit in der Schule ganz anders aus als noch vor 15 Jahren.“

## Projektziele

---

### In Bezug auf die Kollegien

1. Die Sichtweisen der beteiligten Kolleg\*innen zum Thema „Inklusion“ werden reflektiert. Die Rolle der Lehrkraft wird geklärt, das Berufsethos wird gestärkt.
2. Basics zur Wirkung des Handelns der Lehrkraft werden kennengelernt, bewertet und zielgerichtet eingesetzt.
3. Eine gemeinsame Definition von Inklusion wird erarbeitet und ein Konzept einer „inkluisiven Lernkultur“ entwickelt.

### In Bezug auf die Teamstrukturen

1. Teams bilden an den beteiligten Schulen das Unterstützungssystem für die inklusive Arbeit und nutzen Synergien unterschiedlicher Professionen.
2. Die professionelle Nachhaltigkeit dieser Teams wird sichergestellt.

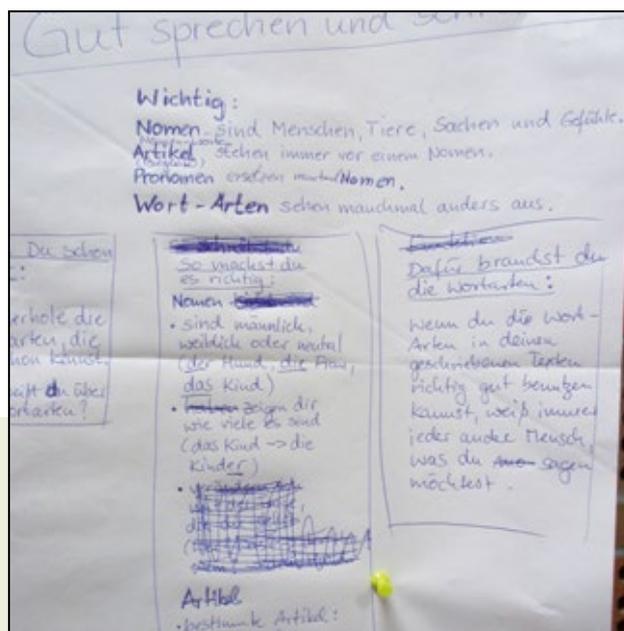
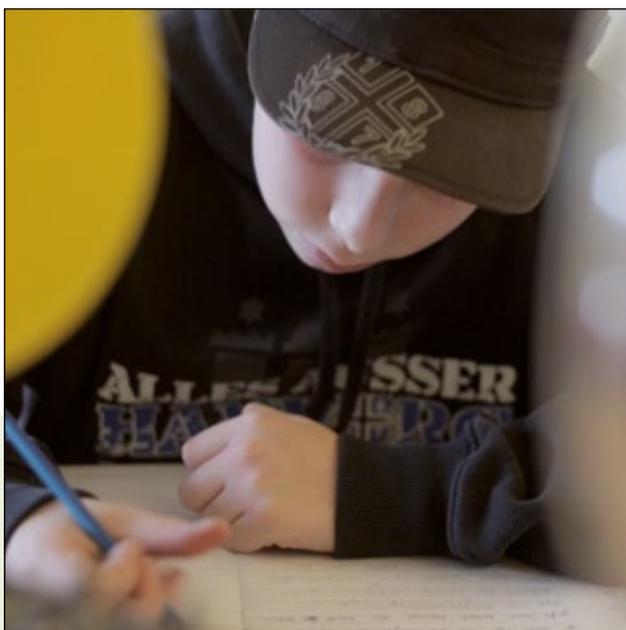
### In Bezug auf die Schulleitungen

1. Die Schulleitung jeder beteiligten Schule versteht sich als Teil eines Leitungsteams mit klar formulierten Aufgaben und Verantwortlichkeiten.
2. Die Schulleitungen schaffen innerhalb ihrer Schule Organisations- und Zeitstrukturen für Teams und Arbeitsgruppen.

3. Die Schulleitungen nutzen Personalauswahl und -entwicklung zur optimalen Einbindung unterschiedlicher Qualifikationen und Erfahrungen.
4. Die Schulleitungen sorgen für Transparenz und Information.

### In Bezug auf die Unterrichtskultur

1. Die Schulen haben eine Kultur ziendifferenten Lernens entwickelt und leben sie. Weiterhin gilt es, diese Lernkultur im Sinne des Inklusionsgedankens fortzuentwickeln.
2. Die Rahmenbedingungen für inklusives Lernen (Zeitstrukturen, Raumerfordernisse, Anforderungen an die Materialien) sind optimiert.



## Vorstellung der vier Schulen im Schulversuch

---

### Schule An der Burgweide

„Die Schule An der Burgweide ist die Wilhelmsburger Schule für alle Kinder. Als Schwerpunktschule der Inklusion in einem sozial herausfordernden Stadtgebiet stellen wir uns den besonderen Ansprüchen unserer sehr heterogenen Schüler\*innenschaft.“

(aus dem Leitbild der Schule)

Wir achten und respektieren die Unterschiedlichkeiten und Besonderheiten unserer Schüler\*innen und berücksichtigen die individuellen Kompetenzen eines jeden Kindes. Jedes Kind lernt in seinem eigenen Tempo und mit Materialien, die zum Entwicklungsstand und zum Interesse passen.

Unsere Schüler\*innen erhalten individuelle Förderung und Forderung dort, wo es angebracht ist, und profitieren ansonsten von den pädagogischen Strukturen in der vertrauten Lerngruppe sowie den vielfältigen Lernanreizen durch andere Kinder. Wir nehmen jedes Kind

in seinen individuellen Lernfortschritten wahr und vergleichen es nicht mit anderen, nur mit sich selbst.

Die Schule An der Burgweide setzt sich aus zwei Vorschulklassen, einer Internationalen Vorbereitungsklasse, zwei Basisklassen und den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (JüL) zusammen. Die Kinder lernen in den JüL-Gruppen für die Jahrgangsstufen 1–3 bzw. 4–6 in einem kindgerechten Wechsel von Herausforderung und Entspannung.

Die Schule An der Burgweide ist eine teilgebundene sechsjährige Grundschule. Ein ansprechendes Kursystem ermöglicht einen Wechsel zwischen verpflichtenden Freizeitkursen und Unterrichtszeiten. Die Jahrgangsstufen 1–3 haben ihre Kurszeiten montags von 11:00 – 12:30 Uhr und donnerstags von 14:00 – 16:00 Uhr, die Jahrgangsstufen 4–6 donnerstags von 11:00 – 12:30 Uhr. Am Mittwoch endet die Schule um 12:30 Uhr und am Freitag um 13:00 Uhr. Die Schüler\*innen können an diesen beiden Tagen aber auch Freizeitkurse anwählen. An den anderen Nachmittagen findet Unterricht im Klassenverband statt.

Für das vielfältige Kursangebot arbeiten wir mit einem lokalen Sportverein, dem SC Wilhelmsburg, zusammen und können auf ein Netzwerk von externen – meist lokalen – Einrichtungen und Kursleiter\*innen zurückgreifen.

In der Mittagsfreizeit von 12:30 – 14:00 Uhr essen die Kinder in einer von insgesamt drei festen Essensgruppen. Die Schüler\*innen der Produktionsschule Wilhelmsburg der BI Beruf und Integration Elbinseln bereiten täglich ein frisches Mittagessen. Dabei werden die Anregungen und Wünsche der Schüler\*innenschaft erhoben und finden Eingang in den Speiseplan.

In der Mittagsfreizeit sind die Fachräume (Sinusraum, Lesewerksatt, Computerraum, Forscherwerkstatt, Musikraum), der Schulgarten, einige Klassenräume, die Insel, die Pausen- und die Turnhalle geöffnet. Auf dem Pausenhof können Fahrzeuge und Spielzeuge genutzt werden. Die Kinder können so ihre Pausenzeit individuell gestalten. Unsere Schulbegleitungen und FSJler\*innen betreuen dabei die ihnen zugeteilten Kinder. Außerdem finden in zwei Mittagspausen das soziale Kompetenztraining „Cool und Fair“ und in mehreren Mittagspausen kurze Blöcke der Sprachförderung statt.

Zurzeit sind an unserer Schule ca. 265 Schüler\*innen und 50 Pädagog\*innen, darunter dreizehn Sonderpädagog\*innen.

Von multiprofessionellen Pädagog\*innenteams (Grundschul-, Sonderpädagog\*innen und Erzieher\*innen) werden die Schüler\*innen auf ihrem individuellen Lernweg begleitet; alle Pädagog\*innen einer Lerngruppe sind bei uns für alle Kinder zuständig. Hierfür fin-

den wöchentlich fest im Wochenplan verankerte Teamsitzungen der jeweiligen Klassenleitungen statt, jeweils in den Kurszeiten am Vormittag. Bei regelmäßigen Jahrgangskonferenzen kommen Vertreter\*innen der Jahrgangsstufen 1–3 bzw. 4–6 zusammen. Darüber hinaus wurden sog. Kooperationsklassenteams gebildet. In jährlich stattfindenden Übergabekonferenzen tauschen sich die abgebenden und aufnehmenden Lerngruppen über ihre Schüler\*innenschaft aus und planen gemeinsame Aktionen.

Jedes Kind arbeitet mit seinem eigenen Lernplan und in seinem Lerntempo. Im Lernbüro werden die Grundlagen in Deutsch, Mathematik und Englisch gelegt. Im Projektunterricht erforschen die Kinder ihre Umwelt in Gesellschaftskunde, Naturwissenschaft und Technik. Die Schule An der Burgweide ist eine JeKi-Schule (Jedem Kind ein Instrument): Ab Jahrgang 2 lernen alle Kinder bei uns ein Musikinstrument.

Sprachförderung bedeutet für uns: Fordern der individuellen Fähigkeiten und Fördern der Fertigkeiten auf dem Weg zur eigenen Sprache. Wir legen großen Wert darauf, dass der Weg zur deutschen Sprache Spaß macht. Der speziell dafür eingerichtete Raum, in dem Kinder lernen und entspannen können, ist unser Sprachzentrum. Unsere Sprachförderung findet hier und in den Lerngruppen sowie den Vorschulklassen statt.

Seit dem Schuljahr 2017/2018 bieten wir die drei Sprachen Türkisch, Spanisch und Französisch ab der ersten Klasse zur Wahl. Der Unterricht wird durch ausgebildete Fachlehrkräfte in drei Stunden pro Woche in Kleingruppen gegeben.

Für unsere Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ bieten wir zweimal wöchentlich lebenspraktischen Unterricht, kurz LPU, an. Hier wird unter Anleitung von Sonderpädagog\*innen in einer Kleingruppe gekocht, gebastelt, getanzt und gespielt. Kleine Unterrichtsgänge werden geplant und durchgeführt, z. B. zum Spielplatz oder in den Supermarkt. Die Kinder lernen die Gesten der unterstützten Kommunikation kennen, die ihnen dabei helfen, ihre kommunikativen Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Um die sehr individuellen Lerninteressen und Lernwege übersichtlicher und ansprechender zu gestalten, hat das Kollegium der Schule An der Burgweide im Schuljahr 2016/2017 die Arbeit mit Lernlandkarten verbindlich eingeführt. Kern der Umsetzung ist die Einbindung der Schüler\*innen in ihren Lernprozess. Allen Beteiligten soll ermöglicht werden, dass in Anlehnung

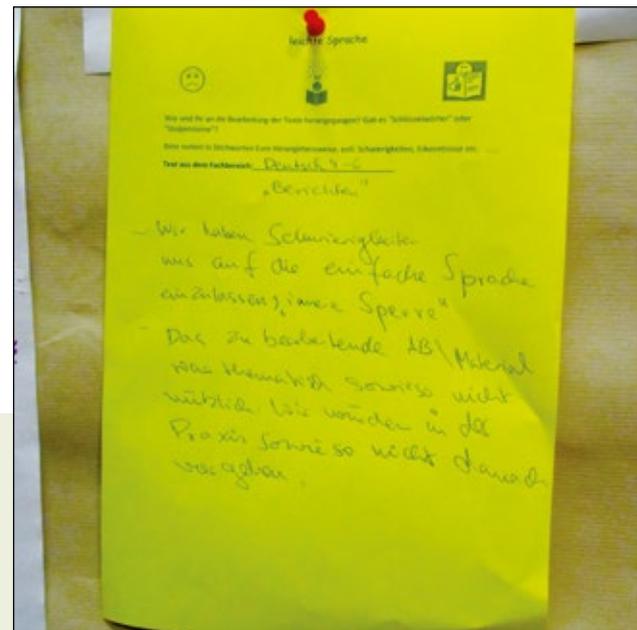


an Lew Wygotski die „Zone der nächsten Entwicklung“ erreicht wird, also ein stetiges Lernen und Üben in der Zone der nächsten Herausforderung stattfindet.

In Zusammenarbeit mit externen Praxen können wir Logopädie und Ergotherapie im schulischen Ganztags anbieten.

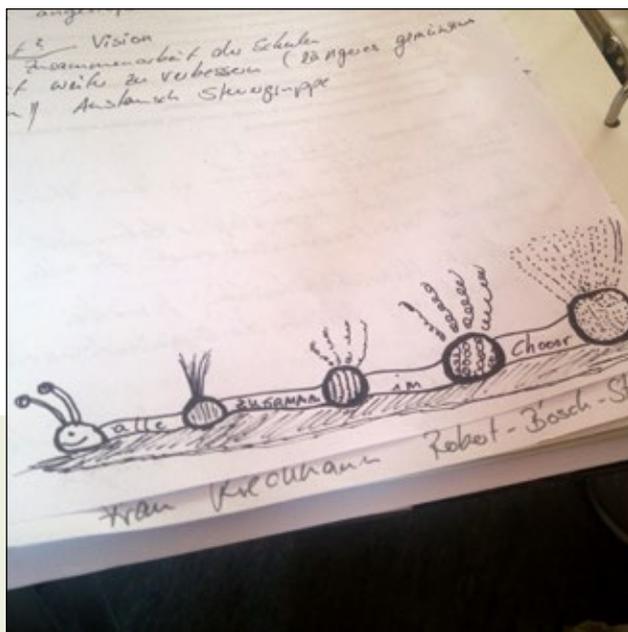
Um den emotionalen Bedürfnissen und Befindlichkeiten der Schüler\*innen Rechnung zu tragen, wurde die „Insel“ geschaffen, ein Ort ohne Sanktionen und Leistungsanforderungen, an den die Kinder gerne kommen und wo sie sich wohl fühlen. Darüber hinaus finden hier sozialpädagogisch betreute Angebote für einzelne Kinder bzw. Kleingruppen statt.

Durch die Sechsjährigkeit bietet die Schule An der Burgweide stabile Systeme und Kontinuität bei den Bezugspersonen über die an Grundschulen üblichen vier



Jahre hinaus. Dieser Sachverhalt wird durch eine intensive Elternarbeit flankiert: Der Einsatz der ausgebildeten Elternmentor\*innen, der Austausch im regelmäßig stattfindenden Elterncafé und der überdurchschnittliche Kontakt der Kolleg\*innen mit den Eltern ihrer Schüler\*innen gewährleisten eine gefestigte und intensive Einbindung der Eltern unserer Schule.

Im Klassenrat lernen die Kinder einen respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander und eignen sich eine demokratische Kultur beim Lösen von Problemen an. In der Kinderkonferenz, als Reporter\*innen der Schülerzeitung, im Kinderkiosk oder als ausgebildete Streitschlichter\*innen: Die Kinder übernehmen Verantwortung in der Schulgemeinschaft.



## Schule Grumbrechtstraße

„In unserer Schule ist gleiche Wertschätzung aller Schüler\*innen, Mitarbeiter\*innen und Eltern selbstverständlich. Im täglichen Umgang miteinander handeln wir nach diesem Grundprinzip.“

(aus dem Leitbild der Schule)

Die Schule Grumbrechtstraße mit dem KESS-Faktor 2 liegt in Hamburg-Heimfeld. Rund 650 Mädchen und Jungen besuchen im Schuljahr 2018/2019 die Schule. Mehr als 100 Pädagog\*innen verschiedener Professionen (Erzieher\*innen, Sozialpädagog\*innen, Grund- und Sonderschullehrer\*innen) arbeiten hier. Als Schwerpunktschule Inklusion nehmen wir Kinder auf, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Sehen oder Hören haben, sowie Kinder mit einer autistischen Störung. Für alle diese Kinder verfügen wir über langjährige Erfahrung.



Der Unterricht erfolgt, außer in den drei reinen Vorschulklassen, in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen. In der Stufe I arbeiten die Jahrgänge 1 und 2, in der Stufe II die Jahrgänge 3 und 4 und in der Stufe III die Jahrgänge 5 und 6 zusammen. Erstmals im Schuljahr 2018/2019 gibt es eine Jahrgangsmischung mit Vorschulkindern und Erstklässler\*innen.

Die Schule Grumbrechtstraße ist eine gebundene Ganztagschule im Aufbau: Der Unterrichts- und Betreuungsumfang gestaltet sich für die verschiedenen Klassenstufen unterschiedlich. Die Kinder der Jahrgänge 0–2 haben von 8–13 Uhr Unterricht. Im Anschluss bietet die Schule eine Betreuung bis 16 Uhr an. Die Jahrgänge 3 und 4 haben an drei Tagen in der Woche verpflichtend Unterricht bis 16 Uhr. An den beiden anderen Tagen endet der Unterricht um 13 Uhr. Die Jahrgänge 5 und 6 haben derzeit an drei Tagen in der Woche verpflichtend Unterricht bis 16 Uhr. An den beiden anderen Tagen endet der Unterricht um 13:30 Uhr. Frühbetreuung (6–8 Uhr), Spätbetreuung (16–18 Uhr) und Ferienbetreuung können gebucht werden.

Der Unterricht gliedert sich in 75-Minuten-Blöcke, die durch dreißigminütige Pausen unterbrochen werden. In den Pausenzeiten steht den Schüler\*innen ein gut ausgestatteter Schulhof (z. B. Rolli-Karussell, Schaukeln, Rutschen, Niedrigseilgarten, Kletterbäume, Chill-Ecke, Fußball- und Basketballfeld sowie Schachfeld) mit

umfangreichen Bewegungsangeboten zur Verfügung (z. B. Spiele in der Pausenhalle, Mooncars, Gokarts, Roller, Stelzen und Bälle). Das Frühstück findet in der Lerngruppe statt. Nach dem Mittagessen und einer längeren Pause finden in den Stufen I und II Kurse und Angebote sowie zu einem späteren Zeitpunkt Lernzeit und Förderung bzw. in der Stufe II Unterricht statt. In der Stufe III wählen die Schüler\*innen ein ihren Neigungen entsprechendes Profil (z. B. Kunst, Theater, Natur und Technik, Kiosk, Sport, Spanisch, Französisch). Neben der freien Gestaltungszeit haben die Schüler\*innen zweimal in der Woche eine Lernzeit.

Im Zentrum steht das individualisierte Lernen, das heißt: Jedes Kind, egal wie schnell oder langsam es lernt, ob es hochbegabt ist oder ob es ihm schwerfällt, manche Dinge zu begreifen, ob es behindert ist oder nicht, woher es kommt und welche Muttersprache es spricht, arbeitet nach seinen individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten. Dabei wird es mit individuell zugeschnittenen Angeboten und entsprechender Begleitung gefördert.

An der Schule arbeiten verschiedene Berufsgruppen zusammen. In vielen Unterrichtsstunden sind zwei, manchmal sogar drei Pädagog\*innen gemeinsam für die Schüler\*innen einer Lerngruppe verantwortlich. In einer wöchentlich stattfindenden zweistündigen Teamsitzung treffen sich die Pädagog\*innen eines Teams

(3–4 Lerngruppen), um Unterricht zu planen, sich über Schüler\*innen auszutauschen und Abläufe zu organisieren. Darüber hinaus findet der Austausch regelmäßig in einer Vielzahl von Gremien statt. Hierzu gehören u. a. die Sonderpädagog\*innen-, Erzieher\*innen-, Teamvertreter\*innen- und Fachvertreter\*innentreffen sowie die Pädagog\*innenkonferenzen.

Der Unterricht gliedert sich in Basis- und Projektunterricht. Während im Basisunterricht der Erwerb der grundlegenden Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und Englisch im Fokus steht, geht es im Projektunterricht vornehmlich um das entdeckende, vernetzte Lernen. Der Projektunterricht bezieht alle Fächer (Sachunterricht, Gesellschaft, Natur und Technik, Musik, Kunst, Religion und Theater) sowie anteilig Deutsch und Mathematik mit ein. Die Zusammenfassung der Fächer zu einem ausgewählten Projektthema ermöglicht es, dem Thema aus verschiedenen fachlichen Blickwin-



keln zu begegnen. Hierdurch wird eine Vernetzung der Inhalte und somit ein nachhaltigeres Lernen ermöglicht.

Die Unterrichtsstruktur ist weitestgehend geöffnet. Den Lerngruppen stehen Materialien zum handelnden und selbstständigen Lernen u. a. nach Maria Montessori, Lernprogramme am PC, Bücherecken, LOGICO und Weiteres zur Verfügung. Dies ist in allen Lerngruppen einheitlich und verbindlich. Den Lerngruppen sind Gruppenräume zur Differenzierung zugeordnet. Die Lerngruppen der Stufen II und III sind mit Smartboards ausgestattet. Vielfältige Bewegungsanlässe, wie z. B. Hundertertafel auf dem Schulhof und die aktive Pause, bieten zudem die Möglichkeit, bewegtes Lernen zu integrieren.

An der Schule gestalten die Schüler\*innen das Schulleben aktiv mit. Einmal wöchentlich findet in allen Lerngruppen der Klassenrat statt; die Lerngruppensprecher\*innen treffen sich monatlich zum Schüler\*innenparlament, in dem vielfältige Aktionen für die Schule geplant und organisiert werden (Großelternfest, Schul-

„Die Haltung der Kolleg\*innen gegenüber der Inklusion ist meines Erachtens entscheidend für das Gelingen eines inklusiven Unterrichts.“

festen u. v. m.). Ein Schulsprecher\*innenteam bereitet die Sitzungen des Schüler\*innenparlamentes aktiv mit vor und informiert regelmäßig über geplante Aktionen.

Die Schule nimmt am Schulversuch „allesKönnen“ teil. In den kompetenzorientierten, notenfrenen Zeugnissen erhalten die Schüler\*innen differenzierte Rückmeldungen zu ihrem Leistungsstand. Darüber hinaus spielt die Reflexion des Lernweges an unserer Schule eine große Rolle: In verschiedenen Rückmeldeformaten wird die Selbsteinschätzung der Schüler\*innen mit einer Fremdeinschätzung abgeglichen. Dies geschieht z. B. im Basisplan, im Schulplaner, in Lernzielkontrollen und im Projektunterricht.

„Nach dem Referendariat gibt es einen Kulturschock, man hat ja Grund- und Mittelstufe studiert, und dann sitzt man plötzlich vor diesen Kindern.“

„Ich bin dafür verantwortlich, den Kindern einen schönen Rahmen zu setzen. Die Kinder haben ein Recht darauf, das zu lernen, was sie in ihrem Leben brauchen.“

## Schule Rellinger Straße

„Wir wissen, dass Lernen nur stattfindet, wenn das Kind selbst aktiv wird. Alles, was ein Kind lernt, lernt es selbst – oder gar nicht. Wir können es dabei fachkundig und liebevoll unterstützen und begleiten.“

(aus dem Leitbild der Schule)

Die Schule Rellinger Straße ist eine sechsjährige Grundschule im Schulversuch in Hamburg-Eimsbüttel mit dem KESS-Faktor 5. Aktuell werden ca. 400 Schüler\*innen von ca. 40 Pädagog\*innen unterrichtet. Der Unterricht erfolgt – außer in den beiden Vorschulklassen – in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, in der Grundstufe 1/2/3 und in der Unterstufe 4/5/6. Die Schule ist eine Schwerpunktschule, an der Schüler\*innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf LSE (Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung) und mit unterschiedlichen speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen beschult werden. Als gebundene Ganztagschule kooperiert sie mit einem Träger („Hoppetosse“).

An zwei Nachmittagen in der Woche findet Unterricht statt, an einem Nachmittag gibt es ein verpflicht-

tendes Kursangebot. Am Mittwoch endet der Unterricht um 14:30 Uhr und am Freitag um 13 Uhr. An diesen Nachmittagen besteht die Möglichkeit der Betreuung durch den Kooperationspartner „Hoppetosse“. In der Mittagsfreizeit von 12:15 Uhr bis 13:45 Uhr haben die Schüler\*innen jeweils eine 30-minütige Essenszeit und 60 Minuten Pause. Um den Bedürfnissen insbesondere von Schüler\*innen mit Schwierigkeiten im Bereich der sozialen Interaktion in den freien Gestaltungszeiten gerecht zu werden, wurde ein vielfältiges Angebot entwickelt. So besteht die Möglichkeit, zusammen mit einer Betreuung einen externen Spielplatz zu besuchen, sich Spielgeräte und Fahrzeuge auf dem Schulhof auszuleihen oder in den Ruheraum, die Bücherei, den Bewegungsraum, die Insel oder zum Bastelangebot zu gehen. Die Angebote werden von den Mitarbeiter\*innen der „Hoppetosse“, von Honorarkräften und dem sonderpädagogischen Team betreut.



In der Schule Rellinger Straße wird durchgängig das Prinzip des individualisierten Lernens in der Gemeinschaft verfolgt, das auf der Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit der Schüler\*innen beruht. Das Kollegium hat in mehrjähriger intensiver Zusammenarbeit veränderte Materialien, Organisationsformen, Dokumentations- und Rückmeldeverfahren entwickelt, die laufend überarbeitet und angepasst werden.

Ausgehend von der Idee, dass das Kind und seine individuelle Entwicklung im Zentrum stehen, ist ein breit angelegtes Programm der Diagnostik, des Förderns und Forderns in multiprofessionellen Teams entstanden.

In diesem Rahmen arbeiten Lehrer\*innen, Sonderpädagog\*innen, Sozialpädagog\*innen, Mitarbeiter\*innen der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) und des „Rauhen Hauses“ sowie Erzieher\*innen und Mitarbeiter\*innen des Kooperationspartners „Hoppetosse“ eng zusammen. In regelmäßigen Gesprächen werden Maßnahmen der Unterstützung geplant sowie Eltern- und Kolleg\*innenberatungen durchgeführt.

Die in der sonderpädagogischen Förderung und in der Beratung eingesetzten Pädagog\*innen treffen sich wöchentlich zwecks Erfahrungsaustausch, Kommunikation und Vorgehensplanung. So können viele unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden. Ziel ist ein ganzheitlicher Blick auf das einzelne Kind sowie eine

auf dessen individuelle Bedürfnisse und Ressourcen ausgerichtete Förderung, damit es sich bestmöglich entwickeln kann.

Die Unterrichtsstruktur ist überwiegend geöffnet, der Einsatz des „Chef\*innensystems“ nach Dr. Jürgen Reichen bezieht alle Schüler\*innen verantwortlich ein. Bei der Materialauswahl wird Wert auf selbsterklärende Arbeitsmittel mit sofortiger Selbstkontrolle gelegt. Kommunikation und Reflexion finden in Gesprächskreisen statt, die unterschiedlichen Zwecken dienen wie Sprechen und Zuhören, Präsentation von Arbeitsergebnissen, Buchvorstellungen, Erarbeitung von Konfliktlösungen, Planung von Arbeitsvorhaben und Rückschau auf die Ergebnisse sowie den persönlichen Einsatz beim Lernen. Kooperative Lernformen und das Helfer\*innensystem sind wichtige Eckpfeiler im Unterricht beider Stufen.

Um allen Schüler\*innen in diesem offenen System eine gute Struktur und individuelle Lernmöglichkeiten zu bieten, steht in allen Lerngruppen ein verbindlich abgestimmtes, differenziertes Aufgaben- und Materialangebot zur Verfügung. Sorgfältiges Classroom-Management gewährleistet Orientierung und Verlässlichkeit. In jedem Lerngruppenraum gibt es Lesecken, Bauecken,



Medienecken und unterschiedliche Rückzugsmöglichkeiten. Ebenso besteht die Option individueller Pausen und Bewegungsanlässe. Die Tagesabläufe sind mittels MetaCom-Symbolen, die Lernzeiten anhand von Timern visualisiert. Es gibt verbindliche Leisezeichen. Die Übersicht über das eigene Lernen und die anstehenden Lerninhalte liefert in der Grundstufe die Planungsmappe, in der Unterstufe das Logbuch. Anlässlich der zweimal pro Schuljahr stattfindenden Lernentwicklungsgespräche reflektieren die Kinder ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und formulieren neue Ziele für das folgende Schulhalbjahr. Die Ziele werden im Logbuch bzw. in der Planungsmappe schriftlich festgehalten.

Im Klassenrat und in der Kinderkonferenz, die jeweils wöchentlich tagen, initiieren Kinder Prozesse zur Einhaltung von Verbindlichkeiten. Sie sind wichtige Gremien der demokratischen Mitbestimmung an der Schule Rellinger Straße.



## Schule Vizelinstraße

„Wir wollen unsere Schule so gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler zu eigenständigen, kulturell interessierten und verantwortungsvoll handelnden Menschen heranwachsen, getragen von Selbstvertrauen und Zuversicht.“

(aus dem Leitbild der Schule)

Die Schule Vizelinstraße ist eine drei- bis vierzügige Schule mit dem KESS-Faktor 1. Aktuell werden 329 Schüler\*innen von 43 Pädagog\*innen im teilgebundenen Ganztagsunterricht, was bedeutet, dass an zwei Tagen in der Woche verpflichtender Ganztagesunterricht stattfindet, an zwei weiteren Tagen besteht optional ein frei wählbares Kursangebot. Im Anschluss an den Unterricht werden die Kinder vom Kooperationspartner DRK betreut. Um der Vielfältigkeit der Schüler\*innen gerecht zu werden und allen ein möglichst abwechslungsreiches Angebot zu machen, arbeitet die Schule mit weiteren externen Kooperationspartnern wie JEKI, Lesementoren, Brotzeit, Mutiger, ETV, Plakatwerkstatt, Lenz e.V. sowie dem zuständigen ReBBZ im Schulalltag zusammen.

An zwei Nachmittagen in der Woche findet zwischen 14:25 und 16:00 Uhr der Unterricht nach Jahr-

gängen getrennt als verpflichtender Fachunterricht statt. An zwei weiteren Nachmittagen besteht die Möglichkeit, verschiedene Betreuungsangebote wahrzunehmen. In der Mittagsfreizeit von 13:00 bis 14:20 Uhr haben die Schüler\*innen mehr Gestaltungsfreiräume erhalten und bestimmen selbst, wann sie zum Mittagessen gehen und womit sie sich beschäftigen. Sporthalle und Klassenräume sind in dieser Zeit geöffnet. Außerdem gibt es verschiedene Angebote (z.B. Holzwerkstatt, Schulbücherei, Spiel und Entspannung im Ganztags), für die sich die Schüler\*innen täglich neu entscheiden können. Ab Klasse 4 findet in dieser Zeit zweimal wöchentlich eine durch Lehrkräfte durchgeführte dreißigminütige Lernzeit statt, in der Unterrichtsinhalte vertiefend geübt werden.

Im Laufe der letzten Jahre hat sich die Schule Vizelinstraße hinsichtlich Schüler\*innenzahl und Zusammensetzung stark verändert. Neben einem in etwa gleichbleibenden Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE (Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung) und ähnlich vielen Schüler\*innen aus bildungsfernen Familien und/oder mit einem Migrationshintergrund besuchen zusätzlich immer mehr Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern die Schule. Die Schule wird vielfältiger und wächst zunehmend. Diese Entwicklung ist auch auf die Einführung von „Englisch-Immersionen“ zurückzuführen, in denen die Inhalte von mindestens 33 %

der Fächer auf Englisch vermittelt werden. Englisch wird zur Umgangssprache und für viele Aktivitäten der Schule genutzt. Außerdem macht die Schule als „TuWas! Projektschule“ verschiedene Angebote im naturwissenschaftlichen Bereich.

Um einen ganzheitlichen Blick auf jedes einzelne Kind zu ermöglichen, wird an der Schule multiprofessionelle Zusammenarbeit intensiv gedacht und gelebt. Dies zeigt sich u. a. in der Zusammensetzung der Klassenteams (Regelschullehrer\*innen, Sonderpädagog\*innen, Erzieher\*innen), aber auch im Zuständigkeits- und Aufgabenverständnis der Mitarbeiter\*innen. Es besteht ein Gefühl gemeinsamer Verantwortung für das Wohlergehen aller Schüler\*innen. So wird die lern- und entwicklungsförderliche Zusammensetzung der ersten Klassen als Aufgabe des gesamten pädagogischen Teams der Schule angesehen. Zur Vorbereitung des nächsten Schuljahres findet ein Schnuppertag statt, um anschließend gemeinsam heterogene Klassen zusammenstellen zu können. Maßnahmen der Sprach- und sonderpädagogischen Förderung werden zumeist von den Lehrkräften

des Klassenteams im gemeinsamen Unterricht durchgeführt, der in den regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen geplant wird. Für jeden Jahrgang von der Vorschule bis Klasse 6 ist eine Sonderpädagogin zuständig, die ebenfalls an diesen Sitzungen teilnimmt. Um den unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schüler\*innen gerecht zu werden, wird u. a. mit Lernplänen mit verschiedenen Niveaustufen gearbeitet. Zudem wird in Klasse 5 derzeit das Unterrichten in Projekten als eine Möglichkeit der Differenzierung und des selbstorganisierten Lernens erprobt. Ziel ist es, die Interessen und individuellen Fähigkeiten der Schüler\*innen noch mehr in den Fokus zu rücken, um Lernerfolge zu erzielen und zunehmend auch Selbstwirksamkeit zu ermöglichen.

Auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird außerdem in Form von additiven Förder- (Bunte Klasse, Regenbogenklasse, Lerntherapie, Leseteam) sowie zunehmend auch Fördermaßnahmen (Mathe- und Englischzirkel) eingegangen. Neben diesen lern- und leistungsbezogenen Aspekten spielen an der Schule Vizelinstraße aber auch Angebote eine wich-

„Es gilt, den individuellen Blick auf das Kind zu schärfen, und zwar gemeinsam mit denjenigen, die das Kind auch gut kennen.“

„Bei uns gibt es einen kurzen Dienstweg und eine sehr hohe Bereitschaft, für die Kinder eine gute Lösung zu finden.“

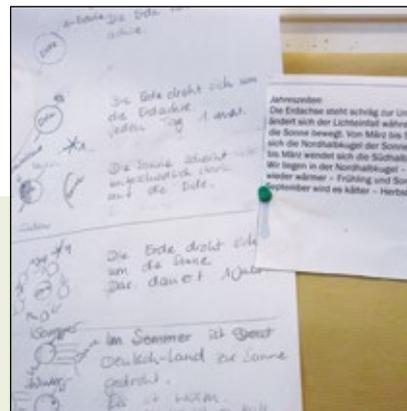
„Wir erleben, wie andere Schulen auch, dass wir mit einer Schüler\*innen-gruppe große Schwierigkeiten haben. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich, da stellen wir fest, dass das eine enorme Herausforderung ist. Daran arbeiten wir.“

tige Rolle, in denen die emotionalen Bedürfnisse und Befindlichkeiten der Schüler\*innen im Vordergrund stehen. So gibt es klassenübergreifende „Inselstunden“ sowie das offene Angebot des Ganztages, das als „pädagogische Insel“ genutzt werden kann. Geplant sind darüber hinaus Ankerstunden, in denen das Spielen und kreative Gestalten einzelner Schüler\*innen Raum finden soll.

In den letzten Jahren haben sich an der Schule Vize- linstraße immer mehr Projekte etabliert, die das Ziel verfolgen, die Schüler\*innen zunehmend in die Gestaltung des Schullebens einzubeziehen. So finden neben einer fest im Stundenplan verankerten Klassenratsstunde regelmäßige Schülerratssitzungen statt. Außerdem haben die Schüler\*innen ab Klasse 3 die Möglichkeit, sich zu Streitschlichter\*innen ausbilden zu lassen oder sich in den regelmäßig stattfindenden Schulversammlungen aktiv zu beteiligen. Aktuelle Interviews zeigen, dass die Schüler\*innen sich an der Schule wohl fühlen und es

zudem als selbstverständlich ansehen, dass alle Menschen unterschiedlich lernen. Von Elternseite wird insbesondere das gute Schulklima positiv hervorgehoben, aber auch der hohe Stellenwert des sozialen Lernens.

Die Schule Vize linstraße ist eine Schule im Wandel, die auch in Zukunft vor der Herausforderung steht, alle Schüler\*innen im Blick zu behalten. Aus diesem Grund stellen Unterrichtsentwicklung und damit zusammenhängend die Bereiche Individualisierung und Begabtenförderung in den nächsten Jahren einen Arbeitsschwerpunkt dar. Die Schaffung weiterer fachlicher Schwerpunkte neben dem „immersiven Lernen“ ist dabei ebenso wichtig wie die Erarbeitung eines von Klasse 1 bis 6 durchgehenden pädagogischen Konzepts und die Weiterentwicklung von Angeboten für die Klassen 5 und 6, um mehr Kinder zum längeren gemeinsamen Lernen zu motivieren.



## Schulleitungen und deren Moderation

Wenn vier von rund 200 Hamburger Grundschulen sich auf den Weg machen, als sechsjährige Grundschulen ein abweichendes Strukturmodell umzusetzen, dann ist das eine mutige Entscheidung. Viele pädagogische, didaktische und nicht zuletzt organisatorische Entwicklungsprozesse müssen angeschoben, begleitet und evaluiert werden. Als sogenannte Versuchsschule steht man unter besonderer Beobachtung der Schulbehörde und der Öffentlichkeit, in allererster Linie der Elternschaft. Wer vor solchen Herausforderungen steht, tut gut daran, sich zusammenzuschließen und eng zu kooperieren.

Dies bildet den Hintergrund für die Zusammenarbeit der vier Schulleitungen. An den Leitungstreffen nehmen die Schulleiterinnen bzw. der Schulleiter und die stellvertretenden Schulleitungen teil. Eine Ausnahme bildet dabei die Schule Grumbrechtstraße, da es hier eine eigene Abteilungsleitung für die Jahrgänge 5 und 6 gibt, die anstelle der stellvertretenden Schulleitung bei den Sitzungen vertreten ist. Die Treffen finden etwa monatlich mit einem Zeitumfang von drei Stunden statt. Die Frage der Moderation wurde in den vergangenen Jahren unterschiedlich beantwortet. Während von 2015 bis 2017 Rainer Kühlke, ehemaliger Schulleiter der Schule Grumbrechtstraße, die Sitzungen geleitet hat, nimmt er seit 2018 nur noch in beratender Funktion teil. Die Tref-

fen werden seither von der Leitung der jeweils gastgebenden Schule moderiert, die auch die Zusammenstellung der Tagesordnung verantwortet. Daneben trifft sich die Gruppe auch zu Workshops.

Eine besondere Herausforderung stellte und stellt die personelle Diskontinuität der Gruppenzusammensetzung dar, verursacht durch Wechsel, aber auch durch lange Ausfallzeiten einzelner Mitglieder. So galt es, über Protokolle und ausführliche Einarbeitungsgespräche die Arbeitsprozesse aufrechtzuerhalten.

### Folgende Zielsetzungen und Projekte standen in den vergangenen Jahren im Vordergrund:

#### 1. Gegenseitiger Austausch

Um effizient zusammenarbeiten zu können, müssen die Teilnehmer\*innen über die aktuellen Entwicklungen an den einzelnen Schulen zumindest in den wesentlichen Tendenzen informiert sein. Hierzu dient u. a. das sogenannte Blitzlicht zu Beginn jeder Sitzung. Dieser Austausch geht aber über die reine Informationsweitergabe hinaus und mündet nicht selten in Diskussionen, die beratenden Charakter haben.

#### 2. Gemeinsame Fortbildung

Wer Schulentwicklung vorantreiben will, ist auf Input angewiesen. Daher ist es wichtig, dass die Schulleitungen sich fortbilden. Als herausragendes

Beispiel sei hier die gemeinsame Teilnahme am Workshop „Neue Lernstrukturen – Raum-Zeit-Schule“ der Bildungsakademie Schläntzsee genannt, die mit einem intensiven Besuch der Montessori-Schule Potsdam verbunden war. Durch diese Veranstaltung erhielten wir wichtige Impulse, die in vielfältiger Weise in die Entwicklung der vier Schulen eingeflossen sind. So wurden z. B. Anregungen für die Raumgestaltung und für die Praxisorientierung des Projektunterrichts aufgenommen.

### **3. Auseinandersetzung mit der Evaluation des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)**

Der Schulversuch wird ausführlich durch das IfBQ begleitet. Die Ergebnisse der jährlichen KESS-Untersuchungen müssen zur Kenntnis genommen, analysiert und Konsequenzen für die schulische Arbeit abgeleitet werden. Hierzu gehört auch die Steuerung der weiteren Prozesse: Wer muss in welcher Form über die Resultate informiert werden? Welche konkreten Schritte müssen unternommen werden, um den Unterricht zu optimieren? Welche Möglichkeiten gibt es hier für Kooperationen zwischen den Schulen? Neben der empirischen Arbeit gibt es aber auch eine stärker qualitativ ausgerichtete Begleitung. So haben im Februar 2017 Ulrich Vieluf und Yvonne Vockerodt vom IfBQ sowie Ernst Lund, Moderator der Steuergruppe SchulLabor, in allen sechsjährigen Grundschulen hospitiert. Die Rück-

meldungen wurden ausführlich erörtert und Handlungsschritte für die einzelnen Schulen abgeleitet. Exemplarisch sei hier erwähnt, dass die Ausstattung mit Lernmitteln an der Schule Grumbrechtstraße daraufhin verbessert und vereinheitlicht wurde.

### **4. Kooperation mit der Steuergruppe SchulLabor**

Die Steuergruppe des SchulLabors ist die treibende Kraft hinter den Entwicklungsprozessen hin zu einer inklusiven Schule. Sie kann aber nur erfolgreich sein, wenn die Arbeitsprozesse von den Schulleitungen unterstützt und, wo erforderlich, auch gesteuert werden. Hierzu sind in unregelmäßigen Abständen gemeinsame Treffen der beiden Gruppen unabdingbar. Im Kern geht es darum, sich darüber zu verständigen, welche nächsten Schritte auf dem Weg einer inklusiven Schulentwicklung sinnvoll sind. So wurden wesentliche Fortbildungen und Konferenzen für alle Kollegien gemeinsam auf den Weg gebracht, die an anderer Stelle dargestellt werden. Wichtig ist zudem die innerschulische Kommunikation zwischen den Steuergruppenmitgliedern und ihrer jeweiligen Schulleitung. Rückblickend betrachtet ist dies nicht immer im wünschenswerten Umfang gelungen.

### **5. Reflexion der Schulentwicklungsprozesse**

Intensiv wurden in der Schulleitungsgruppe die Entwicklungsvorhaben der einzelnen Schulen besprochen. Schule und insbesondere Unterricht in einer sechsjährigen Grundschule weiterzuent-

wickeln, ist ein anspruchsvolles und umfangreiches Unterfangen, bei dem der Austausch und der Abgleich mit den anderen Schulen wichtig ist.

#### **6. Außendarstellung des Schulversuchs**

Bei einem Schulversuch ist die Außendarstellung von besonderer Bedeutung. Daher haben wir eine Homepage erarbeitet, die mittlerweile unter <https://schulen-gestalten-zukunft.de> online ist. Darüber hinaus haben wir den Schulversuch auf verschiedenen Veranstaltungen gegenüber Behördenvertreter\*innen, aber auch einer breiteren Öffentlichkeit dargestellt, z. B. Kreiselternräten und der Initiative „Eine Schule für alle“.

#### **7. Perspektive des Schulversuchs**

Da der Schulversuch befristet ist, ist für uns die Frage vorrangig, wie es danach weitergeht. In vielen Diskussionen haben wir Überlegungen zu einem strategisch sinnvollen Vorgehen angestellt, denn für uns steht fest, dass wir als sechsjährige Grundschulen weiterarbeiten wollen.

Auch das SchulLabor ist zeitlich begrenzt; wir wollen jedoch die begonnene Arbeit fortsetzen und die Unterrichtsentwicklung vorantreiben, um Schulen zu werden, die allen Kindern optimale Bildungschancen ermöglichen. Und wir haben erlebt, dass dies im Verbund der vier Schulen besser gelingt als vereinzelt.

## Steuergruppe und deren Moderation

---

Das Zusammenfinden von jeweils zwei Kolleg\*innen aus den vier beteiligten Schulen zu einer achtköpfigen, unterschiedlichste Professionen umfassenden Steuergruppe, die Komplexität der Fragestellungen und Zielsetzungen, die zeitlichen Ressourcen sowie der Anspruch, Ergebnisse effektiv umzusetzen, führte zu der Entscheidung, eine externe Moderation zu installieren. Die Steuergruppe wurde also durchgehend durch eine Moderation unterstützt, wobei es etwa zur Halbzeit des SchulLabors einen personellen Wechsel gab.

Der Moderator erhielt in der Anfangsphase zunächst den Auftrag, den Arbeitsprozess zu strukturieren, sprich: der Steuergruppe einen „roten Faden“ zu geben.

Im Verlauf der gemeinsamen Arbeit wurde der Moderator zunehmend zu einem wichtigen Prozessberater, dem es mit unterschiedlichen Methoden gelang, das Engagement, das fachliche Potenzial und die Unterschiedlichkeit der Beteiligten im Prozess zu bündeln sowie Ergebnisse und Lösungen herbeizuführen. Es galt die verschiedenen Ebenen der Prozessentwicklung und die sich daraus ergebenden weiteren Schritte (Entwicklung von schulübergreifenden Workshops, Planung von Arbeitsgruppen, Planung von gemeinsamen Veranstaltungen der vier Kollegien, Transfer der Arbeitsergebnisse etc.) zu strukturieren und zu moderieren. Oftmals

war die Steuergruppe dankbar, dass die Verantwortung für den Ablauf der Lösungsfindung (Strukturieren/Zusammenführen der Ergebnisse) in nicht unerheblichen Teilen beim Moderator lag, während die Gruppe „nur“ die fachliche Ergebnisverantwortung hatte.

Eine besondere Herausforderung war sicherlich, den Prozess über die verschiedenen Schnittstellen zu bringen. So galt es immer wieder, den Austausch, die Projektziele und den Transfer mit den Schulleitungen abzustimmen und zu koordinieren. Es mussten Ergebnisse erzielt werden, die Konsens in allen vier Schulen finden würden.

Zuletzt und unbedingt erwähnenswert ist die präzise Protokollierung der unzähligen Sitzungen zu verschiedensten Themen und Fragestellungen, die im Verantwortungsbereich der Moderation lag. Diese prozessbeschreibenden Dokumente liefern ein Gesamtbild, das den Prozess für uns heute deutlich ablesbar macht.

Teil II  
Haltungen im Kollegium –  
Ausgangssituation

## Ausgangsevaluation zum Thema Inklusion

Zu Beginn des Jahres 2014 (Schuljahr 2013/2014) fand in allen vier am SchulLabor beteiligten Schulen eine Positionierung der Kolleg\*innen zu vier unterschiedlichen Situationen statt, die im Schulalltag im weitesten Sinne mit Inklusion in Verbindung stehen.

Ziel war einerseits, das Thema Inklusion in die Breite zu bringen und gleichzeitig das subjektive Konzept jedes und jeder Einzelnen zu öffnen. Im Vordergrund standen dabei die Reflexion und der wechselseitige Austausch über mögliche Interventionen bei pädagogischen Grenz- und Alltagssituationen. Ein anderes Ziel bestand darin, die Rollen der verschiedenen Professionen in Bezug auf die pädagogische Haltung und die eigenen Handlungsmuster zu reflektieren.

Folgende Fragen wurden analysiert:

1. Ein Kind zeigt ungewöhnliches Verhalten im Unterricht (z. B. Kullern auf dem Boden, sexuelle Eigenstimulation, Geräusche). Kann ich dieses Verhalten tolerieren?

„Die Kinder arbeiten an Basisplänen, das hat den Vorteil, dass ich als Lehrerin bei Einzelnen gucken kann, nicht nur was sie gearbeitet haben, sondern auch wie sie gearbeitet und sich organisiert haben.“

2. Kann ich ein hochbegabtes Kind, das „austickt“, wenn ich seinen Anforderungen nicht gerecht werde, in die Klasse aufnehmen?
3. Zum wiederholten Male kommen Kinder aus der Pause mit einem großen Streit in meinen Fachunterricht. Bin ich bereit, den Unterricht zur Klärung abermals ausfallen zu lassen?
4. Kann ich ein Kind in meine Klasse aufnehmen, welches gewidelt werden muss?
5. Ich habe in meiner Klasse drei Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen/Sprache/Verhalten. Kann ich ein viertes aufnehmen?

Dabei haben sich die Kolleg\*innen individuell anhand einer Skala positioniert (siehe rechts).

Die Fragen dienten dazu, eine pädagogische Diskussion und individuelle Positionierung anzuregen. Sie wurden innerhalb der einzelnen Schulen auf Passung zum jeweiligen System diskutiert und teilweise entsprechend der gegebenen Ausgangslage verändert. Im Anschluss daran wurden sie schriftlich erörtert und Chancen und Grenzen des Kollegiums aufgezeigt.

„Es ist sehr wichtig, dass man die Kinder schrittweise an die Selbstständigkeit heranbringt. Je älter die Kinder werden, desto selbstständiger arbeiten sie. Bei den weiterführenden Schulen ist dann aber leider in der Regel Schluss mit Selbstständigkeit. Auch darauf müssen wir sie vorbereiten. Gleiches gilt für die Themenwahl – auch da müssen wir darauf achten, dass die Kinder anschlussfähig bleiben.“

Ich bin bereit		Ich bin nicht bereit	

Die Positionierung und das Aufzeigen von Chancen, aber auch Grenzen spiegelte zum Teil die Erfahrung mit Integration und Inklusion in den einzelnen Schulen wider. Allerdings wurde deutlich, dass alle vier Schulen Heterogenität und Vielfalt als Chance sehen. Die gemeinsame Erkenntnis: Für die Entwicklung aller Kinder ist die Erfahrung wichtig, dass jeder Mensch individuelle Stärken und Schwächen hat und Gerechtigkeit nicht bedeutet, dass alle das Gleiche bekommen, sondern alle das, was sie brauchen.

In diesem Zusammenhang wurden Ängste vor emotionaler Überforderung geäußert. Auch die höhere Arbeitsbelastung und steigende Anforderungen durch differenzierten bzw. individualisierten Unterricht wurden als Sorge genannt.

Die Auswertung dieser Diskussionen bot auf verschiedenen Ebenen Anregungen zur Weiterarbeit:

- Betrachtung der Ressourcenverteilung einzelner Schulen
- Forderung gegenüber der Politik (faire Ressourcenzuteilung)

- Aktivierung und Darstellung außerschulischer Unterstützungssysteme
- Entstehung schulischer multiprofessioneller Unterstützungssysteme
- Ermöglichung des Austauschs über persönliche Grenzerfahrungen (im Team)

Zusätzlich wurde deutlich, dass die vier Schulen voneinander lernen können und dafür Gelegenheiten zum Austausch wie auch gemeinsame Fortbildungen, kollegiale Hospitationen, regelmäßige Großveranstaltungen, Workshops sowie schulinterne Konferenzen benötigen. Die Unterrichtsentwicklung sollte immer unter dem Gesichtspunkt der Inklusion stattfinden. Alle Organisationsstrukturen und Veränderungsprozesse sollten stets auf Vielfalt und Heterogenität ausgerichtet sein, um Barrieren im Kopf des gesamten Personals zu überwinden.

„Es gibt nur halb so viele behördliche Vorgaben, wie ihr denkt. Die viel größere Gefahr ist, dass die Schere schon im Kopf ansetzt, bevor man in den Bildungsplan guckt.“

## Auftaktveranstaltung zur Inklusion mit Prof. Dr. Andreas Hinz zum Thema „Inklusives Lernen“ (02.04.2014)

---

Im Rahmen der großen Auftaktveranstaltung des gemeinsamen Schullabors aller vier Schulen hielt Prof. Dr. Andreas Hinz (Universität Halle) im April 2014 in der Schule Vizelinstraße einen Vortrag, der in den Kollegien auf große Resonanz stieß.

Auch diejenigen, die schon viele Jahre im integrativen und inklusiven Kontext arbeiten, brachten in der Mehrheit eine Vorstellung von Inklusion mit, die insbesondere oder ausschließlich die Beschulung von Kindern mit Behinderungen umfasst. Diese Wahrnehmung wurde durch Andreas Hinz erfrischend erweitert bzw. verändert. Inklusion bezieht sich nicht nur auf Kinder mit Behinderung, sondern z. B. auch auf Kinder sprachlicher oder ethnischer Minderheiten, und noch genauer: auf alle Kinder in ihrer Verschiedenheit. Zudem wurde klar, dass inklusives Beschulen und Unterrichten ein verändertes Handeln auf verschiedensten Ebenen erfordert: von der individuell-personalen über die unterrichtliche und schulorganisatorische bis hin zur schulpolitischen Ebene des jeweiligen Bundeslandes. Außerdem wurde den meisten Kolleg\*innen erst durch diesen Vortrag bewusst, dass Inklusion nicht nur eine erwünschte Zielrichtung unseres schulischen Arbeitens ist, sondern dass

die UN-Behindertenrechtskonvention einen Anspruch auf wohnortnahe inklusive Beschulung festschreibt. Hervorzuheben ist hier, dass es bei der UN-Behindertenrechtskonvention nicht um spezielle Rechte von Menschen mit Behinderung geht, sondern vielmehr darum, wie die allgemeinen Menschenrechte für sie umgesetzt werden können. Andreas Hinz stellte eine Konzeption vor, die Behinderung nicht mehr als individuelle Eigenschaft sieht, sondern im systemischen Kontext exkludierender gesellschaftlicher Strukturen betrachtet. Im Lichte dieser Sichtweise bedeutet Inklusion umfassende Teilhabe an Gesellschaft insgesamt. Hinz wies darauf hin, dass auch die UN-Behindertenrechtskonvention die Heterogenität von Menschen mit und ohne Behinderung als „Teil der menschlichen Vielfalt“ fasst.

Des Weiteren führte Andreas Hinz den Unterschied zwischen Integration und Inklusion aus. Während Integration davon ausgeht, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung als solche identifiziert werden und sich an das Schulsystem anpassen, bedeutet Inklusion, dass sich die Schulen auf heterogene Lerngruppen einstellen und jedes Kind seinen individuellen Bedürfnissen gemäß unterstützen. Dementsprechend unterscheiden sich auch integrative und inklusive Praxis. In der integrativen Praxis nehmen sonderpädagogische Lehrkräfte für zu integrierende Kinder sonderpädagogische Kategorisierungen vor und sind oft ausschließlich für die Kinder mit Behinderungen zuständig. Im inklusiven Kontext

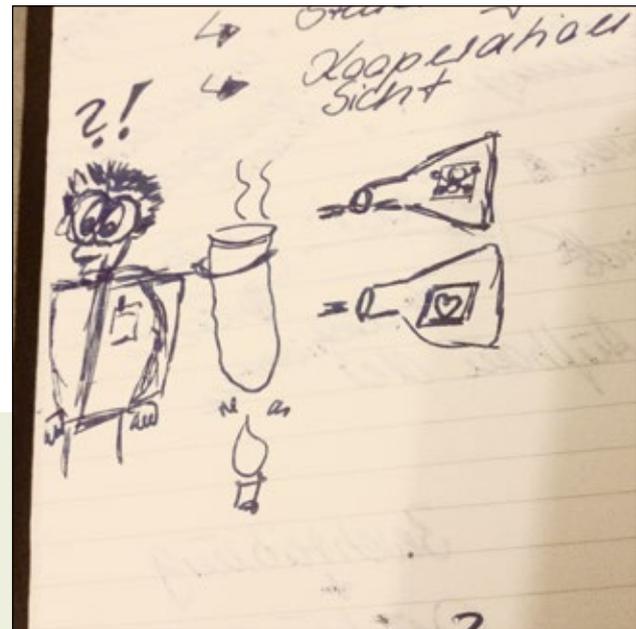
hingegen wird Heterogenität gewürdigt, und die Lehrkräfte sind, unabhängig von der Profession, für die gesamte Lerngruppe verantwortlich.

Um den Inklusionsprozess im Schulalltag gezielt angehen zu können, stellte Hinz den „Index for Inclusion“, einen Leitfaden für die Entwicklung von Bildungseinrichtungen, vor, der von Booth und Ainscow in Großbritannien entwickelt und von Hinz und Boban ins Deutsche übersetzt wurde. Inklusion ist hier ein komplexes Konzept, das sich nicht in einem Satz umreißen lässt und sich insbesondere durch die Auseinandersetzung mit der Praxis erschließt. Unverzichtbare Elemente eines inklusiven Prozesses sind die Partizipation aller Beteiligten und die Verringerung von Exklusion und Diskriminierung. Entscheidend ist vor allem, dass inklusives Handeln von inklusiven Werten getragen ist.

Inspiziert durch diese Veranstaltung wurde für unseren Prozess des SchulLabors ein weiter gefasstes Verständnis von Inklusion bedeutsam:

„Leider müssen wir an dieser Schule Noten geben. Das führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sehr viel weniger Freiräume haben, ihr eigenes Lernen zu gestalten. Auch das Kompetenzraster schränkt die Schülerinnen und Schüler ein. Stattdessen bestimmen und gestalten die Lehrkräfte das Lernen weitgehend. Wir würden gerne viel stärker projektorientiert arbeiten. Dann könnten wir auch stärker individualisierte Aufgaben stellen. Ich empfinde das als Dilemma.“

- Es wurde uns wichtig, dass Inklusion nicht mehr nur an Behinderung gekoppelt ist, sondern auf eine Akzeptanz von Heterogenität abzielt.
- Wir realisierten, dass die Veränderung hin zu einer inklusiven Haltung ein Kernpunkt unserer Schul-Labor-Arbeit werden würde.
- Dies bedeutet auch, dass wir auf vertraute Rollen- und Berufsbilder verzichten – alle Professionen sind für alle Kinder zuständig.
- Mit Blick auf die Kinder realisierten wir die Problematik von Kategorisierungen und Diskriminierungen – und setzten uns zum Ziel, diese im Laufe des SchulLabors im Rahmen unserer Möglichkeiten zu verringern.
- Dazu gehört, Behinderung nicht als definierende Eigenschaft eines Menschen zu sehen, sondern als eine von vielen Spielarten menschlichen Seins.



## Fortbildungsschwerpunkte aus den Kollegien

---

### Konkrete erste Schwerpunkte wurden identifiziert:

- Wir entschieden uns bei der konkreten Umsetzung für die Arbeit mit dem „Index für Inklusion“.
- Unser Hauptaugenmerk lag hierbei auf Unterpunkten des Index, die sich mit dem Wert der heterogenen Lerngruppe und der Stärkung von Teilhabe befassen (C1: Lernarrangements organisieren) bzw. sich der Mobilisierung von Ressourcen zur Stärkung von Inklusion und Teilhabe widmen (C2: Ressourcen mobilisieren).
- Beide Wege – der Weg der Einzelschule und der gemeinsame Weg der vier Schulen – haben im Schul-Labor ihre Bedeutung und sind miteinander verknüpft.
- Der schulübergreifende Rahmen wurde als bedeutungsvoll angesehen mit Blick insbesondere auf Ressourcen und Unterstützung von außen.
- Der innerschulische Rahmen wurde als bedeutungsvoll angesehen mit Blick insbesondere auf Teamentwicklung und inklusive Arbeit des multiprofessionellen Teams.
- In allen vier Schulen gab es den starken Wunsch, voneinander und miteinander zu lernen. Als wichtige Schritte der Umsetzung wurden gegenseitige Hospitationen, schulübergreifender kollegialer Austausch und schulübergreifende Fortbildungen zu individualisiertem Lernen und Inklusion identifiziert/vereinbart.
- Mit Blick auf die emotionale Komponente wurde eine Veränderung der Haltung als wichtig erachtet (s. o., insbesondere bei den Schulen mit viel Inklusionserfahrung), aber auch der Umgang mit Unsicherheit und Angst bzgl. der Praxis der Inklusion (insbesondere bei Schulen mit wenig Inklusionserfahrung).

Es wurden die eigene Praxis kritisch betrachtet, Unterschiede zwischen den Schulen herausgearbeitet und die wichtigsten Fragen für die Weiterarbeit formuliert: Wie arbeitet das pädagogische Personal zusammen? Welche Werte und Haltungen sind für Inklusion förderlich? Wie sieht inklusiver Unterricht aus? In Workshops und kollegialen Arbeitsgruppen sollen diese Themen vertieft werden.

Teil III  
Lern- und Arbeitsphase

## Der „Index for Inclusion“ – Arbeitsschwerpunkte

---

Der sog. „Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln“<sup>1</sup> ist eine umfangreiche Darlegung, in der Schulentwicklungsprozesse unter dem komplexen pädagogischen Konzept eine „Schule für alle“<sup>2</sup> systematisch gedacht werden. Innerhalb dieser Darstellung werden verschiedene Dimensionen von Inklusion abgebildet, die es ermöglichen, „große und kleine, verkraftbare, realistische Schritte in der Entwicklung zu gehen“<sup>3</sup> und Schulentwicklungsprozesse anhand einzelner Indikatoren gezielt umzusetzen. Das Hauptaugenmerk bei der Gestaltung von Prozessen der Qualitätsentwicklung richtet sich auf die „kritische Analyse der Barrieren in den Kulturen, Strukturen und Praktiken der Schule“<sup>4</sup>.

Die Integration bzw. Inklusion von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie mit Migrationshintergrund stellt dabei nur einen Teilaspekt des umfangreichen Konzeptes dar. Die Vorstellung einer „Schule für alle“ eröffnet einen umfassenden und weiter reichenden Blick: „das angemessene,

nichthierarchische und demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischen eben Inklusion genannt wird“<sup>5</sup>, und ermöglicht somit, der Vielfalt und Heterogenität aller Schüler\*innen gerecht zu werden. Der Index bietet die Möglichkeit, eine positivere Haltung einzunehmen und Schule so zu denken, dass Vielfalt und Heterogenität als eine Chance und nicht als Belastung wahrgenommen werden können.

### Die folgenden drei Dimensionen bzw. Aspekte bilden den „Überbau“ des Index:

- inklusive Kulturen schaffen
- inklusive Strukturen etablieren
- inklusive Praktiken entwickeln

### Folgende sechs Bereiche bilden das „Fundament“:

- Lernarrangements organisieren
- Ressourcen mobilisieren
- Unterstützung für Vielfalt organisieren
- eine Schule für alle entwickeln
- inklusive Werte verankern
- Gemeinschaft bilden

Vertieft werden die sechs Bereiche durch 44 Indikatoren, zu denen insgesamt 560 Fragen gehören, die es ermöglichen, in Richtung Inklusion zu denken.

<sup>1</sup> Ines Boban und Andreas Hinz: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2003, S. 3.

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> Kersten Reich: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz 2012, S. 159.

<sup>5</sup> Ebd.

Wie schon an anderer Stelle erwähnt, lag das bisherige Hauptaugenmerk unserer Arbeit auf denjenigen Indikatoren des Index, die sich mit dem Wert der heterogenen Lerngruppe und der Stärkung von Teilhabe befassen (C1: Lernarrangements organisieren) bzw. sich der Mobilisierung von Ressourcen zur Stärkung von Inklusion und Teilhabe widmen (C2: Ressourcen mobilisieren).

## Veranstaltungen des Schullabors: Gesamtkonferenzen, Fortbildungen und Workshops

---

Neben der Auftaktveranstaltung fanden drei weitere Großkonferenzen mit allen Kolleg\*innen der vier Schulen statt. Ziel dieser gemeinsamen Veranstaltungen war die Abstimmung des SchulLaborkurses wie auch der informelle Austausch unter den Schulen.

### Ganztagesveranstaltung „Voneinander lernen“ (25.03.2015)

---

Erklärtes Ziel der zweiten Großkonferenz war das gegenseitige Kennenlernen der Schulen, die Initiierung neuer Ideen zur Schulentwicklung sowie die Erarbeitung von Möglichkeiten der gemeinsamen Weiterentwicklung inklusiver Praktiken.

Handlungsleitend für die Planung der Konferenz waren die beiden Unterrichtsziele aus dem Antrag des Schullabors:



1. Die Kultur ziendifferenten Lernens im Sinne der Inklusion ist entwickelt und fortgeschrieben.
2. Die Rahmenbedingungen inklusiven Lernens (Zeitstruktur, Raumerfordernisse, Materialien) sind optimiert.

Zum Einstieg stellte sich jede Schule mit einem Film vor. Der Fokus lag hierbei auf der Darstellung des Alltags, der schulischen Besonderheiten sowie der bereits bestehenden Praktiken im Bereich der Inklusion. In schulübergreifenden Kleingruppen tauschten sich die Kolleg\*innen im Anschluss tiefgehend über den Ist-Stand ihrer Schule aus. Als Gesprächsgrundlage diente ein von der Steuergruppe entwickeltes Raster mit ausgewählten, auf die oben genannten Unterrichtsziele abgestimmten Indikatoren des „Index für Inklusion“ von Tony Booth und Mel Ainscow.

Auch im weiteren Verlauf wurde der Index als ein Gradmesser für die Entwicklung einer „Inklusiven Praxis“ der Schulen zugrunde gelegt. So stand im nächsten Schritt eine interessengeleitete vertiefende Weiterarbeit zu sieben Aspekten des Index im Vordergrund. Es wurde herausgearbeitet, in welchen Bereichen Einzelschulen bereits gelingende inklusive Unterrichtskonzepte



gefunden haben und so die anderen Schulen mit ihrer Erfahrung unterstützen können. Was das Ziel der Weiterentwicklung des inklusiven Unterrichts betrifft, wurden aber auch gemeinsame Entwicklungsbedarfe aller Schulen erkennbar.

Als Ergebnis der Veranstaltung entstand eine Sammlung von schulübergreifend relevanten Themen zur Weiterarbeit. Die durch eine Bepunktung festgehaltenen Schwerpunktthemen (Rückmeldeformate, Herkunftssprachen, Unterstützung von Kindern mit starken Beeinträchtigungen, Lehrplanorientierung versus Schülerorientierung) wurden in Folgeveranstaltungen in Form von schulübergreifenden Workshops aufgegriffen und bearbeitet. Außerdem ergab sich der Themenschwerpunkt der dritten Großkonferenz.



## Halbtageskonferenz „Lehrplanorientierung versus Schülerorientierung“ (22.06.2016)

---

„Dies Kind ist nicht einfach schwach in irgendwelchen Kompetenzen, ich lasse es nur schwach aussehen, wenn ich es zum falschen Zeitpunkt mit den falschen Maßstäben beurteile.“ Remo Largo

Am 22.06.2016 fand in der Schule Vizelinstraße eine dreistündige Veranstaltung zum Thema „Schülerorientierung versus Lehrplanorientierung“ statt. Dieses Thema war aus Rückmeldungen der Kolleg\*innen aller vier Schulversuchsschulen zur vorangehenden Ganztageskonferenz „Voneinander Lernen“ erwachsen. Es spiegelt wider, dass für viele Kolleg\*innen die Orientierung an den Kindern und Jugendlichen oft nur schwer mit dem Lehrplan in Einklang zu bringen ist. Die Diskrepanz zwischen den Vorgaben des Lehrplans einerseits und der immer größer werdenden Vielfalt in den Klassen andererseits wird von Lehrer\*innen als Dilemma empfunden. Die **Heterogenität** erfordert **individualisiertes Lernen im Lerntempo der Schüler\*innen**. Der **Lehrplan** mit seiner Stofffülle zwingt oft zum exemplarischen Lernen. Zudem muss/soll der Lehrplan erfüllt werden, was zum Teil auch von Eltern und den „weiterführenden Schulen“ eingefordert wird.

Insbesondere in einer inklusiven Schule ist es der Normalfall, dass eine Anzahl von Kindern die in den Bildungsplänen vorgesehenen Anforderungen nicht in den dort vorgesehenen Zeiträumen bewältigen wird. Diese Kinder dürfen nicht das Gefühl vermittelt bekommen, außerhalb der „Norm“ der „Regelanforderung“ zu stehen. Stattdessen sollte die Konzeption einer Schule davon ausgehen, dass enorme Lern- und Entwicklungsunterschiede innerhalb einer Lerngruppe der Regel- und Normalfall sind und somit die Orientierung an den Regelanforderungen der Bildungspläne immer nur für einen Teil der Kinder passend sein kann.

Als Referentin zu diesem Thema war die ehemalige Schulleiterin der preisgekrönten Max-Brauer-Schule, Barbara Riekmann, für ein Impulsreferat gewonnen worden. Sie zeigte anhand zahlreicher Beispiele auf, dass Lehrpläne und Schülerorientierung keinen Widerspruch darstellen müssen – und welche Möglichkeiten vieler-



dem Ziel, genügend Zeit für eine Evaluation, Dokumentation und einen Ausklang des Prozesses zu

orts bestehen, Freiräume für eine stärkere Schülerorientierung zu nutzen.

Angeregt durch diesen Input tauschten sich die Kolleg\*innen in schulübergreifenden Gruppen zu der Frage aus, an welchen Stellen Freiräume des Lehrplans zugunsten einer Schülerorientierung an ihrer Schule bereits genutzt werden und wo es noch Handlungsbedarf gibt. Im Anschluss wurde in schulinternen Arbeitsgruppen über Veränderungsoptionen an der eigenen Schule diskutiert.

Zeitgleich überlegten die vier Schulleitungen, inwiefern sie existierende Rahmenbedingungen verbessern können, um den Lehrkräften ein schülerorientierteres Arbeiten zu ermöglichen. Alle beteiligten Schulleitungen erkannten hierbei die Notwendigkeit der Auflösung der bestehenden Rhythmisierung, den Bedarf für feste Teamzeiten sowie das fächerübergreifende Arbeiten in Projekten.

Ein Überblick über die Ergebnisse wurde mit dem Ziel, an den erarbeiteten Inhalten weiterzuarbeiten, schriftlich festgehalten und in den einzelnen Kollegien vorgestellt. Sowohl der Vortrag von Frau Riekmann als auch die Austauschphasen wurden von den Teilnehmer\*innen wertgeschätzt, da neue Ideen entwickelt und bereits Vorhandenes erkannt werden konnte.

## Ganztagesveranstaltung „Leichte Sprache“ (14.11.2017)

---

Das erfolgreiche gemeinsame Lernen in der Primarschule muss über den Schulversuchszeitraum hinaus gesichert und weiter ermöglicht werden.

Um dies zu erreichen, stellten sich zwei grundlegende Fragen: **Wie können alle Schüler\*innen vom längeren gemeinsamen Lernen profitieren?** und **Wie wird durch längeres gemeinsames Lernen auch Chancengleichheit (= Bildung unabhängig von familiärer, sozialer, kultureller Herkunft) erreicht?** Anhand dieser Leitfragen führten die Schulberater\*innen und Coachs Rainer Kühlke, Ernst Lund, Ulrich Vieluf und Yvonne Vockerodt im Schuljahr 2016/2017 eine mehrtägige Hospitationsreihe an unseren vier Versuchsschulen durch.

### Dabei wurden folgende Bereiche näher untersucht:

- Wie nutzen Kinder die vielfältigen Lernangebote und -settings?
- Was trägt dazu bei, dass jedes Kind erfolgreich lernt?
- Auf welcher Grundlage erfolgt die individuelle Lernplanung und Förderung?

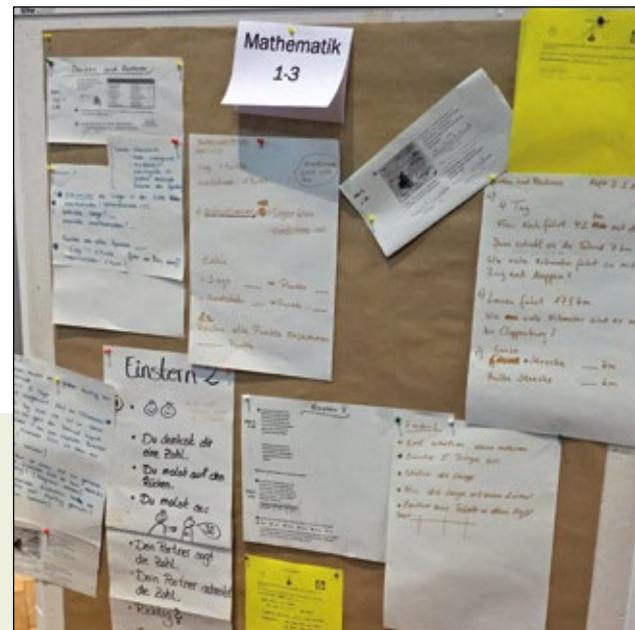
- Passen das Anforderungsniveau der Aufgaben und Arbeitsaufträge zu den individuellen Potenzialen und Lernständen?
- Wie erfahren Kinder, was sie lernen können?
- Wie individuell sind die Lernziele angelegt?
- Wie wird am nächsten Entwicklungsschritt gearbeitet?
- Wie knüpfen die Inhalte an die Lebenswelt von Kindern an?

Die Ergebnisse der Hospitationen zeigten, dass Sprache (mündlich oder schriftlich) für den Lernerfolg eines jeden Kindes zentral ist. Daraufhin entstand die Ganztagskonferenz „Leichte Sprache“, mit der eine Sensibilisierung für die Bedeutung von Sprache im Unterricht erzielt werden sollte.

Der Fokus der Konferenz lag darauf, die Kolleg\*innen mit den Regeln der Leichten Sprache vertraut zu machen und im Anschluss handlungsorientiert an Unterrichtsmaterialien einzelner Fächer zu arbeiten. Dabei sollte auch deutlich werden, dass sprachsensibler Unterricht ein Thema für Lehrkräfte aller Professionen sowie aller Fächer und aller Jahrgangsstufen darstellt.



Während der Konferenz herrschte zwischen den Pädagog\*innen ein reger Austausch, und in der Arbeitsphase wurden viele Ideen und neue Erkenntnisse umgesetzt, die anschließend im Unterricht genutzt werden konnten.



## Fortbildungsreihen Tammo Krüger/Jens Richter/Hilga Nowak

---

Nach Auswertung der ersten gemeinsamen Veranstaltung wurde deutlich, dass sich die Fortbildungsbedarfe und -wünsche der Kolleg\*innen für den Praxisbereich zunächst stark an den alltäglichen Herausforderungen im Unterricht festmachten, nämlich dem Umgang mit schwierigem Verhalten von Schüler\*innen und der eigenen Haltung dazu.

Diesem mehrheitlichen Fortbildungswunsch konnte mit den Fortbildungsreihen „Soziales Lernen und Umgang mit schwierigem Schüler\*innenverhalten im Unterricht“ (Tammo Krüger und Jens Richter) sowie „Umgang mit schwierigen Schüler\*innen“ (Hilga Nowak) entsprochen werden.

### Fortbildungsreihe „Umgang mit schwierigen Schüler\*innen“

Neben Tammo Krüger und Jens Richter konnte Hilga Nowak (Fachrichtungsseminarleiterin für Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung [LSE]) am Hamburgischen Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) als Referentin gewonnen werden. Die Module dieser Fortbildungsreihe wurden einzeln oder im Block jeweils von 15 pädagogischen Mitarbeiter\*innen aus den vier Kollegien angewählt.

Frau Nowak eröffnete die Reihe am 30.10.2014 mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung: **„Der pädagogische Blick in den Spiegel“ – Interventionsmöglichkeiten durch Feedbacksysteme bei Schüler\*innen mit Verhaltensauffälligkeiten.** Dabei stellte Frau Nowak verschiedene Feedbacksysteme auf der Grundlage der humanistischen Psychologie vor. Anhand von Fallbeispielen wurden gemeinsam Handlungsmöglichkeiten für die eigene Unterrichtspraxis erarbeitet.

Am 27.11.2014 folgte die Veranstaltung mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: **„Das Geheimnis erfolgreicher Pädagogik ist, den anderen gut aussehen zu lassen“ – Interventionsmöglichkeiten nach dem Systemischen Ansatz bei Schüler\*innen mit Verhaltensauffälligkeiten.** Nach Darstellung des theoretischen Kontextes mit Blick auf den Schulalltag konnten die Teilnehmer\*innen wieder anhand von Fallbeispielen Handlungsmöglichkeiten und Konsequenzen für die eigene Unterrichtspraxis und den Schulalltag erarbeiten.

Die letzte Veranstaltung dieser Reihe am 15.01.2015 befasste sich mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung: **„Vom guten Problemlöser zum noch besseren“ – Interventionsmöglichkeiten nach dem Konstruktivistischen Ansatz bei Schüler\*innen mit Verhaltensauffälligkeiten.** Auch hier wurde zu-

nächst der theoretische Kontext dargestellt, um dann Gesprächstechniken zu üben, die die Stärken und Optimierungspotenziale von Schüler\*innen mit herausforderndem Verhalten zutage fördern.

Die Rückmeldungen zu den Veranstaltungen haben gezeigt, dass die Mischung von theoretischem Input und praxisnahen Übungen und Fallbeispielen dazu beitrug, Neues zu bewegen, bereits Gelerntes aufzufrischen und wieder in den Fokus zu rücken, und zum weiteren Austausch im Kollegium anregte.

Mit dieser Veranstaltungsreihe sind die Kolleg\*innen der vier Schulen dem Ziel der ersten gemeinsamen Ganztagsveranstaltung im Rahmen des SchulLabors – **einer Auseinandersetzung mit eigenen Wertevorstellungen und Haltungen im heterogenen Miteinander an Schulen** – ein ganzes Stück näher gekommen.



## Workshop „Sprachliche und kulturelle Vielfalt wertschätzen, Herkunftssprachen systematisch nutzen“ (15.02.2016)

---

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt, die alle vier Schulversuchsschulen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, kennzeichnet und die im Zuge weiterer Migration noch zunehmen wird, stellt einen bedeutenden Teil der Heterogenität dar, der eine inklusive Schulkultur Rechnung tragen muss.

Der Workshop „Sprachliche und kulturelle Vielfalt wertschätzen, Herkunftssprachen systematisch nutzen“ hatte zum Ziel, das Handlungsrepertoire der beteiligten Schulen in diesem Bereich zu erweitern. In einem Austausch wurden praktische Möglichkeiten gesammelt, um die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Unterricht und Schulleben stärker einzubinden, wertzuschätzen und zu nutzen. Die Ideensammlung umfasste dabei verschiedene Bereiche des Schullebens:

- Elternarbeit: z. B. Dolmetschen bei Elterngesprächen, Übersetzen wichtiger Briefe in Herkunftssprachen, Sprachentische mit zugeordneten Dolmetscher\*innen bei Großveranstaltungen
- Schulleben: z. B. mehrsprachige Beschriftung von wichtigen Schulräumen, mehrsprachige Willkom-

mensschilder bei der Einschulung, musikalische Angebote aus verschiedenen Kulturen und internationale Speisen bei Schulfesten

- Ganztagsangebote: z. B. Kurse in Herkunftssprachen anbieten
- Unterricht: z. B. mehrsprachige Begrüßungs- und Geburtstagslieder, Zählen in verschiedenen Sprachen, Plakate zu Sachthemen mit wichtigen Begriffen in verschiedenen Sprachen, Herstellen von Leporellos mit Lieblingswörtern der Kinder in verschiedenen Sprachen, gezinktes Memory in verschiedenen Sprachen, Erforschung mehrsprachiger Schilder oder Verpackungsaufdrucke, Dolmetschen im Unterricht durch Kinder, Herkunftsländer vorstellen lassen, Kalender mit Festtagen der verschiedenen Kulturen

Die Teilnehmer\*innen waren am Ende des Workshops motiviert und nahmen Ideen mit, wie sich Elemente aus dieser Sammlung in die eigene Schule einbringen und die Wertschätzung und systematische Nutzung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in verschiedenen Bereichen des Schullebens voranbringen lassen.

## Workshop

### „Unterstützung für Schüler\*innen mit starken Beeinträchtigungen“ (31.03.2016)

„Schon seit längerem gibt es zahlreiche Grundschulen, die einzelne Schüler mit besonderem Förderbedarf gemeinsam mit anderen unterrichten: Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen, mit gravierenden Lernproblemen, mit starken Verhaltensauffälligkeiten, mit geistigen Einschränkungen. Man nennt das Integration, sie funktioniert mit Zweitlehrern relativ gut, wenn auch meist mit reduzierten Arbeitszielen. Lernschwache fühlen sich von Stärkeren häufig angespornt; umgekehrt lernen Schnellere, Langsamere wertzuschätzen und zu unterstützen.“

(ZEIT, 8. Juli 2014, <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2014-07/schulfrage-inklusion-grundschule>)

So weit die Theorie. In der Praxis stehen Lehrer\*innen vor besonderen Herausforderungen, wenn sie stark beeinträchtigten Schüler\*innen das Lernen ermöglichen wollen. Welche ganz praktische Unterstützung brauchen diese Kinder?



Um diese Frage ging es in dem Workshop „Unterstützung für Schüler\*innen mit starken Beeinträchtigungen“. Fachkundige Sonderpädagog\*innen aus der Schule An der Burgweide und der Schule Grumbrechtstraße informierten und berieten die teilnehmenden Kolleg\*innen.

Der erste Teil der workshopartigen Veranstaltung befasste sich mit den unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen dieser Schüler\*innenschaft. Eine umfassende Anamnese, diagnostische Verfahren und Unterrichtsbeobachtungen machten deutlich, welche Lernbesonderheiten vorliegen und worauf im Unterricht einzugehen ist bzw. welche Kompensationsmöglichkeiten bestehen. Anhand von Fallbeispielen wurde der theoretische Input mit der Praxis verknüpft und dargestellt. Als Hilfe zur Unterrichtsplanung wurde das Lernstrukturgitter vorgestellt. Es berücksichtigt unterschiedliche Kompetenz- und Abstraktionsstufen und bildet damit eine Möglichkeit, Unterricht an einem gemeinsamen Gegenstand durchzuführen. Da Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf eigene Lernziele bzw. Kompetenzen verfolgen, wird es immer auch Einzelförderung oder Förderung in der Kleingruppe geben. Im weiteren Verlauf erhielten die Kolleg\*innen Anregungen, was bei der Einrichtung des Klassenraumes, der Materialauswahl und der Pausengestaltung zu bedenken ist.

Im zweiten Teil der Veranstaltung lernten die Teilnehmer\*innen verschiedene praktische „Übungen des täglichen Lebens“ nach Maria Montessori kennen und probierten sie aus. Bei der Ausübung dieser Tätigkeiten machen die Kinder die Erfahrung, etwas aus eigenem Antrieb und ohne fremde Hilfe geschafft zu haben. Dies hebt das Selbstwertgefühl und fördert die Motivation. Darüber hinaus werden verschiedene entwicklungsrelevante Fähigkeiten erlernt, verinnerlicht und verfeinert:

- Fein- und Grobmotorik
- Auge-Hand-Koordination
- Bewegungs- und Handlungsabläufe
- Sensomotorik
- Gleichgewicht
- Kognition

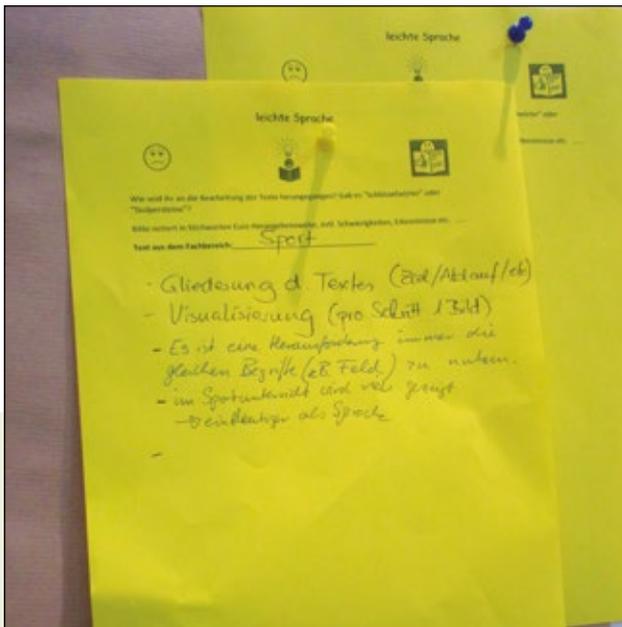
Für diese lebenspraktischen Übungen, z. B. Schütt-, Zangen- und Löffelübungen, Übungen mit Pipette und Spritze sowie mit Handfeger und Schaufel, nutzt Maria Montessori Alltagsgegenstände in „Kindergröße“. Auch Tätigkeiten wie sich anziehen, Schuhe binden, Zähne putzen, Tisch decken oder Obst und Gemüse schneiden zählen zu den Übungen des täglichen Lebens und fördern lebenspraktische Fertigkeiten und Kompetenzen.

Motiviert und mit vielen neuen Ideen für den Unterricht und die Förderung verließen die Teilnehmer\*innen die Veranstaltung.

## Workshop „Rückmeldeformate“ (05.12.2016)

Im Rahmen der Workshop-Reihe des Schullabors „Inklusives Lernen“ fand am 05.12.2016 eine Folgeveranstaltung zum Workshop „Rückmeldeformate“ (Methoden zur informellen Rückmeldung und Zeugnisformate) vom 04.02.2016 statt. Zehn Kolleg\*innen aus den Kollegien der vier Schulen trafen sich in der Schule Rellinger Straße, um sich mit Formaten zur individuellen Leistungsrückmeldung und der Dokumentation von Lernverläufen zu befassen.

Für alle vier Schulen gilt: Eine positive Lernentwicklung macht es zwingend notwendig, dass pädagogische Unterrichtskonzepte und die Form der Leistungsrückmeldung aufeinander abgestimmt sind. Der individualisierte Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe erfordert Instrumente zur Leistungsrückmeldung, die das



selbstverantwortliche und selbstständige Lernen unterstützen und fördern. In diesem Sinne sollen der individuelle Leistungsstand kontinuierlich, überschaubar und verständlich dokumentiert, die individuellen Stärken und Schwächen der Schüler\*innen abgebildet und Wege zur Verbesserung der eigenen Arbeitsergebnisse aufgezeigt werden.

Da sich Leistungen nicht allein an Ergebnissen messen lassen, sondern sich die Qualität von Lernleistungen im Lernprozess zeigt, müssen entsprechende Formen einer Leistungsdokumentation gefunden werden. Mit dem Ziel, für jede der vier Schulen einen Ordner mit Kriterien und Beispielen zu Rückmeldeformaten und Dokumentationen individueller Lernverläufe zusammenzustellen, haben sich die Kolleg\*innen in diesem Workshop mit folgenden Themen befasst:

- Vorstellung verwendeter Instrumente der individuellen Leistungs- und Lernstandsrückmeldung (gemeinsame Sichtung der Rückmeldeformate der einzelnen Schulen; die Schulen haben Beispiele dazu ausgelegt)
- Erarbeiten von Kriterien (Qualitätsmerkmale) für die Erfassung und Bewertung kompetenzför-



dernder, prozessorientierter Rückmeldungen im individualisierten Lernalltag. Beispiele hier: Feedback (Schüler\*innen sowie Lehrkräfte); Wochenplanung; kriteriengestützte Gespräche (Schüler\*innen/Elternsprechtage); Schüler\*innen-Selbsteinschätzungen

- Sammlung von Beispielen für eine effektive/ausagekräftige Dokumentation (Was gehört dazu? In welcher Form?), um vorhandene Dokumentationsroutinen weiterzuentwickeln bzw. zu erweitern

Die Auswahl, Anpassung und Weiterentwicklung sowie die Implementierung der Instrumente und Dokumentationsformen können an den vier Schulen individuell vorgenommen und auf die verschiedenen Fachbereiche übertragen werden.

## Workshop „Übergänge gestalten“ (22.09.2016)

---

An den Schulen gibt es sehr unterschiedliche Herangehensweisen bei der Gestaltung der Übergänge zwischen einzelnen Stufen bzw. Jahrgängen. Dieser Workshop diente dazu, Erfahrungen und Angebote auszutauschen, spezielle Themenbereiche gezielt zu vertiefen und Ideen zu sammeln. Inhaltlich ging es schwerpunktmäßig um den Übergang von Jahrgang 4

nach Jahrgang 5, aber auch von Jahrgang 6 nach Jahrgang 7.

### Folgende Fragen wurden thematisiert:

#### **Welche speziellen Angebote brauchen die Schüler\*innen in Jahrgang 5 und 6 in den Pausen, in den Kursen und auch im Unterricht?**

Berichtet wurde über

- erweiterte Sport-, Theater-, Kunst- und Musikangebote, Sprachangebote (Profile); Angebote im MINT-Bereich, z. B. in Kooperation mit der TUHH
- Forder- und Förderangebote (z. B. Lebenspraxis-Kurse)
- altersangemessene Schulhofgestaltung (Angebote für jüngere und ältere Schüler\*innen)

#### **Wie gelingt es, die Elternschaft über das Konzept der sechsjährigen Grundschule zu informieren?**

- Informationsveranstaltungen (Elternabend, Tag der offenen Tür)
- Erfahrungsberichte ehemaliger Eltern und Schüler\*innen
- Hospitationsmöglichkeiten für Eltern und Schüler\*innen im Jahrgang 5/6
- Zeit für individuelle Beratungsgespräche
- Eltern bereits bei der Anmeldung des Kindes auf das besondere Konzept der 6-jährigen Grundschule hinweisen

- Informationsmaterialien (Broschüre oder Flyer)
- Rückmeldungen aus der weiterführenden Schule (von ehemaligen Schüler\*innen und dortigen Lehrkräften)
- Information über die (durchweg positiven) Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

### **Wie kann und sollte eine Kooperation/ein Netzwerk mit weiterführenden Schulen gestaltet sein?**

Gegenseitige Erwartungen und Bedingungen gelingender Kooperation:

- Übergangsgespräche mit zukünftigen Lehrer\*innen
- Hospitationen in abgehenden und weiterführenden Schulen ermöglichen
- kooperativer Austausch der Schulen

In der Veranstaltung konnten die Teilnehmenden von den unterschiedlichen Erfahrungen profitieren und haben zahlreiche Anregungen und Ideen mitgenommen, die in die eigene Schule eingebracht und dort diskutiert werden können.

## Schulfilmdreh zum Thema „Umgang mit Heterogenität“

---

Nachdem die Kolleg\*innen in der Steuergruppe zusammengefunden hatten, der Austausch über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede unserer Schulen begann und unsere Kollegien gemeinsame Veranstaltungen besuchten, wuchs der Wunsch, die anderen Schulen auch in ihrem Alltag besser kennenzulernen. Wie ist die Atmosphäre? Wie setzt sich die Schüler\*innenschaft zusammen? Wie sind die Räumlichkeiten? Wie die Tagesabläufe? Wie ist die Angebotsstruktur?

Das alles war uns zunächst nur auf dem „Papier“ bekannt und sollte nun möglichst für alle Kollegien visualisiert werden.

Eine Möglichkeit des Kennenlernens waren die gegenseitigen Hospitationen, an denen aber naturgemäß nicht alle Kolleg\*innen teilnehmen konnten. Uns in der Steuergruppe kam daher die Idee, vier kurze Schulfilme zu drehen. Dabei sollte es nicht um eine ausführliche Selbstdarstellung gehen, vielmehr wünschten wir uns „Impressionen“ aus dem Schulalltag. Wir wollten sehen, wie sich der Umgang mit einer heterogenen Schüler\*innenschaft schon jetzt und ganz ungeschminkt als ein Teil unseres Alltags darstellt.

Mit einem Kameramann aus Hamburg besuchte eine Kollegin aus der Steuergruppe dann an jeweils einem Drehtag die vier Schulen. Kolleg\*innen vor Ort übernahmen die Drehortorganisation. Entstanden sind vier ganz unterschiedliche Kurzfilme über unsere Schulen.

Unabhängig davon, dass sich die verschiedenen Kollegien bei der Betrachtung der fertigen Filme ein Bild von den anderen Schulen machen konnten, standen die eigentlichen Protagonist\*innen – nämlich die Schüler\*innen – im Fokus. Wir finden, deren Vielfalt, Persönlichkeiten, Neugierde etc. kommen bestens zur Geltung, und freuen uns darüber, dass uns dieser Einblick in die Schulen in dieser Weise gelungen ist. Wie passend, dass wir – eingebunden in die Zielsetzung des Schullabors „Inklusion“ – ein Filmdokument erstellen konnten, welches uns noch einmal vor Augen führt, um wen es hier eigentlich geht!



## Vorstellung der Ergebnisse KESS und schulinterne Sichtweisen durch Hospitationen

---

Im Rahmen der Begleitung des Schulversuchs „Sechsjährige Grundschule“ und des Schullabors der Robert Bosch Stiftung wurden die vier externen Berater\*innen<sup>6</sup> von den Schulleitungen gebeten, im November 2016 an den vier beteiligten Grundschulen Hospitationen durchzuführen. Ziel war es, den Schulentwicklungs-Gremien eine Rückmeldung zum jeweils beobachteten Unterricht zu geben. Nicht beabsichtigt war, den Unterrichtenden individuelles Feedback zu ihrem Unterricht zu erteilen. Dies hätte ein völlig anderes professionelles Setting erfordert.

Die Hospitationen fanden an den vier Schulen jeweils über einen gesamten Vormittag statt. Die Hospitierenden hatten Zugriff auf die aktuellen KESS-Daten<sup>7</sup> der Schüler\*innen. Mit der KESS-Studie werden in Hamburg u. a. die individuellen Lernfortschritte aller Schüler\*innen über die Schullaufbahn hinweg erfasst. Aus den Erhebungen wird auch der „Sozialindex“ der Schu-

<sup>6</sup> Yvonne Vockerodt, Ulrich Vieluf, Rainer Kühlke, Ernst Lund

<sup>7</sup> KESS-Untersuchungen, „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“, wurden in den Jahrgängen 4, 7, 8, 10/11 und 13 durchgeführt.

len<sup>8</sup> abgeleitet. Die Sozialindices der vier Schulen sind im Kapitel „Vorstellung der vier Schulen im Schulversuch“ ausführlicher dargestellt.

Die vier Schulen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer **Sozialindices**, sondern insbesondere auch in der Organisation des Unterrichts.

Die vier Hospitierenden einigten sich im Vorfeld auf **Qualitätskriterien für Unterricht auf dem aktuellen Stand der allgemeinen Pädagogik**, mit besonderem Fokus auf der Integration der Kinder mit Förderbedarf. Die Rückmeldungen erfolgten im Anschluss an die Hospitationen an die jeweiligen Schulleitungen, erweitert um die für Schul- und Unterrichtsentwicklung verantwortlichen Kolleg\*innen.

Die **Idealsituation inklusiven Unterrichts** könnte man beschreiben als Lernsettings, in denen alle Kinder entsprechend ihren Möglichkeiten individuell mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert werden, die es ihnen ermöglichen, auf der Basis ihres jeweiligen Lernstands individuelle Lernzuwächse weitgehend aktiv, selbstständig und eigenverantwortlich zu erreichen. **Aufgabe der Lehrkräfte** ist es, dies durch entsprechende Lernarrangements allen Kindern zu ermöglichen.

<sup>8</sup> Der Sozialindex beschreibt die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Hamburger Schulen, die durch verschiedene soziale und kulturelle Zusammensetzungen der jeweiligen Schüler\*innenschaft bedingt sind.

Als Herausforderung für Lehrer\*innen bleibt das Dilemma der Notengebung: Kindern mit erheblichem Lernzuwachs auf der Basis des Vergleichs mit einem fiktiven „Durchschnittskind“ schlechte Noten geben zu müssen, zerstört Lernfreude und kann hinsichtlich weiterer Lernanstrengungen demotivierend wirken.

Im Ergebnis lässt sich besonders positiv vermerken, dass der Unterricht in allen vier Schulen den oben genannten Kriterien in optimaler Weise entsprach. Dazu beigetragen hat die **Ausstattung der Klassenräume mit Möbeln, Materialien und Medien** für individualisiertes, eigenverantwortliches und kollaboratives Lernen, teilweise mit einer entsprechenden IT-Ausstattung<sup>9</sup>. Gleiches gilt für individualisierende Lernarrangements. Insofern können alle vier Schulen davon ausgehen, dass sie in ihren Reihen das erforderliche Know-how bereits besitzen. Damit besteht die Herausforderung im Weiteren darin, dieses Know-how in die Fläche zu bringen. Stichwort: „Wenn die Schulen wüssten, was die Schulen wissen.“

Im Zusammenhang mit den Anforderungen an einen **inklusive Unterricht** auf dem Stand der aktuellen allgemeinen Pädagogik lässt sich das oben Gesagte auch für folgenden Aspekt der Unterrichtskultur feststellen: Die

<sup>9</sup> Hier zeigte sich jedoch das Problem, dass ohne funktionierendes WLAN und entsprechende aktuelle Endgeräte die Chancen der IT-Nutzung insbesondere für das individualisierte Lernen in heterogenen Lerngruppen nachhaltig geschmälert werden.

Hospitierenden haben Unterricht gesehen, in dem im Extremfall für sie nicht erkennbar war, welches die Kinder mit Förderbedarf sind. Alle Kinder waren, teilweise mit Schulbegleiter\*innen, aktiv in das gemeinsame Unterrichtsgeschehen eingebunden. Auch hier geht es im Rahmen der Schulentwicklung darum, das im System vorhandene Know-how in die Fläche zu bringen.

Deutlich wurde in den Hospitationen, welche Bedeutung der **Ausstattung der Lernräume mit Möbeln, Materialien und Medien** für aktives, selbstbestimmtes und inklusives Lernen zukommt. Gleiches gilt für individualisierende Lernarrangements. Alle Kinder, insbesondere aber jene mit Förderbedarf und aus bildungsfernen Elternhäusern, sind auf ein vielfältiges Angebot von Medien und Anschauungsmaterial angewiesen. Ein Beispiel aus dem Matheunterricht: Die Form der geometrischen Körper, lediglich eindimensional auf einem Wandplakat dargestellt, bietet nur wenigen die nötige Hilfestellung. Erst wenn sie die Chance erhalten, die Körper dreidimensional selbst in die Hand zu nehmen, sind alle aktiv in den Lernprozess integriert. Hier sind die Schulen teilweise sehr kreativ mit den leider nur begrenzt zur Verfügung stehenden Mitteln umgegangen. Vieles beruht auch auf Initiative der Lehrenden.



Eine weitere Hürde für viele Kinder, aktiv am gemeinsamen Lernprozess teilzunehmen, war das Sprachniveau sowohl der Lehrkräfte als auch der – immer noch viel zu oft verwendeten – **Arbeitsblätter** und nicht zuletzt der **Schulbücher**, die sich an einem fiktiven Durchschnittsschüler ausrichten und damit einen großen Teil der Lernenden, insbesondere in Schulen mit niedrigem Sozialindex, von der aktiven Teilnahme ausschließen. **Sprachsensibilität** der Lehrenden – also die Differenzierung in Bildungs-, Fach- und Leichte Sprache – ist in allen Unterrichtsfächern erforderlich. Einen beispielhaften Unterrichtsverlauf sahen die Hospitierenden in einer Sportstunde, in der nicht die Lehrenden, sondern die Lernenden den mit Abstand größten Anteil an der Kommunikation hatten. Gleichzeitig war diese Stunde ein Paradebeispiel für Inklusion: Es fanden zwar herausfordernde Wettbewerbe statt, die von den Kindern selbst vorgeschlagen wurden, allerdings in einer Form, in der die Anstrengung jedes und jeder Einzelnen, unabhängig



von der individuellen körperlichen Leistungsfähigkeit, von allen durch lautstarke Anfeuerungsrufe und Beifall gewürdigt wurde. Die Aufgabe, auf die gemeinsam vereinbarten Regeln zu achten, lag in den Händen der Kinder. Sie haben gezeigt, dass sie diese Herausforderung mit hoher Sensibilität wahrnehmen können. Eine für die Hospitierenden begeisternde Unterrichtsstunde.

Erkennbar war bei den Hospitationen auch, dass die Lernenden auf **regelmäßige direkte Rückmeldungen** durch die Lehrenden angewiesen sind. Unterrichtssituationen, in denen die Lernenden aktiv sind, entlasten die Lehrkräfte von ihrer Rolle als Impulsgeber\*in und Dirigent\*in. Dieser Freiraum muss genutzt werden, um den an unterschiedlichen Aufgaben, manchmal in unterschiedlichen Fächern Lernenden zeitnah Feedback zu ihren Lernstrategien wie auch zu Erfolgen und Misserfolgen zu geben. Wir haben allerdings auch erlebt, dass diese Funktion im Unterricht von älteren oder leistungsstärkeren Kindern übernommen wurde.

In Unterrichtssituationen, in denen in **Projektform** gearbeitet wurde, zeigte sich, dass diese mit großen Freiräumen für die Lernenden verbundene Methode intensiv vorbereitet und begleitet werden muss. Gerade auch

in der jahrgangsübergreifenden Organisationsform besteht die Gefahr, dass die Älteren bzw. Leistungsstärkeren die Ergebnisse produzieren und die anderen unbeteiligt bleiben. Um dies zu vermeiden, muss die Methode selbst in Form von Metakommunikation thematisiert und müssen die Regeln dafür vereinbart werden. Auch braucht es während der Gruppenarbeitsphasen intensive Lernbegleitung durch die Lehrenden. Nur so ist gewährleistet, dass allen Kindern individuelle Lernchancen ermöglicht werden.

Die Hospitationen ergaben zudem, wie wichtig die intensive Arbeit an der **Gruppendynamik** nicht nur in neuen bzw. neu zusammengestellten Lerngruppen ist. Dort, wo dies erfolgreich berücksichtigt wurde, haben Schüler\*innen in einer Unterrichtsstunde selbstständig und eigenverantwortlich gearbeitet, ohne sich gegenseitig zu stören. Sie haben die für sie individuell passenden Lernsituationen gewählt, ebenso die passende Sozialform des Lernens. Kreativ haben sie die nötigen Medien im Raum genutzt. Eindrucksvoll war auch eine Unterrichtssituation, in der Schüler\*innen im Rahmen eines Klassenrats aktuelle Probleme diskutiert und gemeinsam Lösungen vereinbart haben. Hier wurde Demokratie in idealer Form eingeübt.



Zusammenfassend haben die **Ergebnisse der Hospitationen Daten aus der nachfolgenden KESS-Studie untermauert:**

Die einzelnen Kinder haben in einigen der getesteten Fächer Lernzuwächse zu verzeichnen, die ihrem Potenzial entsprechen oder es sogar übertreffen. Daneben gibt es Fächer, in denen dies deutlich weniger gut gelingt. Hier arbeiten die Schulen aktiv an ihren Herausforderungen. So konnten z. B. nach einer negativen KESS-Rückmeldung in den Naturwissenschaften und in der Fremdsprache Englisch im Folgejahr deutliche Lernzuwächse durch didaktisch-methodische Veränderung der Lernarrangements erzielt werden.

### Erkenntnisse für die Weiterarbeit in den jeweiligen Schulen

#### Erwerb von Lernstrategien

- Lernen wird als aktiver, konstruktiver und selbstgesteuerter Prozess verstanden.
- Konstruktion von Wissen durch Schüler\*innen und Instruktion durch Lehrer\*innen werden als einander ergänzend betrachtet.
- Instruktion hat eine die Selbststeuerung der Schüler\*innen unterstützende Funktion.
- Ziele vorgeben, Lernstoff in überschaubare Einheiten zerlegen, Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit stellen, für ausreichend Übung sorgen

#### Aktivierung/Kommunikation/Klarheit

- Kooperative Lernformen und Wechsel von Sozialformen
- Differenzierung der Lernangebote entsprechend den Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen
- Diagnostische Maßnahmen und Inklusion
- Struktur im Klassenraum
- Methoden-Vielfalt

#### Verantwortung

- Übergabe der Verantwortung an die Schüler\*innen
- Handlungsorientiertes Lernen: Projekte, Präsentationen (Lernen durch Lehren), Stationen
- (Individuelles) Feedback
- Unterstützung

#### Konsolidierung und Sicherung

- Vermeidung und Überwindung von Lernschwierigkeiten – Aufgeschlossenheit für die Lernfortschritte der einzelnen Schüler\*innen
- Aspekte der Unterstützung
- Aspekte der Reflexion

#### Zeitliche Struktur

- Angemessene Zeitfenster zur Verfügung stellen, damit Lehrkräfte individuelle, an den Lernstand der Kinder angepasste Aufgabenstellungen entwickeln

### Lernförderliches Klima

- Zugewandte und respektvolle Lern- und Arbeitsatmosphäre schaffen
- Soziogramme der Lerngruppen
- Wissen über Außenseiter\*innen, Opinion-Leader

In Klasse 5 zeigte sich an den vier Schulen ein deutlicher Einbruch bei den Leistungszuwächsen. Dies könnte einerseits daran liegen, dass leistungsstarke Kinder nach Klasse 4 auf das Gymnasium oder die Stadtteilschule gewechselt sind und sich die bis dahin ausgewogenere Klassenzusammensetzung deutlich veränderte. Andererseits wurde bei der notwendigen Neuzusammensetzung der Klassen 5 möglicherweise versäumt, zunächst intensiv an der Gruppendynamik zu arbeiten. Allerdings wird dieser Effekt in Klasse 6 durch überdurchschnittliche Lernzuwächse kompensiert. Der Übergang in die weiterführenden Schulen sollte den verbliebenen Kindern daher keine Probleme bereiten. Dies ist auch ein Argument für das längere gemeinsame Lernen.

Parallel zu den Hospitationen wurden an den vier Schulen die jährlichen **KESS-Studien des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung IfBQ** durchgeführt. Im Rahmen der KESS-Studie werden in Hamburg die Lernstände und Lernentwicklungen sowie die **fachbezogenen Einstellungen und Selbstkonzepte** eines vollständigen Jahrgangs in den Klassen 5 und 6 sowie in den weiterführenden

Schulen systematisch erfasst. Das KESS-Instrumentarium umfasst **Kompetenztests** in den Bereichen Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften sowie Fragebögen zu den fachbezogenen Einstellungen und Selbstkonzepten der Schüler\*innen. Neben der **Rückmeldung zur Qualität der schulischen Arbeit** bieten die KESS-Ergebnisse den Schulen die Chance, ihren **Unterricht gezielt weiterzuentwickeln**.

Die Schulen erhalten über die Studie jährlich Rückmeldungen zum individuellen Lernzuwachs jeder einzelnen Schüler\*in. Die Ergebnisse werden den Schulen sowohl in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt, als auch in Konferenzen den Schulleitungen und den Lehrenden erläutert.

Die Ergebnisse der KESS-Studien 2014–2019 dienen auch der **Steuergruppe des Schullabors** als Grundlage für ihre **Impulse zur übergreifenden Schulentwicklung** der vier Schulen. Ging es also einerseits darum, Fortbildungen in Themenbereichen zu organisieren, die sich aus den Hospitationen bzw. den KESS-Studien ergeben hatten, lag der Schwerpunkt andererseits auf Veranstaltungen, in denen die Kolleg\*innen sich über gemeinsame Herausforderungen und jeweilige Erfahrungen an den vier Schulen austauschen konnten. Insbesondere dieser Austausch wurde immer als höchst ergiebig eingeschätzt.

Die inhaltliche Planung der Fortbildungen ging von der Auftaktveranstaltung zum Schullabor im Jahr 2014 aus: Neben einer **Evaluation der damaligen Haltung der Kolleg\*innen zum Thema Inklusion** hatten die Kollegien zusammengetragen, in welchen Teilbereichen im Zusammenhang mit dem Ziel, sich zu inklusiven Schulen weiterzuentwickeln, besondere Herausforderungen erwartet wurden und also **Fortbildungsbedarf** bestand. Basis war das Einführungsreferat von **Professor Dr. Andreas Hinz**, einem ausgewiesenen Experten für Inklusion, zum Thema „Inklusion und Inklusion-Index“.

## Kollegiale Hospitationen – schulübergreifende und schulinterne Sichtweisen

---

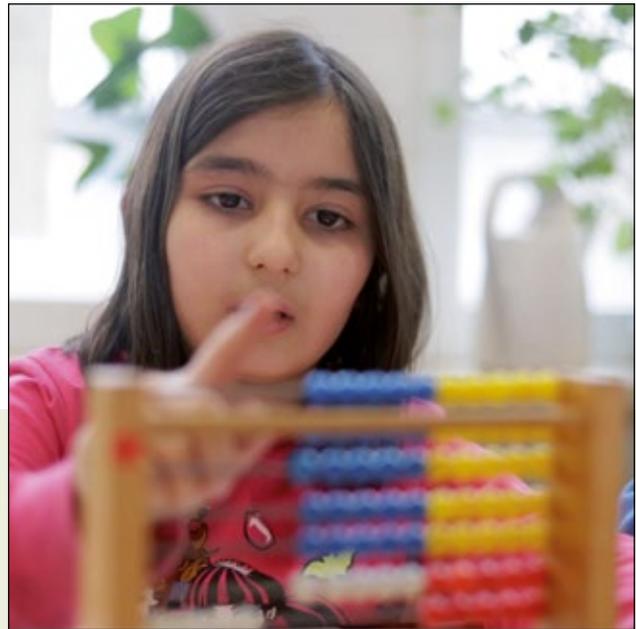
Ein wichtiger Baustein des Schullabors ist das Voneinander-Lernen. Um dieses zu ermöglichen, haben im Herbst 2014 Kolleg\*innen unserer vier Schulen mit Blick auf inklusive Praktiken wechselseitig hospitiert.

In jeder Schule waren mehrere Hospitationstermine anberaumt, die sich jeweils über einen ganzen Morgen erstreckten. Sie mündeten in ein Nachgespräch, in dem die Beobachtungen durch Informationen aus der besuchten Schule ergänzt wurden. Im Fokus stand dabei Inklusion in all ihren Facetten (Unterrichtsstruktur und -methodik, soziale Eingliederung, Materialien, Räumlichkeiten und vieles andere mehr).

Die Beobachtungen der Hospitierenden wurden auf verschiedenen Ebenen sinnvoll genutzt. Zum einen trugen die Hospitierenden ihre Wahrnehmungen und Anregungen als Beispiele von „good practice“ in das Kollegium ihrer eigenen Schule: Was können wir von den anderen lernen, um Inklusion an unserer Schule zu verbessern? Des Weiteren wurden alle Beobachtungen gesammelt, sortiert und dann als strukturiertes Feedback an die hospitierte Schule weitergegeben – wie im Rahmen eines kleinen Peer-Review: Was können wir euch

rückmelden, um eure inklusiven Praktiken zu verbessern? Darüber hinaus wurden die durch die Steuergruppe des SchulLabors strukturierten Beobachtungen als Grundlage für die gemeinsame Konferenz aller vier Schulen im Frühjahr 2015 genutzt.

Außer den gegenseitigen Hospitationen spielen für unsere Schulen auch Beobachtungen von „best practice“ an anderen Schulen eine wichtige Rolle. So waren die Schulleitungen der vier Schulen im Februar 2016 gemeinsam zu Besuch an der Montessori-Oberschule Potsdam, an der zudem zwei Kolleginnen der Schule An der Burgweide im Rahmen eines einwöchigen Stipendiums der Robert Bosch Stiftung hospitierten. Pädagoginnen dieser Schule waren auch zu Hospitationen in der Waldhofschule Templin, einer weiteren Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises mit beeindruckenden Erfolgen in der Inklusion, sowie an der Schule Berg Fidel in Münster, die durch verschiedenste Publikationen für ihre Konzepte im Bereich der Inklusion und des längeren gemeinsamen Lernens bekannt ist.



Teil IV  
Bilanz des SchulLabors

## Herausforderungen/Hindernisse und Erfolge/Misserfolge

---

Die **zeitlichen Ressourcen** für die Schulentwicklung in den Hamburger Grundschulen sind begrenzt. Während der fünfjährigen Laufzeit des SchulLabors wurden den Schulen von der Schulbehörde immer wieder neue Aufgaben übertragen. Damit verbunden waren Schulentwicklungsprozesse, um die Vorgaben umzusetzen, sowie Fortbildungen, teilweise zentral und verpflichtend. Unter diesen Voraussetzungen war das Schullabor nur eines von mehreren Schulentwicklungsprojekten der vier Schulen. Sowohl die Schulleitungen als auch die Steuergruppe des SchulLabors standen vor dem Dilemma, die top-down verordneten und die bottom-up erarbeiteten Projekte aufeinander abzustimmen.

Hinzu kam, dass die vier Schulen gerade auch im Bereich der Inklusion mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen in das SchulLabor gestartet waren. Schulen mit relativ wenig Erfahrung trafen auf Schulen, die aufgrund der Zusammensetzung ihrer Schüler\*innenschaft langjährige intensive Inklusionserfahrung hatten. Zwei bzw. drei der vier Schulen lagen zu Beginn des SchulLabors in sozialen Brennpunkten, eine hatte eine eher bildungsbürgerliche Klientel. Mit dem verstärkten Zugang von geflüchteten Menschen ab 2015 änderte sich die **Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft** an zwei Schulen signifikant. Eine Schule konnte u. a. durch

Einführung von Englisch-immersiv die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft deutlich ausgewogener gestalten, weil sie mit diesem Angebot auch bildungsnahe Eltern ansprach.

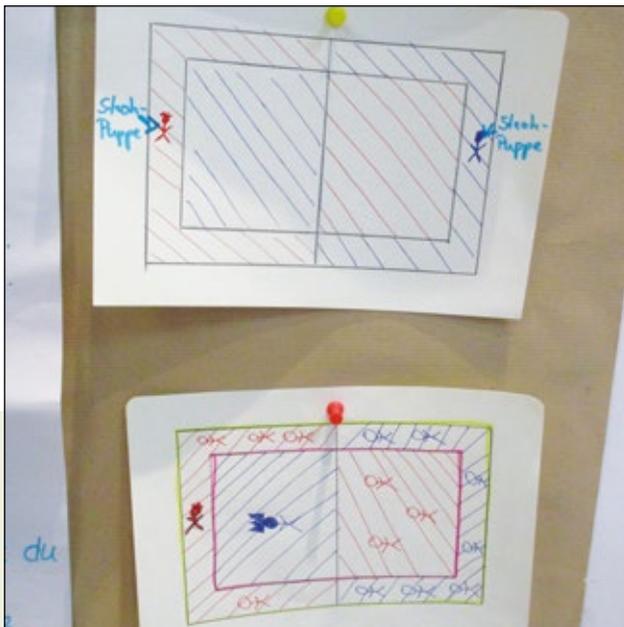
Ebenso heterogen war die **Ausstattung der Schulen**. Zwei Schulen wurden während der Laufzeit des SchulLabors durch Neubauten ergänzt, eine Schule durch die Aufstellung von Containern.

Die **Anfangsevaluation zur Haltung der Kolleg\*innen zur Inklusion**, die in Hamburg schnell und flächendeckend eingeführt worden war, hat gezeigt, dass es bei einigen Kollegien Unsicherheiten und Ängste im Umgang mit ‚besonderen Kindern‘ gab. Dies betrifft u. a. pflegende Tätigkeiten, das Wickeln, Kinder mit sehr verlangsamtem Lernen und auffälligem Stören. Hier konnten die Kolleg\*innen mit längerer Erfahrung unterstützend wirken. Es wurde deutlich, dass die über den Schulversuch „Sechsjährige Grundschule“ verknüpften Schulen im SchulLabor zum Thema Inklusion eher ‚zufällig‘ verbunden waren.

Zwei Schulen waren **Schwerpunktschulen für Inklusion** und profitierten von den zusätzlich zugewiesenen personellen Ressourcen. Dies führte dazu, dass die vier Schulen an ähnlichen Herausforderungen arbeiteten, dafür jedoch unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung hatten.

Heterogenität betraf auch die **Zusammensetzung der Kollegien** an den vier Schulen. Der Verlust erfahrener Kolleg\*innen einerseits und die Herausforderung, neue Kolleg\*innen zu integrieren und über das SchulLabor und seine Zielsetzung zu informieren, verlangten eine besondere Anstrengung. Herausfordernd waren auch die mit teilweise stark steigenden Schüler\*innenzahlen verbundenen Veränderungen. An zwei Schulen wechselte während der Laufzeit des SchulLabors zudem die Schulleitung. Auch waren alle vier Schulen zeitweilig von hohem Krankenstand und längerfristigem Personalausfall betroffen. Gleiches gilt für Kolleg\*innen, die nur zeitweise im Rahmen von Lehraufträgen, als Schulbegleiter\*innen oder im ‚Freiwilligen Sozialen Jahr‘ an der Schule sind.

Die Heterogenität der vier Schulen führte dazu, dass nicht alle Impulse der Steuergruppe zur Schulentwicklung für alle die gleiche Relevanz hatten. Das zeigte sich



auch in der **Beteiligung an den Austausch- und Fortbildungsveranstaltungen des SchulLabors**. Da die Themen dieser Veranstaltungen zum Start von den Kolleg\*innen der vier Schulen gemeinsam erarbeitet worden waren, hatte die Steuergruppe zunächst mit einer großen Beteiligung gerechnet. Es zeigte sich jedoch, dass die Vielzahl der teilweise verordneten Entwicklungsprojekte den Kolleg\*innen kaum Zeit für zusätzliche Veranstaltungen ließ. Hinzu kam, dass die vier Schulen geografisch weit auseinanderliegen und die Teilnahme immer viel Zeit für An- und Abfahrt erforderte. Die Steuergruppe hatte sich entschieden mehr Unterstützung seitens der Schulleitungen gewünscht, in dem Sinne, dass diese die Kolleg\*innen durch organisatorische Rahmenbedingungen motivierten, an den Veranstaltungen teilzunehmen. Es fehlte eine Prioritätensetzung seitens der Schulleitungen zugunsten des SchulLabors.

Die **Schulleitungen** der vier Schulen tagten parallel zur Steuergruppe. Der Moderator der Schulleitungsgruppe konnte den Informationsfluss zwischen den beiden Gremien teilweise sicherstellen. Die Steuergruppe wünschte sich deutlich häufigere gemeinsame Sitzungen, doch auch dies war angesichts der unzureichenden zeitlichen Ressourcen für Schulentwicklung



von den Kollegien und Schulleitungen nur schwer realisierbar. Zumal die vier Schulen parallel zum SchulLabor auch im politisch hoch brisanten Schulversuch „Sechsjährige Grundschule“ kooperieren.

Die Steuergruppe des SchulLabors hat ihre Sitzungen, 10–15 pro Jahr, jeweils mit ausführlichen **Protokollen** dokumentiert. Anfänglich bestand die Absicht, die Protokolle nicht nur den Schulleitungen, sondern auch allen Kolleg\*innen zukommen zu lassen. Es wurde jedoch deutlich, dass auch dies die Kolleg\*innen zeitlich überforderte. Der Anspruch, alle Beteiligten kontinuierlich über die Arbeit der Steuergruppe zu informieren, blieb eine Herausforderung. Die in der Regel ‚vollgepackten‘ schulinternen Lehrer\*innenkonferenzen boten jedoch die Gelegenheit, kurz über das SchulLabor zu berichten. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die anfänglich von der Steuergruppe beabsichtigte völlige **Transparenz** über ihre Tätigkeit gegenüber den Schulen, den Schul-

leitungen und allen Kolleg\*innen nicht durchgehend hergestellt werden konnte.

All das führte phasenweise zu Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen der Steuergruppe und der Schulleitungsgruppe. Dabei ging es u. a. um die Auftragsformulierungen der Schulleitungen an die Steuergruppe, deren Gestaltungsfreiräume und Kompetenzen.

Im Rückblick zeigt sich, dass insbesondere ein für die Inklusion besonders bedeutsamer Faktor während der Laufzeit des SchulLabors immer wieder problematisiert wurde: Die in den Schulen zur Verfügung stehenden **Zeiten für Teamsitzungen** reichen nicht aus, um wirklich jedem Kind individuell gerecht zu werden. Hier hat es in den vergangenen Jahren an den vier Schulen deutliche, wenn auch noch nicht ausreichende Fortschritte gegeben.



## Schule Grumbrechtstraße

Eine besondere Herausforderung stellte für die Schule Grumbrechtstraße das starke zahlenmäßige Wachstum des Kollegiums dar. Während im Schuljahr 2013/2014 gut 60 Kolleg\*innen an der Schule arbeiteten, sind es im Schuljahr 2019/2020 etwa doppelt so viele. Insbesondere der Anteil der Erzieher\*innen ist in diesem Zeitraum stark gestiegen. Darüber hinaus gingen erfahrene Kolleg\*innen in den Ruhestand, weitere Fluktuationen ergaben sich durch Schwangerschaften/Elternzeiten. Außerdem wechselte die Schulleitung, und die Stelle der stellvertretenden Schulleitung war ein Jahr vakant. Um die neuen Kolleg\*innen in das pädagogische Konzept der Schule einzuarbeiten, haben sich Informations- und Austauschveranstaltungen bewährt. Das sogenannte „Grumbrechtstr. ABC“, in dem alle wesentlichen Informationen und Ansprechpartner\*innen zusammengefasst sind, bietet einen Überblick. Daneben leisten die Teams einen immens wichtigen Beitrag zur Einarbeitung der neuen Kolleg\*innen.

Wöchentlich findet eine eineinhalbstündige Teamzeit statt, an der alle Kolleg\*innen der Schule teilnehmen. Kolleg\*innen aus drei bis vier Lerngruppen bilden ein Stufenteam. Die Pädagog\*innen planen gemeinsamen Unterricht und Projekte, tauschen sich über einzelne Schüler\*innen aus und treffen organisatorische Absprachen. Letzteres nimmt häufig zeitlich einen gro-

ßen Raum ein, so dass hier immer wieder nach Optimierungsmöglichkeiten gesucht wird. Auch die Teamgröße mit bis zu 13 Kolleg\*innen erschwert teilweise die Zusammenarbeit. Strukturierte Abläufe und klare Zielsetzungen haben sich als sehr hilfreich erwiesen. Deshalb wird zukünftig erprobt, ob die Arbeit in verkleinerten Stufenteams (zwei bis drei Lerngruppen) effektiver ist.

Neben den schon angesprochenen Herausforderungen und Hindernissen, die an der Grumbrechtstraße in ähnlicher Weise wie an den anderen Schulen bestanden, konnten aber auch einige Impulse gesetzt werden. Die Möglichkeiten zur Hospitation an den teilnehmenden Schulen des SchulLabors, aber auch darüber hinaus an Schulen in ganz Deutschland, wurden bereitwillig und ausgiebig genutzt. Daraus wurde an der Schule Grumbrechtstraße ein Konzept zur Kollegialen Unterrichtshospitation entwickelt. Drei bis vier Kolleg\*innen bilden eine Hospitationsgruppe, die sich gegenseitig im Unterricht besucht, besondere Beobachtungsschwerpunkte festlegt und im anschließenden Gespräch reflektiert. Die Kollegiale Unterrichtshospitation bietet vielfältige Austauschmöglichkeiten und wird von den Kolleg\*innen als sehr anregend und bereichernd wahrgenommen. Ein organisatorischer Rahmen ist notwendig, damit die Durchführung gelingt.

Wie oben bereits erwähnt wurden die Fortbildungen und Workshops von den Kolleg\*innen in unterschied-

lichem Maße besucht. Dennoch konnten einige ebenfalls Impulse setzen und führten zu einer Festigung der inklusiven Haltung des Kollegiums. Die Zeit für Austausch und gegenseitige Stärkung wurde stets positiv hervorgehoben. Die Großveranstaltung „Leichte Sprache“ wurde in mehreren schulinternen Fortbildungen aufgegriffen und vertieft. Zum Themenbereich „Umgang mit grenzüberschreitendem Verhalten“ fanden ebenfalls mehrere Fortbildungen statt, so dass sie nachhaltig in den Unterricht wirken können.

### Schule An der Burgweide

Das SchulLabor war im Schulalltag weniger präsent als andere Schulentwicklungsthemen. Am höchsten war die Wahrnehmung des SchulLabors bei den Veranstaltungen und kurz danach.

Es wäre erforderlich gewesen, die Schulentwicklungsschritte des SchulLabors in die Schulentwicklung des Gesamtsystems besser zu integrieren. Bei der Personalentwicklung bestand die Herausforderung darin, die neuen Kolleg\*innen in die Arbeit des SchulLabors zu integrieren. Hinderlich waren ebenso der Krankenstand und die Fluktuation durch Schwangerschaften, wodurch die Ressourcen für die Schulentwicklung reduziert waren. Der Austausch zwischen den Steuergruppenmitgliedern und der Schulleitung war gut, vermochte aber die mäßige Kommunikation und Kommunikationsstruk-

tur zwischen Schulleitungsgruppe und Steuergruppe auf Ebene des gesamten SchulLabors nicht in Gänze aufzufangen. Ebenso konnten die befristeten Mitarbeiter\*innen (FSJler\*innen, Lehraufträge etc.) nicht effektiv eingebunden werden. Auch das Angebot von Fortbildungsveranstaltungen am anderen Ort wurde nur in geringem Umfang wahrgenommen. Dabei spielte sicher auch die Belastung der Kolleg\*innen eine Rolle. Insofern konnten die Impulse aus dem SchulLabor nicht im erwünschten Maße umgesetzt werden. Als Erfolg kann das SchulLabor verbuchen, dass die inklusive Haltung im Kollegium gestärkt wurde. Auch die Arbeit am Index für Inklusion hat diese Haltung geschärft. Inklusion ist nicht mehr nur der Blick auf Menschen mit Behinderungen, sondern bedeutet ein weiteres Verständnis des Umgangs miteinander. Durch die schulübergreifenden Hospitationen wurden viele spannende Impulse gesetzt. Auch die Fortbildungen wirkten nachhaltig in die Unterrichtspraxis, insbesondere jene zu den Herkunftssprachen und zum Thema „Leichte Sprache“.

### Schule Vizelinstraße

Neben den bereits genannten Herausforderungen, die alle vier Schulen betreffen, zeigte sich an der Schule Vizelinstraße zusätzlich das Hindernis, die vorgegebenen Teamzeiten sinnvoll und effektiv für die Arbeit am Kind zu nutzen. Insgesamt gab es viel Zeit für die gemeinsamen Teamzeiten, die bisher allerdings hauptsächlich

für organisatorische Absprachen genutzt wurde, anstatt inhaltlich an der Förderung und Entwicklung der Schulkinder zu arbeiten. Folglich bedarf es an dieser Stelle einer Optimierung der Teamzeiten. Außerdem standen die Entwicklung und der Ausbau des immersiven Englischunterrichts im Vordergrund und band viele Kapazitäten. In diesem Zusammenhang kam es zu einem schnellen Wachstum der Schüler\*innen- und Lehrer\*innenzahlen, einer hohen Personalfuktuation sowie zur Erarbeitung neuer pädagogischer Konzepte, die sich im Bereich der Unterrichtsentwicklung schwerpunktmäßig mit Immersion beschäftigten. Hierdurch gerieten Themen des SchulLabors zeitweise in den Hintergrund.

Als ein Erfolg des SchulLabors an der Schule Vizelinstraße ist die positive Entwicklung hin zu einer zunehmend inklusiven Haltung festzuhalten. Unterschiedliche Professionen arbeiten selbstverständlicher in Klassenteams zusammen und fühlen sich zumeist gemeinsam für alle Schüler\*innen verantwortlich. Außerdem werden die vorhandenen Ressourcen der Schule häufiger in inklusiven statt additiven Settings eingesetzt.

### Schule Rellinger Straße

Die interne Auswertung der Gelingensbedingungen für eine inklusive Schulentwicklung an unserer Schule identifizierte (neben den bereits genannten Aspekten) individuelle Bereiche, in denen es uns nicht gelungen

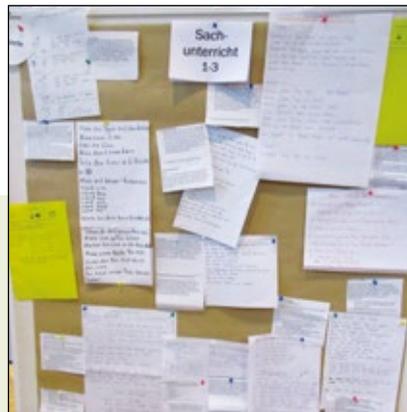
ist, unsere Vorhaben zufriedenstellend umzusetzen. Dies betrifft vor allem den Komplex Transparenz und Beteiligung: Grundlagen zu einem veränderten pädagogischen Konzept wurden zunächst unter Beteiligung des gesamten Kollegiums in Lehrer\*innenkonferenzen und regelmäßigen Austauschveranstaltungen erarbeitet. Herausfordernd war dann im Verlauf, einen regelmäßigen, transparenten Informationsfluss über die Arbeit der Steuergruppe ins Kollegium hinein aufrechtzuerhalten. Es fehlte an Konferenzzeiten und der nachhaltigen Etablierung einer Austauschkultur. Hinzu kam, dass zu Beginn des SchulLabors an der Schule Rellinger Straße ein weiteres großes Projekt zur Schulentwicklung vorgesehen war. Der Versuch, beide Prozesse miteinander zu verknüpfen und dabei die jeweilige Zielsetzung der einzelnen Projekte zu verfolgen, war aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben letztendlich nicht möglich. Nach der Entscheidung, den Schwerpunkt in der Schulentwicklung auf Inklusion zu setzen, dauerte es, bis in der erweiterten Schulleitung Klärung und Einigung darüber erzielt wurde, wie das SchulLabor in die schulinterne Entwicklung eingebettet werden kann. Einen Prozess anzustoßen und Veränderungen in einem bestehenden System herbeizuführen ist immer eine Herausforderung, besonders aber, wenn die Entwicklungen hin zu sichtbaren Veränderungen langwierig, schwer messbar oder schwer abzubilden sind.

Dennoch sind zu diesem Zeitpunkt auf verschiedenen Ebenen individuelle Erfolge erkennbar: Auf der Kommunikationsebene wurden regelmäßige Zeiten für den multiprofessionellen Austausch (mit individuellem Blick auf Schüler\*innen) in Teams eingerichtet. Dies führte seitens der Kolleg\*innen zu einer Entlastung bei der Einschätzung von Schüler\*innen und der Planung individueller Unterstützungsangebote. Auf der Ebene der Personalentwicklung wurde z. B. die Anzahl des sonderpädagogischen Fachpersonals aufgestockt und damit u. a. die Entwicklung zu einer inklusiven Haltung im Kollegium gestärkt. Auf der Ebene der internen Schulentwicklung wurden gemeinsam mit dem Kollegium Schwerpunkte gesetzt (z. B. in der Unterrichtsentwicklung und der Gestaltung der Lernumgebung), die jetzt zunehmend Einfluss darauf nehmen, das vorhandene Schulprofil hin zu einer inklusiven Schulstruktur zu entwickeln.

**Die Organisationsentwicklung an den vier Schulen** hat dazu geführt, dass im Rahmen der Schulentwicklung deutliche Schwerpunkte gesetzt wurden. So einigte man sich innerhalb der Kollegien, zum Bei-

spiel an pädagogischen Jahrestagen, auf gemeinsame Kernthemen. Diese gehen zum Teil auf die Ergebnisse der evidenzbasierten KESS-Studien zurück, zum Teil auf die externen Hospitationen und deren Rückmeldungen an die Schulen, jedoch auch auf Impulse, die die Steuergruppe mit ihren Austausch- und Fortbildungsveranstaltungen initiieren konnte.

Die Mitglieder der Steuergruppe, die das Privileg hatten, sich kontinuierlich zu treffen, konnten ihre Professionalität zur Inklusion erweitern. Diese Haltung haben sie auch in ihre Kollegien tragen können – so hat sich auch deren Haltung positiv verändert. Insbesondere die Kooperation in multiprofessionellen Teams mit Sonder- und Sozialpädagog\*innen und Erzieher\*innen hat sich auf der Basis gegenseitiger Anerkennung der unterschiedlichen Kompetenzen intensiviert. Teams können weitgehend kontinuierlich zusammenarbeiten, die Gestaltung von Unterricht und Erziehung wird gemeinsam verantwortet. Dies ist ein Beispiel dafür, dass sich die inklusive Haltung der Kolleg\*innen deutlich verstärkt hat. Die Rückmeldungen aus den externen Hospitationen und die Ergebnisse der KESS-Studien mit der nachweislich erfolgreichen Kompetenzentwicklung der Kinder in den unterschiedlichen Fächern belegen dies zusätzlich.



Viele Impulse aus den Austausch- und Fortbildungsveranstaltungen wurden in die Praxis umgesetzt. Die Freiräume für Teamsitzungen wurden erweitert, wodurch Unterrichtsentwicklung und der individuelle Blick auf jedes einzelne Kind erleichtert wird.

Die Heterogenität der vier Schulen, die anfänglich ein Hindernis darstellte, konnte spürbar abgebaut werden, indem in den Veranstaltungen des SchulLabors zielgerichtet gemeinsam an selbstbestimmten Themen gearbeitet wurde. Gerade die schulübergreifenden Austauschveranstaltungen haben dazu geführt, dass good practice in die Fläche kam. Gleiches gilt für die Grundhaltung der Kolleg\*innen der vier Schulen zur Inklusion. Die externen Impulse haben zu einer deutlich aufgeschlosseneren Haltung beigetragen. Die Schulen haben zum Teil mutige Entscheidungen getroffen, die ‚alten‘ Strukturen wurden um eine inklusive Praxis erweitert.

## Gelingsbedingungen

---

Für das Gelingen einer Kooperation von vier Schulen im Bereich der Schulentwicklung – was SchulLabor letztendlich ist – sind verschiedene Bausteine unerlässlich. Diese betreffen teilweise die Ebene der Zusammenarbeit zwischen den Schulen, teilweise die Strukturen innerhalb der jeweiligen Schule, teilweise die Haltung der Schulleitungen innerhalb der Schulentwicklungsprozesse.

Auf der Ebene der Kooperation zwischen den Schulen ist die Organisation dieser Zusammenarbeit zentral. Hier sind sowohl eine Steuergruppe der beteiligten Schulen und ihre Moderation als auch eine Gruppe aus den jeweiligen Schulleitungen sowie ein guter Kommunikationsfluss zwischen beiden absolut bedeutsam. Im Rahmen einer solchen Organisations- und Kommunikationsstruktur können andere essenzielle Bausteine zur vollen Entfaltung kommen. Hierzu gehören klare Regelungen, welche Inhalte und Aufgaben in der schulübergreifenden Steuergruppe bzw. Schulleitungsgruppe bearbeitet werden und welche in den innerschulischen Gremien.

Des Weiteren ermöglicht dieser Rahmen feste Zeiten für den Austausch zwischen den beiden schulübergreifenden Gremien mit dem Ziel klarer inhaltlicher Absprachen, bei Bedarf auch klarer Aufträge der Schulleitungen, sei es mit Blick auf die Inhalte oder auf die zeitlichen Abläufe. Der regelmäßige Austausch der Schulleitungen

untereinander ist essenziell für einen solchen schulübergreifenden Entwicklungsprozess – auch mit der Haltung, voneinander zu lernen.

Innerschulisch ist eine Schwerpunktsetzung und Vernetzung der schulischen Entwicklungsprojekte sowie eine Prioritätensetzung erforderlich – hierdurch wird einem Schulentwicklungsprozess wie dem SchulLabor der angemessene Rahmen in der Schulentwicklung eingeräumt und eine Parallelität von mehreren unverbundenen Schulentwicklungsprozessen vermieden. Die Unterstützung der Schulleitung für die einzelnen Schulentwicklungsprojekte muss für jede\*n im System deutlich werden. Eine unterstützende Grundhaltung erreicht eine Schulleitung, „indem sie immer wieder ihren Fokus auf klare, in ihrer Zahl begrenzte Ziele legt, den Zeitaufwand für die Einzelperson überschaubar hält, professionelle Kooperation anregt, Verantwortung delegiert und systematische Personalentwicklung betreibt“<sup>10</sup>.

Delegation als Organisationskonzept erfordert es, den roten Faden im Blick zu behalten und die Ergebnisse zusammenzuführen. Gleichfalls ist in volatilen Zeiten mit immer schnelleren Veränderungen ein flexibler Umgang mit Schulentwicklungsprozessen notwendig. Die positive Haltung der Schulleitungen zu diesen Prozessen muss im Gesamtsystem klar erkennbar sein, sie müssen

die Schulentwicklungsthemen überzeugend begründen können und für alle wahrnehmbar unterstützen.

Übernehmen Kolleg\*innen zusätzliche Aufgaben in der Schulentwicklung, muss die Schulleitung an anderer Stelle für Entlastung sorgen. Für die Schulöffentlichkeit ist eine angemessene Transparenz über alle Schulentwicklungsprojekte erforderlich, beispielsweise durch Protokolle, schriftliche Informationen, Tagesordnungspunkte auf den unterschiedlichen schulischen Konferenzen. Erfolge und Misserfolge in der Schulentwicklung müssen öffentlich gemacht werden, damit die beteiligten Schulen daraus lernen können. Innerhalb der Schulen ist eine teamorientierte Zusammenarbeit zentral, um Schulentwicklungsprozesse als gemeinsames Anliegen erfolgreich voranzubringen.

Schulentwicklung braucht außerdem Impulse von außen – neben den schulinternen kollegialen Hospitationen bietet gerade eine Kooperation wie das SchulLabor die Option von Hospitationen in den anderen beteiligten Schulen oder gar eines Peer-Review. Auch jenseits des organisatorischen Rahmens gibt es die Möglichkeit, inhaltlich voneinander zu lernen, so durch den Austausch über Sachthemen und Erfahrungen oder durch gemeinsame Fortbildungen. Schulentwicklung braucht darüber hinaus natürlich einen noch weiteren Horizont, der durch Hospitationen und Vernetzung mit herausragenden Schulen auch außerhalb Hamburgs in den Blick kommt.

<sup>10</sup> [https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpk/Abt7/Ref77/Documents/queleitfaden\\_schulentwicklung\\_allgbs.pdf](https://rp.baden-wuerttemberg.de/rpk/Abt7/Ref77/Documents/queleitfaden_schulentwicklung_allgbs.pdf) (aufgerufen am 27.8.2019)

Teil V  
Haltung im Kollegium –  
Evaluation, Abschluss

## Schlussevaluation zur Haltung

---

Im Juni 2019 hat die Steuergruppe über eine Online-Evaluation die Kolleg\*innen der vier Schulen im SchulLabor befragt. Sie wurde dabei vom Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung IfBQ tatkräftig unterstützt. An der Befragung haben insgesamt 98 von ca. 240 möglichen Kolleg\*innen der vier Schulen teilgenommen, wobei die Beteiligungsquote der einzelnen Schulen sehr unterschiedlich war. Dies kann daran gelegen haben, dass die Kolleg\*innen zum Schuljahresende zu stark beschäftigt waren. Andererseits war die Beteiligung an denjenigen Schulen höher, deren Schulleitungen sowohl Zeit für die Befragung gewährt als auch aktiv für die Teilnahme geworben hatten. Dennoch lassen sich aus den Antworten Rückschlüsse für die Schulentwicklung der vier Schulen ziehen.

Die Ergebnisse zu den einzelnen Frageblöcken wurden nicht nur global für alle Teilnehmenden ausgewertet, sondern alle vier Schulen erhalten darüber hinaus detaillierte Rückmeldungen zu ihren individuellen Ergebnissen sowie Vergleichsdaten der drei anderen Schulen.

Zunächst bestätigt sich die Hypothese, dass nach der UN-Behindertenrechtskonvention von 2008 und der Einführung der Inklusion in Hamburg 2009 das Thema Inklusion sowohl im Studium als auch im Referendariat sowie in den zentralen Fortbildungen des Landes-

instituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung mit deutlicher Verzögerung aufgegriffen wurde. So geben nur die Kolleg\*innen, die erst in den letzten Jahren in den Schuldienst eingetreten sind, an, dass sie in Studium und Ausbildung darauf vorbereitet worden sind. Ebenfalls wird deutlich, dass sich die Kolleg\*innen mit dem Lehramtsstudium Grundschule deutlich weniger auf die Inklusion vorbereitet fühlen als die Kolleg\*innen mit anderen Ausbildungen.

Kolleg\*innen, die mindestens seit fünf Jahren in den Schulen arbeiten, also während der gesamten Laufzeit des SchulLabors, bewerten sowohl den Einfluss der schulinternen Fortbildungen auf ihre inklusive Haltung als auch den der Fortbildungen des SchulLabors auf ihren inklusiven Unterricht deutlich höher. Allerdings schätzen die Kolleg\*innen mit Lehramtsausbildung für Grundschulen den Einfluss geringer ein als die Kolleg\*innen mit anderen Ausbildungen.

Für die Schulentwicklung lässt sich daraus folgern, dass die Schulen über ein Know-how für inklusiven Unterricht verfügen, dieses jedoch auch in die Fläche bringen müssen. Hier gilt es, die schulintern vorhandenen speziellen Kompetenzen der Kolleg\*innen mit sozial- und sonderpädagogischer Expertise zu nutzen.

Ein weiteres Ergebnis der Befragung besagt, dass die zentralen Fortbildungen des Landesinstituts für Lehrer-

bildung und Schulentwicklung als weniger wirksam eingeschätzt werden als die schulinternen Fortbildungen und die des SchulLabors. Dies sollte den Kolleg\*innen im Landesinstitut zu denken geben.

In einer Schule weicht die Frage zum Einfluss des SchulLabors auf die Haltung zur Inklusion einerseits und die Unterrichtspraxis andererseits deutlich voneinander ab. Das SchulLabor hat hier die Haltung signifikant stärker beeinflusst als die Unterrichtspraxis. Dabei handelt es sich um die Schule mit langjähriger intensiver Erfahrung mit inklusivem Unterricht.

Die Kolleg\*innen nehmen gut zur Hälfte die Unterstützung bei der Diagnostik als unzureichend wahr.

Die Zustimmung zum gemeinsamen Inklusionsverständnis ist an allen vier Schulen sehr hoch. In zwei Schulen sehen die Kolleg\*innen allerdings noch Diskrepanzen bei der Umsetzung im Unterricht ihrer Schule.

An zwei der vier Schulen profitieren die Kolleg\*innen sehr deutlich von den sonderpädagogischen Ressourcen in ihrem Unterricht, an zwei Schulen besteht hier noch Entwicklungsbedarf. Gleiches gilt für die Ausstattung mit Lernmaterialien für alle Kompetenzbereiche und die Chance, differenzierten Unterricht im Team vorzubereiten.

Abgefragt wurde auch zum einen die Akzeptanz von Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen, zum anderen die Expertise und subjektiv empfundene Belastung der Kolleg\*innen durch den inklusiven Unterricht. Die Expertise der eigenen Schule in Bezug auf die Förderung von Kindern mit speziellem Förderbedarf, in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung, wird als relativ hoch eingeschätzt. Gleiches gilt für die Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung sowie besondere Begabung/Hochbegabung. Deutlich niedriger eingeschätzt wird die Expertise in den Förderschwerpunkten Autismus, Sinnesbeeinträchtigungen und geistige Entwicklung. Auch hier bietet sich für die Schulentwicklung an, die bei den Sozial- und Sonderpädagog\*innen der Schulen vorhandene Expertise in die Fläche zu bringen.

Die Einschätzung der Kolleg\*innen zu ihrer persönlichen Erfahrung mit der inklusiven Förderung von Kindern mit den oben genannten Förderschwerpunkten fällt insgesamt positiv aus, wobei die Erfahrungen mit den Förderschwerpunkten Sinnesbeeinträchtigungen und Autismus deutlich geringer ausgeprägt sind. Bei der Einschätzung der individuell empfundenen Belastung fallen insbesondere die Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie Autismus auf.

## Fazit: Zusammenfassung und Ausblick

---

Die vier Schulen des SchulLabors arbeiteten in den letzten fünf Jahren an dem gemeinsamen Ziel, eine inklusive Lernkultur an den Schulen zu entwickeln bzw. zu festigen. Trotz der Unterschiede hinsichtlich der sozio-kulturellen Bedingungen der Schüler\*innenschaft und der inklusiven Vorerfahrungen der Kollegien eint die vier Schulen ihre pädagogische Haltung, wie sich in den Jahren zuvor in der Kooperation zum längeren gemeinsamen Lernen (Sechsjährige Grundschule) gezeigt hat. Der Schwerpunkt des SchulLabors lag auf der Unterrichtsentwicklung, wobei hier die unterschiedlichen Bedarfe der Kollegien immer wieder abgefragt wurden, um darauf basierend die weitere Planung von Veranstaltungen, Fortbildungen, Workshops, Hospitationen etc. vorzunehmen. Große Priorität wurde dem Austausch zwischen allen Kolleg\*innen der vier Schulen eingeräumt – dem Austausch von Erfahrungen, Standpunkten, aber auch von Material und Planungsinstrumenten. Jede Schule für sich profitierte von den Erfahrungen der jeweils anderen Schulen und konnte sie in den laufenden Prozess der eigenen Schulentwicklung einbetten.

Ein wesentlicher Erfolg des SchulLabors ist an der Abschlussevaluation abzulesen: Die Haltung der Lehrenden zur Inklusion hat sich verändert und die Sensibilität für das Handlungsfeld Inklusion wurde geschärft. Inklusion ist in allen vier Schulen zur Selbstverständlichkeit ge-

worden, mit der sich täglich alle Mitarbeiter\*innen auseinandersetzen. Es ist ein Bewusstsein geschaffen, dass alle Kolleg\*innen bei ihrer Unterrichtsplanung **alle** Kinder mitdenken, und bezüglich des Unterrichts besteht der Anspruch, eine größtmögliche Teilhabe und Lernentwicklung zu gewährleisten. Im Fokus stehen dabei die individuellen Lernprozesse der Schüler\*innen, unabhängig von Diagnosen oder Zuschreibungen. Die Vielfalt und Heterogenität der Schüler\*innenschaft ist zur Normalität geworden und individualisierter Unterricht die logische Folge.

Durch die Arbeit im SchulLabor wurde in allen vier Schulen, ungeachtet ihrer Ausgangslage, ein Prozess des Um- und Mitdenkens angestoßen, der deutlich macht, dass Inklusion alle angeht. Dies über das SchulLabor erreicht zu haben, macht nicht nur ein gutes Gefühl, sondern ist eine grundlegende Basis für die Weiterarbeit.

In Zukunft werden die vier Schulen weiter kooperieren. Dies nicht nur aufgrund ihrer Verbundenheit im Schulversuch „Sechsjährige Grundschule“, sondern auch aufgrund der erfolgreichen Zusammenarbeit im SchulLabor in den letzten Jahren. Vor allem der Austausch im SchulLabor und speziell in der Steuergruppe des SchulLabors wurde individuell und auch kollektiv als bereichernd und förderlich für die Schulentwicklung wahrgenommen und in der Abschlussevaluation schulübergreifend so eingeschätzt.

Des Weiteren erfolgt die Zusammenarbeit mit dem Fokus auf alle Aspekte der datengestützten Schulentwicklung bei Evaluationsvorhaben der vier Schulen durch den Austausch und die Veröffentlichung der KESS-Ergebnisse mit den individuellen Lernfortschritten der Schüler\*innen sowie durch den Austausch mit Wissenschaftler\*innen.

Ein gemeinsames Thema der vier Schulen wird sicherlich auch bleiben, die Argumente im Hinblick auf die Ressourcenzuweisung und die notwendigen Rahmenbedingungen für gelungene Inklusion zu schärfen und diese für die Schulen zu nutzen.

Schulen, die sich auf den Weg machen wollen, um Bedingungen für eine gelungene Inklusion zu schaffen, benötigen neben der Motivation der beteiligten Personen vor allem zeitliche und finanzielle Ressourcen. Aus diesem Grund schließen wir diese Dokumentation mit unserem Dank an die Robert Bosch Stiftung, die uns die notwendigen Geldmittel großzügig zur Verfügung gestellt hat.

## Impressum

---

**Verantwortlich:** Die Steuergruppe des SchulLabors „Inklusion“ (Schule An der Burgweide, Schule Grumbrechtstraße, Schule Rellinger Straße, Schule Vizelinstraße)

**Copyright Text:** Steuergruppe des SchulLabors „Inklusion“ 2019

**Copyright Illustration Umschlag:** Annalena Prüß (Schule Grumbrechtstraße)

**Redaktion:** Nancy Riewoldt (Schule Grumbrechtstraße, Mitglied der Steuergruppe des SchulLabors „Inklusion“)

**Lektorat:** Dr. Iris Konopik (Hamburg)

**Layout:** Petra Wehling, platzfünf (Hamburg)

## Websites

---

Die vier Schulen des Schulversuchs „Sechsjährige Grundschule in Hamburg“ informieren auf der gemeinsamen Website <https://schulen-gestalten-zukunft.de> wie auch auf den jeweiligen schuleigenen Websites über den Schulversuch und das SchulLabor, das durch die Robert Bosch Stiftung finanziell unterstützt wird. Die Öffentlichkeit wird über Hintergründe, z. B. zur Robert Bosch Stiftung allgemein, zu den Zielen des SchulLabors, zur inklusiven Lernkultur und zum Verständnis von Inklusion, sowie über die Organisationsstruktur (bzw. die im Rahmen des SchulLabors stattgefundenen Konferenzen, Veranstaltungen, Fortbildungen und Workshops) regelmäßig informiert.

<https://schulen-gestalten-zukunft.de/>

<https://burgweide.de/>

<https://grundschule-grumbrechtstrasse.schulhomepages.hamburg.de/>

<https://schule-rellinger-strasse.de/>

<https://schule-vizelinstrasse.hamburg.de/>

## Fragebogen Abschlussevaluation

---

Ein Ziel des SchulLabors ist es, die Sichtweisen der beteiligten Kolleg\*innen zum Thema Inklusion im Prozessverlauf zu reflektieren. Angefangen haben wir mit einer Befragung zur pädagogischen Haltung (2014), die wir jetzt mit einer zweiten Befragung ergänzen möchten.

Den kompletten Fragebogen können Sie auf unserer Website <https://schulen-gestalten-zukunft.de/> als PDF herunterladen.

