

Expertise Inklusion 2022

vorgelegt von:

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Universität Oldenburg

Prof.'in Dr. Natascha Korff, Universität Bremen

Carlotta Mettin M.A.

im Auftrag der Bremischen Senatorin für Kinder und Bildung

Inhalt

Teil I: Einführung und schulstatistischer Einblick ins Feld	4
1. Einleitung	4
1.1 Hintergründe	4
1.2 Theoretische Orientierungen	5
2. Untersuchungsbereiche, methodisches Vorgehen und Aufbau der Expertise.....	7
2.1 Datenbasis und Sampling	8
2.2 Aufbau der Expertise	10
3. Analyse schulstatistischer Daten zum Inklusionsprozess	11
3.1 Exklusions- und Förderquoten	12
3.2 Bildungserträge im Spiegel erreichter Abschlüsse, Anschlüsse und Kompetenzen.....	17
3.3 Personal im inklusiven Bildungssystem.....	18
Teil II: Bestandsaufnahme zu Sichtweisen der Praxisakteur:innen.....	23
4. Haltungen zur inklusiven Bildungsreform.....	23
5. Ressourcen.....	27
5.1 Einschätzungen zur behördlichen Zuweisung von Ressourcen.....	27
5.2 Wahrnehmung der Personalversorgung	29
6. Lerngruppenorganisation, Diagnostik, Förderung und Unterricht	31
6.1 Lerngruppenorganisation	32
6.2 Diagnostik und Förderung	34
6.3 Unterrichtsorganisation, Förderung und Leistung	39
7. Multiprofessionalität, Kooperation und Vernetzung.....	43
7.1 Kooperation und Teamarbeit auf Schulebene	43
7.2 Kooperation und Teamarbeit auf Klassenebene.....	44
7.3 Zeit als organisationale Ressource für Kooperation.....	46
7.4 Zusammenarbeit mit den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) .	49
7.5 Einbindung von Assistenzen	53
8. Perspektiven der Beschulung in den Förderschwerpunkten SozEm und W&E	58
8.1 Unterstützungsbereich sozial-emotionale Entwicklung und temporäre Lerngruppen.....	58
8.2 Schwerpunktschulen W&E: Organisationsformen und Perspektiven.....	64
9. Förderzentren und mobile Dienste.....	73
10. Berufsbildende Schulen und Berufliche Bildung.....	78
10.1 Inklusive Orientierungen in den Berufsbildenden Schulen	79
10.2 Übergangsgestaltung in die Berufsbildenden Schulen.....	79

10.3	Sonderpädagogische Ressourcen und Multiprofessionalität an Berufsbildenden Schulen	80
11.	Perspektive von Schüler:innen und Eltern.....	82
11.1	Die Sicht von Schüler:innen auf inklusiven Unterricht	83
11.2	Einschätzungen der Eltern.....	86
12.	Zusammenschau der Akteursperspektiven und Bedeutung inklusiver Schulentwicklung	88
Teil III: Handlungsfelder und Empfehlungen.....		94
13.	Einordnung und zentrale Ableitung.....	94
14.	Handlungsfelder.....	98
14.1	Handlungsfeld 1: Unterstützende Pädagogik für alle entwickeln – inklusive Professionalität stärken	98
14.2	Handlungsfeld 2: Ressourcensteuerung bedarfsgerecht und inklusiv gestalten	100
14.3	Handlungsfeld 3: Unterstützungssysteme vernetzen, inklusive Bildungslandschaften entwickeln	102
14.4	Handlungsfeld 4: Differenzierende und spezifische Förderangebote in inklusiven Strukturen	103
14.5	Handlungsfeld 5: Übergänge gestalten – Bildungsverläufe gut begleiten	105
Literatur.....		109

Teil I: Einführung und schulstatistischer Einblick ins Feld

1. Einleitung

Diese Expertise knüpft an die Tradition wissenschaftlich fundierter Impulse zur inklusiven Schulstrukturentwicklung in Bremen an. Sie soll im Auftrag der Senatorin für Kinder und Bildung ausgehend von der Perspektive von Praxisakteur:innen eine Bestandsaufnahme und Empfehlungen für die weitere Ausgestaltung des Inklusionsprozesses liefern. Die fachlichen Zugänge der Autor:innen aus der Schulpädagogik und Inklusiven Didaktik mit Forschungsschwerpunkten in der Schul- und Professionsentwicklung sowie die Zusammensetzung der befragten Lehrkräfte, Fachkräfte und schulischen Leitungspersonen sollen breit angelegte Entwicklungsperspektiven aufzeigen, die in den erziehungswissenschaftlichen wie inklusionspädagogischen Diskurs eingebettet und zugleich kontextspezifisch für das Feld Bremen erarbeitet werden.

1.1 Hintergründe

Bremen hat im Bundesländervergleich den Prozess der Umstellung auf ein inklusives Bildungssystem bislang am konsequentesten vorangetrieben. Diese Entwicklung reicht bis in die 1980er Jahre zurück, als in Bremen die ersten integrativen Kindertagesstätten und Schulen mit frühen Ansätzen einer umfassenden gemeinsamen Beschulung aller Heranwachsenden mit und ohne besondere sonderpädagogisch attestierten Unterstützungsbedarfe entstanden. Nach Ende der Modellversuche, aus denen eine grundlegende Theorieentwicklung für das Gemeinsame Lernen hervorgegangen ist (Feuser 1995), wurden ab den 1990er Jahren für die Bereiche Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung flächendeckend integrative Strukturen in der Primarstufe sowie für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein Kooperationsmodell umgesetzt.

Nach der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK 2006) durch Deutschland hat Bremen dann in den 2000er Jahren mit der Umstellung auf ein zweigliedriges inklusives Schulsystem einen weiteren Schritt in Richtung systemischer und pädagogischer Inklusion getan. 2008 wurden die Weichen für ein zweigliedriges Sekundarschulsystem für alle Schüler:innen gestellt. Dies geschah auf Grundlage des Schulfriedens der in der Bürgerschaft damals vertretenen Parteien, eines Expertengutachtens der Erziehungswissenschaftler Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz, des Schulentwicklungsplans und des ein Jahr später erstmals erstellten Entwicklungsplans „Inklusion“ sowie der Einführung der Oberschulen. Die Schüler:innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, sozial-emotionale Entwicklung sowie geistige Entwicklung (in Bremen „Wahrnehmung und Entwicklungsförderung“) wurden sukzessive in das allgemeine Schulsystem integriert.¹ D.h. die Beschulung am Regelschulstandort für L, S, SozEm wurde auf die Sekundarstufe ausgeweitet und die Kooperationsstandorte W&E wurden zu inklusiven Schwerpunktstandorten weiterentwickelt. Die entsprechenden sonderpädagogischen Ressourcen wurden ebenfalls in das Regelschulsystem verlagert. Dazu wurden in den Grundschulen ebenso wie in den weiterführenden Schulen Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) eingerichtet sowie als externes Unterstützungssystem die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) gegründet. Die Förderzentren für die Förderschwerpunkte L, S und

¹ Die in Bremen nach der Ersten Verordnung für unterstützende Pädagogik (EVUP 2017) unterschiedenen Förderschwerpunkte (FSP) werden der besseren Lesbarkeit wegen wie folgt in dieser Expertise abgekürzt: Lernen (L), Sprache (S), sozial-emotionale Entwicklung (SozEm, bzw. laut KMK emotional-soziale Entwicklung EmSoz), Wahrnehmung und Entwicklungsförderung (W&E, bzw. laut KMK geistige Entwicklung, GE), körperliche Entwicklung (kmE); darüber hinaus ohne Abkürzung die Förderschwerpunkte Sehen, Hören, Autismusspektrumsstörung.

SozEm sowie W&E wurden aufgelöst, lediglich vier Förderschulen blieben für die weiteren Förderschwerpunkte erhalten (Schule für Hörgeschädigte Marcusallee, Schule für Sehgeschädigte an der Gete, Schule für körperliche und motorische Entwicklung an der Louise-Segelken-Straße) sowie als Übergangslösung für ausgeprägte Problemlagen im Förderschwerpunkt SozEm (Schule an der Fritz-Gansberg-Straße für sozial-emotionale Förderung).²

Die vorliegende „*Expertise Inklusion 2021*“ liefert im Auftrag der Senatorin für Kinder und Bildung eine Bestandsaufnahme zum Inklusionsprozess im Bremer Schulsystem für den Bereich der Grundschulen und Gymnasien sowie der Förderzentren und des Übergangs in die Angebote der Berufsbildenden Schulen. Sie schließt an die frühere „*Expertise Inklusion 2018*“ an (Idel et al. 2019), die im Rahmen der Evaluation zur Bremer Schulstrukturreform (Maaz et al. 2019) für die neue inklusive Schulart Oberschule erstellt wurde. Die Zusammenschau beider Expertisen soll den Blick auf das gesamte inklusive Schulsystem erweitern und eine Einschätzung des Entwicklungsstands der Inklusion im Bildungsbereich ermöglichen. Auf dieser Grundlage werden am Ende der vorliegenden Expertise Entwicklungsfelder identifiziert und Empfehlungen mit Blick auf anstehende bildungspolitische Entscheidungen und Prozesse formuliert. Diese betreffen die Fortschreibung des Entwicklungsplans „*Inklusion*“ („*EPI 2.0*“), in Abstimmung damit die Novellierung der (Ersten) Verordnung für unterstützende Pädagogik (EVUP) sowie übergreifend die Weiterentwicklung inklusiver Bildungsinstitutionen und Fachlichkeiten im Bremischen Bildungssystem.

Die Expertise wurde in einem engen kontinuierlichen Austausch-, Beteiligungs- und Abstimmungsprozess mit der Senatorin für Kinder und Bildung (Ref. 20 und 21) zwischen August 2020 und Februar 2022 konzeptualisiert und durchgeführt. Regelmäßig fanden unter Beteiligung der Referate sowie der Schulämter der beiden Stadtgemeinden innerbehördliche Treffen einer Koordinationsgruppe statt. Darüber hinaus wurde eine Begleitgruppe mit den Vertreter:innen von Verbänden aus der Politik (bildungspolitische Sprecher:innen der Fraktionen in der Bremischen Bürgerschaft), Referent:innen aus dem Bildungsressort sowie weiteren Gruppen (Mitbestimmungsgremien, Sprecher:innen der Schulleitungen und der ZuP, des Landesbehindertenbeauftragten) und verschiedener Verbände (GEW, VdS, Grundschulverband, Zentraler Elternbeirat) in zwei Videokonferenzen über die Konzeption der Studie und den Fortgang der Erhebungen informiert.³ Gleiches geschah durch eine Präsentation im Unterausschuss Migration und Inklusion der Bildungsdeputation im Dezember 2020. Einbezogen in die kontinuierliche Berichterstattung wurden auch die Leitungen des Schulamtes sowie die Leitung Abteilung 2 der Senatorin für Kinder und Bildung sowie der Staatsrat.⁴

1.2 Theoretische Orientierungen

Der Inklusionsprozess verläuft pfadabhängig vor dem Hintergrund der zu überwindenden Traditionen eines Heranwachsende trennenden und diskriminierenden, nationalstaatlich verfassten Regel- und Sonderschulwesens in Deutschland. Damit zusammenhängend steht auch die Reform in Bremen in der Spannung eines engeren und weiteren Verständnisses von Inklusion. Mit dem *engeren* Verständnis

² Darüber hinaus existiert mit der Schule an der Züricher Straße ein Förderzentrum für die Bereiche Krankenhaus- und Hausunterricht. Die Tobias-Schule ist die einzige private Förderschule im Bundesland Bremen.

³ Schülervertretungen waren eingeladen, erschienen jedoch leider nicht. Eine indirekte Einbeziehung erfolgte dann durch eine Videokonferenz der SKB mit den Gesamtschülervertretungen Bremen und Bremerhaven, in deren Mittelpunkt ein Austausch zum Thema Inklusion stand.

⁴ Transparenzhinweis: Für die Durchführung der qualitativen Befragungen und die Erstellung der Expertise wurden Mittel für eine 0,5 wiss. Mitarbeiterinnen-Stelle für die Dauer von 12 Monaten zzgl. Stunden für studentische Hilfskräfte der Universität Oldenburg zugewendet (45.000 Euro). Die beiden beteiligten Professor:innen erhielten keine Honorare.

von Inklusion wird vor dem Hintergrund der historisch in Deutschland etablierten Sonderbeschulung darüber diskutiert, in welcher Weise es gelungen ist, Schüler:innen mit einem formal festgestellten, d.h. statuierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Rahmen der inklusiven Regelschulen zu fördern. Dieser Debatte liegt eine Zwei-Gruppen-Theorie zugrunde, in der mit Bezug auf eine einzige, oft essentialistisch gedeutete Differenzlinie zwischen Menschen unterschieden wird, die (nicht) behindert sind und einer (spezifischen) Förderung bedürfen. Mit dem *weiteren* Inklusionsbegriff wird ein solches verengtes Verständnis kritisiert. Stattdessen wird mit Bezug auf die politische Theorie der Menschenrechte (Recht auf Bildung), differenzsensible Sozialphilosophien (Migrations- bzw. postmigrantische Gesellschaft, Pluralismus) und auch pädagogisch (Prinzip der Bildsamkeit) sowie anknüpfend an dekonstruktive Perspektiven der Behindertenpädagogik und (Dis)ability Studies argumentiert, dass von einer unhintergehbaren Vielfalt menschlicher Subjekt- und Sozialverhältnisse auszugehen ist und *jede:r* das Recht auf individuelle Förderung und Befähigung in Anspruch nehmen darf. Auch wird mit diesem weiten Verständnis davon ausgegangen, dass Vielfalt und Heterogenität durch multiple Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Gruppen und im Geflecht unterschiedlicher Differenzlinien und Ungleichheitsdimensionen sozial konstruiert werden. Heranwachsende haben dann je nach ihren milieuspezifischen Existenzbedingungen, Erfahrungskontexten, Entwicklungskonstellationen und gesellschaftlichen Positionierungen zwischen sozialen Ein- und Ausschlüssen differentielle Handlungsmöglichkeiten und Unterstützungsbedarfe. Auf diese muss nicht nur pädagogisch und im Bildungssystem, sondern in allen gesellschaftlichen Feldern reagiert werden, insofern Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, die nicht allein der Bildung überantwortet werden kann.⁵

Für die pädagogische, didaktische und schulstrukturelle Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse bedeutet dies, das Augenmerk auf die Reduktion von Barrieren und die Berücksichtigung diverser Zugangsweisen zu richten, wobei zugleich die individuelle Einzigartigkeit und die grundlegende Gleichheit der Prozesse menschlicher Entwicklung und des Lernens anerkannt wird. Förderliche Lern- und Entwicklungsbedingungen wie Beziehungsorientierung, Selbstwirksamkeitserleben, aber auch fachdidaktische Qualitäten sind damit – jenseits dichotomer Unterscheidungen etwa nach Schüler:innen mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – für alle Schüler:innen vergleichbar und immer individuell. Ein weiter oder auch reflexiver Inklusionsprozess richtet sich in diesem Sinne an alle Lernenden unter Berücksichtigung auch je spezifischer Bedingungen individueller Teilhabe. In der Praxis wie in empirischen Zugängen ergibt sich daraus die Herausforderung, komplexe Verflechtungen anzuerkennen, auch wenn je spezifische Aspekte fokussiert werden, wenn etwa marginalisierte Gruppen oder Lernzugänge betrachtet werden (Korff 2018, S. 11 ff.).

Die vorliegende Expertise bewegt sich in diesem Spannungsfeld, indem sie einerseits ihren Blick auf die Einbeziehung von Schüler:innen mit solchen Unterstützungsbedarfen lenkt, die (schulstrukturell) als besonders bzw. sonderpädagogisch gerahmt werden, andererseits aber zugleich in diesem Blick die Festschreibungen reflektiert und sie mit einem intersektionalen, weiten Verständnis von sozialer Diversität, gesellschaftlicher Ungleichheit und dem darauf bezogenen Projekt der Inklusion in der Bildung zu überschreiten versucht.

Die Expertise orientiert sich in ihrer übergreifenden theoretischen Rahmung am Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2017). In diesem Index wird davon ausgegangen, dass Inklusionsprozesse in Schulen davon abhängen, ob es gelingt, inklusive Kulturen im Sinne von Gemeinschaft und Werten, inklusive

⁵ Vor dem Hintergrund dieses weiten Verständnisses von Inklusion muss diese Expertise auch im Zusammenhang mit anderen Berichten zur Bildung in Bremen in Zusammenhang gebracht werden, wie etwa der jüngst vorgelegten Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung (Karaksoglu et al. 2021).

Strukturen im Sinne einer diversitätssensiblen Angebotsstruktur für *alle* Schüler:innen sowie inklusive Praktiken auf der Vollzugsebene von Lerngelegenheiten und Lerninhalten zu etablieren.

Theoretischer Rahmen



2. Untersuchungsbereiche, methodisches Vorgehen und Aufbau der Expertise

Zentraler Auftrag und Anliegen der vorliegenden Expertise ist es, Problemstellungen und Entwicklungsaufgaben aus der Sicht zentraler Akteur:innen aus den bisher nicht untersuchten Schularten Grundschule und Gymnasium sowie aus dem berufsbildenden Bereich zu erfassen. Mit der Senatorin für Kinder und Bildung wurde vereinbart, in der Bestandsaufnahme den folgenden Untersuchungsbereichen größere Aufmerksamkeit zu widmen:

- den Formen der Ressourcensteuerung und gerechten, auskömmlichen Verteilung sowohl im Hinblick auf die externe Zuwendung von Ressourcen für die Inklusion an die Schulen wie auch die Koordination und Verteilung dieser Ressourcen im Rahmen der innerschulischen Umsetzung von Inklusion;
- der Weiterentwicklung von Ansätzen einer inklusiven Förderdiagnostik jenseits formaler Staturierungsdiagnostik;
- den Entwicklungsperspektiven des institutionalisierten Fördersettings im FSP W&E (Schwerpunktschulen an wenigen Standorten) sowie der verbliebenen Förderzentren Sehen, Hören, kmE und des im Strukturwandel befindlichen Bereichs SozEm (u.a. temporäre Lerngruppen, Fritz-Gansberg-Schule);
- dem Ausbau inklusiver Fachlichkeit und Ermöglichung von Qualitätsentwicklung auf den Ebenen von Team, Schule und Profession;
- einem ersten Einblick in inklusive Entwicklungen in den berufsbildenden Schulen;
- der Eltern- und Schüler:innenperspektive (die in der Expertise zu den Oberschulen nicht befragt wurden);

Die vorliegende Bestandsaufnahme stützt sich auf eine eigens durchgeführte qualitative Interviewstudie, deren Daten zwischen Januar und Mai 2021 erhoben und in den Folgemonaten bis Ende 2021 ausgewertet und verschriftlicht wurden. Damit werden wie in der *Expertise Inklusion 2018* zu den Oberschulen die Sichtweisen der Akteur:innen auf Inklusion eingeholt und zueinander ins Verhältnis gesetzt. Im Vergleich miteinander können Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert und zu einem differenzierten Gesamtbild des Standes der Inklusion, der Herausforderungen sowie Problemstellungen und Entwicklungsaufgaben verdichtet werden. Darüber hinaus wurden bereits vorliegende Da-

ten der Schulstatistik sowie behördliche Papiere und Konzepte, die die Entwicklungsarbeit dokumentieren, als Kontextinformationen hinzugezogen. Der methodische Ansatz ist durch ein schulübergreifendes Sampling in den Erhebungsgruppen auf die Gesamtstrukturen gerichtet, so dass auch in diesem Sinne eine Ergänzung der ersten Expertise stattfindet, welche auf vertiefende schulbezogene Analysen und Fallvergleiche fokussierte. Im Unterschied zur Oberschul-Expertise (Idel et al. 2019) ist der Beobachtungsbereich in der vorliegenden Expertise wesentlich weiter angelegt, weil eben nicht nur das Segment der Oberschule analysiert wird. Die Expertise stützt sich hierfür auf einen vielfältigen und reichhaltigen Datensatz.

2.1 Datenbasis und Sampling

- *Online-Gruppendiskussionen*

Ca. 80 Praxisakteur:innen (Schul- und ZuP-Leitungen, sonder- und allgemeinpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen, Assistenzkräfte, ReBuZ-Mitarbeiter:innen, Eltern) aus Grundschulen, Gymnasien, Förderzentren, den Berufsbildenden Schulen und den ReBUZ wurden in 13 qualitativen Gruppendiskussion dazu angeregt, sich über ihre Erfahrungen auszutauschen und im angeleiteten Gespräch miteinander Einblicke in die unterschiedlichen Realisierungsformen und Problemstellungen der Inklusion zu gewähren. Entsprechend wurde ein breites Sampling vorgenommen (siehe folgende Tabelle), in das acht Grundschulen, drei Gymnasien und vier Förderzentren aus beiden Stadtgemeinden einbezogen wurden. Es wurden als wichtige Akteur:innen die Schul- und ZuP-Leitungen sowie Lehrkräfte befragt. Außerdem wurden vertiefende Erkundungen durch spezifisch besetzte Fokusinterviews zu den Themen der Förderung im FSP W&E sowie der Entwicklungen an den Berufsbildenden Schulen vorgenommen. Bei der Schulauswahl wurden der Sozialindex unterschiedlicher Standorte, spezifische Angebotsformate (Ganztag) sowie besondere Organisationsformen bzgl. der Heterogenität der Schüler:innen berücksichtigt (z.B. W&E-Schwerpunktschule; Jahrgangsmischung). Ziel war es, mit den begrenzten Mitteln und in der knappen Zeit für die Erstellung der Expertise (12 Monate) eine für die Vielfalt der Umsetzung von Inklusion in der Bremer Schullandschaft aussagekräftige Stichprobe zu erstellen. Aussagekräftig nicht im statistischen Sinne von numerischer Repräsentativität, sondern in dem Sinne, dass die unterschiedlichen Sichtweisen und schulartbezogenen Handlungsfelder erreicht wurden und das kontrastive Sampling Einblicke in die Bandbreite der Umsetzungen ermöglichte.

Sample: Gruppendiskussionen

Grundschulen			Schulen	Teilnehmende
1	11.01.21	ZuP_Leitungen_Grundschole Gruppendifkussion 1	3	3
2	20.01.21	ZuP_Leitungen_Grundschole Gruppendifkussion 2	4	4
3	19.01.21	Schulleitungen_Grundschole	8	9
4	13.01.21	Lehrkräfte_Grundschole	6	8
Gymnasien				
5	12.01.21	ZuP_Leitungen & Schulleitungen Gymnasien	3	6
6	18.01.21	Lehrkräfte Gymnasien	3	6
Fokus W&E				
7	11.05.21	Grundschulen (ZuP Leitungen; LK-Tandems)	5	9
8	02.06.21	Oberschulen und Gymnasien(ZuP Leitungen; LK-Tandems)	5	10
Förderzentren				
9	26.01.21	Leitungen	4	6
ReBUZ				
10	25.01.21	Leitungen	5	7
Fokus BBS				
11	16.03.21	Schulen (inkl. Werkschule und Werkstufe)		4
12	18.03.21	Funktionen/Koop (LIS, Kammer, Jugendberufsag., Arbeitsag)		4
Eltern				
13	29.01.21	ZEB_Vorstand		6

Die Gruppendiskussionen wurden durch einen thematischen Leitfaden halbstrukturiert. Um der selbstläufigen Themenentwicklung und Diskussion genug Raum zu eröffnen, wurden die Teilnehmenden im Video-Meeting jeweils gebeten, in der Eröffnungsphase selbst Themen zu sammeln, die ihnen als sehr bedeutsam für den Fortgang der Inklusion erschienen und die aus ihrer Sicht unbedingt in einer Neuauflage des Entwicklungsplans „Inklusion“ behandelt werden sollten. Erst wenn diese Diskussionen erschöpft waren, wurden im Abgleich zum Leitfaden (gegebenenfalls weitere) Themen angesprochen und/oder vertieft. Der Leitfaden enthielt Impulse zu folgenden Themenkomplexen:

- Ressourcenverteilung
 - (multiprofessionelle) Kooperation und Handlungskoordination
 - individuelle Förderung und Differenzierung
 - Förderung in den FSP/sonderpädagogische Förderdiagnostik
 - inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung
 - Inklusionsverständnis
 - Bezug auf Corona-Pandemie: Digitalisierung, Distanz- und Halbgruppenunterricht
- *Offene Online-Workshops für Lehrkräfte und Assistenzen*
- Weitere 90 Praxisakteur:innen haben an ergänzenden Online-Workshops teilgenommen, mit denen eine breitere Beteiligung jenseits des gezielten Samplings erreicht werden sollte. Hierzu wurden im März und April 2021 insgesamt vier extern moderierte Workshops unter dem Titel „Inklusion – Wo stehen wir? Wo wollen wir hin?“ durchgeführt, zu denen eine offene Einladung an Fachkräfte aus Bremer und Bremerhavener Schulen erfolgte.⁶ Die je zweistündigen Termine waren wie folgt besucht:
- Lehrkräfte der Primarstufe (27 Personen, Sonder- und Regelpädagog:innen)
 - Lehrkräfte der Sekundarstufe (27 Personen, Sonder- und Regelpädagog:innen, OS und Gy)
 - Assistenzkräfte (28 Personen, davon 6, die nicht als Assistenzen arbeiten, sondern in Funktionsstellen bei den Trägern)
 - Lehrkräfte stufengemischt, Fokus Bremerhaven (10 Personen)

Thematisch waren diese Workshops angelehnt an die offene Phase der Leitfadeninterviews und entlang drei zentraler Fragen strukturiert, die in Kleingruppen diskutiert wurden:

- Welche drei zentralen Themengebiete sind für Sie aus Ihrer Sicht als Lehrkraft/Assistenzen besonders bedeutsam, wenn Sie an den Entwicklungsplan Inklusion 2.0 denken?
- Was gelingt bereits? Was sind best-practice Beispiele?
- Welche drei Maßnahmen würden Sie der Senatorin für Kinder und Bildung empfehlen?

Die Antworten wurden von den Teilnehmer:innen über eine digitale Plattform (padlet) dokumentiert, zentrale Ergebnisse im Plenum vorgestellt und die Diskussionsverläufe der Kleingruppen und des Plenums ergänzend durch studentische Hilfskräfte protokolliert.

⁶ Angekündigt mit folgendem Text über verschiedene Verteiler und mit Anmeldung via LIS „Workshops für Lehrkräfte, Pädagog*innen und Assistent*innen an Bremer und Bremerhavener Schulen“:

„Im Rahmen der Evaluation der Inklusion an Bremer und Bremerhavener Schulen finden digitale Workshops statt, zu denen Lehrkräfte und Assistent*innen an Bremer und Bremerhavener Schulen herzlich eingeladen sind. In den Workshops findet ein offener moderierter Austausch zu verschiedenen Fragestellungen rund um Inklusion an Schulen statt. Ergebnisse der Workshops werden in die Expertise Inklusion eingehen. Selbstverständlich wird den Teilnehmer*innen Vertraulichkeit in dem Umgang mit den Ergebnissen zugesichert.“

- *Online-Schüler:innenbefragung*

Von Seiten der Senatorin für Kinder und Bildung wurde über IQES-Online eine elektronische Befragung von Schüler:innen an den in dieser Expertise beteiligten Schulen und an den Oberschulen der früheren Expertise aus 2018 durchgeführt. Der Rücklauf dieser Befragung war befriedigend, so dass eine beschreibende statistische Analyse der Daten vorgenommen werden konnte. Im Mittelpunkt der Befragungen stand die Frage der subjektiven Wahrnehmung von inklusivem Unterricht durch die Schüler:innen in Bezug auf ihr eigenes Wohlbefinden, ihr Blick auf die Situation in ihrer Lerngruppe bzw. Klassengemeinschaft und ihre Einschätzung zum pädagogischen Handeln der Lehrkräfte mit Bezug auf eine gelingende pädagogische Arbeitsbündnisgestaltung.⁷

- *Schulstatistik*

Die vorliegende Expertise stützt sich zum größeren Teil auf qualitative Daten, d.h. auf Wahrnehmungen, Einschätzungen und Bewertungen der maßgeblichen Akteursgruppen im Inklusionsprozess. Gerahmt werden diese Beschreibungen, Sinngebungen, Einstellungen und Haltungen, die die Akteur:innen in den Interviews preisgeben bzw. durch diese angeregt offenlegen, durch einen Kranz statistischer Daten zum Inklusionsprozess. Aufgrund der äußerst guten Datenlage für das Land Bremen, das über eine hervorragende Schul- und Bildungsstatistik verfügt, musste hier eine Eingrenzung und Auswahl von Aspekten und Indikatoren vorgenommen werden, mit denen sich Schlaglichter auf den Inklusionsprozess werfen lassen. Dazu zählen die Betrachtung der Inklusion im Spiegel von systemischen Exklusions- und Förderquoten, der Blick auf die Bildungserträge in Form von erreichten Abschlüssen und die Analyse der Personalversorgung im inklusiven Schulsystem. Bei der Analyse der statistischen Daten wurde eine intersektionale und ungleichheitsbezogene Perspektive einbezogen, um den Einfluss sozialer und sozialräumlicher Kategorien auf die Feststellung eines Förderbedarfs offenzulegen, denn das System der sonderpädagogischen Förderung ist mit dem System sozialer Ungleichheit eng verbunden.

2.2 Aufbau der Expertise

Die Expertise ist in drei großen Teilen verfasst. Im einleitenden *Teil I* erfolgt nach dieser Einführung als Rahmung eine übergreifende Analyse anhand schulstatistischer Eckdaten zu Exklusions- und Förderquoten, Bildungserträgen und Personalversorgung.

Teil II dokumentiert die durchgeführte Bestandsaufnahme zu den Perspektiven der Praxisakteur:innen anhand der o.g. Datenbasis und ist sachlogisch nach den übergreifenden Themenstellungen gegliedert:

- Haltungen zur inklusiven Bildungsreform
- Ressourcen
- Lerngruppenorganisation, Diagnostik und Förderung
- Multiprofessionalität, Kooperation und Vernetzung (einschl. Perspektive der Assistenzen)
- Unterrichtsgestaltung und Perspektiven der Beschulung in den Förderschwerpunkten
- Förderzentren und mobile Dienste
- Berufsbildende Schulen und berufliche Bildung
- Perspektiven von Schüler:innen und Eltern
- Gesamtschau und Perspektiven inklusiver Schulentwicklung

Basis sind die o.g. Datensätze aus den verschiedenen Gruppendiskussionen, ergänzt durch die Ergebnisse aus der Online-Befragung der Schüler:innen und den Workshops sowie um Hinweise aus den

⁷ Eine ebenfalls durchgeführte elektronische Elternbefragung konnte aufgrund zu geringen Rücklaufs nicht ausgewertet werden. Berücksichtigt wurde die Elternperspektive aber durch ein Interview mit dem Vorstand des Zentralen Elternbeirats.

Ergebnissen der ersten Expertise Inklusion zu den Oberschulen (Idel et al. 2019). Die Ergebnisse werden in Teil II weitestgehend auf einer beschreibenden und vergleichenden Ebene dargestellt; angereichert durch Zitate wird ein unmittelbarer Einblick in die Perspektiven der Befragten gegeben. Insbesondere werden hier die verschiedenen schulartspezifischen Einschätzungen der Befragten zueinander ins Verhältnis gesetzt. Zu jedem Abschnitt finden sich kontextuierende Erläuterungen und Hinführungen, die jeweils systemische Rahmenbedingungen und fachliche Diskussionsstände aufzeigen. Vor deren Hintergrund können die Einlassungen und Ausführungen der Befragten in den Gruppendiskussionen eingeordnet und verstanden werden.

In *Teil III* wird die Darstellungsebene gewechselt. Es geht hier abschließend darum, die vorangegangenen Analysen zu bündeln, Handlungsbereiche zu identifizieren und *Empfehlungen* für den politischen und pädagogischen Gestaltungsprozess zu geben. Diese Handlungsbereiche haben dabei den übergreifenden Charakter zentraler Entwicklungsfelder, die sich aus den Analysen ergeben. Die Empfehlungen, die sich hier ergeben, orientieren sich in ihrer abschließenden Zusammenstellung an den zuvor mit der Senatorin für Kinder und Bildung vereinbarten Untersuchungsbereichen und den zentralen Themenfeldern, die von den Befragten angesprochen wurden.

Grundsätzlich ist für die Verwendung dieser Expertise ihre bildungspolitische Rahmung in zweierlei Hinsicht unbedingt zu beachten:

1. Den befragten Akteur:innen wurden der Hintergrund und das Anliegen der Expertise transparent gemacht, sie konnten entsprechend die Erhebungssituation nutzen, um gezielt eigene (bildungspolitische und fachliche) Anliegen zu platzieren. Mit wenigen Ausnahmen zeigen die Analysen der Gruppendiskussionen aber, dass durch die offene und diskursive Struktur der Diskussionen nur wenig programmatische Ausführungen erfolgten, sondern vielmehr unmittelbar aus der eigenen Praxis – im Abgleich mit der Praxiserfahrung der anderen Teilnehmer:innen – heraus agiert und argumentiert wurde. Weitergehend wurde das besondere Setting natürlich in der analytischen und kontextualisierenden Arbeit berücksichtigt (wozu etwa auch zählt, dass einige sehr schulspezifische Aspekte aus Gründen der Anonymisierung nicht vertiefend einbezogen wurden).
2. Aus der Expertise resultieren nicht unmittelbar politische Beschlussvorlagen. Die Expertise zeigt Problemstellungen, Entwicklungsbereiche und -aufgaben aus der Sicht zentraler Akteursgruppen auf und formuliert in ihrer analytisch-fachlichen Einordnung Richtungsempfehlungen. Diese sind in den politischen Prozess jeweils zu übersetzen, zu diskutieren und abzuwägen. Schlüsse sind von den politische Verantwortung tragenden Akteur:innen zu ziehen und in entsprechendes politisches und Verwaltungshandeln zu überführen, dessen Ergebnis dann ein neuaufgelegter Entwicklungsplan Inklusion 2.0 sein wird.

3. Analyse schulstatistischer Daten zum Inklusionsprozess

Im Folgenden wird der systemische Inklusionsprozess in Bremen auf der Grundlage bildungsstatistischer Indikatoren und quantitativer Daten beleuchtet. Mit diesem Kranz statistischer Daten wird der Blick auf die Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den FSP L, SozEm, S und W&E gelenkt. Das Kapitel folgt mit dieser Unterscheidung zwischen sonderpädagogisch statuierten und nicht statuierten Schüler:innen also einem engen Verständnis von Inklusion.

Die Daten wurden zum überwiegenden Teil aus schulstatistischen Analysen der Senatorin für Kinder und Bildung zur Verfügung gestellt und um Daten aus Lernstandserhebungen des IQB-Bildungstrends (IQB: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) und aus früheren Erhebungen im Rahmen

der Evaluation des Bremer Schulkonsenses ergänzt (Maaz et al. 2019). In einem ersten Schritt werden Exklusions- und Förderquoten berichtet, die Statuierung wird als von sozialen Merkmalen abhängige Praxis beschrieben und es wird der Bildungserfolg statuerter Schüler:innen im Spiegel erreichter Abschlüsse bestimmt. Dabei wird versucht, eine Verlaufs- und Prozessperspektive einzunehmen und auch die Übergänge nach Klasse 10 zu berücksichtigen. In einem weiteren Schritt wird der Inklusionsprozess auf der Grundlage vorliegender Daten der periodischen IQB-Bildungstrends im Hinblick auf Kompetenzen und Lernstände betrachtet. Vor dem Hintergrund, dass der Inklusionsprozess in den Schulen auch von der Personalversorgung abhängig ist und im Wesentlichen durch ein multiprofessionelles Zusammenwirken zwischen verschiedenen pädagogischen Fachkräften getragen werden soll, werden schließlich entsprechende quantitative Daten zum Personal dargestellt.

Im Sinne des weiten Inklusionsverständnisses und vor allem auch intersektionaler Vernetzungen sozialer Ungleichheit sind neben den hier dargestellten Aspekten insbesondere die Ergebnisse der Evaluation des Bremer Schulsystems (Maaz et al. 2019) heranzuziehen, die auch jenseits der Zuweisung sonderpädagogischer Förderbedarfe auf die weiter bestehende Kopplung von Bildungserfolg und sozialem Hintergrund verweisen.

3.1 Exklusions- und Förderquoten

Auch wenn die Exklusionsquote in der Bildungsstatistik nicht überall gebräuchlich ist, wird sie hier als Kennziffer herangezogen, um den Fortschritt der systemischen Inklusion im Bremer Schulwesen zu beurteilen. Es geht um die Frage, in welchem Umfang sonderpädagogische Förderung an exklusiven Schulen außerhalb des Regelschulsystems stattfindet. Die Exklusionsquote ist die zuverlässigste Kennziffer, weil sie schlicht angibt, wie groß der Anteil der Schüler:innen ist, die getrennt, also nicht in den inklusiven Regelschulen beschult werden. Die Inklusions- und Förderquoten sind dagegen abhängig von den Verfahren der Förderbedarfsfeststellung. Sie geben den Anteil geförderter Schüler:innen in inklusiven Schulen an (Inklusionsquote) bzw. den Anteil geförderter Schüler:innen an allen Schüler:innen (Förderquote). Grundlage für diese Quoten ist ein per Gutachten festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf.

Während die Exklusionsquote bundesweit nur geringfügig von 4,8% (2008/09) auf 4,2% (2018/19) zurückgegangen ist (bei größeren Unterschieden zwischen den Bundesländern: Klemm 2021, S. 47), lässt sich in den beiden Stadtgemeinden Bremens ein deutlicher Rückgang beobachten. Die Exklusionsquote sinkt im Prozess des Aufbaus des inklusiven Schulsystems auf unter ein Prozent. In absoluten Zahlen ausgedrückt: In der Stadtgemeinde Bremen gab es im Schuljahr 2020/21 noch 331 Schüler:innen, die an den verbliebenen Förderstandorten unterrichtet wurden, in der Stadtgemeinde Bremerhaven gibt es aus statistischer Sicht überhaupt keinen Fall separierter Beschulung mehr (Tab. 1).⁸

Aus der Perspektive auf die systemische Inklusion lässt sich damit konstatieren, dass der Inklusionsprozess zum Zustand einer annähernden Vollinklusion geführt hat. Kein anderes Bundesland konnte diesen Zustand bisher erreichen. Vielmehr stagnieren in vielen Bundesländern die Exklusionsquoten bei steigenden Inklusionsquoten. Dies resultiert aus den Optionsmodellen in vielen Bundesländern, systemisch gesprochen: dem strukturellen Nebeneinander von Förderschulen auf der einen und inklusiven sowie nicht-inklusive Regelschulen auf der anderen Seite. Dem gegenüber ist der Anteil von

⁸ Zu berücksichtigen ist allerdings, dass es Schüler:innen aus der Stadtgemeinde Bremerhaven gibt, die in der Stadtgemeinde Bremen beschult und daher auch dort in der Statistik erfasst werden.

Schüler:innen, die getrennt von allen anderen Kindern und Jugendlichen in einem der fünf Förderzentren der Stadtgemeinde Bremen (davon vier in öffentlicher und eines in privater Trägerschaft) beschult werden, verschwindend gering.

	Bremen	Bremerhaven
2011	2,3%	5,1%
2012	1,9%	3,8%
2013	1,5%	3,1%
2014	1,2%	2,1%
2015	1,0%	1,0%
2016	0,9%	0,6%
2017	0,8%	0,7%
2018	0,8%	0,3%
2019	0,8%	0,0%
2020	0,8%	0,0%

Tab. 1: Exklusionsquoten in den beiden Stadtgemeinden des Bundeslands Bremen (Quelle: SKB)

Vor dem Hintergrund eines engen Inklusionsverständnisses, das sich auf die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) bezieht, soll die Frage nach der inklusiven Förderung aufgegriffen werden. In der folgenden Tabelle (Tab. 2) wird die Entwicklung der Förderquoten für beide Stadtgemeinden bezogen auf die Schüler:innen ab der 8. Klasse dargestellt. Erst ab diesem Zeitpunkt sind aufgrund der unterschiedlichen Statuierungsverfahren in den beiden Stadtgemeinden (in Bremen wird beim Übergang von Klasse 4 nach 5 formal statuiert, in Bremerhaven erst in Klasse 8) die Zahlen vergleichbar. Die Förderquote gibt den Anteil der Schüler:innen mit festgestelltem Förderbedarf an allen vollzeitschulpflichtigen Heranwachsenden an.

	Bremen	Bremerhaven
2015	6,2%	7,1%
2016	6,4%	9,8%
2017	7,0%	7,4%
2018	7,4%	8,2%
2019	8,6%	6,4%
2020	9,5%	7,2%

Tab. 2: Förderquoten ab Kl. 8 in den beiden Stadtgemeinden (Quelle: SKB)

Während in der Stadtgemeinde Bremen diese Quote kontinuierlich von 6,2% auf 9,5% gestiegen ist, ist sie in der Stadtgemeinde Bremerhaven im selben Beobachtungszeitraum von 2015 bis 2020 zunächst angestiegen und dann wieder nahezu auf den Ausgangswert (7,2%) gefallen. In der Sekundarstufe werden die meisten Schüler:innen mit SPF – über 80% – in Oberschulen beschult, nur sehr wenige – 4 bis 5% – in den Gymnasien (Makles et al. 2019, S. 70). Die Schwankungen in den Förderquoten dürften sowohl auf höhere Förderbedarfe, auf eine differenziertere Diagnostik als auch – vor dem Hintergrund des „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ (Füssel-Kretschmann 1993) – auf Strategien zur Ressourcenbeschaffung zurückzuführen sein. Mit zu bedenken ist darüber hinaus, dass unter Bedingungen in-

klusiver Beschulung die Sensibilität gegenüber förderbedürftigen Schüler:innen steigt, weil eine Statuierung nicht in eine systemische Exklusion mündet. Zudem sind die Grenzen zwischen einem statuierungsdiagnostisch ermittelten sonderpädagogischen Förderbedarf und dem Bedarf an individueller Förderung im Falle schwacher Schulleistungen fließend und einigermaßen willkürlich (wie vielfach im Forschungsstand dokumentiert und von den Befragten in den qualitativen Gruppendiskussionen zu dieser Expertise konstatiert). Denn was ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist, hängt ab von sozial und fachlich konstruierten Unterscheidungen und Zuschreibungen, d.h. einer Definitionspraxis, die einem Wandel unterliegt. Die Entwicklungstendenz in Deutschland (bei zugleich wieder großen Unterschieden zwischen den Bundesländern) zeigt, dass mit zunehmender Inklusion die Förderquoten steigen, also mehr Schüler:innen als förderbedürftig in einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt statuiert werden (Klemm 2021, S. 45). Zugleich werden in entsprechenden Untersuchungen enge Verbindungen von Förderquoten mit schulstrukturellen Entwicklungen sowie mit verschiedenen Dimensionen sozialer Ungleichheit deutlich (zuletzt dokumentiert bei Helbig/Steinmetz 2021).

Die Verteilung auf die Förderschwerpunkte in Bremen entspricht im Großen und Ganzen dem bundesdeutschen Durchschnitt (Klemm 2021, S. 54). Mehr als zwei Drittel der Schüler:innen mit SPF zählen zu den Förderschwerpunkten L, SozEm und S. Der größte Anteil der Schüler:innen mit SPF – zwischen 70 und 80% – entfällt seit Jahren auf den Förderschwerpunkt „Lernen“. Diese Kinder werden zieldifferent, also nicht nach dem allgemeinen Bildungsplan unterrichtet. Zweitgrößte Gruppe unter den statuierten Schüler:innen sind jene mit dem Förderschwerpunkt „Wahrnehmung und Entwicklung“. Noch geringer fallen die Anteile in den Förderschwerpunkten „Soziale und emotionale Entwicklung“ und „Sprache“ aus, wobei letzterer Förderschwerpunkt von den übergreifenden Angeboten zur Sprachförderung für alle Schüler:innen zu unterscheiden ist (Idel et al. 2019, S. 124) und bei ersterem Bereich die vielfach gegebenen Überschneidungen mit Bedarfen in der Lernunterstützung, die ggf. im Förderschwerpunkt Lernen verortet werden, zu berücksichtigen ist.

Vor dem Hintergrund der Orientierungen an individueller Förderung und Bildungsgerechtigkeit ist es von Belang, wie offen die sonderpädagogische Förderung ist, d.h. wie dauerhaft Statuierungen sind bzw. wie die Statuierungspraxis auch von Merkmalen sozialer Ungleichheit durchdrungen wird. Dazu wurden vertiefende Verlaufsanalysen der Jahrgänge ab dem ersten vollinkluisiven Schüler:innenjahrgang in Bremen 2013/14 durchgeführt. Es zeigt sich, dass bei insgesamt steigenden Förderquoten diese jeweils im Zeitverlauf von Klasse 5 bis Klasse 10 zurückgehen. Dies ist vor allem auf den Übergang von statuierten Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen, Sprache und Verhalten in den Klassen 8 und 9 auf die Werkschule zurückzuführen; als Folge davon sinken die Förderquoten in den Klassen 9 und 10 an den Oberschulen, die teilweise auch mit Klassenwiederholungen verbunden sind.

Jahr	5	6	7	8	9	10	FörderQ
2013	8,8%	8,1%	7,0%	5,9%	2,5%	2,6%	5,3%
2014	10,4%	8,9%	8,5%	7,5%	5,2%	1,9%	6,3%
2015	10,3%	10,0%	8,7%	8,6%	6,9%	3,9%	7,2%
2016	12,1%	10,0%	9,7%	8,8%	8,0%	6,1%	8,1%
2017	12,0%	11,9%	10,0%	9,8%	7,5%	6,3%	8,6%
2018	12,8%	11,4%	11,6%	10,1%	8,2%	6,2%	9,1%
2019	13,2%	13,1%	12,1%	11,7%	9,1%	6,4%	9,9%
2020	14,2%	13,6%	13,7%	12,8%	9,9%	7,4%	10,8%

Tab. 3: Verlaufsauswertung Förderquoten (Quelle: SKB)

Zugleich zeigen die Verlaufsanalysen aber auch, dass Schüler:innen ihren Förderschwerpunkt wieder verlieren können. Dies ist insbesondere für die zieldifferent unterrichteten Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen relevant, da sie auf diese Weise die Möglichkeit eines allgemeinbildenden Schulabschlusses erhalten.⁹ Dazu wurde in der Analyse gefragt, wie häufig Wechsel von Schüler:innen zwischen Förderschwerpunkten vorkommen bzw. ob Schüler:innen im Verlauf ihrer Schullaufbahn ihren Förderschwerpunkt wieder verlieren. 242 der Schüler:innen des Jahrgangs 5 des Schuljahres 2013/14 wurden in einem der genannten Förderschwerpunkte statuiert. Im Verlauf ihrer Schullaufbahn verloren 51 unter ihnen ihren Status wieder, 38 von ihnen waren Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen, die mit dem Wechsel keine lernziendifferente Beschulung mehr benötigten. Diese Befunde müssen zwar mit Vorsicht interpretiert werden, sie zeigen aber dennoch, dass eine Statuierung nicht unwiderruflich ist.

Die Statuierung ist nicht nur eine im fachlichen Sinne pädagogisch-psychologische Begutachtung, in der nach objektivierbaren Kriterien ein Förderbedarf festgestellt wird. Statuierungsentscheidungen werden auch von sozialen Faktoren beeinflusst. Aus diesem Grund wurde in den vertiefenden Analysen gefragt, inwieweit die Wahrscheinlichkeit – oder das Risiko –, statuiert zu werden, vom sozio-ökonomischen Hintergrund und dem Wohnort bzw. Stadtteil, also dem Sozialraum, abhängig ist. Dazu wurden Analysen der Förderquoten auf der Basis der Wohnorte von Schüler:innen in Klasse 5 sowie auf Grundlage einzelschulspezifischer Daten aller Oberschulen durchgeführt. Einbezogen wurden die Sozialindikatoren des Anteils der Bevölkerung unter 18 Jahren mit Migrationshintergrund (weil besonders viele Menschen mit einem sozialstatistischen Migrationshintergrund von Armut betroffen sind), der Anteil der Bedarfsgemeinschaften (Grundsicherung für Arbeitssuchende SGB II) an den Privathaushalten und der Anteil an Leistungsberechtigten (Grundsicherung für Arbeitssuchende SGB II) an der Bevölkerung unter 15 Jahren. Darüber hinaus wurden außerdem auf der Ebene der Schüler:innenmerkmale das Geschlecht berücksichtigt und der Sachverhalt, ob die Familien der Schüler:innen seit mindestens drei Jahren einen sog. „Bremen-Pass“ haben (also Anspruch auf Leistungen für Bildung und Teilhabe nach § 28 SGB II/§ 34 SGB XII/AsylbLG/§ 6b BKG).

Die wichtigsten Befunde zeigen die umseitigen Abbildungen (Abb. 1). Die Förderquoten sind assoziiert mit den Merkmalen Migrationshinweis, Geschlecht und der Anspruchsberechtigung nach dem Bildungs- und Teilhabepaket. D.h. das Risiko oder die Wahrscheinlichkeit, statuiert zu werden, steigt, wenn man ein Junge ist, Sozialleistungen bezieht, in einem sozial benachteiligten Ortsteil lebt und dort zur Schule geht und der sozialstatistischen Kategorie des Migrationshintergrunds zugerechnet wird. Mit Bezug auf die Schulstandorte: In Schwachhausen, Horn-Lehe und Findorff gelegene Oberschulen haben entsprechend der sozialen Komposition ihrer Schüler:innen niedrige Förderquoten von weit unter 10%, die Oberschulen in Gröpelingen, Osterholz, Huchting und im Bremer Norden Förderquoten von weit über 10%.

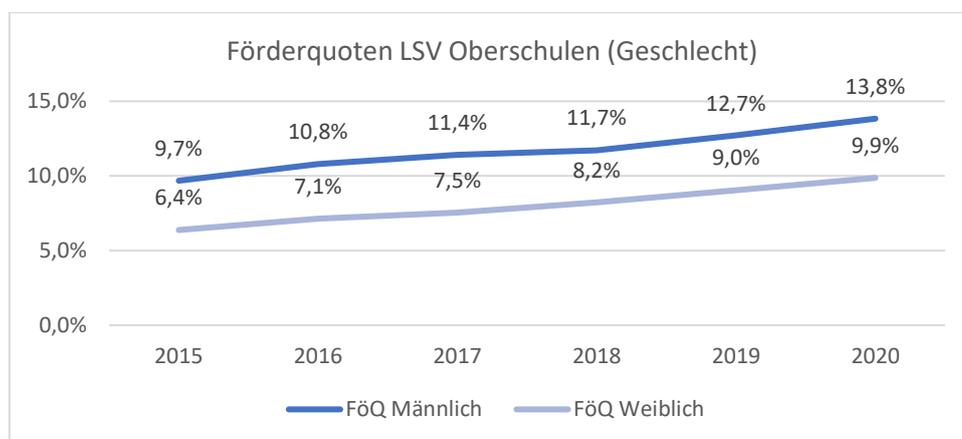
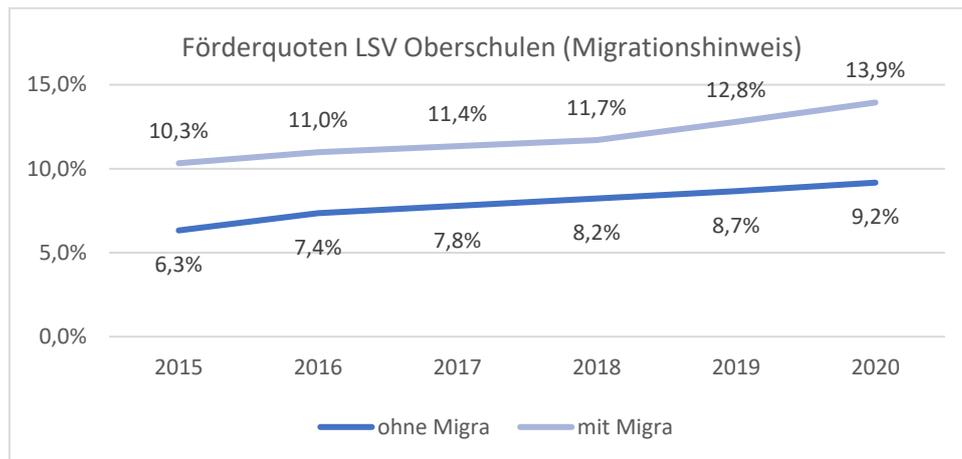
Das Statuierungsrisiko lässt sich auch mit dem Zusammenhangsmaß des Odds Ratio-Koeffizienten ausdrücken (Tab. 4). Er misst die Effektstärke eines Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen. Ist der Odds Ratio höher als 1, kann von einer Assoziation beider Merkmale ausgegangen werden. Die Werte in der Tabelle belegen jeweils die bivariate statistische Assoziation zwischen einem statuierten Förderbedarf und jeweils den Merkmalen „Bremen-Pass“, Migrationshinweis und männlichem Geschlecht. In

⁹ Ein allgemeinbildender Schulabschluss kann aber auch trotz bzw. im Status zieldifferenter Beschulung erworben werden. Mit Bestehen der Prüfung der Einfachen Berufsbildungsreife entfällt der Förderbedarf.

einem intersektionalen Sinne muss von einem Zusammenwirken und einer Kumulation der verschiedenen Faktoren ausgegangen werden¹⁰.

Relative Chance – Odds Ratio – Förderbedarf LSV in Oberschule 2020 für SuS mit ...	
Bremen-Pass letzte drei Jahre	2,88
Migrationshinweis	1,60
Geschlecht = männlich	1,47

Tab. 4: Odds Ratio für ausgewählte sozialstatistische Merkmale (Quelle: SKB)



¹⁰ Auch wenn die Analysen und Darstellung im Folgenden auf die Förderbedarfe Lernen, Sprache und SozEm (hier als V) fokussieren, gelten vergleichbare Erkenntnisse auch für die vermeintlich stärker medizinisch verankerten Bereiche W&E, kmE, Hören und Sehen. Dies wird auch in Schilderungen der Leitungen der Förderzentren deutlich, die allerdings für diese Expertise nicht weiter vertieft wurden.

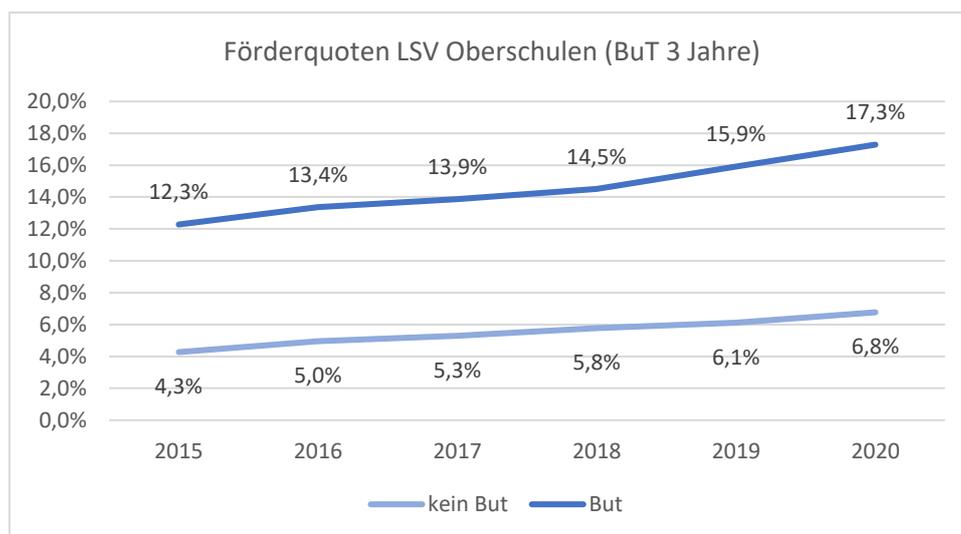


Abb. 1: Förderquoten in Abhängigkeit sozialer Merkmale (Quelle: SKB)

3.2 Bildungserträge im Spiegel erreichter Abschlüsse, Anschlüsse und Kompetenzen

Das Gelingen des schulischen Inklusionsprozesses bemisst sich auch an den Perspektiven, die mit der Vergabe von allgemeinen Bildungsabschlüssen und entsprechenden Übergängen nach Klasse 10 eröffnet werden. Mit welchen Berechtigungen verlassen Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die Sekundarstufe I und welche Anschlüsse finden sie (vgl. auch Makles et al. 2019, S. 79ff.)? Hierfür wurde ein Vergleich der Absolvent:innen des Jahres 2009 – also dem Übergangsjahr in die inklusive Schulreform – mit denen des Jahres 2019 vorgenommen (Tab. 5). Dieser Vergleich zeigt sehr deutlich den durch Inklusion erzielten Bildungserfolg. Über 60% der geförderten Schüler:innen erwarben 2019 mindestens den Abschluss der Berufsbildungsreife; knapp 40% blieben ohne einen allgemeinbildenden Schulabschluss. Vor dem Inklusionsprozess erwarben dagegen lediglich 20% aller geförderten Schüler:innen, die zu überwiegendem Teil in Förderzentren beschult wurden, mindestens die Berufsbildungsreife. Immerhin 6,8% aller geförderten Schüler:innen erreichten 2019 den MSA, keine:r aber in 2009. Auch in den Übergängen in eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung spiegelt sich die bessere Leistungsfähigkeit des inklusiven Schulsystems: Während in 2009 nur knapp 12% einen solchen Übergang realisieren konnten, waren es 2019 18,3%. In dieser Leistungsbilanz zeigt sich also ebenfalls der Erfolg des Inklusionsprozesses.

	2009	2019
ohne Berufsbildungsreife*	79,1%	38,2%
Einfache Berufsbildungsreife	20,9%	35,1%
Erweiterte Berufsbildungsreife	0,0%	18,8%
Mittlerer Schulabschluss	0,0%	6,8%
Mittlerer Schulabschluss mit Zugangsber. zur GyO	0,0%	1,0%
Übergänge in Ausbildung (dual oder vollzeitschulisch)	11,8%	18,3%
Absolvent:innen mit mindestens BBR	20,9%	61,8%

Tab. 5: Vergleich der Absolvent:innen mit Förderbedarf 2009 und 2019 (Quelle: SKB)

* Seit dem Schuljahr 2014/15 erhalten Schüler:innen mit SPF, die nicht die einfache Berufsbildungsreife erlangen, das „Allgemeine Zeugnis“. In der Statistik werden diese entsprechend den Vereinbarungen der KMK jedoch weiterhin zur Gruppe der Schüler:innen ohne Berufsbildungsreife gezählt.

Detailauswertungen der Datensätze aus den Lernstandserhebungen des IQB für die domänenspezifische Kompetenzentwicklung der Schüler:innen mit Förderbedarf sind mit Einschränkungen zu interpretieren, weil sie auf kleinen Fallzahlen basieren. Sie geben aber zumindest Hinweise auf erreichte Kompetenzen und können mit den erworbenen Abschlüssen in Zusammenhang gebracht werden. Eine entsprechende Analyse aus der Evaluation zur Bremer Schulstrukturreform (Schipolowski et al. 2019, S. 93ff.) zeigt, „dass je nach Kompetenzbereich zwischen ungefähr einem Viertel (*Lesen* im Fach Deutsch und *Leseverstehen* im Fach Englisch) und mehr als der Hälfte (*Zuhören* und *Orthografie* im Fach Deutsch sowie *Hörverstehen* im Fach Englisch) der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit SPF insgesamt die Mindeststandards HSA (Hauptschulabschluss, Anm. Verf.) erreichen. Die Anforderungen des Mindeststandards für den MSA werden von knapp 10 Prozent (*Lesen* im Fach Deutsch und *Leseverstehen* im Fach Englisch) bis zu etwa einem Viertel (*Zuhören* im Fach Deutsch) der Schülerinnen und Schüler mit SPF in der 9. Jahrgangsstufe insgesamt erreicht“ (ebd.). Die damaligen Analysen zeigten außerdem, dass die erreichten Kompetenzniveaus der inklusiv unterrichteten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf höher waren als die der Schüler:innen in Förderschulen. Bringt man die berichteten Kompetenzeinstufungen mit den oben dargestellten erworbenen Abschlüssen zusammen, lässt sich keineswegs folgern, dass die Vergabe der Abschlüsse mit einer vermeintlichen Anspruchsreduktion verbunden sein könnte. Vielmehr weisen die Kompetenzanalysen eher darauf hin, dass das Förderpotenzial im Hinblick auf den MSA als Abschlussoption auch für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch nicht ausgeschöpft ist.

3.3 Personal im inklusiven Bildungssystem

Die Leistungsfähigkeit eines inklusiven Schulsystems hängt auf der Personalebene von einer mindestens auskömmlichen Versorgung mit einschlägig qualifiziertem pädagogischem Personal ab (Fachkräfteegebot). In den inklusiven Schulen in Bremen arbeiten neben Lehrkräften, die ein allgemeinbildendes Lehramtsstudium absolviert haben, sonder- und förderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte sowie Assistenzen, die über unterschiedliche pädagogische Qualifikationen verfügen und in der Regel nach Antrag über § 112 SGB IX (für Schüler:innen mit körperlicher oder geistiger Behinderung) oder § 35a SGB VIII (Schüler:innen mit seelischer Behinderung) konkreten Schüler:innen als persönliche Assistenzen zugeordnet sind. Im Zuge des Inklusionsprozesses wurden an den Bremer Schulen als Elemente der Organisation der Einzelschule (wohlgemerkt aber nicht als eigenständige „Einrichtung in der Einrichtung“, denn das widerspräche dem Inklusionsgedanken) Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) geschaffen, die unter anderem für die Koordination des sonderpädagogischen Personals, die inklusive Schulentwicklung am Standort und eine Gestaltung der inklusiven Förderung in multiprofessioneller Teamarbeit (sonderpädagogische und allgemeinbildende Lehrkräfte, Assistenzen, Schulsozialarbeiter:innen, Ganztagskräfte, Sprachbeauftragte) zuständig sind. Die Zentren sind mit einer Leitungsstelle ausgestattet, die Teil der Schulleitung ist.¹¹ Auf mittlerer Ebene operieren die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren.

¹¹ Im Bereich der Grundschulen gibt es in der Stadtgemeinde Bremen noch zwei bzw. drei ZuP-Verbünde, die aber im Auslaufen begriffen sind; grundsätzlich hat jede Schule ihr eigenes ZuP. In der Stadtgemeinde Bremerhaven BHV bilden 4 bis 6 Grundschulen einen ZuP-Verbund mit einer höher besetzten Funktionsstelle (A14) als Leitung.

Nicht nur im Bundesland Bremen, sondern auch in vielen anderen Bundesländern und Regionen herrscht seit einigen Jahren ein Mangel an Lehrkräften ebenso wie an weiteren pädagogischen Fachkräften, was wiederum ein Teil der Bedarfskrise in den Pflege- und Bildungsberufen überhaupt ist.¹² Allerdings ist der Inklusionsprozess in Bremen insofern besonders betroffen, als vor allem auch sonderpädagogisch qualifizierte Lehr- und Fachkräfte fehlen und es insbesondere in manchen sozial benachteiligten Ortsteilen (z.B. Stadtteile wie Osterholz, Gröpelingen, Huchting, Bremen-Nord, Stadtgemeinde Bremerhaven) schwer ist, überhaupt qualifiziertes Personal für Schule und Inklusion zu gewinnen. Im Schuljahr 2019/20 konnten von 10.580 zugewiesenen Lehrerwochenstunden in den FSP L, S und SozEm 9.302 Stunden gedeckt werden, von 4.814 Lehrerwochenstunden für den sonderpädagogischen Förderbedarf W&E 4.072.

Die Inklusion vollzieht sich also unter Bedingungen einer dünnen Personaldecke. Auf alle Lehrkräfte gesehen waren zum 01.09.2021 in der Stadtgemeinde Bremen 72,58 Vollzeiteneinheiten (VZE) und in der Stadtgemeinde Bremerhaven 38,16 VZE unbesetzt. Bezogen auf das sonderpädagogische Personal konnten zu Beginn des Schuljahres 2021/22 in der Stadtgemeinde Bremen 141,31 VZE und in der Stadtgemeinde Bremerhaven 21,78 VZE nicht gedeckt werden (Bremische Bürgerschaft, Drucksache 20/1152 vom 9.11.2021).¹³ Auch Leitungsstellen in den Zentren für unterstützende Pädagogik sind z.T. nicht besetzt. So waren zum Stichtag 01.01.2022 19 Stellen im Bereich der Grundschulen vakant, weitere befanden sich gerade im Besetzungsverfahren. Nicht wenige Lehrerwochenstunden – 1.478 in Bremen, 702 in Bremerhaven – werden durch Lehramtsstudierende unterrichtet (Auskunft Senatorin für Kinder und Bildung vom 06.01.2022).

In den behördlichen Modellrechnungen (s.u.) für Bremen wird angenommen, dass bei Auslastung der in den letzten Jahren vergrößerten Ausbildungskapazitäten des Landesinstituts für Schule der Lehrkräftebedarf für die Oberschulen, Gymnasien und berufsbildenden Schulen ab 2022 durch eine ausreichende Anzahl neu ausgebildeter Lehrkräfte befriedigt sein könnte. Für Grundschulen und für sonderpädagogische Lehrämter wird ein späterer Zeitpunkt, nämlich 2024 prognostiziert. Für das bremische Schulsystem sind für letzteren Bedarf die Absolvent:innen des grundständigen Studiengangs *Inklusive Pädagogik Primarstufe* besonders relevant. Zudem scheint es auf jeden Fall ratsam, neben den grundständigen Studiengängen auch den an der Bremer Universität angebotenen Weiterbildungsmaster in inklusiver Pädagogik (mit Fokus Sekundarstufe) weiterzuführen. Dessen Absolvent:innen werden nicht nur quantitativ weiter gebraucht, sondern weisen auch qualitativ eine besondere Qualifizierung vor und nehmen nach ihrer Weiterqualifizierung insbesondere Leitungs- und Entwicklungspositionen ein. Die Studienkapazitäten des 2018/19 neu eingerichteten grundständigen Studiengangs für *Inklusive Pädagogik an Gymnasien und Oberschulen* sind (erst) seit dem WiSe 20/21 voll ausgeschöpft. Die Übernahme ins Referendariat in diesem Bereich muss zusätzlich zu den vorhandenen Plätzen im Studiengang für *Inklusive Pädagogik Primarstufe* sichergestellt werden, damit ein Effekt für die Personalversorgung eintreten kann.

¹² Der Bedarfskrise wird auch im Bundesland Bremen durch nicht-grundständige Ausbildungsangebote des Seiteneinstiegs zu begegnen versucht. Zum Stichtag 01.09.2021 waren 115 Personen in den unterschiedlichen Formen des Seiteneinstiegs in den beiden Stadtgemeinden im Bundesland beschäftigt (Bremische Bürgerschaft, Drucksache 20/1152 vom 9.11.2021).

¹³ Besser sieht die Situation in der Schulsozialarbeit der Bremer Schulen aus. In der Stadtgemeinde sind 149 Schulsozialarbeiter:innen an Schulen beschäftigt, an 14 Schulen sind entsprechende Stellen unbesetzt. In Bremerhaven sind alle ausfinanzierten Stellen besetzt (Bremische Bürgerschaft, Drucksache 20/1152 vom 9.11.2021).

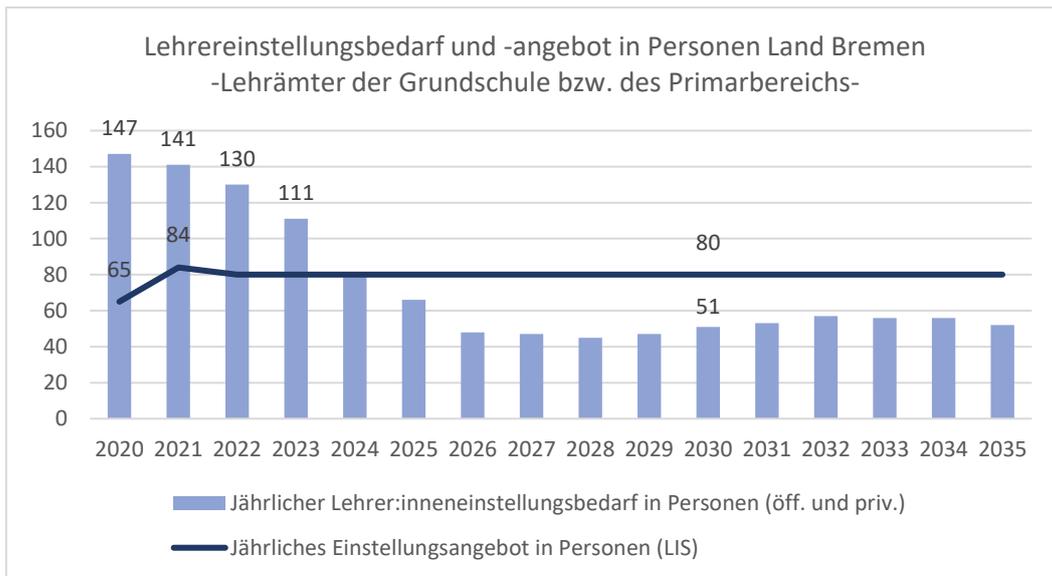


Abb. 2: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in Personen Land Bremen, Lehrämter der Grundschule bzw. des Primarbereichs (Quelle: SKB)

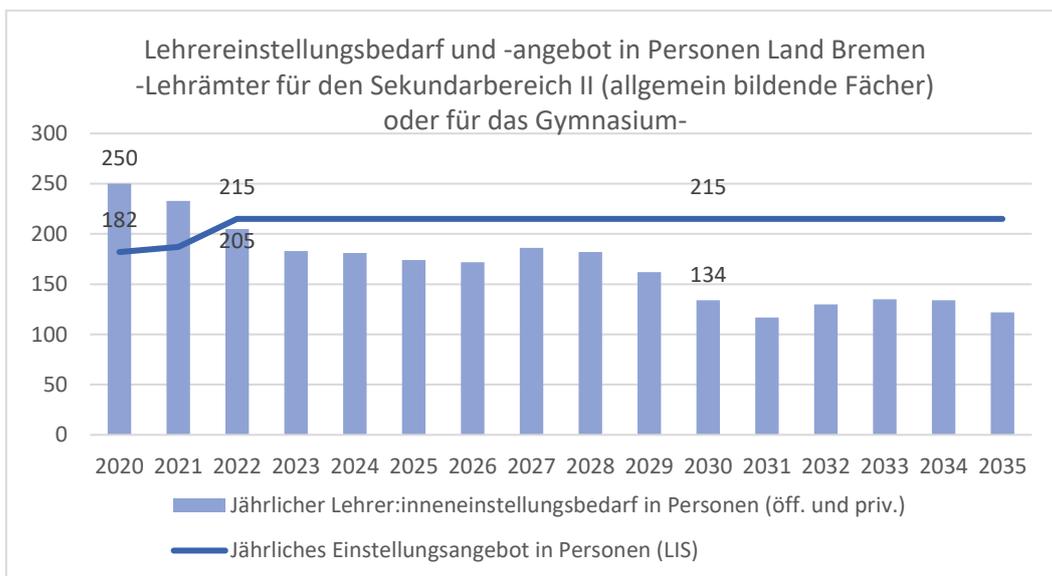


Abb. 3: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in Personen Land Bremen, Lehrämter für den Sekundarbereich II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (Quelle: SKB)

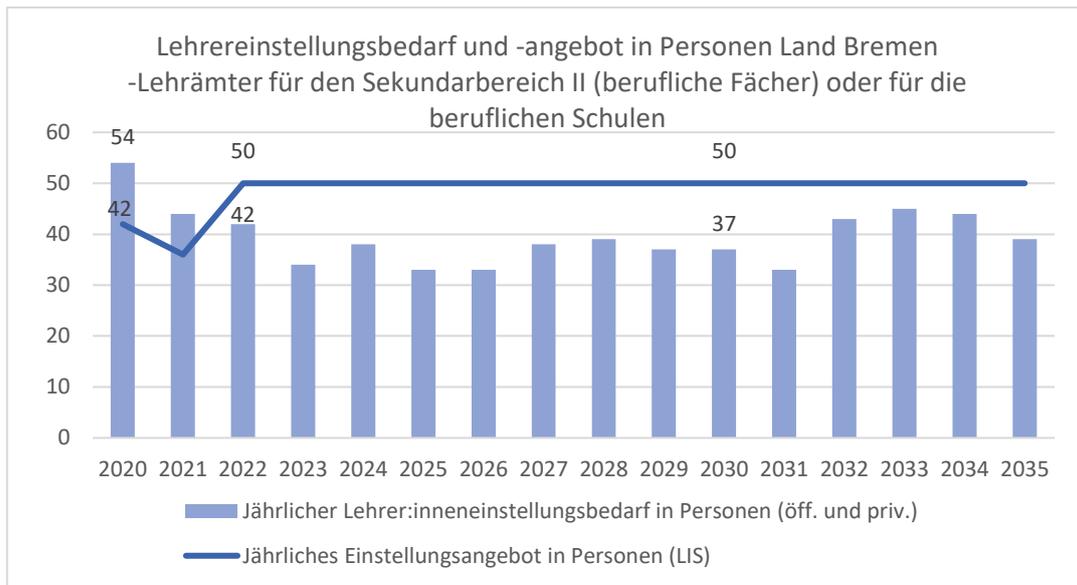


Abb. 4: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in Personen Land Bremen, Lehrämter für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Quelle: SKB)

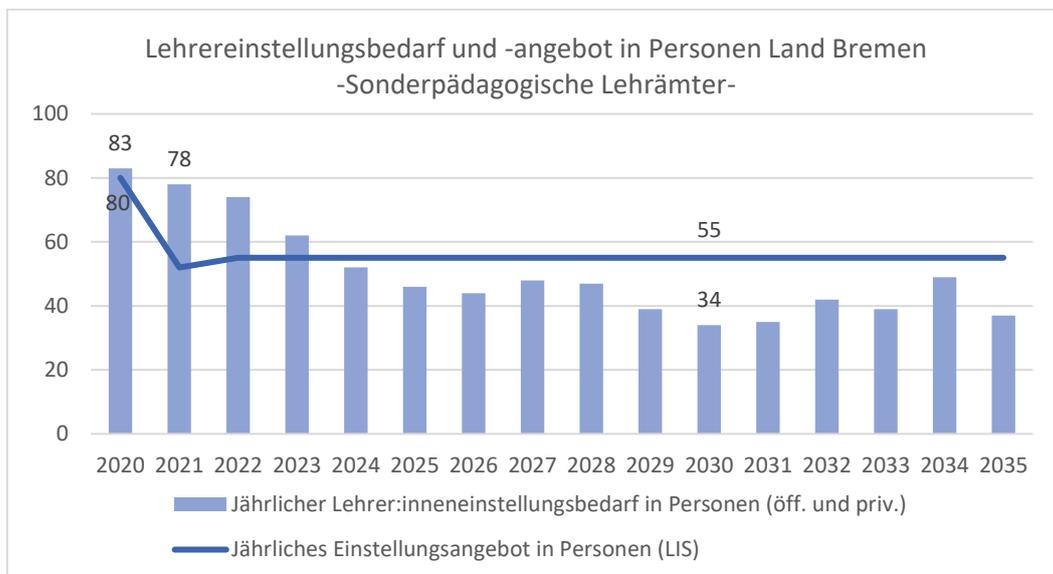


Abb. 5: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in Personen Land Bremen, Sonderpädagogische Lehrämter (Quelle: SKB)

Assistenzen und Schulbegleitungen sind wichtige ergänzende Fachkräfte im Inklusionsprozess, die in bestimmten Rechtskreisen aufgrund der rechtlichen Grundlagen bislang noch ad personam, d.h. bestimmten einzelnen Schüler:innen zugeordnet und bei externen Trägern angestellt sind. Es handelt sich – jenseits der Klassenassistenzen im Bereich W&E – nicht um Stellen, mit denen eine personenunabhängige Unterstützung bzw. Ressource für Lerngruppen zur Verfügung gestellt wird. Die Fachdiskussion plädiert für eine solche Veränderung hin zu einer im weiteren Sinne systemischen Ressource.

Im Bereich W&E bestand in Vollzeiteinheiten gerechnet im Schuljahr 2021/22 ein Bedarf von 187,5 Stellen im Bereich der Klassenassistenzen und sozialpädagogischen Fachkräfte sowie 193 Stellen bei den Drittkräften. Am Ende des Schuljahres 2019/20 (Stichtag: 20.07.2020) waren 13 Stellen nicht besetzt.

Die Anträge auf Assistenzen nach §112 SGB IX (körperlich und geistig wesentlich beeinträchtigte Kinder) haben in den letzten Jahren zugenommen. Am Ende des Schuljahres 2019/20 (Stichtag: 20.07.2020) waren 19 Stellen nicht besetzt (Quelle: SKB). Problematisch ist die Gewinnung von Assistenzen auch deswegen, weil die individuell bewilligten Stundensätze nicht immer mit den gewünschten Arbeitsumfängen der Fachkräfte übereinstimmen. Die Tätigkeit als Assistenz in Schule ist im Vergleich zu verlässlichen Stellen etwa im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe eher unattraktiv, während ihre Bedeutsamkeit für die multiprofessionellen Teams in den Interviews der vorliegenden Expertise sehr deutlich wird.

Teil II: Bestandsaufnahme zu Sichtweisen der Praxisakteur:innen

Inklusion fängt erst dann an, wenn wir darüber nicht mehr reden und nicht mehr nachdenken müssen. Und klar wäre das eine Idealvorstellung, ganz klar.
(GS_ZL-2, Abs. 125, ZL4)

4. Haltungen zur inklusiven Bildungsreform

Für ein inklusives Bildungssystem braucht es neben der Etablierung von inklusiven Strukturen, die alle Lernenden einschließen und individuell fördern, eine korrespondierende inklusive Grundhaltung aller Beteiligten. Diese Haltungen sind eine wesentliche, aber nicht hinreichende Bedingung für gelingende Inklusion, denn dazu muss auf alle Ebenen des Bildungssystems beigetragen werden. Wir beginnen mit diesem Hinweis auf das notwendige Zusammenwirken von inklusiven Strukturen, Kulturen und Praktiken unsere qualitative Bestandsaufnahme, um Vereinseitigungen vorzubeugen. Weil die qualitative Bestandsaufnahme sich aber auf die Sichtweisen, Erfahrungen und Beobachtungen von Praxisakteur:innen stützt, die als pädagogische Fachkräfte Inklusion im Alltag umsetzen, stellen wir ihre Haltungen und Positionierungen zur Inklusion an den Anfang. Diese sind aus der Perspektive der Akteur:innen neben den Ressourcen das zentrale Element der Qualitätssicherung. Die Verbindung dieser vermeintlich individuellen Voraussetzung mit strukturellen Fragen wird in den Analysen der folgenden Abschnitte deutlich werden.

Ein grundlegendes Bekenntnis zu inklusiven Werten und eine Offenheit für Schulreform und Schulentwicklung stellen auf der Ebene der Einzelschulen elementare und zentrale Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung dar (vgl. Booth & Ainscow 2017, S. 17). Das Vorhandensein inklusiver Grundüberzeugungen ist Voraussetzung für einen guten inklusiven Unterricht und die Bereitschaft, Schule und Unterricht weiterzuentwickeln. Demnach sollten inklusive Werte und Grundhaltungen, insbesondere die Akzeptanz von Vielfalt und eine partizipative Einstellung bei den Lehrkräften vorhanden sein (vgl. Textor, 2012). Nach Dyson (2010) zeichnet sich eine inklusive Kultur durch Anerkennung und Würdigung von Heterogenität, die Bereitstellung von Bildungsangeboten für tatsächlich alle Schüler:innen und eine starke Zusammenarbeit im Kollegium aus (Dyson 2010, S. 118ff.). Auf der Ebene des Kollegiums nehmen die Lehrkräfte die Lernenden „in ihrer Gesamtheit in den Blick und teilen sie nicht in Gruppen ein – vielmehr sollen die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden“ (Lange, 2017, S. 8). Zu einer „inklusive Grundhaltung“ gehört auch eine reflexive Perspektive (vgl. Budde/Humrich 2013), die immer auch die (Herstellung von) Differenz, Verschränkungen in der Entstehung von Ungleichheit/Marginalisierung sowie verbleibende Barrieren hinterfragt und damit auch der Komplexität und Prozesshaftigkeit einer inklusiven Zielsetzung Rechnung trägt (Booth & Ainscow 2017; Ainscow 2008).

Bereits die Expertise zum Inklusionsprozess an Bremens Oberschulen (Idel et al. 2019) zeugte von der hohen Identifikation der Lehrkräfte mit der Bildungsreform. Dieser Zentralbefund einer grundsätzlichen Akzeptanz des Prozesses der Inklusion wiederholt sich auch in den Interviews, die für die vorliegende Expertise mit Lehrkräften, ZuP- und Schulleitungen an Grundschulen, Gymnasien und Berufsschulen geführt wurden. Dieser erfreuliche, im Vergleich mit anderen Bundesländern und Studien nicht selbstverständliche Befund kann wie folgt differenziert werden.

In den *Grundschulen* wird ein hoher Inklusionsanspruch und in der Tendenz ein weiter gefasstes Inklusionsverständnis geltend gemacht. Die einzelnen Schulen weisen darauf hin, dass eine inklusive Schülerschaft willkommen ist und – soweit es die Ausstattungen und Kapazitäten zulassen – alle Kinder in

ihrem individuellen Lerntempo begleitet werden sollen. Die Unterstützungsmaßnahmen werden systematisch über die ZuPs für die ganze Schule organisiert und auch die Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen wie insb. dem ReBUZ sind fester Bestandteil des allgemeinen Schul- und Unterrichtsaltags. Eine Identifikation mit einem weiten Inklusionsbegriff wird von vielen Befragten für ihre Schulen benannt:

Ja also wie ich schon gesagt hatte, wir haben die Kinder, eigentlich alle Kinder verteilt in allen Klassen. Also benennen, benutzen, den Begriff Schwerpunktklassen nicht, haben ihn auch nicht. Und es gibt auch keine Inklusionskinder, weil Inklusion für uns bedeutet, ja alle Kinder wie sie sind werden unterrichtet. (GS_SL, Abs. 63, SL7)

So, also die würden nie in Frage stellen, wer jetzt Sonderpädagogin ist oder wer jetzt Lehrkraft ist oder wer jetzt Erzieherin. Der, der das kann, der macht das und das finde ich immer so spannend und so schön, dass das bei euch gerade auch so ein Moment ist. (WE_LK_GS, Abs. 166, LK1)

Und wir haben ja zum Beispiel auch gar nicht über Kinder mit einer Hochbegabung oder so gesprochen, die meiner Meinung nach dazu gehören. Also wie kann man Unterricht so gestalten, dass alle am gleichen Thema arbeiten, am gleichen Inhalt arbeiten, aber auf unterschiedlichen Niveaustufen, auch ohne zu sagen, du bekommst das Arbeitsblatt mit einem Sternchen, du bekommst das mit zwei und du das mit drei. Sondern was sind gute Aufgabenformate und genau. Daran arbeiten wir ganz intensiv. (GS_SL, Abs. 133)

Die benannten Haltungen und Zielsetzungen sind nicht immer kongruent mit der Beschreibung konkreter Handlungspraxis sowie dem Sprechen über Schüler:innen oder auch Eltern. Vielmehr finden sich immer auch deutliche Orientierungen an einem eher engen Inklusionsbegriff in den Praxisbeschreibungen. Auch die von den Befragten formulierten Entwicklungsbedarfe und Bewertungen des bestehenden Systems erfolgen vielfach entlang kategorialer Perspektiven, etwa entlang von Unterscheidungen der sonderpädagogischen Förderbedarfe sowie vor allem ohne deren enge Verbindung mit anderen Ungleichheitsdimensionen systematisch mit zu bedenken. Gerade letzteres scheint – ähnlich wie in der ersten Expertise Inklusion (Idel et al. 2019) für die verschiedenen Schultypen herausgearbeitet wurde – schulspezifisch recht unterschiedlich ausgeprägt, aber doch im gesamten Feld eine Herausforderung zu sein, die nicht zuletzt mit vorhandenen Strukturen und ihren Ambivalenzen in Verbindung zu stehen scheint.

Mehrere Befragte verweisen zudem auf kritische Haltungen im Kollegium, die am Spannungsverhältnis zwischen Ressourcen und Ansprüchen festgemacht werden sowie an fehlenden Möglichkeiten der gemeinsamen (Weiter)Entwicklung einer inklusiven Haltung und Praxis.

Wobei man da Theorie und Praxis voneinander trennen muss, denn in der Theorie finden alle Inklusion ganz toll, wenn sie denn so wäre wie sie angekündigt wurde und wie sie sein müsste mit den entsprechenden Ressourcen. (GS_LK, Abs. 12, SP4)

Insgesamt erlebe ich das ganze Kollegium als sehr bemüht und sehr offen auch. Und es gibt den Wunsch, dass alle Kinder hier gerne in die Schule kommen und von der Schule profitieren, also das würde ich so durchgängig sagen. Von der Behörde finde ich, manchmal ist die Zielformulierung so groß. Und die Realität, das klafft auseinander. Also an den Realitäten anknüpfen und da sinnvolle nächste Schritte zu tun, anstatt das große Ganze drüber zu stülpen und alle sagen: Ja machen wir, machen wir! Und in der Realität passiert gar nichts eigentlich. (GS_ZL-2, Abs 143, ZL3)

Aufgrund ihrer leitenden und gestalterischen Funktion für den Inklusionsprozess überblicken die befragten ZuP-Leitungen die kollegialen Haltungen und Positionierungen in ihren Kollegien. Sie thematisieren generelle Entwicklungsbedarfe zur Erarbeitung von Haltungen und Praktiken – wofür vor allem die Ressource Zeit in Anschlag gebracht wird. Die Basis für die gemeinsame Professions- und Schulentwicklung scheint aber zumindest in der Grundschule durchgängig eine Grundorientierung in Richtung eines weiten und intersektionalen Inklusionsbegriffes zu sein.

Rückschau – erste Expertise Inklusion

Die zuvor befragten Lehr- und Fachkräfte an den Oberschulen identifizierten sich ebenfalls in umfassender Weise mit dem bildungspolitischen und pädagogischen Inklusionsgedanken. Die bildungspolitische Positionierung pro Inklusion reichte bei manchen Befragten der ersten Expertise bis hin zu einer Infragestellung der Zweigliedrigkeit. Die Befragten der Oberschulen wünschten sich eine bessere administrative Unterstützung durch die Schulaufsicht und die Senatorin für Kinder und Bildung. Sie stehen vergleichbar zu den hier befragten Grundschulkolleg:innen zum Reformprozess, kritisierten aber dessen mangelnde Ressourcenunterstützung. (vgl. Idel et al.2019, S. 158)

Auch die Interviews mit Praxisakteur:innen aus den *berufsbildenden Schulen* lassen ein hohes Bekenntnis zur Inklusion erkennen. Die Befragten definieren die Berufsschulen schon in ihrer Veranlagung als grundsätzlich inklusives System. Diese Beschreibung basiert einerseits auf der Einschätzung, man habe es mit einer breiten Heterogenität der Schülerschaft zu tun, und andererseits auf dem Sachverhalt der Abwesenheit von Statuierungen. Das System sei offen für die verschiedensten Personenkreise und impliziere eine Flexibilität der Gruppenmischungen auf der Unterrichtsebene. Die Begrenzungen durch bislang fehlende Ressourcen und vor allem auch Strukturen das benannte Potential nutzen und eine wirklich inklusive Praxis (weiter)entwickeln zu können, werden aber ebenso betont.

An den Gymnasien lässt sich bei den befragten Praxisakteur:innen ein schulartspezifisches Verständnis von Inklusion identifizieren. „Gymnasien erwarten von ihren Schüler:innen, sich in einem akzelerierten achtjährigen Bildungsgang mit zahlreichen Fächern auf einem hohen Niveau auseinanderzusetzen, um das Abitur und damit die Studierfähigkeit zu erwerben“ (Transferbericht Gymnasien 2020, S. 13). Inklusion am Gymnasium findet ihren Ausdruck daher systembedingt in eher integrativen Settings für ganz spezifische Unterstützungsbedarfe vor dem Hintergrund einer zielgleichen Unterrichtung. Dies begrenzt eher einen weiten Blick (etwa die Auseinandersetzung mit Leistungsheterogenität allgemein) und fokussiert notwendigerweise auf einige wenige Förderbedarfe (im Sinne eines engen Inklusionsbegriffes), nämlich solche, die die zielgleiche Unterrichtung möglich erscheinen lassen. Im Sinne eines engeren Inklusionsbegriffs sind damit die Förderung von Schüler:innen im Förderschwerpunkt EmSoz gemeint sowie Schüler:innen mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen bzw. Schüler:innen im Förderschwerpunkt W&E, für die im Gymnasium ein eher kooperatives Parallelsystem mit eigenen Regeln etabliert werden kann, sodass dann die sonstige gymnasiale Lernkultur und Leistungsordnung unberührt bleiben. Dass es hier eine Diskrepanz zu einer vollständig inklusiv gedachten Schule gibt, nehmen auch die Befragten wahr. Sie versuchen, die Aspekte, die sie am Gymnasium umsetzen, hiervon abzugrenzen. Die Spannungen zwischen einem auf relative Leistungshomogenität und Bestenauslese bezogenen Verständnis von Gymnasialität und einer weiter gedachten, auf Leistungsheterogenität und individuelle Förderung sich beziehenden inklusiven Schulkultur werden in den Interviews von den Befragten explizit diskutiert. Die Strukturdebatte, das wird in dieser abwägenden Reflexion der Befragten

deutlich, ragt in einem inklusiven und zugleich zweigliedrigen Schulsystem bis in den Schulalltag hinein. Ein weites Inklusionsverständnis stellt das gymnasiale Bildungsideal und damit die Existenz dieser Schulart in Frage, die eher integrativ denn inklusiv sein kann. Das eigentliche Problem des Gymnasiums ist weniger die Inklusion im engeren Sinne als der Umgang mit Heterogenität im weiteren Sinne.

Wir hatten ja den Einstieg über die Frage, definiere doch mal den Begriff Inklusion in der Schule, also wie wird das überhaupt verstanden. [...]

Wir reden im Grunde genommen jetzt darüber, wie wir an einem Gymnasium die vorhandene Heterogenität durch Förderunterricht auffangen, dass das vielleicht wünschenswert wäre oder weil die Realität so ist. Aber im Grunde genommen bedeutet das ja eigentlich eine Anpassung oder eine Abkehr vom gymnasialen Lernplan. Solche Heterogenitäten, wie jetzt auch hier beschrieben werden, die auch real sind, wenn wir auf alle diese Defizite eingehen würden, käme man mit dem Stoff, der für das Abitur gefordert wird, nicht durch. Das muss man einfach mal so konstatieren. [...]

Dann muss man einfach feststellen, entweder gibt es ein Gymnasium oder wir haben nur ein Ein-Schul-System, das heißt nur mit einer Oberschule mit differenzierenden Angeboten. Das wäre denn so ein Gesamtschulkonzept. Aber das wäre dann eben nicht mehr gymnasial.

Das Modell, was wir jetzt unter Inklusion diskutieren, das ist ja das, zum Beispiel, so wie ich das an unserer Schule kenne, mit dem W- und E-Bereich. Ich verstehe unter Inklusion, das Inkludieren von Kindern, die normalerweise nicht auf dem Gymnasium sind, sondern die jetzt vielleicht als Kinder mit Beeinträchtigung dann eben so in den Schulalltag integriert werden. Das andere ist von einem Gymnasium nicht zu leisten. (Gy_LK, Abs. 161, LK5)

Die gymnasiale Sicht ist also durch Ambivalenzen und eine, in Bezug auf die eigenen Zuständigkeiten schulartspezifisch begrenzte Perspektive gekennzeichnet. Zum Teil zeichnet sich hierzu auch in den gymnasialen Kollegien ein Umdenken ab. Zunehmend wird die Frage relevant, wie im Rahmen der gymnasialen Bildungsarbeit den unterschiedlichen Lebenssituationen und Entwicklungshintergründen der Schüler:innen Rechnung getragen werden kann.

Bei uns im Kollegium ist ein Wandel zu beobachten in den letzten drei bis vier Jahren würde ich sagen. Bevor dieser Wandel eintrat, war sehr häufig der Satz zu hören: „Der oder die muss weg!“, weg heißt: Oberschule. Aus dem Auge aus dem Sinn. Mittlerweile ist da ein Wandel eingetreten bei einem beträchtlichen Teil des Kollegiums, bei Weitem nicht bei allen. Was aber mittlerweile bei sehr vielen eingesickert ist, ist, dass wir bei Problemen mit Kindern unterscheiden müssen, ob es ein Problem der Leistungsfähigkeit ist. [...] Generell nehme ich aber auch wahr, dass die Bereitschaft, die Schüler ganzheitlicher zu sehen, auch im Kollegium stärker und größer geworden ist. Ob das jetzt an unserer Tradition liegt oder unserer langen Kooperation mit W und E Kindern oder an der starken Verjüngung, die das Kollegium erfahren hat, das mag ich nicht beurteilen. (Gy_SL, Abs. 198, SL3)

Die Befragten berichten weiterhin von verschiedenen informellen und teilweise auch strukturellen Lösungen, die ihre Schulen dafür finden, etwa durch die Einrichtung von Förderbändern. Gleichwohl bleibt das gymnasiale Leistungsprinzip – die Orientierung an zugeschriebenen und erwarteten Leistungskapazitäten und dem Abitur als Leitziel des gymnasialen Unterrichts von Beginn der Sekundarstufe I an – der zentrale Bezugspunkt in den Überlegungen der befragten Lehrkräfte an den Gymnasien. Veränderungen infolge von neuen, eher inklusiv ausgebildeten jüngeren Kolleg:innen sowie durch Umstrukturierungen gerade im Kontext W&E-Schwerpunktstandortentwicklung werden übrigens auch in

Grundschulkollegien wahrgenommen, dort stärker im Hinblick auf die Bereitschaft, mit anderen Fachkräften, z. B. den Assistenzen, auf Augenhöhe zu kooperieren sowie gemeinsame Verantwortung für alle Schüler:innen zu übernehmen und etwa im Team Teaching zu unterrichten. Zugleich werden in allen Befragungen deutliche Bedarfe geschildert, solche Veränderungsprozesse als Gesamtkollegium aktiv zu gestalten und an gemeinsamen Haltungen und Entwicklungsperspektiven zu arbeiten.

Also ich sage jetzt mal, es gibt natürlich zwei Ebenen. Es gibt einmal das was so an Konzept vorhanden ist und was gewollt ist und das, was die Menschen darin arbeiten in der Lage sind auch um zu setzen. (GS_ZL-1, Abs. 175, ZL3)

Wie diese übergreifenden Prozesse unterstützt werden können, wird nach der Darstellung der qualitativen Bestandsaufnahme zu spezifischen Themenbereichen noch einmal abschließend in Kap 9 aufgegriffen.

5. Ressourcen

Auskömmliche Ressourcen sind für das Gelingen des Inklusionsprozesses unabdingbar. Die subjektive bzw. in der Schulpraxis verbreitete Wahrnehmung, inwieweit welche Ressourcen – insbesondere fachlich-personelle, aber auch finanzielle, sachliche, zeitliche und räumliche Ressourcen – in ausreichendem Umfang vorhanden und verteilt sind, warum sie nicht vorhanden sind und was zu tun sei, um die Ressourcenproblematik zu beheben, ist ein Thema, das in den Interviews zu dieser Expertise oft und breit angesprochen wurde. Für die Einschätzung der eigenen wie auch der kollektiv-kollegialen und insgesamt systemischen Handlungsfähigkeiten spielt diese Wahrnehmung eine zentrale Rolle. Gerade der hohe Selbstanspruch und die Identifizierung mit dem Inklusionsprozess, die in diesen und früheren Interviews mit den Fachkräften im Bildungssystem immer wieder zum Vorschein treten, führen die Befragten dazu, sich besonders kritisch mit der Ressourcenlage auseinanderzusetzen. Insofern ist eine transparente und konstruktive Bearbeitung der Ressourcenproblematik für den Erhalt der Akzeptanz und professionellen Handlungsbereitschaften unabdingbar. Auch wenn sich die offizielle Ressourcenzuweisung in erster Linie an sonderpädagogisch klassifizierten Bedarfen orientiert, war für die Thematisierung der Ressourcenfrage in den Interviews ein weiter Inklusionsbegriff leitend. Damit wird der Ressourcenbedarf auf den Gesamtzusammenhang einer diversitätssensiblen und an individueller Förderung ausgerichteten Lernkultur bezogen.

5.1 Einschätzungen zur behördlichen Zuweisung von Ressourcen

Das Land Bremen weist den beiden Stadtgemeinden für die Beschulung von Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich LSV pauschal Ressourcen zu, die auf der Annahme basieren, dass 7,2 Prozent aller Schüler:innen einen angenommenen Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache und Verhalten haben (Mitteilung des Senats, 2020, S. 19). Die Zuweisung an Grundschulen erfolgt systemisch: Neben einer Sockelzuweisung von 6 Stunden wird die Verteilung des verbleibenden Stundenbudgets für die Aufgaben der Inklusion im Rahmen eines indexbezogenen Berechnungsmodells über einen Schüler:innensozialfaktor vorgenommen, der aus dem Sozialindex der Schule und der jeweiligen Zahl der Schüler:innen resultiert. Die genaue Ausgestaltung ist ein komplexes Verfahren, das sich immer wieder in Überarbeitung und Überprüfung befindet.¹⁴ In den Oberschulen erfolgt die

¹⁴ Der Schulsozialindex wird aus sechs bzw. bei Gymnasien und Oberschulen sieben Indikatoren berechnet, die sich auf das Wohnquartier allgemein, Armutslagen anhand des Bremen-Passes, Lernausgangslagen i.S.v. Sprachförderbedarfen und För-

Ressourcenzuweisung für Sonderpädagogikstunden in der Stadtgemeinde Bremen entsprechend den Statuierungen, die (noch) im Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe durchgeführt werden. Weitere Ressourcen wie Sozialarbeiter:innen oder Doppelbesetzungen werden in der Primar- und Sekundarstufe entsprechend dem Sozialindex zugewiesen. In Bremerhaven wird auf eine offizielle Statuierung sonderpädagogischen Förderbedarfs bis Klasse 8 verzichtet. Gleichwohl werden anhand von förderdiagnostischen Verfahren (die auch als informelle Statuierung fungieren) Bedarfe abgeschätzt und in die Stundenzuweisung einbezogen.

Die W&E-Klassenverbände erhalten eine systemische Ausstattung gemäß Schüler:innenzahl und Gruppengrößen. Die W&E-Lerngruppen umfassen neben der Klassenlehrkraft für den gesamten Klassenverband eine sonderpädagogische Lehrkraft sowie eine Klassenassistenz und bei Ganztagschulen zusätzlich eine sozialpädagogische Fachkraft (SPF). In begründeten Einzelfällen kann eine weitere Assistenz (Drittkraft) für den medizinischen Bereich oder für besondere Förderbedarfe der Schüler:innen wie zum Beispiel Autismus, insbesondere wenn Selbst- und Fremdgefährdung, Weglauftendenzen usw. bestehen, zur Verfügung gestellt werden. Über diese an sonderpädagogischen Förderschwerpunkten ausgerichteten Ressourcen hinaus stehen weitere Ressourcen in Form von Assistenzkräften zur Verfügung, die ad personam nach SGB VIII und IX beantragt werden können.

Bezüglich der Bemessungsgrundlage der Ressourcen von außen wird in den Interviews mit den *Grundschulen* der Vorteil der systemischen Zuweisung darin gesehen, dass sie Kategorisierungen vermeiden hilft bzw. nicht ressourcengenerierend erzwingt. Vor diesem Hintergrund ermöglicht sie, das fachliche Prinzip der Prävention herauszustellen. Gleichzeitig wird kritisch die Frage diskutiert, inwieweit die systemische Ressourcenzuweisung bedarfsangemessen ist und in ausreichendem Maße den sozial unterschiedlichen Standorten der Schulen Rechnung trägt.

Grundsätzlich finde ich das Konzept in der Grundschule ja auch richtig, dass pauschal zugewiesen wird und nicht pro Kopf, dass wir also quasi präventiv arbeiten können und die Kinder nicht erst mal statuieren müssen. Das finde ich, ist eine tolle Entwicklung, die ist gut gelaufen in Bremen und da stehe ich auch voll hinter. (GS_ZL-1, Abs. 165, ZL3)

(...) Meine Frau ist ebenfalls Grundschullehrerin und ich sag mal so: Walle versus Borgfeld. Das ist schon ein massiver Unterschied im Vergleich zu dem, was meine Frau macht. Sie hat viele Sachen noch nie gehört, mit denen ich ständig zu tun habe. Und das ist schon krass. Wie dieser Unterschied ist von Standort zu Standort – und Walle ist sicherlich noch nicht, ich würde es mal eine halbe Brennpunktschule nennen, da gibt es ganz andere Stadtteile. (GS_LK, Abs. 12, LK1)

Deutlich wird die als sehr unterschiedlich eingeschätzte Belastung in verschiedenen Stadtteilen, ohne dass die Befragten auf die vorhandenen Instrumente der angepassten Ressourcenzuweisung Bezug nehmen. Die befragten Grundschullehrkräfte äußern damit ähnliche Kritik an der kurzen Personaldecke und Bedenken zur Bedarfsangemessenheit wie die bereits 2018 befragten Fachkräfte aus den Oberschulen.

derquoten (im Übergang Klasse 4-5), Erstsprachen sowie Zuwanderungsgeschichte beziehen (vgl. https://sd.bremische-buergerschaft.de/sdnetrim/UGhVM0hpd2NXNFdFcExjZcuF83K5gug9OCWWobzGzKYkP7hhW55q7pFiXXUxajU1/Beschlussvorlage_Ausschuesse-Deputationen_VL_20-4418.pdf).

Rückschau – erste Expertise Inklusion (vgl. Idel et al. 2019, S. 133ff)

Die Ressourcenlage an den *Oberschulen* wurde seinerzeit als unzureichend wahrgenommen. Gefordert wurden weitere Ressourcen an sonderpädagogischen Lehrkräften, weiterem Förderpersonal und außerschulischen Unterstützungssystemen. In der auch heute noch vorherrschenden Bedarfskrise wurden an den Oberschulen sonderpädagogische Ressourcen z.T. z.B. für Vertretungsunterricht umgesteuert und insofern dann nicht in der inklusiven Förderung eingesetzt. Besonders prekär wurde die Bedarfskrise an den Oberschulen in Bremerhaven wahrgenommen. Die Situation wurde seinerzeit auch deshalb als besonders kritisch eingeschätzt, weil ein Anstieg des Förderbedarfs von den damals interviewten Lehr- und Fachkräften registriert wurde.

Von den Befragten der Oberschulen wurde ebenfalls eine Anpassung der Bemessungsgrundlagen in der Zuweisung von Ressourcen für die Inklusion gefordert, die noch angemessener die Standortspezifik, vor allem die sozialräumlichen Ungleichheiten (Sozialindex) und die Entwicklungsstände der Schulen berücksichtigen sollte.

Insgesamt dreht sich die implizit gerechtigkeitstheoretische Verteilungskritik um die Frage, in welchem Ausmaß Gleiches gleich (Prinzip „Equality“) und – durch eine ausreichende und differenzierte Berücksichtigung der Sozialindikatoren – Ungleiches ungleich (Prinzip „Equity“) behandelt werden sollte. Zu berücksichtigen ist hier zudem die Transparenz bzw. Nachvollziehbarkeit solcher komplexer Verfahren, die nicht mehr einfach ‚Ressource pro Kind‘ bereitstellen.

5.2 Wahrnehmung der Personalversorgung

Bei den Gruppendiskussionen im *Grundschulbereich* wird sehr deutlich, dass neben der Kritik an einer als zu knapp bewerteten Zuweisung von sonderpädagogischen Stunden vor allem die unbesetzten Stellen an den Einzelschulen zu Qualitätsverlusten und auch dazu führen, sich weniger mit Entwicklungsarbeit beschäftigen zu können. Bestimmte Funktionsstellen wie ZuP-Leitungen, vor allem aber Lehrkraftstellen und pädagogische Mitarbeiter:innen werden als vakant geschildert (bzw. können nicht mit hinreichender Expertise besetzt werden; Stichworte sind hier etwa Quereinstieg, fehlende sonderpädagogische Expertise und grundlegende Fragen der Qualifikation von Assistenzen). Von dieser Bedarfskrise (die auch in anderen Bundesländern und Segmenten des Arbeitsmarkts in Bildung und Soziales vorherrscht) sind besonders die Schulen an den als weniger attraktiven wahrgenommenen Standorten betroffen (Bremerhaven, Bremen-Nord, Stadtteile mit hohem Sozialindex).

Auch auf diese personelle Mangellage führen es die Befragten zurück, dass sie in ihrer Arbeit immer wieder an Belastungsgrenzen gelangen. Durch „Alltagspragmatismus“, mit dem man in der Arbeitsorganisation auf dieses Problem reagiert, würden inklusive Strukturen geschwächt und es würden auf diese Weise im Zusammenspiel mit dem Belastungserleben und einem „Sich-Alleingelassen-Fühlen“ inklusionskritische Einstellungen befördert.

Förderpläne schreiben oder ähnliches macht unsere ZuP-Leitung, die aber auch keine ausgebildete Sonderpädagogin ist. Also da schwimmen wir quasi im Nebel herum hier und gucken, ob uns hier jemand anmeckert – und, wenn keiner meckert, haben wir es wohl okay gemacht. (GS_LK, Abs. 12, LK3)

Wenn ich da so gucke an unserer Schule, mit wie wenig Stunden meine Kollegen von mir oder meiner anderen Sonderschulkollegin rechnen können: mager ist das, sehr mager! Und dadurch fühlen sich natürlich die Grundschulkollegen im Stich gelassen. Und das gibt

natürlich eine negative Einstellung zur Inklusion. Und dagegen können wir als Einzelne gar nicht gegen an arbeiten. Das geht gar nicht. (GS_ZL-2, Abs. 26, ZL4)

Es ist dabei nicht immer deutlich, inwieweit insgesamt einfach eine bessere Personaldecke und zeitliche Spielräume für Zusammenarbeit oder aber spezifische Expertisen im System als notwendig angesehen werden. Der Bedarf bezieht sich in jedem Fall nicht nur auf Lehrkräfte mit sonderpädagogischen Fachkenntnissen, sondern auch auf weiteres pädagogisch tätiges Personal in der Inklusion.

Wir haben bei uns an der Schule keinen Schulsozialarbeiter oder keine Schulsozialarbeiterin. Wir würden uns das sehr wünschen, weil wir gerade alles in den jeweiligen Klassenteams und als Klassenlehrer:innen auffangen müssen. Und ich merke einfach immer mehr, dass uns das fehlt und im Besonderen dann auch immer eine psychologische Fachkraft, wäre traumhaft. (GS_LK, Abs. 12, LK3)

Im Zusammenhang mit einer als unzureichend wahrgenommenen Personalversorgung kommen die Befragten auch auf die Bedeutsamkeit von *Doppelbesetzungen* zu sprechen, die bislang nur im W&E-Bereich durchgängig gegeben sind und die seit den Koalitionsvereinbarungen 2019 für Grundschulen der Indexstufe 4 und 5 angestrebt werden. Aus inklusionspädagogischer Perspektive werden die Möglichkeiten, in doppelter Besetzung gemeinsam zu unterrichten, hoch eingeschätzt und gerade in Stadtteilen mit schwierigen Lebenslagen der Schüler:innen als notwendig für die grundlegende Arbeit empfunden. Mit Blick auf besondere Unterstützungsbedarfe wird festgehalten, dass dort, wo nicht genügend Ressourcen für die Doppelbesetzung vorhanden sind, in den wenigen verbleibenden doppelt gesteckten Stunden eher eine separierende Förderung praktiziert als im Team unterrichtet würde.¹⁵

Da ich wie gesagt Sonderpädagogin und Klassenlehrerin in meiner Klasse bin, bin ich alleine mit allen Kindern, muss die eine Hälfte in Klasse zwei unterstützen, die andere Hälfte lernt noch lesen. Es sind so viele Kinder mit voraussichtlichem Förderbedarf in meiner Klasse, die ich gar nicht weiter fördern kann. So dass ich grundsätzlich zerrissen bin, wie ich mit meiner Klasse arbeiten soll. (GS_LK, Abs. 12, SP4)

Also dadurch, dass es bei uns so wenig Stunden sind, die doppelt besetzt sind, sind es meistens Stunden, die nicht im Team unterrichtet werden. Sondern dass dann die Sonderpädagogin mit ein paar Kindern raus geht. Dass einfach zwei Stunden in der Woche so ein bisschen intensiv gearbeitet werden kann. (GS_ZL-1, Abs. 174, ZL2)

Das Gegenbild zu diesem wahrgenommenen Mangel und seinen bedenklichen Auswirkungen auf die Qualität der Arbeit und ihrer Weiterentwicklung bietet die Situation an den W&E-Standorten. Die jeweiligen W&E-Klassenverbände sind in beiden Stadtgemeinden insbesondere durch die durchgängige Doppelbesetzung mit einer höheren und verlässlicheren Ressourcenzuweisung versehen, die sich positiv auf den Schulalltag und das inklusive System auswirkt.

Dass wir jetzt eben erstmals im W&E-Bereich sehr sehr gut ausgestattet sind und dass es auch nur funktionieren kann. Und dass man dann auch schon mal sagen kann: Wir sind da schonmal einen Schritt weiter in diesen Dingen. (GS_SL, Abs. 144, SL5)

¹⁵ Es wird häufig, aber nicht zwingend auf eine zweite, möglicherweise sonderpädagogische Lehrkraft rekurriert: „Und das kann meiner Meinung nach auch in Form, also auch Erzieher oder andere, ob die nun aus dem Kindergarten kommen oder sonst wie, es geht ja teilweise darum, dass man zu zweit in der Klasse ist. Wenn wir das schon anstreben könnten bei uns, dann wären wir schon alle sehr glücklich“ (ZuP-Leitung GS 2: Abs. 56).

Die Logik der Regelungen in der Ressourcenzuwendung und die verschiedenen Ausstattungssituationen entlang der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte bringen es mit sich, dass in der Praxis entsprechende Unterscheidungen als gruppenbezogene Differenzierungen orientierungs- und handlungsrelevant werden. Eine Kontrastierung der verschiedenen Förderschwerpunkte bzgl. der Ressourcenausstattung wird von den Beteiligten immer wieder selbständig aufgerufen und thematisiert. Denn mit Bezug auf Förderschwerpunkte lässt sich wie gezeigt darauf aufmerksam machen, dass Ressourcen benötigt werden oder umgekehrt ausreichend vorhanden sind. Mit der statuerungsbezogenen Zuwendung ist also ein kategoriales Denken verbunden, mit dem für die Befragten das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma virulent wird.

An den Gymnasien findet eine formelle Ressourcenzuweisung im Kontext Inklusion (im engeren Sinne mit Bezug auf sonderpädagogische Förderbedarfe) auf der Ebene der Funktionsstellen (ZuP-Leitungen) und im Assistenzbereich sowie im Kontext der (wenigen) W&E-Standorte auf dem bereits benannten hohen Ausstattungsniveau einer dauerhaften Doppelbesetzung zzgl. Klassenassistenz statt. In den Äußerungen der Befragten spiegelt sich die bereits einleitend skizzierte Abgrenzung vor dem Hintergrund eines gymnasialen Bildungsverständnisses ab.

Wir haben hier unsere ZuP-Leiterin, die sich mit allen möglichen Schwierigkeiten grundsätzlich beschäftigt. Aus diesem gesamten Inklusionsspektrum haben wir vereinzelt mal Schüler mit bestimmten autistischen Phänomenen und einmal hatten [wir] auch schon jemanden aus dem Bereich Hören und Kommunikation. Da wurden dann immer individuelle Lösungen gefunden. Dass das jeweils funktioniert. Ansonsten haben wir kein spezielles Personal dafür. (Gy_LK, Abs. 118, LK4)

Insgesamt ist an den Gymnasien eher eine monoprofessionelle Personalstruktur vorzufinden. Die fehlende Multiprofessionalität wird durchaus auch als limitierender Faktor für den Ausbau von inklusiven Settings und Kulturen eingeschätzt. Eine Erweiterung der Personalstruktur am Gymnasium würde auch den Entwicklungsraum für individuelle Förderpraktiken und den Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler:innen vergrößern.

Das kann ich für uns relativ klar sagen. Wir haben gar nichts. Wir haben allerdings auch was die Inklusion angeht, auch mehr oder weniger gar nichts, wenn man den engen Inklusionsbegriff zugrunde legt. (Gy_SL, Abs. 98, SL1)

Ja. Ich/ ich denke schon, dass, wenn wir da Möglichkeiten hätten, wirklich Förderkurse zu machen. Nicht nur diese Hausaufgabenbetreuung. Also wirklich gezielten Förderunterricht. Da wäre wahrscheinlich noch das ein oder andere aufzufangen. (Gy_LK, Abs. 151, LK2)

Wir haben keinen einzigen Sonderpädagogen an der ganzen Schule. Wir haben keinen Sozialpädagogen oder Sozialpädagogin. Also das einzige, wo so ein Kind, auch wenn es in der Klasse nicht mehr haltbar ist, untergebracht werden kann, ist in meinem Büro. Wenn ich selber Unterricht habe, geht das nicht. Also das scheitert an Ressourcen. (Gy_SL, Abs. 169, ZL1)

6. Lerngruppenorganisation, Diagnostik, Förderung und Unterricht

In einem weiteren Schritt wird im folgenden Kapitel der Blick auf den innerschulischen Umgang mit Ressourcen, die diagnostischen Praxen und die Unterrichtsgestaltung gerichtet. Es wird gefragt, aus welchen Gründen bzw. mit Bezug auf welche Rechtfertigungen vor dem Hintergrund des Anspruchs

inklusive Beschulung bestimmte diagnostische Verfahren und Lösungen in und von den Schulen praktiziert werden. Dabei geht es auch darum, wie sich die Befragten zur formalen Statuierungsdiagnostik äußern.

Weiterhin geht es um Erkenntnisse dazu, inwieweit in den Interviews das Ziel deutlich wird, den Ansprüchen an eine inklusive Lernkultur gerecht zu werden. Es geht hier um die Frage, in welcher Form und in welchem Ausmaß der Unterricht weiterentwickelt, inwieweit dem Prinzip der individuellen Förderung unter Bedingungen sozialer Intersektionalität und entsprechend heterogenen Lerngruppen Rechnung getragen wird. Zeichnen sich hier Orientierungen an einer inklusiven Didaktik ab, die Unterrichtsarrangements für individuelles und kooperatives Lernen in sozialer Vielfalt ermöglicht, mit Formen intelligenter Differenzierung arbeitet und der auch die Einsicht in die soziale Konstitution des Bildungserfolgs in Schule zugrunde liegt – dass Schule nicht nur soziale Differenzen und Ungleichheiten bearbeitet, sondern selbst mit hervorbringt?

6.1 Lerngruppenorganisation

Die Frage, wie Lerngruppen im Kontext von Inklusion zusammengestellt werden sollen, ist in den für diese Expertise durchgeführten Interviews vor allem ein Thema in den befragten Grundschulen. Es zeichnet sich hier ein heterogenes Bild ab. Passend zu einer systemischen Ressourcenallokation und zum Statuierungsverzicht berichten einige der Praxisakteur:innen der Grundschulen, dass keine Bündelung von Schüler:innen mit vermuteten oder im Einzelfall bei Einschulung schon festgestellten besonderen Förderbedarfen in Lerngruppen vorgenommen würde. Die Argumentationsmuster sind hier teilweise mit inklusiven Werteorientierungen verbunden: Es soll im Sinne der Inklusion auf heterogene Klassen gesetzt werden und somit eine inklusive pädagogische Arbeit stattfinden. Es wird ebenfalls argumentiert, dass die Vermeidung einer übermäßigen Zuweisung von Kindern mit vermuteten Schwierigkeiten in den Bereichen Lernen, Sprache oder sozial-emotionaler Entwicklung in einzelne Klassenverbände entlastend wirken würde, also klare Vorteile gegenüber einer Bündelung habe.

Wir versuchen, bei der Klassenzusammensetzung sehr darauf zu achten, dass wir die Kinder gut verteilen, das heißt Kinder mit Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich, im L Bereich, im W&E Bereich, dass wir die Kinder gut mischen. Dass keine Klasse überlastet ist mit Kindern im sozial-emotionalen Bereich, weil das sind ja doch die Kinder, die sehr viel fordern. Da achten wir mehr drauf, die Kinder gut zu mischen, und eben auch, alle Klassen im Sinne der Inklusion inklusiv zu unterrichten. (GS_SL, Abs. 63, SL7)

Andere Befragte berichten hingegen umgekehrt von „Schwerpunkt- bzw. Inklusionsklassen“ in ihren Schulen. Dafür wird als Grund angeführt, dass nur durch eine Bündelung der Ressourcen eine gute Förderung der Kinder überhaupt geleistet werden könne. Mindestens in Teilen wird hier weniger mit einer grundsätzlichen Entscheidung bzw. Überzeugung als vielmehr aus der oben bereits angedeuteten pragmatischen Organisationsperspektive argumentiert. Es deutet sich an, dass diesen Befragten das Dilemma – das Prinzip der inklusiven Beschulung durch interne Formen dauerhaft-exklusiver Gruppenbildung zu durchkreuzen – bewusst ist. Die Form der Beschreibung des Nicht-Entsprechens der institutionellen Norm einer gleichermaßen äußeren wie auch inneren Inklusion lässt darauf schließen, dass es die eigenen erfahrungsgesättigten, gewissermaßen am Gelingen des eigenen Unterrichts bewährten Überzeugungen sind, die diese befragten Lehrkräfte an diesem Modell festhalten lassen.

Wir haben das von seit Anfang an, seitdem ich Lehrerin bin, so organisiert, dass wir gebündelt haben. Wir sollten das nie, es ist auch nicht gewünscht, weil natürlich gewünscht ist, dass Inklusion in allen Klassen stattfindet und dort auch der Unterricht entsprechend

angepasst wird, so dass alle Kinder ihrem Stand entsprechend unterrichtet werden können. Aber wir wissen ja selber, dass das schwierig ist. So, und dann haben wir das so gemacht, dass wir Kinder gebündelt haben in einer Klasse. (GS_ZL-1, Abs. 171, ZL1)

wir versuchen, wo man von vornherein weiß, das sind Kinder mit Förderbedarf, dass wir die in eine bestimmte Klasse packen. Aber das ist an anderen Schulen nicht gang und gäbe. Ich halte das nur einfach für mich, einen guten Weg, weil die Arbeit effektiver wird, für mich. (GS_ZL-1, Abs. 241, ZL1)

Die Bildung solcher Schwerpunktklassen (teilweise als „Inklusionsklassen“ bezeichnet) entspricht zwar dem äußeren schulstrukturellen Inklusionsanspruch, da die Lerngruppenbildung innerhalb der inklusiven Schule in gemischten Gruppen stattfindet. Aber im engeren Sinne führt dies eben auch zu einer innerschulischen Segregation der einzelnen Gruppen („Zwei-Klassen-System“), mit der auch implizit die Deutung nahegelegt wird, es gäbe dann neben den „Inklusionsklassen“ in den regulären Lerngruppen keine Schüler:innen mit (besonderem) Unterstützungsbedarf. Dass diese Zuschreibung nur bedingt tragfähig ist, thematisieren auch die Befragten mit dem Verweis darauf, dass auch in den ‚regulären Klassen‘ zunehmend Lehrkräfte mehr Unterstützung für die Arbeit mit den Schüler:innen bräuchten. Die ‚trennenden‘ Auswirkungen zeigen sich nicht zuletzt darin, dass die befragten Lehrkräfte im Kontext der Bündelung häufig von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lernen, Sprache, SozEm) sprechen, obwohl zu diesem frühen Zeitpunkt noch keine formale Statuierung bzw. sonderpädagogische Begutachtung stattgefunden hat.

Rückschau – erste Expertise Inklusion (Idel et al. 2019, S. 136)

Auch in den Oberschulen werden laut den damals befragten Lehrkräften zwei Formen der Lerngruppenbildung praktiziert: Zum einen Bündelung von – nun auch für den Bereich LSV – statuierten Schüler:innen in Inklusionsklassen, die dann von Regelklassen unterschieden werden, zum anderen die Verteilung statuierter Schüler:innen auf alle Klassen eines Jahrgangs. Die Bündelung erfolgt aus Gründen besserer bedarfsangemessener Förderung. Außerdem wurden in diesem Modell auch bessere Möglichkeiten für intensive Kooperation zwischen Regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften gesehen. Umgekehrt begründeten Befragte aus Schulen, die das Verteilungsmodell auf den gesamten Jahrgang praktizieren, dies mit dem Prinzip der inneren Inklusion, der Kritik an Etikettierung und der Infragestellung einer harten Grenze zwischen statuiertem und nicht-statuiertem Förderbedarf. Die Befragten der Oberschulen regten an, für die Übergangsgestaltung aus der Primarstufe verbindliche Rahmenkonzepte zu entwickeln, an denen sich die Schulen orientieren könnten.

Weitergehend stellt sich die durchaus interessante Frage, auf welcher Daten- bzw. diagnostischen Basis die Bündelung und die dafür erforderliche Kategorisierung in den diese Organisationsform praktizierenden Grundschulen erfolgt – in einem System, in dem (anders als in den Oberschulen) für den Anfangsunterricht bzw. bis Klasse 3 und 4 keine formale Statuierung für Lernen, Sprache, SozEm vorgesehen ist.

Wie im nächsten Abschnitt genauer dargelegt, berichten die Befragten, dass im Übergang aus dem Elementarbereich die Schulleitungen der Grundschulen mit den Regellehrkräften, vor allem aber dem sonderpädagogischen Personal und den ZuP-Leitungen ins Teamgespräch gehen, um die Lage und insbesondere die Profile der einzelnen Kinder zu besprechen. Dies gilt unabhängig von der sich daran anschließenden Form der Lerngruppenorganisation, also einerlei ob im Anschluss die Schüler:innen

heterogen über den gesamten Jahrgang verteilt oder solche mit vermuteten besonderen Schwierigkeiten gebündelt werden sollen. Neben Fähigkeitszuschreibungen bzw. -aberkennungen in Bezug auf sonderpädagogisch einschlägige Förderbedarfe, für die sich u.a. auf die schulärztlichen Begutachtungen berufen wird, werden Aspekte wie die grundlegende Leistungsfähigkeit, Sprache und Geschlecht berücksichtigt. Es wird ebenfalls versucht, auf Wünsche der Eltern oder Freundschaften zwischen den Kindern einzugehen. Dies spielt laut Aussagen aber eine untergeordnete Rolle gegenüber den erstgenannten Kriterien. Im Zuge der Lerngruppenorganisation und im System des Übergangs von den Kindertagesstätten zu den Grundschulen finden somit die ersten (mindestens informellen) kategorialen Zuordnungen statt: Es sei wichtig zu wissen, welche Kinder an die Schule kämen und es sei als Basis für die Aufteilung der Kinder auf die verschiedenen Klassen ein sehr hilfreiches System.

Interessant ist, dass in diesem thematischen Zusammenhang die Aussagen der interviewten Leitungspersonen und der übrigen Lehrkräfte wie kaum bei anderen Fragen voneinander abweichen. Während das Übergangssystem von den ZuP- und Schulleitungen als bereits sehr gewinnbringend beschrieben wird, verlangen einige Lehrkräfte nach einem noch intensiveren Kontakt zu den Kindertagesstätten. Sie bemängeln, dass die Informationen und die damit verbundenen Aufteilungen unausgeglichen seien. Die Klassen werden als zu „überladen“ beschrieben, einige Lehrkräfte könnten das Pensum an Förderungen in den als sehr heterogen beschriebenen Klassen nicht auffangen. Deutlich wird an diesen kritischen Hinweisen, wie neuralgisch und pädagogisch herausfordernd die Übergangsschwellen für ein Bildungssystem sind (hier am Fall des Übergangs in Form des Um- und Einstiegs vom Elementarbereich in die Primarstufe), in welchem Übergänge besonders sensibel und inklusiv gestaltet werden sollen.

6.2 Diagnostik und Förderung

Nach der *Ersten Verordnung für unterstützende Pädagogik* liegt der Verantwortungsbereich der ZuPs darin, die Förderbedarfe der Schüler:innen diagnostisch zu erfassen, zu dokumentieren, die Ressourcen zur Förderung zu planen und deren fachgerechten Einsatz zu gewährleisten (EVUP 2013, § 3).

Sonderpädagogische Förderbedarfe werden in die Bereiche Lernen (L), Sprache (S), Wahrnehmung und Entwicklung (W&E, entspricht Geistige Entwicklung, GE, laut KMK), sozial-emotionale Entwicklung (entspricht Emotional Soziale Entwicklung, EmSoZ laut KMK), Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung und Autismus-Spektrum-Störung unterschieden (vgl. EVUP 2013 3, § 7). Zieldifferent unterrichtet werden die Förderschwerpunkte Lernen sowie Wahrnehmung und Entwicklung. Unter den weiteren zu berücksichtigenden Förderbedarfen sind in der EVUP die Bereiche Sprachförderung sowie Lese-Rechtschreib-Schwäche, Rechenschwäche, Hochbegabung, kulturelle Identitätsfindung und Spracherwerb gefasst (EVUP 2013, § 8).

Die Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens in Bremen, auch als Statuierung (im Sinne der Zuweisung eines Förderstatus) bezeichnet, liegt in der Verantwortung von ZuP-Leitungen und Sonderpädagogiklehrkräften an den Schulen, sowie (für SozEm) den ReBUZ und für den W&E-Bereich im Diagnostikteam, das an der Paul-Goldschmidt-Schule angesiedelt ist. Das Verfahren und der Zeitpunkt der Zuweisung sind dabei in Entwicklung befindlich; perspektivisch soll auf eine längere systemische Ressourcenzuweisung umgestellt werden. Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs findet in Bremen auf Antrag der Erziehungsberechtigten, der zuständigen Schule oder des schulärztlichen Dienstes vor der Einschulung bzw. für die meisten Schüler:innen (L, S, SozEm) während des Schulbesuchs statt (vgl. EVUP 2013, § 11). Die Verordnung sieht vor, dass die Statuierung für die Schwerpunkte Lernen, Sprache, SozEm ab Klasse 8 stattfindet. Für die Stadt Bremen ist (bis 2023) eine Ausnahme geschaffen worden, so dass aktuell die Durchführung der Statuierung weiterhin an den

Grundschulen auch in der dritten Klasse für den Übergang in die weiterführende Schule erfolgt. In der Stadtgemeinde Bremerhaven wird an den Grundschulen ein förderdiagnostisches Verfahren durchgeführt, das nicht zu einer formalen Statuierung führt. Die Schüler:innen mit Förderbedarfen werden dort in den Oberschulen gleichmäßig über die Klassen verteilt (2-3 pro Klasse), während hingegen in der Stadtgemeinde Bremen noch viele Oberschulen sogenannte „Schwerpunkt- oder Inklusionsklassen“ einrichten (s.o.).

Die Befragten aus den Grundschulen beschreiben in den Interviews differenziert die diagnostischen Praktiken und Prozesse an ihren Schulen und setzen sich kritisch mit dem Spannungsverhältnis zwischen einer für die pädagogische Arbeit und Unterstützung von Schüler:innen erforderlichen systematischen Diagnostik auf der einen Seite und einer für die behördliche Dokumentation, Bestätigung, Berechnung und Zuweisung von Ressourcen erforderlichen Statuierung von Schüler:innen auf der anderen Seite auseinander, die im Verlauf der Grundschulzeit mit Perspektive auf den Übergang in die Sekundarstufe erfolgt. Pädagogische Begründungen für eine gezielte Diagnostik, die Beschreibung diagnostischer Arrangements und Vorgehensweisen und die Kritik von ressourcenbezogener Statuierungsdiagnostik verbinden sich so in den Statements und Ausführungen der befragten Primarpädagog:innen.

Erste pädagogisch-diagnostische Einschätzungen der Lern- und Entwicklungssituation und daran anschließende Überlegungen zu möglichen Förderbedarfen werden von Seite der Grundschulen im Prozess des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich vorgenommen. Die Kooperationen zwischen Grundschulen und Kindertagesstätten finden in den meisten Fällen in Form von Übergabegesprächen und Hospitationen statt. Die Hospitationen dienen vor allem dazu, sich ein vertiefendes Bild von den Kindern machen zu können. Die Befragten beschreiben, wie im Übergangsprozess erste Daten erzeugt und pädagogische Beurteilungen getroffen werden, die Grundlage für die oben bereits beschriebenen Entscheidungen über die Klassenzusammensetzungen sind.¹⁶

Bei uns ist es so, dass sich die zukünftigen Erstklässler-Klassenlehrer zusammensetzen, mit der Schulleitung und auch mit allen Sonderpädagogen. Und vorab, wir haben die Unterlagen von der Schulärztin, es gibt einen Fragebogen, den wir von den Kitas bekommen, wo es um Motorik und Sprache geht, um Mädchen/Junge klar, Nationalität (..) Ja. Und die legen wir quasi alle aus und versuchen dann anhand dieser Bögen und der Information, die wir haben, in einem ersten Durchgang aufzuteilen, möglicherweise gerecht. (GS_ZL-2, Abs. 103, ZL1)

Wir bekommen auch von der Schulärztin und von den Kitas viele Informationen. Alle Kinder werden vor der Einschulung besucht, die Kinder, bei denen wir wissen, da ist eventuell ein erhöhter Förderbedarf, da schauen die Sonderpädagog:innen auch noch mal in den Kitas. Dann machen wir Mirola, um so möglichst viele Informationen vorab über die Kinder zu bekommen. Vor der Verteilung, Mirola ist dann nach der Verteilung, das ist erstmal so der Anfang der Förderplanung, dass man dafür die Information über alle Kinder hat. (GS_SL, Abs. 79, SL7)

Sonderpädagogische Expertise wird den Berichten der ZuP- und Schulleitungen zufolge schon im Übergangsprozess systematisch einbezogen. Der Unterstützungsbedarf von Kindern wird in Vorgesprächen

¹⁶ Die Befragten spielen damit – so könnte man hier interpretieren – darauf an, dass die Komposition, das Matching der Schüler:innen zu Lerngruppen so angelegt sein sollte, dass ein lernförderliches Klima zu erwarten ist und die Lehrkräfte in den Lerngruppen nicht unterschiedlich hoch in ihrer Arbeit belastet werden.

mit den Elementarpädagog:innen besprochen, und es werden zu diesem Zeitpunkt in manchen Fällen bereits systematische Diagnosen zur Abklärung sonderpädagogischer Förderbedarfe vereinbart.

Und bei uns ist das auch so, dass wir über die Jahre einen sehr engen Kontakt zu den Kindergärten aufgebaut haben. Ich als ZuP-Leitung und erstmal so eine sozusagen so ein Vorgespräch führe, wo die Bedarfe eigentlich sind bei den Kindern, die kommen. Wo ich, wo man möglicherweise vorschulisch noch was einleiten sollte. (GS_ZL-1, Abs. 245, ZL3)

Also wir haben hier eine sehr intensive Zusammenarbeit in den Kindertagesstätten. Wir sind hier in sogenannte Verbünde eingeteilt. Und dadurch ist die Zusammenarbeit sehr intensiv, als Schulleitung und ZuP-Leitung. Bevor die Klassenlehrer irgendwelche Übergabegespräche führen, gehen wir in die Kindertagesstätten und führen ganz intensive Gespräche über die einzelnen Kinder und erfahren doch schon sehr viel über die einzelnen Förderschwerpunkte dadurch. Sodass wir dann die Klassen danach einteilen und im Anschluss führen irgendwann die Klassenlehrer die Übergabegespräche. Das geht auch nicht anders, weil wir im L-Bereich gerade so knapp aufgestellt sind. (GS_SL, Abs. 71, SL5)

In den Interviews wird die Notwendigkeit einer fundierten systematischen Diagnostik darin gesehen, dass sie das Fallwissen über die Schüler:innen vergrößert und wichtige Hinweise auf das Arrangement angemessener individueller Unterstützungsmaßnahmen liefert.

Hatten wir in unserer ZuP-Runde eine ganz spannende Diskussion, weil ich die Form schon unterstütze und meine Sonderpädagogen aber auch. Ja, was ist mit der fundierten Diagnostik? Und wir hatten die Diskussion: Warum eigentlich eine fundierte Diagnostik? Und ich glaube, manchmal gibt es diese Aha-Erlebnisse, dass man doch nochmal innerhalb einer Diagnostik feststellt: Ja oh das Kind hat hier einen Bedarf, das habe ich so regulär nicht sehen können. Dann ist für mich eine Diagnostik sehr sinnvoll, wenn die Diagnostik für die Akten ist, dann nicht. (GS_ZL-2, Abs. 96, ZL3)

In den Interviews kristallisierten sich in Bezug auf eine fachlich gut begründete und pädagogisch zielführende Diagnostik folgende Qualitätsstandards heraus: Zum einen sollte die systematisch-formale Diagnostik, in der Kinder begutachtet bzw. Gutachten erstellt werden, *prozessbegleitend* sein. Diese Prozessdiagnostik wird als ein umfassendes Vorgehen entworfen, indem sich die sonderpädagogischen Fachkräfte mehrere Facetten des Verhaltens und das Umfeld des Kindes anschauen. Dieses Verfahren wird als wichtiger Aspekt für bisherige inklusive Begutachtungsprozesse beschrieben und basiert u. a. auf der Argumentationslinie, sich ein umfassenderes Bild von dem Kind und allen seinen Facetten machen zu können. Eine zweite wesentliche Voraussetzung für gute Diagnostik ist neben der Prozessperspektive deren *Durchführung im Team*. Hier wird verschiedentlich sehr positiv auf das Konzept der Förderplanung im Team Bezug genommen, was sich auf eine Fortbildung des LIS zurückführen lässt.¹⁷ Der fachliche Blick im Team auf das Kind während einer fundierten sonderpädagogischen Begutachtung wird als besonders gewinnbringend angesehen.

Ja wir sind ja mit in den Klassen als Sonderpädagogen und sehen da natürlich, welche Kinder welche Probleme haben. Und von daher betrachten wir diese Kinder dann eben genauer. Wir gucken uns das Umfeld des Kindes an und gucken uns die Lernprozesse an. Entwicklungsstand in den verschiedenen Bereichen. Und ja, erfassen Stärken und Schwächen und sehen natürlich, wo das Kind Unterstützung braucht. Das wird dann beschrieben

¹⁷ Das Verfahren „Förderplanung im Team“ aus Berlin Brandenburg von Hülscher et al. (2010) wurde seit 2011 über das LIS in schulinternen Fortbildungen vermittelt: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischer_foerderschwerpunkt/Foerderplanung_im_Team.pdf.

und im Team besprochen und wir versuchen dann den Stand des Kindes in den verschiedenen Bereichen festzustellen. Und entsprechend weiter zu fördern. (GS_ZL-1, Abs. 229, ZL1)

Weil man doch ja auch im täglichen Geschehen an manchen Punkten dann auch blind ist, nicht sieht, nicht nochmal die Perspektive wechselt. Und da hat man die Chance, wenn man ein sonderpädagogisches Gutachten schreibt, das zu tun. Und das ist zum Beispiel für die Weiterentwicklung von Inklusion eine ganz wichtige Sache, dass das nicht verloren geht. Es geht manchmal um ja, wirklich ganz wichtige Dinge für das Kind, was anders gelaufen ist als bei allen anderen Kindern. Und dass man das berücksichtigt und dem auf die Spur kommt, finde ich bedeutungsvoll so für unsere Arbeit. (GS_ZL-2, Abs. 82, ZL3)

In den Interviews wird berichtet, dass – gewissermaßen im Vorgriff bzw. parallel zu den Planungen der Senatorin für Kinder und Bildung, diagnostische Konferenzen statt formaler Statuierung als verbindliches Arrangement in den Schulen einzuführen – bereits ähnliche Settings existieren. Solche Förderkonferenzen lassen laut Aussagen eine vielfältigere Anschauung auf den Lernprozess des Kindes zu und ermöglichen unter der Bedingung einer guten Ausstattung eine multiprofessionelle Zusammenarbeit und partizipative Prozesse. Dieses Modell birgt somit das Potenzial, auf mehrperspektivische Beobachtung und den Prozess zu fokussieren.

Was wir in den letzten Jahren aufgebaut haben, ist einfach nochmal die Förderkonferenz als Mittel. Also wir haben regelmäßig wiederkehrende Förderkonferenzen, in denen dann über jedes Kind und insbesondere über die Kinder mit einem Unterstützungsbedarf nochmal einzeln gesprochen wird. Und das Ganze wird dann auch mit einem Förderplan dokumentiert, sodass wir wirklich schon eine Grundlage haben in dem ersten Jahr. (GS_SL, Abs. 75, ZL1)

Wir gehen in den Förderkonferenzen wirklich jedes Kind durch. Einige Kinder bekommen – also die sind auch recht ausgedehnt noch zeitlich – da bekommen aber die Kinder, die einen höheren Förderbedarf haben oder Unterstützungsbedarf, die bekommen mehr Raum. Das kann sein, dass über einige Kinder dann nur ganz kurz gesprochen wird. Und dokumentiert wird es praktisch für alle. Aber einen richtigen Förderplan bekommen dann die Kinder, bei denen wir im Vorfeld zum Beispiel von der Schulärztin vom Kindergarten und so weiter Hinweise bekommen haben, dass da möglicherweise im Bereich L oder woanders ein Förderbedarf vorliegen könnte. (GS_SL, Abs. 75, ZL1)

Das behördliche Vorhaben, solche Settings konzeptuell auszugestalten und in den Schulen die formale Diagnostik durch diagnostische Förderkonferenzen zu ersetzen, wird auch von den ReBUZ-Leitungen unterstützt.

Und vielleicht ganz kurz zu den diagnostischen Förderkonferenzen. Wir begrüßen das total, dass diese Entwicklung jetzt kommt, und unterstützen das auch von Seiten aller ReBUZ, dass da jetzt andere Verfahren auf den Weg kommen. Und also auch im Übergang Kindergarten Grundschule und viel früher auch, ich sage mal, genauer hinzugucken, die Förderplanung zu präzisieren. Also da sind wir sehr, sehr begeistert. (ReBUZ, Z. 1234, RL2)

Die Fragen nach den Erfahrungen mit der formalen Statuierungsdiagnostik durch die etablierten Praktiken der Diagnostik und Förderung in den sonderpädagogischen Schwerpunkten wurden von den Fachkräften in den verschiedenen Interviews gründlich und durchaus kontrovers diskutiert. Hinsichtlich der formalen Statuierungsdiagnostik zeichnet sich ein gemischtes Bild ab. Eine ablehnende Haltung

geht i. d. R. immer mit dem Standpunkt einher, dass diese nicht mit dem Konzept der Inklusion vereinbar sei. Andererseits werden Statuierungen unter den gegebenen Bedingungen für erforderlich gehalten. Denn unter dem Gesichtspunkt, dass im W&E-Bereich Statuierung ein Instrument zur Beschaffung notwendiger Ressourcen ist, ist sie systemrelevant und für die Unterstützung der Schüler:innen unverzichtbar. Gerade im Bereich W&E wird die Aussagekraft einer solchen Diagnostik („für die Akten“) aber auch explizit kritisch in seiner Auswirkung auf das Kind und seine Laufbahn thematisiert.

Zum einen ist es so vorgegeben, dass es gemacht werden muss, damit man halt die Ressourcen zugeteilt bekommt. Schlussendlich sagt so eine Statuierung ja auch noch nichts aus über das Kind. Ich hatte auch schon Kinder, die sind auch statuiert zu mir gekommen, aber wo ich jetzt sagen würde, ich weiß nicht, ob das ein W&E Kind ist, ne? Die entwickelt sich einfach so toll, die lernt so super und ich finde es dann immer schon schwierig, da so diesen Status vorher drauf zu klatschen und dieses Kind so zu stigmatisieren. (WE-Fokus_GS, Abs. 205, SP4)

An der bisherigen formalen Statusdiagnostik wird die Kritik eines enormen bürokratischen Aufwands geäußert. Die Kopplung an die Senatorin für Kinder und Bildung in Bezug auf die offizielle Bestätigung bzw. Feststellung des Förderbedarfs wird als aufwendiger Akt zwischen den verschiedenen Praxisebenen gesehen. Dieser behindere den „Fluss“ der Abläufe und wird als zusätzliche Arbeitslast empfunden. Hieraus lässt sich der Wunsch ablesen, als Einzelschule mehr Kompetenzen zugewiesen zu bekommen und handlungsfähiger bzw. beschlussfähiger sein zu können.

Nichtsdestotrotz finde ich diese Begutachtung von den Kindern, die wir an die Behörde liefern, auch überflüssig. Ich finde, wenn wir als Professionelle, als professionelles Team an der Schule unsere Begutachtungen machen, dann sollte man uns auch zutrauen, dass wir nachher beim Übergang sagen, ja dieses Kind hat einen Förderbedarf und ihr müsst da dementsprechend mit weiterarbeiten. Dieses ganze ‚an die Behörde schicken‘, das hält so auf, ja? (GS_ZL-2, Abs. 83, ZL4)

In der Gesamtschau wird deutlich, dass Diagnostik an den Grundschulen in vielfältiger, vor allem informeller Weise stattfindet und diese von den Befragten aus verschiedenen Gründen für sinnvoll und wichtig erachtet wird (für die Zuteilung zu Lerngruppen, für die Organisation der individuell inhaltlich passenden Förderung, für die Kommunikation an den Übergängen). In Bezug auf statusbezogene Diagnostik zeigt sich eher ein kritisches Bild bzw. eines, das auf das im bremischen System nochmal besonders gelagerte Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma verweist, auf das in Kap 8.3. eingegangen wird.

Rückschau – Erste Expertise Inklusion (vgl. Idel et al.2019, S. 136)

Die befragten Kolleg:innen aus der Oberschule teilen die Kritik an der Statuierungsdiagnostik und das Plädoyer für eine für alle Schüler:innen weiterentwickelte pädagogische Lernverlaufsdiagnostik mit den Grundschulen. Die Statuierung wurde von ihnen als Instrument der Ressourcenbeschaffung gesehen und kritisiert. Überdies wurden formalisierte Diagnostiken eher (wenngleich nicht ausschließlich) für die Kommunikation und Beratung der Eltern als sinnvoll erachtet. Für die gemeinsam geleistete Förderung wurden hingegen kommunikative Settings wie pädagogische Fallkonferenzen und Förderplanungen im Team als wegweisend eingeschätzt. Das macht nochmal deutlich, wie wichtig verbindlich institutionalisierte Kooperationszeiten für das pädagogische Personal sind.

Bei den *Gymnasien* spielt – entsprechend der schulischen Strukturen – in den Ausführungen der Befragten das Thema des Feststellungsbedarfes eine untergeordnete Rolle. Wenn es um eine besondere

Unterstützung bestimmter Kinder und Jugendlicher am Gymnasium geht, werden i. d. R. die Kinder und Jugendlichen adressiert, die den Übergang in die gymnasiale Oberstufe nicht schaffen, also einer besonderen individuellen Förderung bedürfen. Es wird ersichtlich, dass seitens der Lehrkräfte durchaus Möglichkeiten gesehen werden, den speziellen Bereich der Förderung auszubauen.

Ja. Ich denke schon, dass, wenn wir da Möglichkeiten hätten, wirklich Förderkurse zu machen. Nicht nur diese Hausaufgabenbetreuung. Also wirklich gezielten Förderunterricht. Da wäre wahrscheinlich noch das ein oder andere aufzufangen. (...) (Gy_LK, Abs. 151, LK2)

Auf der Leitungsebene dagegen werden die Grenzen der Förderung sehr deutlich aufgezeigt, indem die Befragten die Förderung auf den gymnasialen Leistungsbereich beschränken und in abweichenden Fällen einen Wechsel auf die Oberschule als sinnvoll beschreiben.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass die Statuierungsdiagnostik in der Praxis der Inklusion oftmals mit einem Ressourcenkalkül verbunden ist. Unter Bedingungen der systemischen Unterfinanzierung wird die Statuierungsdiagnostik für die Schulen zu einem wirkungsvollen und damit (nach Auffassung der meisten Befragten) unverzichtbaren Instrument, um Ressourcenansprüche zu formulieren und das Ausmaß an sonderpädagogischer Förderung an der eigenen Schule gegenüber der Bildungsadministration darstellen zu können. Parallel stellen fundierte diagnostische Verfahren aber auch inhaltlich für die Akteur:innen ein sinnvolles Instrument dar, um die Bedarfe der Kinder besser einschätzen zu können. Grundsätzlich ist den Befragten das Statuierungsdilemma in dem derzeitigen inklusiven Schulsystem bewusst. Die Offenheit für Alternativen und prozessbegleitende Maßnahmen ist zudem hoch ausgeprägt, und es werden konstruktive Beispiele für eine pädagogische Förderdiagnostik an den Schulen genannt, für die zugleich die Gefahr benannt wird, dass diese u.a. wegen des Aufwandes nur auf einige wenige (damit informell statuierte) Kinder begrenzt werden.

Und ja das passiert ganz vereinzelt aber überhaupt nicht systematisch, dass auch für die anderen Kinder Entwicklungspläne geschrieben werden, weil halt immer wieder dieser Zeitfaktor dazukommt, wann sollen wir das tun? Oder wenn man als Klassenteam dazu einlädt, hat man immer schon das Gefühl, man muss so ganz vorsichtig mit den Kräften und Ressourcen der Kollegen und Kolleginnen haushalten und hat schon fast ein schlechtes Gewissen. Zumal es fehlt sozusagen, noch ein Schritt davor zur gemeinsamen inklusiven Haltung, was ich in Hinblick ja nochmal auf Schulentwicklung betrachten würde und das musste letztlich davor geschaltet werden, um Entwicklungspläne für nicht statuierte Kinder zu schreiben. Und wenn man das mal getan hat, in einem Klassenteam haben wir das tatsächlich geschafft im letzten Durchgang und haben das als ganz ganz gewinnbringend empfunden. (GS_LK, Abs. 16-12, SP3)

6.3 Unterrichtsorganisation, Förderung und Leistung

An den *Grundschulen* wurden nach Auskunft der Befragten verschiedene Modelle einer inklusiven Unterrichtsorganisation und -gestaltung etabliert. Dort bestehen grundsätzliche Orientierungen und Handlungsstrategien, primär auf innere Differenzierungsformen im Unterricht zurückzugreifen. Eine differenzierende Unterrichtskultur wird an fast allen Schulen favorisiert. Einige Schulen berichten von Projekten und Unterrichtsmethoden, wie z.B. verschiedenen Werkstätten, die für alle Kinder konzipiert wurden.

Im Zuge dieser Fortbildung haben wir zum Beispiel ganz konkrete Unterrichtsinhalte mitentwickelt. Bezogen auf den Sachunterricht haben wir Werkstätten entwickelt, die eben alle Kinder einbeziehen. Die eben auch auf den ganz verschiedenen Niveaus diese Angebote entwickeln. Und wir haben es auch versucht für den Mathe Bereich, für Daten und

Zufall. Das heißt wir haben ganz konkrete Ordner erstellt. Die dann den Teams zur Verfügung stehen. Wie sie solche Inhalte auch umsetzen können, ganz inklusiv für alle Schüler. So von unten bis (...) aufgefächert. Also das ist ein Ansatz. Aber das kostet alles wahnsinnig viel Zeit und Engagement. (GS_ZL-1, Abs. 285, ZL1)

Also was Differenzierung angeht was wir gerade an unserer Schule machen, was auch ganz gut läuft ist, wir haben einfach mal eine Mathewerkstatt wo eine Mathekollegin mit vielen Stunden drin ist. Die halt sehr differenziert Themen aufbereitet, mathematische Themen, die dann wiederum von Halbgruppen aus den Klassen genutzt werden. Und in ähnlicher Form haben wir eine Sprachwerkstatt, wo auch Kolleginnen Einheiten vorbereiten, die sozusagen inklusiv funktionieren, die auch umgesetzt werden können. (GS_ZL-1, Abs. 286, ZL3)

Die Befragten markieren wie im Zitat oben schon angedeutet auch Grenzen einer inklusiven Unterrichtsgestaltung, wo es aufgrund des Zeitaufwands und Belastungsmaßes aus ihrer Sicht notwendig wird, auf äußere Differenzierungsformen zurückzugreifen, Schüler:innen zeitweise vom Lerngeschehen der Gesamtgruppe zu separieren und damit auch in Kleingruppen oder 1:1-Situation besser individuell fördern zu können. Aus dem folgenden Zitat geht auch hervor, dass Situationen externer Förderung in einer inklusiven Schule einer besonderen pädagogischen Begründung bedürfen und nicht ein Arrangement dauerhafter Unterrichtsorganisation sein sollten.

also wir arbeiten auch sehr stark in den Klassen (...) mit externer Förderung. Also wir lehnen die nicht ab, wir führen die auch durch, da wo es notwendig ist. Also das ist so ein Konzept von sehr vielfältigen Umsetzungen von Förderungen aber da sehen wir, wir haben eben häufig auch wirklich schwierige Fälle, die teilweise nur in Einzelunterricht beschult werden können. (GS_ZL-1, Abs. 165, ZL3)

Es ergibt sich also ein noch uneinheitliches Bild, was die Umsetzung von inklusiven Unterrichtsstrukturen auf der praktischen Ebene angeht. Dieser Umstand muss auch im Kontext der Klassenaufteilungen (Verteilung oder Schwerpunktklassen, hier nicht nur W&E gemeint) gesehen werden. Tendenziell sind die Schulen, die auf Schwerpunktklassen setzen, diejenigen, die sich auf eine äußere Differenzierungsform berufen. Diese Schulen verfolgen ein eher enges Verständnis von Inklusion. Die praktische Umsetzung eines am weiten Inklusionsbegriff orientierten Unterrichtskonzepts wird als mit einem hohen Energieaufwand und Engagement verbunden eingeschätzt und nur von einem kleineren Teil der Befragten Schulen als ein selbstverständlicher Teil oder Fortsetzung von bisheriger routinierter und verankerter Praxis betrachtet. Entsprechend besteht ein selbstgewählter Schwerpunkt der Diskussion in der Grundsatzfrage, wie Unterricht an einer inklusiven Schule eigentlich aussehen und vor allem auch wie er organisiert und geplant werden soll. Es wird von einer ZuP-Leitung darauf hingewiesen, dass es teilweise zu wenig „innovative Gedanken“ dazu gibt, wie sich Unterricht tatsächlich „umkrepeln“ ließe, womit erneut auf die wahrgenommene Diskrepanz zwischen inklusiven und bestehenden Unterrichtssettings in ihrer Grundstruktur verwiesen wird. Zugleich wird aber auch der Wunsch deutlich, genau diese Entwicklung voranbringen zu können – wobei wiederum auf fehlende zeitliche Ressourcen verwiesen ist, dies (im Team) zu tun.

Dass Entwicklung, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung bedeutet: Wir müssen unseren Unterricht jetzt verändern, wir können nicht mehr einfach nur differenzieren am Arbeitsblatt oder im Heft, sondern wir müssen gemeinsam Unterricht entwickeln, der allen gerecht wird. Ich finde, da sind wir noch weit, weit davon entfernt. Obwohl viele einzelne Kolleginnen hier gute Gedanken einbringen. Und auch Lust haben und auch willig sind. (GS_ZL-1, Abs. 284, ZL3)

Rückschau – erste Expertise, Idel et al. 2019, S. 141ff.

In der ersten Expertise berichteten die befragten Lehr- und Fachkräfte aus den Oberschulen von vergleichbaren Entwicklungsvorhaben eines binnendifferenzierenden Unterrichts, der an den didaktischen Prinzipien von individueller Förderung und Adaptivität ausgerichtet sein sollte. In solche Konzepte eines diversitätssensiblen Unterrichts seien sonderpädagogische Ressourcen so zu integrieren, dass sie für alle Schüler:innen unabhängig von statuierten Förderbedarfen auch zugänglich sind bzw. genutzt werden können. Insgesamt wurde auf die Bedeutung von angepassten Lernmaterialien für eine differenzierte Unterrichtsgestaltung verwiesen, die noch nicht in ausreichendem Umfang zur Verfügung stünden. Auch wird zum damaligen Zeitpunkt die digitale Infrastruktur bemängelt.

Aus den *Gymnasien* bewegen sich die Aussagen der befragten Praxisakteur:innen auf einer anderen Ebene. Sie werden vor dem Hintergrund einer an Leistung und Progression orientierten gymnasialen Lernkultur verständlich. Die Befragten gehen beim Thema der Unterrichtsgestaltung weniger auf das Thema einer differenzierenden, geöffneten Lernkultur im regulären Unterricht ein, sondern sie sprechen die Förderung von bestimmten Gruppen außerhalb des Unterrichts an – sodass die gymnasiale Lern- und Unterrichtskultur bzw. die etablierte Ordnung eines Unterrichts mit gymnasialem Anspruch entsprechend fortgesetzt werden kann. Durch das angestrebte Leistungsprofil der Gymnasien geraten die schulischen Akteur:innen (vor allem die Lehrkräfte) immer wieder in konflikthafte Situationen. Denn es entsteht ein Dilemma zwischen dem hohen Leistungsanspruch und der Umsetzung einer individuellen und inklusiven Förderung aller Kinder. Dies wird vor allem an dem Beispiel beschrieben, dass die Kinder und Jugendlichen trotz schlechter Leistungen „immer weitergeschoben“ würden, da die Nichtversetzung abgeschafft wurde. Die Schüler:innen würden auf der Strecke bleiben, da sie am Ende ihrer Schullaufbahn mit sehr schlechten Noten und Zeugnissen dastünden. Laut eigener Aussagen der Befragten zeige der konkrete Auftrag der hohen Fachlichkeit an den Gymnasien, wie Gymnasien und Inklusion nicht zu Ende gedacht seien und sich tendenziell ausschließen würden.

Das ist sowas von wirklich, im wahrsten Sinne des Wortes, grausam, was wir machen. Dadurch dass wir ihnen zwar alle halben Jahre diese fürchterlichen Zeugnisse austeilten und sie fünf, sechs Zeugnisse in ihren Mappen da haben, wo es immer ein Durchschnitt von vier Komma acht oder fünf Komma fünf irgendwie gibt. Und sie strampeln wie dieser Frosch im Butterglas, ja? Also sie können ja machen, was sie wollen, der Turm dessen, was sie nachholen müssen, was sie aufarbeiten müssen, das ist ja wie der Himalaya nachher. Da kommen die ja nie gegen an. Und da wird eben, und das, finde ich, ist ein Riesenproblem, dass wir nicht als Institution Schule und als Pädagoginnen entsprechend auch unsere Kompetenz in dieser Form dann gefragt ist. Weil wir einfach die Fachmenschen dafür sind. (Gy_LK, Abs. 171, LK3)

Wir lassen sie ja einmal sitzenbleiben, dass müssen sie, im Regelunterricht die Klasse wiederholen, sitzen also genauso wieder in der neuen neunten Klasse, wo sie wieder das Schlusslicht sind. Die sitzen im Prinzip das Jahr dann einfach, also ich habe es gerade letztes Jahr, ich hatte gerade im Sommer eine neunte Klasse abgegeben, da hatte ich drei Fälle von Jugendlichen, die wirklich dann ab Ostern war klar, das wird nichts mehr. Die haben natürlich dann auch nichts mehr gemacht. Und sitzen ihre Zeit dann in der neuen neunten Klasse ab. Weil sie zu 80 Prozent nicht den Übergang in die gymnasiale Oberstufe schaffen. (Gy_LK, Abs. 171, LK3)

Die Förderung von geflüchteten Schüler:innen wird als einer der größten Belastungspunkte wahrgenommen, vor allem die Weiterbeschulung von Sprachanfänger:innen im Deutschen nach der Zeit des Vorkurses wird problematisiert. In der behördlichen Konzeption der Vorkurse wird davon ausgegangen, dass die Kinder und Jugendlichen nach 12 Monaten ohne zusätzliche Ressource im System zu-rechtkommen könnten, in der Praxis des gymnasialen Schulalltags sei das aber kaum umsetzbar.

Das ist bei uns halt im Zusammenhang mit der Vorklasse, dem Vorkurs letztendlich eine sehr frustrierende Erfahrung. Das, was wir an strukturellen Inklusionsmöglichkeiten da bekommen oder haben – ich will da jetzt gar nicht auch unbedingt der Behörde da eine Verantwortung zuschieben – ist in jedem Fall nicht ausreichend, um in dem zeitlichen Rahmen mit den personellen Mitteln und so weiter diese Schüler mit diesen sehr großen Sprachdefiziten in dem dafür vorgesehenen Zeitraum auf das Sprachniveau zu kriegen, dass die dann erfolgreich am gymnasialen Unterricht teilnehmen können. Das führt dann zu besonderen Bewertungssituationen. (Gy_LK, Abs. 133, LK4)

Die Befragten berichten, dass sie Lösungsansätze entwickelt haben, wie sie auch während des integrativen Prozesses in die Regelklassen die Schüler:innen unterstützen können. In Form von „extra Förderstunden“ gibt es die Möglichkeit, sich von einer Vorkurslehrkraft unterstützen zu lassen.

Wir haben dann noch die Möglichkeit, dass wir eine Lehrkraft für unsere Vorklasse haben, die auch dann für Vorklassenkinder, die sukzessive integriert werden in den Regelunterricht, immer noch Förderstunden anbietet. Da können wir also dann darauf zurückgreifen, dass wir die Jugendlichen dort dann in den Förderunterricht nochmal integrieren können. Also sie können da zusätzlich dann nochmal mit reingehen. (Gy_LK, Abs. 138, LK3)

Die anderen Unterstützungsformate lassen sich in einem Nachhilfeforum und einer Hausaufgabenbetreuung finden. In der Hausaufgabenbetreuung können sich Kinder, die Defizite im Lernstoff haben, nach dem regulären Unterricht in einem zusätzlichen betreuten Rahmen unterstützen lassen. Diese Hausaufgabenbetreuung wird für die fünften und sechsten Klassen in Form eines „Silentiums“ angeboten. Des Weiteren werden Kurse in der achten und neunten Klasse angeboten, die auf den EBBR vorbereiten sollen, also ein Angebot für Schüler:innen, die das Klassenziel für die gymnasiale Oberstufe nicht erreichen werden. In Form einer gesonderten, separaten neunten Klasse gibt es für Wiederholer:innen so die Möglichkeit, am Gymnasium den EBBR zu erlangen.

7. Multiprofessionalität, Kooperation und Vernetzung

Für die Lehrkräfte im Land Bremen stellt sich seit der Schulreform zunehmend die Aufgabe, neben dem Austausch in der eigenen Berufsgruppe auch mit anderen pädagogischen Berufsgruppen zusammenzuarbeiten. Die inter- und intraprofessionelle Kooperation intensiviert sich vor allem in den Bereichen der Ganztagschulen und der Inklusion. Durch die Etablierung der ZuP sind an den Schulen institutionalisierte Räume für multiprofessionelle Teamstrukturen und den Austausch verschiedener pädagogischer Fachkräfte entstanden und an vielen Stellen Klassenteams, die kontinuierlich zusammenarbeiten. Diese vielfältigen Kooperationsstrukturen gelten in den inklusiven Settings als wesentliche Bedingung für das Gelingen von inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie einer individuellen Förderung (vgl. Idel et al. 2019a, S. 34). Die wechselseitige Handlungskoordination erfordert demnach eine offene Haltung aller Beteiligten und ist abhängig von einer guten Ausstattung mit Kooperationszeiten, in denen die Akteur:innen für den kollegialen und multiprofessionellen Austausch zur Verfügung stehen können. Eine verlässliche Implementierung des Themas Multiprofessionalität scheint auch vor dem Hintergrund des ab 2026 bestehenden Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung in Erweiterung auf eine Zusammenarbeit über Klassenteams hinweg förderlich.

7.1 Kooperation und Teamarbeit auf Schulebene

Im Zuge der inklusiven Schulreform in Bremen wurden Strukturen für Kooperation und Teamarbeit in der intermediären Sphäre zwischen der Schulleitung und der Unterrichtsebene neu etabliert. Zu diesen zählen die Jahrgangsebenen in den Oberschulen und das Prinzip der gemeinsamen Klassenleitung im Tandem (Klassenteams) auch im Alltag der Grundschule ebenso wie die Zentren für unterstützende Pädagogik, die auch als Orte der Vernetzung zwischen Fachkräften und der Koordination von Teamarbeit fungieren können. Multiprofessionalität entsteht je nach Schulart und Einzelschule im Zusammenhandeln unterschiedlicher Fachkräfte: allgemein- und sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen, Erzieher:innen und Assistenzkräfte. Die einzelnen Professionen sind dabei sehr unterschiedlich vertreten, an einigen Schulen gibt es z. B. sozialpädagogische Expertise durch ein entsprechend qualifiziertes Personal, an anderen Schulen gibt es diese nicht oder die Stellen sind derzeit vakant. Dies wird von einigen Befragten sehr bedauert. Hintergründe wie Unterschiede im Sozialindex oder Halbtagschulen sind den Befragten nicht bekannt oder scheinen ihnen nicht angemessen, da an allen Schulen gerade die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen im sozialpädagogischen Bereich oft eine Belastung für die Lehrkräfte darstelle und sie von ihrem Fachunterricht abhalte. Hier wird an vielen Stellen explizit Unterstützung für das multiprofessionelle Team eingefordert. Allen befragten Schulen ist gemein – wenn auch in sehr unterschiedlicher Ausführung –, dass es eine strukturelle Verankerung bestimmter Kooperationszeitfenster gibt.

Die etablierten Formen strukturell verankerter Teamarbeit unterscheiden sich bei den befragten *Grundschulen* von Schule zu Schule. In einigen Fällen nutzen die Schulen ZuP-Treffen als eine Plattform für den multiprofessionellen Austausch, d. h. an den ZuP-Sitzungen nehmen die Sonderpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen und ggf. auch die Assistenzen teil. Im Sample ist aber auch die Gegenvariante monoprofessionell aufgestellter ZuP-Teams vertreten, in denen ein Austausch nur unter Sonderpädagog:innen stattfindet. Austausch und die Reflexion zwischen dem sonderpädagogischen Personal und den Regellehrkräften findet laut den befragten schulischen Akteur:innen in Förderplangesprächen und Konferenzen statt sowie vor allem auf Klassenebene in Teamsitzungen und in Gesprächen zwischen Tür und Angel.

Eine Ausweitung verbindlicher Austauschzeiten wird in den Gruppendiskussionen der Grundschule immer wieder eingefordert (vgl. Kap. 7.3). Insbesondere im Bereich der Assistenzkräfte scheint es Unklarheiten darüber zu geben, inwieweit sie in die Klassenteams und ihre Besprechungen mit eingebunden werden können.¹⁸

Das heißt im Moment ist es so, dass sich die Klassenlehrkräfte mit den Assistenzkräften treffen und dann gucken, wie passt das gerade mit dem Stundenplan zusammen. Da gibt es keine einheitliche Struktur. (GS_SL, Abs. 99, SL3)

Im Zentrum der ZuP-Teams und des kollegialen multiprofessionellen Austauschs stehen als feste Instanz die ZuP-Leitungen, deren strukturelle Verankerung in der Schulleitung auch in der Wahrnehmung der Akteur:innen angekommen ist. Die Zusammenarbeit auf der Leitungsebene wird einhellig als sehr gewinnbringend bewertet. Die ZuP-Leitungen werden als wichtige institutionelle Akteur:innen betrachtet, die nicht nur für die Koordination der sonderpädagogischen Ressource, sondern als Ort des fachlichen Austauschs für die Teamarbeit und für den Entwicklungsprozess der Schulen hin zur Inklusion unverzichtbar sind. Unbesetzte (oder überlastete) ZuP-Leitungen behindern vor diesem Hintergrund die inklusive Schulorganisation und produktive Schulentwicklungsprozesse.

Weil der multiprofessionellen Kooperation eine so hohe Bedeutung zugeschrieben wird, werden verlässliche und regelmäßige Kooperationszeiten als Gelingensbedingung für das Zusammenwirken von vielen Befragten angesprochen. Dies gilt stufenübergreifend für die multiprofessionellen Teams.

Rückschau – erste Expertise (vgl. Idel et al. 2019, S. 137f.):

Auch die Befragten aus den *Oberschulen* sahen in tragfähigen Kooperationsstrukturen verschiedener Konstellationen (zwischen Regel- und Sonderpädagogiklehrkräften, mit Schulsozialarbeiter:innen, Assistenzkräften und Schulbegleitungen sowie zwischen Klassen-, Fach- und Jahrgangsteams) eine wichtige Gelingensbedingung für die Bewältigung des Alltags in der Inklusion und auch für eine kontinuierliche Arbeit an der Unterrichts- und Schulentwicklung.

Bei den *Gymnasien* sind Strukturen einer multiprofessionellen Teamarbeit nicht derart fest etabliert wie in den Grundschulen. Die Rolle der ZuP-Leitungen an den Gymnasien spielt nicht unbedingt auf der Unterrichtsebene eine Rolle, insbesondere da sie nicht für die Koordination der sonderpädagogischen Ressource zuständig sind (da diese jenseits der W&E-Standorte kaum vorhanden sind). Dafür sorgt sie aber für (auch externe) Interventionen in problembehafteten Situationen oder im Krisenfall. Es handelt sich nach Schilderung der Befragten insgesamt um eine eher beratende Rolle und nicht um eine koordinierende Funktion für ein größeres Team an Personen, die unterstützende Pädagogik leisten. Der größte inhaltliche Bereich der schulinternen Koordination scheint die Unterstützung von Sprachanfänger:innen im Deutschen zu betreffen.

7.2 Kooperation und Teamarbeit auf Klassenebene

Mit dem gemeinsamen professionellen Handeln von allgemein- und sonderpädagogischen Lehrkräften im und als Klassenteam verbinden die Befragten an den *Grundschulen*, allen Kindern – also nicht nur den offiziell statuierten bzw. jenen, die es im Übergang von Grund- zu weiterführender Schule werden

¹⁸ Dieser Aspekt hat viel mit den strukturellen Bedingungen der Anstellungsverhältnisse zu tun, worauf im Kapitel 7.4 noch eingegangen wird.

– gerecht zu werden und sie in ihren individuellen Bedarfen zu unterstützen. Eine konstruktive Zusammenarbeit zu etablieren, erfordert Engagement und Kraft. Die Früchte dessen werden aber in einer gezielteren Unterstützung der einzelnen Schüler:innen wie auch in einem inklusiv geprägten Klassenklima gesehen.

In einem Klassenteam haben wir das tatsächlich geschafft im letzten Durchgang und haben das als ganz ganz gewinnbringend empfunden. Weil dann alle letztendlich wussten: ah ja, wir arbeiten mit dem Kind genau da dran und die drei anderen Baustellen, die blenden wir jetzt erstmal aus. Und dann haben einige Kolleginnen auch gemerkt, dass erstmal dieser große Aufwand, dass es ja wirklich auch sich lohnt. (GS_LK, Abs. 12, SP2)

Die Qualität der interprofessionellen Kooperation zwischen sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Lehrkräften auf der Ebene des Unterrichts ist unterschiedlich weit entwickelt. In manchen Klassenteams herrscht eine konstruktive Zusammenarbeit und die Befragten sprechen von einem wertschätzenden Umgang miteinander. Hierzu gehört unter anderem auch, dass Rollenverständnisse, Zuständigkeiten sowie gemeinsam verantwortete Handlungsbereiche mit dem Ziel ausgehandelt werden, dass die Professionellen ihre Rollen flexibel gestalten und somit kein starres Gebilde von festgelegten Zuständigkeiten entsteht. Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass dieser kooperative Umgang auf der Ebene der Praxis nicht an allen Schulen stattfindet. Eine inklusive Teamarbeit auf Klassenebene ist laut der Befragten auch von den individuellen und persönlichen Einstellungen der Lehrkräfte abhängig. Im Fokus stehen hier die Rollen von Klassenlehrkraft/Regellehrkraft und Sonderpädagogik Lehrkraft, wobei eine eher separierende Haltung bzw. die Fokussierung auf one-teach, one-assist anstelle einer geteilten Verantwortung von beiden Seiten begrenzt werden kann (bzw. von beiden Seiten Wünsche danach bestehen können, hier stärker in gemeinsame Verantwortlichkeiten zu gehen).

wir haben bei uns an der Schule ja eben ein großes Sonderpädagogen-Team und haben immer noch oder ja immer noch die Haltung von vielen Klassenlehrern, dass die Klassenleitung so die tragende Person ist eben in der Klasse und die die auch bestimmt. Die die irgendwie für einiges zuständig ist und ich hab oft so das Gefühl bei mir, als Sonderpädagogin bin ich dann so irgendwie dabei. Ich bin irgendwie für die Förderkinder zuständig und bei mir ist es persönlich aber so, dass ich meine Zuständigkeit gar nicht bei den Förderkindern sehe, sondern eigentlich, es mir darum geht, als Klassenteam, also ein gemeinsames Team einen Blick auf alle Kinder zu haben. (GS_LK, Abs. 12, SP2)

also mir war das zuvor auch gar nicht so klar, also für mich bedeutet Team wirklich, dass ich mich mit der Kollegin, dem Kollegen auch wirklich als Team sehe und an meiner alten Schule, ich habe einmal die Schule gewechselt, war es auch kein Team. Da kam der Sonderpädagoge und das ist jetzt nicht stellvertretend für alle, aber für den Kollegen. Der kam relativ spät in die Klasse und fragte, ja was kann ich jetzt hier machen. Ja da muss ich dann sagen, ja das war extrem schwierig. (GS_LK, Abs. 12, LK4)

Die Rollenverteilung bzw. -aufteilung ist in vielen Kontexten der Klassenteams noch nicht geklärt. So ist oft unklar, wer welche Zuständigkeiten, z. B. für die Inhalte im Unterricht, innehat. Dies kann sowohl auf die Herausforderungen gemeinsamer Verantwortungsübernahme verweisen (in der die Rollen immer situativ ausgehandelt werden müssen) als auch auf Unklarheiten – ohne dass eine gemeinsame Verantwortlichkeit zugrunde liegt oder angestrebt wird. In beiden Fällen führt es zu Unsicherheiten der Akteur:innen und kann das eigene professionelle Selbstverständnis irritieren, vor allem bei den Sonderpädagog:innen. Ein gemeinsames Unterrichtshandeln mit flexibler Rollengestaltung wie einer Verschränkung der Tätigkeiten wird so verhindert, sollte aber als Modell tragfähiger Kooperation und Teamarbeit angestrebt werden.

unsere Vision war: wir sind gleichzeitig Sonderpädagoge und Klassenlehrer – und haben dann ziemlich schnell gemerkt und deshalb verneige ich mich vor allen, die das die ganze Zeit tun, dass man sehr sehr schnell an seine Grenzen kommt, alleine schon mental. Für was bin ich jetzt eigentlich zuständig und was ist jetzt mein Verantwortungsbereich. Und wir haben jetzt ziemlich schnell überlegt, dass wir das sehr viel stärker definieren und begrenzen müssen, um überhaupt sinnvolle Arbeit irgendwie machen zu können und auch Arbeit, wo man das Gefühl hat, sie ist irgendwie nachhaltig und gut und auch gesund für einen selber, also dieses volle Programm. (GS_LK, Abs. 12, SP3)

An vielen Stellen wird beschrieben, wie hoch die Überwindung und die Hürden zum gemeinsamen und zugleich differenzierten Handeln bei einigen Kolleg:innen sind und dass ein gemeinsamer Austausch oft an den Vorstellungen des hohen Aufwands und der Zeit scheitert, die für die Entwicklung und Reflexion gemeinsamer Handlungsrountinen in der Klasse notwendig sind.

7.3 Zeit als organisationale Ressource für Kooperation

Die etablierten Modelle von Teamarbeit unterscheiden sich an den einzelnen Schulen. Es gibt Austauschzeiten auf der Klassenleitungsebene, das Format der ZuP-Teamtreffen und informelle Nebengespräche zwischen Tür und Angel, die individuell geführt werden. Die Zeitfenster variieren ebenfalls von wöchentlichen Treffen bis hin zu monatlichen Sitzungen. Die Befragten selbst thematisieren weniger grundlegende Struktur- oder Organisationsfragen in der Kooperation (also etwa Präsenzzeiten o. ä.), obwohl hier durchaus von verschiedenen Schulen unterschiedliche Modelle angesprochen werden, sondern vielmehr vor allem den Aspekt der Zeitressource für den kollegialen Austausch, welcher als prekär wahrgenommen und als häufigste Begründung für das Scheitern einer multiprofessionellen Arbeit aufgeführt wird.

Von den Leitungen wird deutlich hervorgehoben, wie ausschlaggebend ausreichend Zeit zum Austausch für eine wertvolle pädagogische Arbeit ist. Insbesondere wird in diesen Statements deutlich, dass aufgrund mangelnder Zeit die im Tagesgeschäft dringlichen Themen – häufig Fallbesprechungen einzelner Schüler:innen – Vorrang haben und dafür bedeutsame Themen wie die Arbeit daran, Unterricht weiterzuentwickeln, notgedrungen in den Hintergrund rückt.

Aber das ist auch so ein heikler Punkt, weil so wie der Kollege schon erzählt hatte, eigentlich braucht man da viel viel viel mehr Zeit! Wir haben einzelne Kinder, über die wir Fallbesprechungen im ZuP-Team machen, aber es reicht hinten und vorne nicht. Und auch die Teambesprechungen in den Klassenteams wo ja eigentlich es auch um gemeinsame Unterrichtsplanung und und und geht, sind eigentlich hauptsächlich gefüllt durch Gespräche über einzelne Kinder, wie kann man da weitermachen? Und ja, es ist eigentlich vom Ergebnis immer für alle unbefriedigend immer dieses Gefühl: es reicht nicht. (GS_SL, Abs. 79, SL7)

was mir immer ein Anliegen und ich glaube das war damals schon immer in der kooperativen Steuerung ein Anliegen. Sowohl die Regellehrer wie die Sonderpädagogen brauchen Zeit, um Förderpläne zu erstellen, zur Feststellung von Bedarfen, zur Feststellung von Diagnostik und und und. Und zu Austausch. Und ich glaube, (...), ich finde nach wie vor eine Stunde weniger Unterricht und dafür eine Stunde mehr Zeit für Team ist in der Inklusion einfach wichtig. (GS_SL, Abs. 59, n.n.).

Auch die befragten Lehrkräfte kommentieren Zeit als mangelnde Ressource sowohl im Sinne der mangelnden Zuweisung von Stundenermäßigung als auch die real für Teamarbeit genutzte Zeit im Verhältnis zu den damit eigentlich abzudeckenden Besprechungsbedarfen.

Und würde noch einmal darauf hinweisen wollen: es gab eine Stundenermäßigung, dass man Teamzeiten hatte, in denen man gemeinsam geplant hat und Diagnose betrieben hat, das ist im Laufe der Jahre immer weiter eingedampft worden. Vor einigen Jahren wurden die Klassen noch daran aufgeteilt, wer inklusiv arbeitet und wer nicht. Und dann gab es wirklich in inklusiv arbeitenden Klassen zwei Stunden Ermäßigung in der Woche, damit sie ihre Dienstzeit durchführen könnten. Und das wurde dann auf eine Stunde zusammengestrichen und dann gab es die auch mal überhaupt gar nicht mehr und das ist auch eine Wertschätzung uns gegenüber, wenn wir uns mit den Kollegen austauschen, dass wir das auch als Stundenermäßigung wiedersehen. (GS_LK, Abs. 20-12, LK2)

ich finde wir haben schon relativ viele Teamstunden: wir haben einen Präsenztage, an dem wir Zeit für das Klassenteam haben, wir haben eine Lehrerstunde, in der wir gemeinsame Zeit für Planung im Jahrgang und in der Klasse haben und wir haben wöchentlich eine Stunde ZuP-Team und trotzdem reicht es halt nicht aus. Es braucht halt kontinuierlich nochmal irgendwie noch mehr Zeit, weil es halt ein total wichtiger oder riesiger Arbeitsbereich im inklusiven Setting ist. (GS_LK, Abs. 21-12, SP2)

Aus Sicht der Befragten fehlt es also an ausreichenden, institutionell verankerten Zeiten für Kommunikation, die den Akteur:innen einen gesicherten Raum für den kollegialen Austausch geben, der über dringliche Angelegenheiten im Tagesgeschäft hinausgehen kann. Dagegen scheint sich das Sprechen „zwischen Tür und Angel“ als häufiges Austauschformat etabliert zu haben. Dieses Format stellt sich für die Beteiligten allerdings als wenig förderlich heraus. Es wird als stressig empfunden und verhindert zudem eine konstruktive und tiefgehende Kooperation auf der Unterrichts- und Schulebene.

da sind wir, ist es wieder beim Thema Ressourcenverteilung: dass es einfach Zeit braucht, Zeit für Team, Zeit für Austausch, Zeit für gemeinsames Denken und gemeinsamen pädagogischen Blick auf Kinder einfach auch. Und ja das ist einfach schwierig in der Praxis so wie es gerade ist, aber das ist glaube ich der Weg, mit dem wir das nur schaffen können. (GS_LK, Abs. 12, SP2)

Ja was vorhin auch schon rausgekommen ist, ist bei uns auch so, es fehlt einfach Zeit. Zeit, um miteinander zu sprechen, weil das einfach so viel ausmacht, so wertvoll ist, wenn man miteinander in ein Gespräch kommt und einfach mehr Augen mehr sehen und auch mehr entdecken und auf ganz andere Ideen kommen, als wenn man alleine gelassen ist. Ja diese Zeit, um miteinander zu sprechen, die fehlt einfach, beziehungsweise jetzt nimmt man sie sich einfach gerade im Nachmittag, wenn die Schule vorbei ist und wenn die Kinder weg sind und das kann es auf Dauer nicht sein finde ich. (GS_LK, Abs. 12, LK3)

Die Lehrkräfte bemängeln also implizit die überkommene Berufskultur im Lehrkräfteberuf, die nicht mehr so recht zu den Anforderungen einer kollaborativ-vernetzten Professionalität passt (Idel 2016). Der Umbau der Schule als pädagogische Organisation, in der Kollegien gemeinsam im inter- und multiprofessionellen Austausch professionelle Wissensbestände und Lernarrangements weiterentwickeln, wird hinter diesen Sichtweisen als bildungspolitisch voranzutreibendes Projekt deutlich. Lehrkräftehandeln resultiert aus einer spezifischen Form organisierter Professionalität. Dazu müssen in den Einzelschulen entsprechende Rahmenbedingungen für Kooperation geschaffen werden, die die Zusammenarbeit begünstigen. Ansonsten – dies machen die Aussagen in den Interviews hierzu deutlich – bleibt der Austausch allzu oft und mehr oder weniger überwiegend vom Eigenengagement der Lehrkräfte abhängig. Für die Organisation Schule wird Kooperation damit zu einem unwahrscheinlichen Geschehen, dessen Voraussetzungen auf der Ebene des Individuums liegen. Es besteht also mit anderen Worten die Gefahr, dass Ausmaß und Qualität des kollegialen Austausches zu sehr von Faktoren

wie der persönlichen Einstellung der Lehrkräfte abhängen und allein persönliche Sympathien – „wie gut man sich miteinander versteht“ – die treibende Kraft für professionellen Austausch sind. Zwar sind auch dies wichtige Gelingensfaktoren für Kooperation, aber eben nicht die einzigen. Schule als Organisation kann sich darauf nicht verlassen.

Es zeichnet sich zudem deutlich ab, dass strukturell angelegte Kooperationsfenster die Miteinbeziehung von allen pädagogischen Mitarbeiter:innen ermöglichen sollten und hier eine besondere Herausforderung in Bezug auf die Beteiligung der Assistenzkräfte besteht. Nur so können alle Expertisen eingeholt und auch wirklich gemeinsame Arbeit am Kind geleistet werden. Im Sinne von „Inklusion braucht Zeit“ kann man einen positiven Effekt in solchen Schulen erkennen, die sich ein eigenes System des Austausches erschaffen haben.

Und wir haben tatsächlich, ich habe einmal die Woche eine Koop-Stunde mit meinem direkten Sonderpädagogen zusammen, in der wir uns austauschen. Hätte ich das nicht, hätte ich glaube ich tatsächlich auch ein Problem, weil dann wüsste ich nicht, woher ich die Zeit nehme. Aber da ich die Stunde habe, ist das eigentlich ganz gut bei uns. (GS_LK, Abs. 12, LK4)

Man kann natürlich in einzelnen Teams mit den Sonderpädagogen zusammen tagen, mit den Assistenzkräften zusammen tagen. Aber zu dem Klassenteam, den Menschen, die am Kind arbeiten, gehören die pädagogischen Fachkräfte und irgendjemand muss immer in der Klasse sein und die Klasse versorgen. Und da gemeinsame Zeiten zu finden, ist schwierig. Wir, uns gelingt das ausschließlich so, dass wir einmal im Monat an unseren Teamzeiten am Nachmittag so eine Zeit schaffen, die für das Klassenteam auch da ist. Aber das ist eigentlich zu wenig, um in den wöchentlichen Austausch zu kommen. Das ist schwierig und das liegt tatsächlich an der personellen Gesamtressource, dass wir da nicht ausreichend Stunden haben. (GS_SL, Abs. 94, SL4)

Es ist total wichtig bei großen Teams, mit Assistenzen, mit Erziehern drin, ja mit allem möglichen was es so in Schule gibt, dass sich dafür einfach Zeit genommen wird oder vor allem Zeit bereitgestellt wird vor allem irgendwie. (GS_LK, Abs. 12, SP2)

An den *Gymnasien* lassen sich im Vergleich zu den Grundschulen weniger strukturell verankerte Kooperationsmodelle für einen inklusiven Austausch finden. Fest geregelte Zeiten für den kollegialen inklusionsbezogenen Austausch gibt es – zusammenhängend mit dem generellen Fehlen von sonderpädagogischem Fachpersonal – neben dem etablierten Konferenzwesen kaum. Einige Aussagen deuten darauf hin, dass ein kollegiales Miteinander auf der Ebene der Schule gewünscht ist und auch eingefordert wird. Es gibt jedoch keine Priorisierung in der Schaffung solcher strukturell verankerten Kooperationsformate. Durch die eher auf den Fachunterricht zentrierte Berufskultur der Gymnasien herrscht eine stärker zelluläre Organisations- und Kooperationsstruktur vor. Kollegialität wird eher als Übereinstimmung in pädagogischen Grundüberzeugungen, weniger als entwickelte dichte Kooperation verstanden.

Der Job als solches gibt das nicht her. Ich würde jetzt mal so sagen, das [dichte Kooperation] ist eigentlich gar nicht gewünscht. Und wenn ich das mache, dann mache ich das extra, dann mache ich das in meiner Freizeit. Und dann mache ich das und suche mir ganz gezielt Kolleginnen und Kollegen, von denen ich weiß, dass ich gut zusammenarbeiten kann. Und das finde ich eigentlich ganz gruselig. (Gy_LK, Abs. 185, LK3)

Also da bin ich jetzt schon inzwischen in so einer ganz komfortablen Situation, dass ich schon mal auch einen Nachmittag nochmal ein Stündchen mit dem Kollegen oder Kollegin

was beschnacken kann, ohne dass mir gleich im Nacken sitzt, ich muss ja noch dies und das und jenes machen. Aber grundsätzlich wird es eigentlich nicht gefördert, gewünscht oder unterstützt. Aber es wird immer/ es wird immer ganz hoch gehängt, die/ (.) nicht wahr? Das kollegiale Miteinander. Wir müssen ganz viel gemeinsam und und und und und. (Gy_LK, Abs. 185, LK3)

Auf Grund eines eher engeren Inklusionsverständnisses findet eine Orientierung an professionsübergreifenden Formaten selten statt und die ZuP-Leitung initiiert gemeinsame Absprachen eher anlassbezogen.

Ich kann vielleicht aus unserer/ aus unserem Beispiel (.) also von unserer Schule erzählen. (.) Entweder versuchen es die Klassenlehrer irgendwie alleine zu lösen. Wenn das gar nicht mehr geht, kommt die Mitteilung an die Jahrgangsheitung, dann sitzen wir als ZuP-Team zusammen einmal die Woche und besprechen die ganz schwierigen Fälle mit irgendeiner Intervention. Teilweise auch mit einer Ordnungsmaßnahmenkonferenz und Bestrafung dann eben. (Gy_LK, Abs. 187, LK1)

Auch wenn das Selbstverständnis der multiprofessionellen Teamarbeit an den Gymnasien in einem anderen Maße institutionalisiert ist, fällt der Wunsch nach mehr Zeit auf Seiten der Lehrkräfte auch hier deutlich auf – allerdings weniger auf kollegialen Austausch, sondern eher bezogen auf die pädagogische Auseinandersetzung mit den fallspezifischen Hintergründen von Lernproblemen der auch an den Gymnasien zunehmend heterogenen Schüler:innenschaft.

Die Zeit und die Kapazitäten, nach den Ursachen zu gucken, die gibt es nur vereinzelt. Also da wirklich mal zu gucken, okay. Dieses und jenes Verhalten ist jetzt vielleicht ein Symptom für irgendwas. Oder dieses oder jenes Verhalten ist jetzt vielleicht Ausdruck oder hat diese und jene Ursache. Da wirklich in das Gespräch zu gehen mit den Eltern, da fehlt in der Regel die Kapazität. (Gy_LK, Abs. 187, LK1)

An dieser Stelle lässt sich auch an den Gymnasien beim Thema Belastung und Eigenengagement eine ähnliche Tendenz wie an den Grundschulen erkennen, auch wenn insgesamt deutlich weniger Kooperationsstrukturen und Teamzusammenhänge beschrieben werden und die Arbeit im Team noch stärker als Zusatzleistung betrachtet wird.

Alles, was ich an kollegialer Zusammenarbeit leiste, ist ein Bonus, den ich obendrauf gebe. (Gy_LK, Abs. 185, LK3)

7.4 Zusammenarbeit mit den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ)

Die ReBUZ sind nach der überwiegenden Auflösung der Förderzentren im Zuge der Schulstrukturreform als außerschulische Unterstützungssysteme gegründet worden. Sie sollen eine Anlaufstelle mit einem zusätzlichen Angebot an multiprofessioneller Expertise bei spezifischen, nicht alleine durch die ZuP bzw. in den Schulen zu bewältigenden Problemlagen sein, insbesondere solchen im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung, aber auch bei allen weiteren Problemlagen. Die Aufgaben der ReBUZ beziehen sich u. a. auf die spezifische Diagnostik, Krisenintervention, Einzelfallberatung, Schulabstimmung und die Koordination verschiedener Maßnahmen schulischer und außerschulischer Intervention (vgl. Die Senatorin für Kinder und Bildung 2017; EVUP 2013 §§ 4, 5).

Über alle Interviews kristallisiert sich zur Bedeutung und der Leistungsfähigkeit der ReBUZ ein differenziertes Bild aus. Zum einen wird die Funktion der ReBUZ hoch eingeschätzt. ReBUZ bieten in der Fallbearbeitung wichtige Unterstützung und werden insofern als unverzichtbare systemische Res-

source betrachtet. Zum anderen wird mit kritischem Blick auf die Kapazitäten, also die personelle Ausstattung der Zentren, und die z. T. aufwändigen und bürokratischen Bearbeitungsverfahren hingewiesen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass es durchaus unterschiedliche Einschätzungen zu geben scheint, welche Art der Dokumentation oder Verfahrensschritte als für die eigene Arbeit hilfreich oder lediglich als administrative Zusatzarbeit wahrgenommen wird. In Bezug auf die Verfahren in der Zusammenarbeit mit dem ReBUZ wird von einer Befragten darauf verwiesen, dass „schon die Austauschtreffen total hilfreich“ seien und einen Teil der Unterstützungsqualität ausmachen, während eine andere explizit problematisiert, dass erst „noch ein Treffen und noch ein Treffen und noch ein Treffen“ stattfände, bevor Unterstützung zur Verfügung stehe. Darüber hinaus zeichnen sich in den Interviews unterschiedliche Perspektiven nach Schulart ab. Aufgrund der starken Aus- und Überlastung der ReBUZ durch die Bearbeitung von Fällen aus den Grund- und Oberschulen, sind die aus Sicht der befragten gymnasialen Fachkräfte weniger problematischen Fälle aus ihrem schulischen Umfeld nachrangig. Dies bedeutet zum einen z. T. sehr lange Bearbeitungszeiten für Beratungsanfragen und zum anderen auch, dass von den gymnasialen Fachkräften im Vorfeld überlegt wird, ob die Unterstützung durch die ReBUZ überhaupt eingefordert wird.

Vor diesem Hintergrund wird die Zusammenarbeit mit den ReBUZ von den befragten grundschulischen Fachkräften als überwiegend positiv und konstruktiv bewertet. Sie schätzen die verschiedenen Expertisen der Mitarbeiter:innen an den einzelnen Standorten. Der „Blick von außen“ scheint – auch wegen hoher interner Belastungen – als ein willkommenes Unterstützungssystem zu fungieren. Die Befragten beschreiben, dass sie häufig die Hilfe des zuständigen ReBUZ in Anspruch nehmen müssen und betonen den Bedarf an Unterstützung. Vor allem im sozial-emotionalen Bereich kommen zunehmende Herausforderungen auf die Schulen zu. Die Befragten der Grundschulen nehmen die ReBUZ in manchen komplizierteren Fällen der Elternarbeit als wichtige Entlastungsinstanz wahr.

Wenn Kollegen Bedarf haben, dann gibt es ja immer diese sogenannte ReBUZ-Anfrage. Und sowas besprechen wir auch im Klassenteam, im ZuP-Team, und dann kommen ja die Kolleginnen zum Hospitieren. Ich sehe das als totale Bereicherung, weil da wirklich Kolleginnen sitzen, die nochmal eine ganz andere Sichtweise oft mit in die Klasse bringen, nochmal manchmal auch schwierige oder herausfordernde Kontakte mit Eltern auch nochmal anders zu nehmen wissen und so ein bisschen den Druck rausnehmen können. Und ja so erstmal, ist eine sehr gute Beratung. Empfinde ich als wichtigen Austausch. (GS_ZL-2, Abs. 135, ZL1)

Kurze Wege, niedrigschwellige Ansprechbarkeit und Verlässlichkeit sind aus dieser Perspektive Gelingensbedingungen für eine gute Vernetzung und Kooperation zwischen Schulen und ReBUZ. So zeigt sich, dass Schulen, die sich in der Nähe eines ReBUZ-Standortes befinden, von dieser räumlichen Nähe profitieren und einen erleichterten Zugang zu den Angeboten haben. Gerade in der Verbindung mit der Erprobung der „Familienklassen“ ist ein sehr regelmäßiger Kontakt von Vorteil. Umgekehrt sehen sich die Befragten von Schulen, deren zuständiges ReBUZ nicht in unmittelbarer Schulnähe liegt, „etwas abgehängt“.

Es werden auch von Seiten der Befragten von den Grundschulen kritische Punkte in der Zusammenarbeit mit den ReBUZ angemerkt. Das Stellen von Anträgen sei bisweilen mit einem hohen bürokratischen Aufwand verbunden, und mitunter seien dann die sich anschließenden Zeiten der gemeinsamen Fallbearbeitung lang. In Konsequenz kann dies dazu führen, dass nur bei schwerwiegenden Fällen ein Antrag gestellt würde. Dabei wird auch auf ein Zuständigkeits- und Expertiseproblem hingewiesen,

wenn nämlich sonderpädagogisch qualifiziertes Wissen für die Antragstellung und Fallbearbeitung erforderlich ist, über das allgemeinpädagogisch qualifizierte Klassenlehrkräfte nicht verfügen. Aufgrund ihrer Klassenleitungsfunktion sind sie aber zuständig für die Stellung der Anträge.

ich finde das ReBUZ sehr unterstützend, wenn man ins Gespräch kommt. Aber erstmals ist es etwas, okay stelle ich jetzt einen Antrag dann hat man ein Treffen, dann hat man noch einen Antrag, dann hat man noch. Es ist sehr viel Bürokratie immer wieder, was für uns als Lehrer auf uns zukommt. Als Klassenlehrer vor allen Dingen, wo ich mir manchmal denke, die Sonderpädagogen sagen mir dann, ich muss den Antrag stellen, die sagen mir teilweise, da solltest du mal das und das schreiben, dann schreibe ich den Antrag, da denke ich mir manchmal, verstehe ich überhaupt nicht, dass ich gesagt bekomme, was ich schreiben soll. Klar das sollte ich auch nach und nach selber wissen, aber die sind ja dafür ausgebildet. (GS_LK, Abs. 12, LK1)

Grundsätzlich bin ich ganz zufrieden mit der Zusammenarbeit. Aber es ist, man muss sich bei manchen Kindern überlegen, stelle ich den Antrag jetzt? Weil dann gibt es ein Treffen, gibt's noch ein Treffen, noch ein Treffen und weil man eh am Rande der Kräfte ist, überlegt man das manchmal, für welche Kinder man einen Antrag stellt und für welche nicht. Das muss ich tatsächlich zugeben. (GS_LK, Abs. 12, LK1)

Rückschau – erste Expertise (vgl. Idel et al. 2019, S. 137f.):

Die ReBUZ wurden von den Befragten in den Oberschulen ebenso als wichtige Kooperationspartner bezeichnet, aber auch sie sahen aufgrund steigender Fallzahlen und beratender Inanspruchnahmen Leistungsgrenzen erreicht. Lange Wartezeiten in der Fallbearbeitung seien nicht selten. Ressourcen sollten aus Sicht der Befragten auch hier aufgestockt werden. Für die seinerzeit befragten ZuP- und ReBUZ-Leitungen fehlten regelmäßige Zusammenkünfte untereinander, also parallel zu Schulleitungsdienstbesprechungen auch regionale ZuP-Leitungsrunden und eine entsprechende Vernetzung bis auf die behördliche Ebene etwa in Form einer ständigen Arbeitsgruppe Inklusion mit Vertreter:innen aus den regionalen ZuP-Leitungsrunden. Letztere Aspekte werden in der aktuellen Befragung nicht (mehr) so deutlich gemacht. Möglicherweise greifen hier bereits Veränderungen in der Steuerungs- und Vernetzungsstruktur.¹⁹

In beiden Stadtgemeinden werden die personellen Ressourcen der ReBUZ von den Befragten aller Schularten als zu gering dimensioniert wahrgenommen. Es wird betont, dass das Aufgabenspektrum und die Aufgabenkapazität immer größer werden und die Fallzahlen deutlich ansteigen.²⁰ Die wahrgenommene geringe Kapazität führt auch dazu, dass der eigentliche Unterstützungsbedarf gewissermaßen notgedrungen und proaktiv vermindert weitergeleitet wird.

¹⁹ So wurden jüngst die ZuP-Leitungen untereinander in regelmäßigen Gesamttreffen und die ReBUZ und ZuP in regelmäßigen Regionaltreffen vernetzt.

²⁰ Die Kooperation ist dann schnell und zügig, wenn die involvierten Personen „einen guten Draht“ zu Mitarbeiter:innen im zuständigen ReBUZ haben. Einige der Befragten berichten von Fällen, die „auch mal schnell unter der Hand“ und ohne große Formalitäten geklärt werden können. Allerdings sind hier die Kooperationsanlässe zu differenzieren. Wenn es etwa um Fallbearbeitungen im Unterstützungsbedarf EmSoz geht, auf die oben angespielt wurde, sind die Kooperationsprozesse längerfristig und erfordern einige beratende Gesprächstermine. In anderen Unterstützungsbereichen ist die Situation eher durch kürzere und mehr informelle Kontakte geprägt.

Aber ja, also wir haben eigentlich, können wir nicht, also wir melden nicht alle Kinder für die Beratung an, weil das ReBUZ das alles auch eigentlich nicht bedienen kann. (GS_ZL-1, Abs. 263, ZL3)

An den *Gymnasien* berichten die Befragten stärker noch als die der Grundschulen vor dem Hintergrund der geschilderten Kapazitätsprobleme und z. T. langen Bearbeitungszeiten für Anfragen von pragmatischen Herangehensweisen an die Antragsstellung, in der sie genau abwägen würden, ob sich der „Aufwand lohnt oder nicht“, obwohl auch sie die Unterstützung durch das ReBUZ schätzen würden. Sie konstatieren dabei auch, dass die bei ihnen auftretenden Probleme angesichts der zu geringen Ressourcen ggf. nachrangig behandelt werden im Vergleich insbesondere mit den Oberschulen.

Da hatte ich auch solche Fälle, wo das dann wirklich ein dreiviertel Jahr gedauert hat, bis überhaupt mal irgendeine Reaktion kam, ja? Und da habe ich dann auch gedacht, warum bitte soll ich diese ganzen Zettel ausfüllen? Was ja auch richtig Arbeit ist. Man muss da ja endlose Zettel ausfüllen und ganz genau beschreiben, wie das Verhältnis der Kinder untereinander und alles mögliche Familiäre und man muss recherchieren und so. Das kostet ja auch nochmal richtig Zeit – dafür, dass dann einfach nichts passiert. (Gy_LK, Abs. 196, LK2)

Das ReBUZ bricht zusammen. Die sind vollkommen überlaufen und wenn wir als Gymnasium mit unseren Problemchen dort ankommen – also die Probleme, die wir hier haben mit Schülern sind verglichen mit dem, was an Oberschulen so los ist, doch eher niedlicher Natur –, habe ich manchmal den Eindruck aus der Wahrnehmung des ReBUZ, dass wir nicht unbedingt oder unsere Probleme nicht unbedingt mit Priorität behandelt werden dort. Wenn gehandelt wird, sind wir sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit. Sie tun, was sie können, im Rahmen dessen. (Gy_SL, Abs. 124, SL1)

Zusätzlich zu den Interviews mit Fachkräften aus den Schulen wurde auch ein eigenes Interview mit den *Leitungen der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren* durchgeführt. So kann auch deren Perspektive insbesondere vor dem Hintergrund ihres Fokus auf Unterstützung im sozial-emotionalen Bereich für diese Expertise zur Geltung gebracht werden. Für die Befragten haben die grundlegende Versorgung an den Schulen sowie die Frage der Zukunft der Schule an der Fritz-Gansberg-Straße hohe Priorität, die in Kapitel 8.1 thematisiert werden. Hier sei mehr spezifische Expertise notwendig, schulnahe Konzepte der Familienklassen und temporäre Lerngruppen seien sinnvoll und müssten weiter ausgebaut werden. Weiterhin werden eher grundlegende Themen wie etwa die Kooperation der Ressorts oder der Übergang Schule-Beruf angesprochen sowie spezifisch einzelne Bereiche, insbesondere Autismus-Spektrum-Störungen, für die die Expertise im System nicht mehr ausreichend vorhanden oder unklar organisiert sei. Und schließlich verweist die Leitungsrunde der ReBUZ auf die Frage, inwiefern Systemberatung der Schulen jenseits von einzelnen Schüler:innen möglich ist bzw. gemacht werden sollte und dass hier insbesondere das Verhältnis zur Arbeit des Landesinstituts für Schule unklar sei. Es fehle „eine stringente Konzeptentwicklung, wo unsere Einzelfallberatung und eine Systemberatung ineinandergreifen.“ (ReBUZ, Z 755)

Insgesamt deuten die Befunde aus den Befragungen darauf hin, dass die ReBUZ zielführende organisatorische Einheiten sind, mit denen die Handlungskoordination zwischen Schule und externer Unterstützungsstruktur befördert werden kann. Dies lässt sich vor allem in den Fällen ablesen, in denen eine Zusammenarbeit zustande kommt. Diese Zusammenarbeit wird meistens als sehr konstruktiv angesehen und die erweiternden Expertisen werden begrüßt. Personalmangel und zu lange Antragszeiten

werden bemängelt. Die (bürokratischen) Hürden der Kontaktaufnahme werden dabei sehr unterschiedlich wahrgenommen und insgesamt sollte auch ein Blick auf die regionalen Beanspruchungen der ReBUZ geworfen werden, die sich je nach sozialem Standort und Einzugsgebiet unterscheiden.

7.5 Einbindung von Assistenzen

Das Thema der Assistenz einbindung im inklusiven Schulsystem wird an dieser Stelle gesondert akzentuiert, da sich dieser Bereich bei der Analyse der Datenlage als ein wichtiges Entwicklungsfeld herausgestellt hat. Welche Kinder und Jugendlichen ein Recht auf eine Assistenzkraft in der Schule haben, wird je nach Art der Beeinträchtigung entschieden. Assistenzleistungen für den Bereich der körperlichen Behinderungen werden auf der Grundlage des § 112 SGB IX von der Senatorin für Kinder und Bildung bewilligt. Kindern und Jugendlichen, deren Beeinträchtigungen im sozialen-emotionalen Bereich liegen, stehen Assistenzleistungen nach § 35 a SGB VIII zu. Diese Leistungen werden von den Sozialzentren des Amtes für Soziale Dienste bewilligt. Die Zuständigkeit liegt folglich bei der Senatorin für Soziales, Jugend, Frauen, Integration und Sport (vgl. Deputation für Kinder und Bildung).

In Bremerhaven verläuft die Bewilligungspraxis anders als in der Stadtgemeinde Bremen. Dafür wurde zwischen Schulamt, Sozialamt und Gesundheitsamt ein einheitliches Verfahren abgestimmt. Der Antrag wird an das Gesundheitsamt gestellt, indem der erforderliche Bedarf mitgeteilt wird. Das Gesundheitsamt trifft die Entscheidung, welcher Hilfebedarf aus medizinischer Sicht für erforderlich gehalten wird. Unter Auswertung aller Informationen erfolgt die Erteilung eines Bewilligungsbescheides oder die Ablehnung eines Antrages bei körperbehinderten Schüler:innen und bei Anträgen nach SGB IX durch das Schulamt; bei einem Antrag auf Gewährung einer Leistung nach SGB VIII durch das Amt für Soziale Dienste. Die Anträge auf Schulassistenzen sind in den letzten Jahren insbesondere im Bereich ³§ 35a SGB VIII deutlich gestiegen. Schulassistenzen werden als eine unverzichtbare Ressource in der Inklusion erachtet.

Die bundesweite Diskussion über Assistenzen (vgl. Herz et al. 2018) berührt vor allem Fragen von Standards der Qualifikation, also des Fachkräftegebots, der Anstellung an der Schule oder beim Träger bzw. die Vernetzung der Bereiche Bildung und Soziales sowie grundlegend die Frage, inwiefern die Zuständigkeit einzelner Assistenzen für einzelne Schüler:innen, für die die Unterstützung wie oben dargestellt beantragt wurde, im inklusiven Setting zielführend ist. Als Alternative werden Pool-Lösungen (mehr Flexibilität in der individuellen Unterstützung) und Schulassistenzen (feste Zuordnung an Schulen, Zuständigkeit für Lerngruppen) diskutiert. Diese Themen werden auch in den für diese Expertise durchgeführten Interviews behandelt.

Aus den Interviews geht hervor, dass der Aspekt der Organisation und Einbindung der Assistenzkräfte im Schullalltag eine der größten Herausforderungen darstellt. Dies zeigt sich vor allem in einer zeitlichen Dimension, z. B. inwiefern die Kolleg:innen an Teamsitzungen oder anderen Sitzungen teilnehmen können. Die Gewährung und der Umfang von Kooperationszeiten ist trotz Vorgabe in den Leistungsbeschreibungen nicht einheitlich, sondern wird trägerabhängig geregelt. Kooperation ist damit besonders abhängig vom Engagement und der Kooperationsbereitschaft und wird zumindest nicht von jedem Träger als Struktur ermöglicht.

Also das ist zum Beispiel ein Punkt, der ganz unbefriedigend gelöst ist. Wo wir als Schule gar nicht alleine das in der Hand haben, wann wir die zur Teambesprechung dazu bekommen, das ist wirklich ein heikler Punkt. Und das ist gerade ja ein Punkt, wo ganz viel Austausch nötig ist. Um Assistenzen im Unterricht auch sinnvoll pädagogisch mit einzubeziehen. (GS_SL, Abs. 102, SL7)

Was fehlt, ist definitiv Zeit für Kommunikation, für Beratung, für Instruktionen: In Lernmaterialien, im gemeinsamen Blick auf Förderpläne, auf Förderziele. Weil es sind ja im Endeffekt dann auch die Assistenzen, die sehr sehr intensiv mit den Kinder zusammenarbeiten und eigentlich mehr, oft mehr wissen als, ja als ich, die auch dann zwischen allem immer hin und her huscht. Eigentlich braucht es einfach unbedingt Zeit für Beratung. (GS_LK, Abs. 12, SP2)

Gewünscht wird, dass die Assistenzen als pädagogische Mitarbeiter:innen fest in der Schule angestellt sind und somit mehr Klarheit und Entwicklungsmöglichkeiten für alle bestehen. Als Organisationform wird hier auf Pool-Lösungen sowie einen gemeinsamen Arbeitgeber mit einheitlichen Anforderungen, also die Einstellung über die Senatorin für Kinder und Bildung, benannt. In diesem Zusammenhang wird seitens der Lehrkräfte der Einsatz einer Assistenz in der jetzigen Form auch als mögliche Belastung dargestellt. Wenn eine neue Assistenz in die Klasse kommt, muss diese häufig erst einmal eingearbeitet werden, wofür die Lehrkraft in vielen Fällen gar keine Zeit aufbringen kann. Hier wird darauf verwiesen, wie hinderlich die hohe Personalfuktuation ist.

Ja, die sind ja schonmal räumlich sehr getrennt die Assistenzen und wir haben da auch einen hohen Wechsel so dass wenn man gerade mal, wieder mal ein Gespräch hatte, beim nächsten Gespräch sind schon wieder andere Assistenzen dabei. (GS_ZL-2, Abs. 72, ZL4)

Aktuell führen Zeitmangel, Fluktuation und auch die unterschiedlichen Logiken von Trägern und SGB-Maßnahmen mindestens in einigen Fällen zum „Nebeneinanderexistieren“ von Lehrkraft und Assistenz. Reibungspunkte müssen bearbeitet und es muss geklärt werden, welche Rolle Assistenzkräfte im Unterricht spezifisch einnehmen, wie hier Spielräume hin zu einer Zusammenarbeit im Team und Mitarbeit am pädagogischen Angebot für die Gruppe zugunsten des einzelnen Kindes ausgelotet werden können. Gerade vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte und Assistenzen eng, nämlich auf der Ebene des Unterrichts, zusammenhandeln, wären eine stabilere, verlässlichere Einbindung und eine Ermöglichung von pädagogischem Austausch, der zu gemeinsamen Orientierungen sowie Rollen- und Erwartungsabklärungen führt, sehr wichtig.

Also die Erfahrung, die ich jetzt habe von einem Jahr, ist jetzt ein bisschen schwierig. Was sind eigentlich die Aufgaben einer Assistenz? Das ist (.) glaube ich immer noch personenabhängig, wie sie das Berufsfeld und sich so definieren. Und das klappt nicht immer ganz so reibungslos, wenn die Erwartungen der Klassenlehrkraft eine andere ist, als das was Assistenzen mitbringen an einer Erfahrung oder auch an Haltung. Und da merke ich da gibt es Reibungspunkte. (Schulleitungen GS: 108)

Ein Austausch ist ganz wichtig und für uns wir wünschen uns immer sehr, dass wir Assistenzkräfte hätten, die einfach fest zu unserer Schule gehören, das schulisches Personal ist. Die genauso in die Gesamtentwicklung mit einbezogen sind, wie alle anderen Kolleg:innen auch und da dann so Platz einnehmen, wie wir es uns an der Schule wünschen. Das wäre glaube ich, ist glaube ich so ein Knackpunkt, so ein grundsätzlicher. Und dieser ständige Wechsel natürlich auch, dann war es an der einen Schule so und dann will man es so machen wie es da war aber bei uns ist das wieder anders, das erschwert die Zusammenarbeit gewaltig. (GS_SL, Abs. 108, SL3)

Die Weiterentwicklung und Verbesserung der institutionellen Einbindung von Assistenzkräften wird auch durch Berichte unterstützt, in denen betont wird, dass eine gute Zusammenarbeit auf Klassenebene dann funktioniert, wenn ein kontinuierliches Verhältnis zwischen den Akteur:innen herrscht. Ein kontinuierlicher Personeneinsatz durch feste und geregelte Anstellung wird insgesamt auf allen Ebenen als Lösung empfunden.

Die Bindung an ein bestimmtes Kind (persönliche Assistenz) in der aktuellen Form wird teilweise kritisch betrachtet. In einigen Fällen bliebe so die Ressource der Fachkraft ungenutzt, z. B. wenn eine Assistenz sich gerade nicht um das „eigene Kind kümmern muss“, aufgrund dieser klaren Zuständigkeitsbeschränkung aber für andere Schüler:innen bzw. die Lerngruppe auch nicht zur Verfügung stehen kann. Zudem wird in Bezug auf die individuellen Assistenzen kritisiert, dass die Fokussierung der konkreten Tätigkeit auf das einzelne Kind, die aus dem individuellen Rechtsanspruch der Kinder auf Assistenz abgeleitet wird, oft nicht der einzige oder sinnvollste Weg zur Unterstützung der Teilhabe eben jenes Kindes sei. Gewünscht werden deswegen flexiblere Einsatzmöglichkeiten für die Assistenzen. Dies umfasst auch den verstärkten Einsatz von Klassenassistenzen im Schulalltag. Vor diesem Hintergrund wird ebenfalls diskutiert, dass die Schüler:innen durch eine Unterstützung, die stärker darauf zielen würde, im System Barrieren für sie abzubauen, auch weniger das Stigma der personalisierten Betreuungsperson tragen müssten.

Also wenn man dann an diese Idee der eigentlichen Integration zurückdenkt, genau da geht es ja um die Einbindung, in einen sozialen Kontext und das geht eben nicht nur mit dem einzelnen Kind. Das ist glaube ich so ein Missverständnis was bei Inklusion oder bei §35a nirgends wieder auftaucht. Aber natürlich dazu gehört. (GS_SL, Abs. 112, SL4)

Wir waren gestern in der AG ZuP-Leitung und haben darüber gesprochen, dass wir uns sehr intensiv eigentlich eine ganz andere Lösung für die Assistenzen wünschen. Weil wir so viele unbesetzte Assistenzstellen haben, die sind so schlecht bezahlt. Das ist kein Wunder, dass da niemand gefunden wird. Das sind zum Teil Anforderungen, gerade wenn es um Sozial/Emotionale Förderbedarfe geht. Und dann wenig Geld dafür, also das muss neu organisiert werden. (GS_ZL-2, Abs. 75, ZL3)

Die dargelegten Entwicklungsbedarfe und Herausforderungen werden in ähnlicher Weise auch von den Assistenzkräften selbst angesprochen. Die bisherige Analyse soll an dieser Stelle um die *Perspektive der Assistenzen selbst* erweitert werden. Dafür wird auf Material eines Workshops mit Assistenzen zurückgegriffen, der im Rahmen der Expertise durchgeführt wurde.²¹ An diesen digitalen Workshop nahmen die Assistenzen auf unverbindliche Einladung hin teil. So ist davon auszugehen, dass ein Sample an Personen zusammenkam, denen in besonderer Weise an der Verbesserung ihrer strukturellen und auch individuellen Situation gelegen war und die sich möglicherweise auch besonders dem Projekt der Inklusion verbunden fühlten. Vor diesem Hintergrund stehen hinter den im Folgenden zusammengetragenen Aussagen eine hohe Selbstverpflichtung und die Bereitschaft zum Engagement für den Inklusionsprozess.

Es wird sehr deutlich, dass sich viele Ansichten der Assistenzkräfte mit denen der in den Gruppendiskussionen befragten schulischen Akteur:innen decken. Die meistgenannten Thematisierungslinien befinden sich in den Bereichen Anstellungsverhältnis, Zuständigkeiten und Kooperation. Bei dem Aspekt der Anstellungsverhältnisse wird ihre Wahrnehmung deutlich gemacht, dass sie sich in einer prekären Beschäftigungssituation sehen. Die Verantwortung und auch Belastung der Arbeit sind enorm hoch und entsprechen nicht der bisherigen Vergütung. Eine bessere Bezahlung wird mehrfach als dringend erforderliche Maßnahme und Voraussetzung für gute pädagogische Arbeit genannt. Ebenfalls wird am

²¹ Da bei den Workshops kein klassisches, transkribiertes Datenmaterial entstanden ist, wird hinter den eingeschobenen Zitaten keine direkte Quellenangabe gemacht. Die Protokolle sind aber ebenfalls inhaltsanalytisch ausgewertet worden und können bei Bedarf eingesehen werden. Die Inhalte und Aussagen der Teilnehmenden des Workshops wurden anhand von Protokollen festgehalten und dienen an dieser Stelle als Datengrundlage. Es werden teilweise direkte Zitate der Teilnehmenden aus den Protokollen eingefügt, um die Darstellung zu untermauern.

Beschäftigungsverhältnis das System der unterschiedlichen Trägerschaft problematisiert. Dies ist aus der Sicht der Assistenzen besonders relevant, wenn an einer Schule mehrere Assistenzkräfte von verschiedenen Trägern arbeiten, denn aus Datenschutzgründen sei der Austausch unter den Kolleg:innen verschiedener Träger schwierig. Dieser wird jedoch häufig trotzdem praktiziert, weil es die Arbeit erleichtere und ein multiprofessionelles Gespräch untereinander einfach relevant für eine wertvolle Arbeit sei. Konkrete Forderungen sind hier „ein Trägerteam pro Schule“ statt ein „Trägermix“. Außerdem würden sich die Träger in der Bezahlung unterscheiden, dies sollte ebenfalls einheitlich geregelt sein, so die Teilnehmenden. Des Weiteren werden die Arbeitsbedingungen, die von Standort zu Standort stark differieren, als relevanter Aspekt in dem Bereich aufgeführt. Die Zusammenarbeit sowie die Zuständigkeitsbereiche seien schulabhängig und dies führe zu Unsicherheiten der eigenen Tätigkeitsfelder, vor allem bei einem Schulwechsel. Beim Thema Zuständigkeiten kristallisiert sich heraus, welche Probleme die Assistenzkräfte haben, ihre konkrete Rolle mit klarem Aufgabenprofil im Klassenzimmer zu finden. „Die Rollenklärung steht und fällt mit der Schule und den Menschen vor Ort“, weshalb es klare Rollen- und Aufgabendefinitionen für den Bereich der Schulassistenzen bräuchte. Diese Forderungen lassen sich vor allem in folgende Bereiche aufschlüsseln:

- Was sind die konkreten Aufgabenbereiche einer Schulbegleitung?
- Was darf sie nicht? → Konkrete Beschreibung der Zuständigkeiten
- Berufsbezeichnung „Assistenz“ ist störend/ unpassend

Die Einführung der Assistenzkräfte in das Schulleben ist strukturell sehr unterschiedlich geregelt. Manche bekommen durch ZuP- und Schulleitung eine gute Einführung in die verschiedenen Organisationsbereiche der Schule und sie fühlen sich willkommen geheißen. In anderen Fällen bekommen die Assistenzkräfte keine große Begleitung oder Einweisung am Anfang ihrer Tätigkeit: „man wird ins kalte Wasser geschmissen, man muss intuitiv arbeiten“. Laut der Teilnehmenden ist es sehr wichtig, „eine gute Einführung an die Rolle und Erwartung“ am Anfang der Tätigkeit zu bekommen, um ein sicheres Arbeitsgefühl zu haben. Welche konkreten Aspekte eine positive „Willkommenskultur“ und einen wertschätzenden Umgang mit den Assistenzen kennzeichnen können und nicht immer selbstverständlich sind, wird deutlich als Best-Practice-Beispiel geschildert, dass die Assistenz einen Schlüssel für den Klassenraum bekommen hat und sich somit unabhängig von der Lehrkraft bewegen kann. Das Gefühl der Anerkennung, aber auch Autonomie wurde hier gestärkt. Ein Wunsch ist es z. B. auch, Zugang zum Lehrer:innenzimmer zu bekommen, um einen Ort der Pause haben zu können.

Der Wunsch nach mehr Teilhabe an der Schule und das Streben nach mehr Mitbestimmung lässt sich auch an den Aussagen zu dem Thema Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in der Klasse ablesen. Es ist den Teilnehmenden ein großes Bedürfnis, als Teil des Kollegiums anerkannt zu werden. Aussagen wie „man muss wirklich ein Teil des Klassenteams sein und nicht nur Anweisungen ausführen“ zeigen, wie viel Kritik an dem Hierarchieverhältnis geübt wird und wie stark das Verlangen nach einer gleichberechtigten Rollenverteilung ist. Es entsteht oft ein Spannungsverhältnis zwischen den Lehrkräften und den Sonderpädagog:innen sowie Unsicherheiten bzgl. der eigenen professionellen Rolle. Die Bereitschaft der Assistenzen ist in der Regel groß, übergreifend zu arbeiten. Sie wollen sich gerne mit den Lehrkräften konstruktiv austauschen und eine Informationskette in Form von festen Kooperationszeiten²² aufbauen. Die Teilnehmenden weisen aber auch auf die strukturellen Hürden der Zusammenarbeit hin, indem zum Beispiel kein Einblick in die Akten der Kinder gewährleistet wird, was aus Datenschutzgründen nicht möglich sei. Dabei wäre es laut Aussagen für die Kinder viel sinnvoller, wenn man

²² Diese Bereitschaft ist natürlich mit dem Wunsch nach bezahlter Austauschzeit verbunden.

übergreifend und überinstitutionell arbeiten würde, da so ein einheitliches Bild vom Kind entstehen kann: „es fühlt sich an, als sei man ein Einzelkämpfer, so greifen wir nicht ineinander und es bringt nichts.“ Es wird der Wunsch nach einem zugänglichen „Tool“ geäußert, in dem alle Fakten und Diagnosen über das Kind gesammelt würden.

Des Weiteren lässt sich erkennen, dass die Assistenzkräfte einen hohen pädagogischen Anspruch an ihre Arbeit stellen: „es geht nicht nur darum, neben einem Kind zu sitzen, sondern auch eine Vision, ein Ziel für dieses Kind zu haben“. Diese Ambitionen an das eigene pädagogische Handeln werden besonders deutlich durch die Aussagen, die auf eine ganzheitliche Entwicklungsarbeit mit den Kindern und Jugendlichen abzielen. Das ausgeprägte pädagogische Ethos vieler Teilnehmenden zeigt sich auch in der Ausrichtung: „Das ganze System muss angeschaut werden, nicht nur das Kind.“ Das Bekenntnis zu einem weiten Inklusionsbegriff äußert sich in den Bemerkungen, dass die Assistenzkräfte es nicht förderlich finden, wenn die Lehrkräfte die Kinder als „Inklusionskinder“ bezeichnen.

Die Besonderheit ihrer Profession sehen die Assistenzkräfte vor allem in der pädagogischen (Beziehungs-)Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Sie sehen es als Vorteil, dass sie „nah dran am Kind“ sind, vor allem bei langjähriger Begleitung. Es benötigt „Kommunikation auf Augenhöhe“ und die „[p]rimäre Aufgabe ist es, Selbstvertrauen des Kindes auf[z]ubauen.“ Es lässt sich festhalten, dass die schulischen Assistenzkräfte hohe Ansprüche an ihre pädagogische Arbeit stellen und sich der Verantwortung ihrer Arbeit sehr bewusst sind. Sie arbeiten trotz der Belastungen gerne in diesem Beruf und schätzen die Arbeit am Kind. Jedoch wünschen sich viele Schulleistungsassistent:innen, dass ihre Arbeit mehr wertgeschätzt und anerkannt wird. Sie wollen als gleichberechtigte Teammitglieder in den Schulen eingebunden werden und auch in Form einer Vergütung mehr Wertschätzung für ihre pädagogische Arbeit erfahren. Auf der Schulebene sollte es eine klare Definition des Aufgabenfeldes und der Rollenverteilung geben.

Es ergibt sich insgesamt ein deutlicher Hinweis darauf, die verschiedenen Formen des Assistenzeinsatzes im Sinne eines Inklusionsgedankens neu zu diskutieren. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls auf die notwendige Qualifikation der Assistenzkräfte verwiesen. Eine konstruktive Zusammenarbeit sei sehr von der individuellen Beschaffenheit bzw. der Qualität des professionellen Verhaltens der Assistenzkraft abhängig. Gerade pädagogisch wenig qualifizierte Fachkräfte ließen sich nicht flächendeckend einsetzen, während zugleich andere Assistenzkräfte mit einem Spektrum an Qualifikationen kämen (oder persönliche Kompetenzen aufwiesen), die einen erweiterten Einsatz nahelegen würden, der wiederum im Tätigkeitsprofil nicht vorgesehen bzw. möglich sei.

Wir haben teilweise wirklich sehr gut ausgebildete, wo man auch sagt: „Mensch, die können irgendwie darüber hinaus was machen. Sozialtraining oder sonst irgendwas.“ Und bei anderen ist es einfach so, dass man sagt, gut, es wäre schön, wenn du dich mit dem Kind zusammensetzt. Und dann muss man genau die Aufgabenbereiche besprechen und sagen, was getan werden muss. Also das kann man gar nicht so über einen Kamm scheren.
(GS_ZL-1, Abs. 177, ZL2)

Eine fehlende Qualifikation der unterstützenden Fachkräfte wird allerdings auch des Öfteren angesprochen. Laut der Aussagen komme es durch das Fehlen eines pädagogischen professionellen Grundverständnisses häufig zu Problemen, weswegen seitens der Schulen auf die Notwendigkeit einer pädagogischen Qualifizierung hingewiesen wird, die sich eben auch durch die oben genannte längerfristige Zusammenarbeit entwickeln lässt. Des Weiteren wird von den Befragten auch konstatiert, dass ohne

eine strukturelle Veränderung die Qualität der Zusammenarbeit sehr von dem Engagement der Assistenzkräfte bzw. umgekehrt von der individuellen Ansprache, die die Assistenzen im konkreten Team erfahren, abhängig sei.

Das war nämlich auch so unser Knackpunkt: Wie arbeiten wir mit den Assistenzkräften zusammen? Und wir haben uns da richtig an den Träger gewandt und das auch eingefordert, dass die an Fortbildungen teilnehmen zu diesem Thema Haltung. Und mehr Zeiten dann auch, die wir dann anmelden, wenn sie in [der] Schule etwas über ihre Arbeitszeit hinaus machen, dass sie dafür Stunden bekommen, weil es eben nicht geht. Ohne diese Kooperation und ohne diesen Austausch. Und wenn wir sie mit auf den Weg nehmen wollen, dann müssen sie daran teilhaben. Aber das ist ein schwieriges Thema, wo sich auch nicht jeder Träger gleich verhält. (GS_SL, Abs. 112, ZL4)

Inklusion hat etwas mit Respekt und Akzeptanz zu tun, allen gegenüber, nicht nur gegenüber den Gutbezahlten. (Assistenzkraft Workshop)

Wie schon benannt, scheinen aus Sicht der Befragten Pool-Lösungen und verlässliche Arbeitsbeziehungen, wie sie an einigen Schulen in Bremen in jüngster Zeit erprobt werden, der Ausgangspunkt zur Bearbeitung vieler genannter Herausforderungen zu sein – sowohl zur Organisation der gemeinsamen Arbeit als auch für einen Umgang miteinander, der stärker auf Augenhöhe erfolgen kann. Damit verbunden ist auch die Frage nach dem Aufgabenprofil der (unterschiedlichen) Assistenzen, wobei systemisch ausgerichtete Arbeitsprofile wie sie etwa in Schleswig-Holstein umgesetzt wurden (Landesregierung Schleswig-Holstein 2019) einen vielversprechenden Ansatz darstellen.

8. Perspektiven der Beschulung in den Förderschwerpunkten SozEm und W&E

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die befragten Lehrkräfte die gegebenen Möglichkeiten und Entwicklungsperspektiven der Förderung in den mindestens strukturell besonderen Unterstützungsbedarfen sozial-emotionale Entwicklung und Wahrnehmung und Entwicklung einschätzen. Damit wird der Blick auf zwei Bereiche gerichtet, die durch eine umfassende Zieldifferenzierung bzw. den Bedarf überfachlicher Unterstützung im inklusiven Schulsystem spezifische Anforderungen zu stellen scheinen und deren auch strukturelle Entwicklungsperspektiven ein gesonderter Untersuchungsbereich waren.

8.1 Unterstützungsbereich sozial-emotionale Entwicklung und temporäre Lerngruppen

Die grundlegende Wahrnehmung der für diesen Bereich spezifisch beratend zuständigen ReBUZ ist, dass die Schüler:innen, die im sozial-emotionalen Bereich Förderbedarf haben und Lerngruppen und Lehrkräfte sehr belasten würden, im Rahmen der inklusiven Beschulung mehr Berücksichtigung finden müssten.

Also da ist mein Eindruck, dass die Inklusion sehr stark gedacht war aus der Perspektive Inklusion nach einer bestimmten Definition behinderten Schülern und Schülerinnen. Und dass Schülerinnen mit bestimmten psychischen Schwierigkeiten oder auch die in ihrer sozialen-emotionalen Entwicklung langsamer sind, andere Bedürfnisse haben. Dass das insgesamt auch inhaltlich zu wenig gesehen wurde. (ReBUZ, Z. 255, RL5)

Aber die Belastung insgesamt mit diesen Schülern ist oft hoch und führt dann auch zu, ich sage mal, Ausgrenzungstendenzen. Wie das geht hier gar nicht mehr. Der muss hier weg. Ich kann nicht mehr. Ich bin am Ende. (ReBUZ, Z. 439, RL3)

Auch die befragten Lehrkräfte schildern, dass sie (zunehmend) mit der vorhandenen Zeit nicht den Bedarfen an Aufmerksamkeit und Zuwendung von Seiten einiger Schüler:innen gerecht werden können. Laut Beschreibungen der Befragten nimmt der Anteil an Kindern mit schwierigem Verhalten auffällig zu und die damit verbundenen Problematiken spielen eine immer größere Rolle in der alltäglichen Schulpraxis. Diese Kinder bräuchten enorm viel Aufmerksamkeit. Es wird ein hoher Handlungsbedarf in diesem Bereich angesprochen.

Und wir haben natürlich viele Kinder mit, dann teilweise dann auch mit ganz extremen Anforderungen. Und das sind eben die Kinder, die sozial, emotional auffällig sind und diese Kinder, die bräuchten ja eigentlich eine Rundumbetreuung teilweise. Und ganz viel ganz ganz viel Beziehungsarbeit. Und die nehmen natürlich auch noch von unserer, ja von unserer Kraft auch noch viel weg. (GS_ZL-2, Abs. 106, ZL4)

Die Ergebnisse decken sich mit dem Forschungsstand, dass im Bereich sozial-emotionaler Entwicklung – und zwar insbesondere externalisierendes Verhalten – das größte Belastungserleben in integrativen/inklusionen Settings zu verzeichnen ist sowie in der Wahrnehmung von Lehrkräften die Bedarfe im Bereich Beziehungsarbeit sowie Sozialverhalten zunehmen und interdisziplinäre Herangehensweisen notwendig machen (vgl. etwa Herz/Hoyer 2021; Maykus et al 2021, S.51 ff.). Ein neu auftauchendes Themen- und Arbeitsfeld ist der Umgang mit Traumatisierung (vgl. Kreische 2021). In den Berichten der Bremer Befragten wird deutlich, dass es insgesamt nicht nur um die Schüler:innen geht, die eine offizielle Statuierung für den Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung haben bzw. voraussichtlich erhalten werden.

Auffällig ist, dass bei dieser Thematik sehr schnell auf das Assistenzthema verwiesen wird. Die Forderungen nach externer Unterstützung in Form von individueller Begleitung erscheinen vor allem den Lehrkräften als alternativlos; entsprechende zusätzliche Unterstützung wird dringend eingefordert. Dies deckt sich mit den steigenden Anträgen zu § 35a SGB VIII Assistenzen und verweist möglicherweise auch auf das strukturelle Phänomen, dass diese Anträge formal als unmittelbarster Weg zur Entlastung durch mehr Ressourcen bestehen.²³ Denn es wird jenseits von W&E, wie oben darlegt, die Personalversorgung oftmals als prekär eingeschätzt und vor diesem Hintergrund – aber ggf. auch generell im Sinne des eigenen Rollenprofils – die individuelle Begleitung und Beziehungsarbeit als für die Lehrkräfte nicht leistbar verortet. Hier wären im Zusammenhang mit den oben diskutierten Ergebnissen zum Einsatz der Assistenzen, die bislang genau für diese Bereiche die primäre Entlastungslösung darstellen, die Fragen der gemeinsamen Verantwortlichkeit im multiprofessionellen Team zu diskutieren. Zum Belastungserleben gehört auch, dass neben den schulischen Unterstützungsbereichen oft noch andere Kontexte relevant werden, etwa wenn Jugendämter hinzugezogen werden oder veränderte Elternarbeit notwendig wird. Die Zuwendung zu „Familiensettings, die auch herausfordernd sind. Wo die Familien auch Unterstützung benötigen“ wird vielfach als kaum leistbar erlebt, auch wenn dies in einigen Fällen von Sozialarbeiter:innen aufgefangen würde, aber eben nicht an allen Schulen.

Vor dem Hintergrund der als zunehmend komplex wahrgenommenen Herausforderungen und Lebenslagen der Schüler:innen mischt sich in den Aussagen die Darlegung des Erlebens von Belastung bis hin

²³ Dies gilt im Sinne einer verbleibenden Möglichkeit individuumsbezogenen zusätzliche Bedarfe anzumelden, wenn die systemisch vergebenen Ressourcen in der Primarstufe als auch schülerbezogenen Stundenzuweisung in der Sekundarstufe als zu gering eingeschätzt werden. Hinzu kommt: Während über die Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen noch eine Entlastung durch zieldifferenten Unterrichten erreicht werden kann, ist dies für den Status sozial-emotionaler Förderbedarf nicht der Fall, so dass ggf. die Beantragung einer Assistenz (auch ohne SPF SozEm) den größeren Effekt für den Alltag verspricht, auch wenn der SPF SozEm ab der 5 Klasse auch mit einer Ressourcenzuweisung verbunden ist.

zur Überforderung mit kritischen Einschätzungen, ob das inklusive System in der momentanen quantitativen und qualitativen Ausstattung den Bedürfnissen von Schüler:innen mit grundlegenden sozial-emotionalen Unterstützungsbedarfen überhaupt gerecht werden könne. Zwar wird umfassend thematisiert, dass der Bereich der sozial-emotionalen Unterstützung für sehr viele bzw. zunehmend viele Schüler:innen eine hohe Relevanz habe und somit dessen Bewältigung zu den zentralen – wenn auch belastenden – Aufgaben aller Lehrkräfte gehöre. Es wird aber auch erörtert, dass einige Kinder und Jugendliche „massiven Bedarf haben an was ganz anderem“, etwa im Zusammenhang mit traumapädagogischen Konzepten, therapeutischer Zuwendung oder umfassender psychosozialer Unterstützung im häuslichen Umfeld und dass gerade für diese Schüler:innen die Bedingungen der vollen Klassen zusätzlich belastend seien.

Und bestimmte Kinder, die eben, das ist ja die Spitze an unserer Schule sozusagen. Die sind so schwierig, die Kinder, dass sie teilweise fast gar nicht mehr beschult werden können. (GS_ZL-1, Abs. 249, ZL3)

also die mit wirklich richtig massiv frühkindlichen Bindungsstörungen. Und ich finde, die sind in dem System, das funktioniert nicht.²⁴ (GS_ZL-2, Abs. 115, ZL3)

Ich merke einfach immer mehr, dass uns das fehlt, im Besonderen dann auch immer eine psychologische Fachkraft, wäre traumhaft. Wir haben eine pädagogische Mitarbeiterin, die aus der Psychologie kommt und da einen Abschluss hat und die hilft uns super viel mit Trauma AGs, aber auch ganz vielen Gesprächen, die auch in die ähnliche Richtung gehen, und das bräuchten wir viel mehr, glaube ich. Im Speziellen bei mir in der Klasse für ein ganz traumatisiertes Flüchtlingskind, das kann ich niemals alles auffangen, was das Kind braucht. (GS_LK, Abs. 3-12, LK3)

Viele Schulen sind in diesen Situationen in enger Kooperation mit ReBUZ-Mitarbeiter:innen, und zum Themenbereich Trauma besteht eine Expertise zum Beispiel an der Fritz-Gansberg-Straße, die aber nur bedingt in das Feld hineinwirken kann. Auch in Bezug auf die strukturelle Anforderung, Schüler:innen einen Raum außerhalb der Großgruppe zu bieten, gibt es bereits vielfältige Ansatzpunkte und Maßnahmen. In den Interviews werden dabei Familienklassen und temporäre Lerngruppen sowie auch konkret das „Projekt Übergang“ (Ulrike Becker) benannt. Es ist aber nicht immer eindeutig, auf welche Konzepte die Befragten sich genau beziehen, da hier unscharfe Vorstellungen sowie sehr unterschiedliche Umsetzungen zu bestehen scheinen.²⁵ Im folgenden Abschnitt soll daher auf die inhaltlich formulierten Gelingensbedingungen und Herausforderungen fokussiert werden und weniger auf das konkrete damit verbundene Modell, in dessen Rahmen diese erlebt/geschildert wurden.

Allerdings kann zunächst jenseits der hiesigen Erhebung aus den Ergebnissen einer Befragung des Genius Projektes zu temporären Lerngruppen (Ittner/Kurz) berichtet werden, dass es als ein konstruktives

²⁴ An dieser Stelle wird auch darauf verwiesen, dass in einigen Fällen im Zusammenhang mit einer Fremdplatzierung in einer Wohngruppe mit direkt angeschlossener Beschulung „in der gleichen Institution“ ein Wechsel nach Niedersachsen angestrebt wurde. Hier handele es sich zwar um eine kleine Gruppe, aber es sei dennoch die Frage: „Wie kann das sein? Wieso hat Bremen nichts für diese Kinder?“. Verwiesen ist damit erneut auf Bedarfe, für die die vorgenommene Stundenzuweisung als nicht ausreichend wahrgenommen wird.

²⁵ Im Rahmen des fachpolitischen Handlungskonzeptes wurden 15 temporäre Lerngruppen nach dem Konzept von Ulrike Becker, „Projekt Übergang“ eingerichtet. Ab 2022 sollen 10 weitere Gruppen mit klarer Konzeptvorgabe eingerichtet werden. Im Bremer Süden werden mehrere Multifamilienklassen angeboten.

Modell für eine inklusive Beschulung für die Kinder, die größerer Unterstützung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung bedürfen, bewertet wird.²⁶ Die positive Bilanz der schulischen Akteur:innen bezieht sich vor allem auf das vernetzte Arbeiten (wobei interessant wäre, im Detail zu analysieren, inwiefern die temporäre Lerngruppe als eine Art zweite Klasse neben der Stammklasse betrachtet wird – auch wenn dies im Konzept gerade nicht so vorgesehen ist) sowie auf den Einbezug der Eltern, was insgesamt als umfassendes Gerüst beschrieben wird, mit dem die Lehrkräfte u.a. noch einmal einen anderen Zugang zu den Schüler:innen bekommen würden. Neben den Vorteilen des multiprofessionellen Austausches mit den Fachkräften, die in den temporären Lerngruppen mit den Schüler:innen arbeiten, wird die Maßnahme auch als Entlastung für die Regellehrkräfte beschrieben, da die Klassen „ruhiger“ würden und das Personal nicht mehr so überlastet sei. Die Kinder würden diese Gruppen positiv annehmen und das Angebot gerne nutzen. Für sie sei es gut, einen klaren Rückzugsort in einer kleinen Gruppe zu haben, aber parallel in einer festen Klassenstruktur eingegliedert zu sein.

Die Beschreibungen der Befragten in den Interviews dieser Expertise beziehen sich auf verschiedene Maßnahmen, deren Zuordnung nicht immer eindeutig ist.²⁷ Das, was dabei aber durchgängig als gewinnbringend dargelegt wird, verweist auf zentrale konzeptionelle Elemente eben jenes Projektes „Übergang“ von Ulrike Becker wie flexible Strukturen, räumliche Nähe, kollegialen auch multiprofessionellen Austausch, Unterstützung der Elternarbeit und Entlastung des konkreten Unterrichtsalltags bei gleichzeitiger Vernetzung durch die enge Zusammenarbeit zwischen der temporären und der Stammlerngruppe, um den Schüler:innen neu begegnen zu können. Weiterhin spielen Fragen von Qualifikation, Kompetenztransfer und Begleitung der beteiligten Professionellen eine wichtige Rolle. Genau diese Elemente, die von den Befragten teilweise als „Glück“ bezeichnet werden und somit keineswegs selbstverständlich verankert sind, wären also weiter zu stärken und sind in der Breite abzusichern.

wir hatten das Glück, dass das ReBUZ (.) bis zum letzten Jahr (.) innerhalb unseres Schulgebäudes eine [Lerngruppe hatte], (.) so dass Kinder mit Sozial/Emotional herausforderndem Verhalten regelmäßig die Möglichkeiten hatten, drei Mal die Woche tatsächlich an ihrem Regelverständnis (.) zu arbeiten oder mit Wutausbrüchen umzugehen. Und was wirklich klasse war, war dass die beiden Kollegen aufgrund ihres, (.) also dass die bei uns am Standort waren, immer direkt wieder mit in den Klassenverband der jeweiligen Kinder sein konnten. (GS_ZL-2, Abs. 112, ZL1)

Ich mache die Erfahrung, Kinder lieben in der Regel Kleingruppen oder auch Einzelunterricht. Und sie sind dann aber auch in andere Klassen gegangen mit positiven Vorbildern und haben dort, meistens waren es die Themen: Kunst, Musik, Sachunterricht, Sport, und dann haben sie mit anderen Kindern gelernt. Sie hatten also praktisch zwei Lerngruppen, einmal ihre eigene feste Lerngruppe und eine Lerngruppe, in die sie gingen, eine andere Klasse, und mit denen hatten sie auch ihre Freundschaften und das lief eigentlich relativ gut. (GS_ZL-2, Abs. 114, ZL4)

Wir haben unheimlich davon profitiert, von den Kollegen, die bei uns die temporäre Lerngruppe gemacht haben und uns ein Stück damit an die Hand genommen haben. Wie

²⁶ Wichtig für die Betrachtung ist, dass die meisten Schulen keine aktuellen Aussagen über die temporären Lerngruppen machen konnten, da diese pandemiebedingt ausgefallen sind. Die Interpretationen der Aussagen und die Aussagen beziehen sich also auf das vorangegangene Schuljahr.

²⁷ 2018 wurden 15 Grundschulen aus der Sozialindikatorstufe 5 neben Extrastunden für Mathematik, Entlastungen für Klassenleitungen auch mit großzügigen Zuweisungen für die Einrichtung von temporären Lerngruppen ausgestattet. Die Befragten beziehen sich unter dem Stichwort temporäre Lerngruppen aber auch auf Familienklassen, schulersetzende Maßnahmen oder schulindividuelle Lösungen.

macht man das eigentlich diesen Austausch, diesen fachlichen Austausch und in die Förderplanung zu gehen und so weiter. Ohne die hätten wir das nicht geschafft. Im Moment läuft die temporäre Lerngruppe nicht und das merken wir auch. (GS_SL, Abs. 118, SL4)

Ähnlich positiv gehen die Fachkräfte aus den Grundschulen auch auf das Projekt „Familienklasse“ ein. Diese systemisch-therapeutisch angelegten schulergänzenden Maßnahmen werden seitens der ReBUZ seit 2015 an einigen Grundschulen angeboten. Das Konzept wird äußerst positiv wahrgenommen, und es wird der Wunsch nach einer flächendeckenden Ansiedlung solcher Unterstützungsformate geäußert.

Wir haben durch das ReBUZ sozusagen Familienklassen etabliert. Seit zwei Jahren. Und ich muss sagen, ich würde mir das wünschen für ganz viele Ganztagschulen oder für Schulen allgemein, das ist schon ein unheimlicher Schatz, sobald man das hat. Und das ist dann auch noch eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern und auch mit den ReBUZ selber. Ja das also sonst muss ich sagen aber gut. (GS_SL, Abs. 116, SL8)

Doch trotz der positiven Resonanz zur spezifischen Umsetzung wird in den Interviews auch kontrovers über die zeitweise Beschulung in gesonderten Lerngruppen mit Fokus auf sozial-emotionaler Entwicklung diskutiert. Hier werden teilweise grundsätzlich kritische Ausführungen im Zusammenhang mit einem inklusiven Verständnis in Anschlag gebracht, vor allem aber erfolgt eine Diskussion zur konkreten Umsetzung. Die Befragten stellen fest, dass nicht abgesichert sei, wie durchlässig und flexibel die Grenzen zwischen den (temporären und Stamm-)Lerngruppen sind und wie eng der (multiprofessionelle) kollegiale Kontakt ist oder ob sich letztlich doch eher (fixierte) ‚Extra-Klassen‘ etablieren würden.

Also ich hätte da, finde es immer ganz wichtig, dass die Kinder eben nicht aus verschiedenen Klassen in eine Gruppe kommen. Also auch an der Schule nicht, also ich finde das, aus meiner Sicht ist das an der Schule ein Rückschritt, wenn wir Kinder mit besonderem Verhalten irgendwie wieder in Kleingruppen zusammenfassen. Sondern ich würde mir (.) wünschen, dass – und wir arbeiten da sehr dran –, dass die Kinder in den Klassen gehalten werden. (GS_ZL-2, Abs. 115, ZL3)

mein Anliegen wäre wirklich, temporäre Lerngruppen an Schulen zu haben, um immer die [Rückbindung] in die Klassen zu gewährleisten und diesen positiven Vorbildern immer wieder zu ermöglichen, sonst ist es ja immer wieder nur eine extra Gruppe sag ich mal der Kinder, die im System nicht zurechtkommen. (GS_ZL-2, Abs. 112, ZL1)

Seitens der ReBUZ wird trotz des grundsätzlichen Zuspruchs zu an den Schulen angesiedelten (temporären) Lerngruppen i. S. des „Projekts Übergänge“ die praktische Umsetzung der Maßnahmen kritisiert, da keine einheitlichen Konzeptionen für die Maßnahmen vorlägen. Die Schulen würden bei der Umsetzung recht unterschiedlich handeln, es sei aber ein einheitliches konzeptionelles Vorgehen bei der Ausweitung der temporären Lerngruppen erforderlich. Zudem wird auf Qualifizierungsbedarfe verwiesen, die auch Supervisionsangebote umfassen müssen.

Das hat das Geniusprojekt gezeigt. Da hat/ da waren sehr, sehr viele Freiräume. Und je nachdem, wie die Situation in der Schule war, wurden die Ressourcen für da/ dazu genutzt, um vorhandene, natürlich, ich sage mal, aus schulischer Sicht, prekäre Situationen zu minimieren. Und so waren dann auch gar keine Ressourcen mehr da, um/ um wirklich mit temporären Lerngruppen zu starten (ReBUZ, Z. 874, RL2)

Was da fehlt ist/ ist der Bereich der Qualifizierung, Supervision und Begleitung. Also wir haben ja jetzt Erfahrungen gemacht in den Geniusprojekten in allen Regionen. Auch da ist

das ReBUZ in eine Rolle geschlüpft, die ((lacht auf)) uns eigentlich gar nicht, sozusagen, zusteht, weil Lücken geblieben sind in der Begleitung und Unterstützung der Schulen. Und aus unserer Sicht braucht es dann flächendeckend Qualifizierung, Supervision und Begleitung durch das LIS, wenn man jetzt temporäre Lerngruppen ausweitet. (ReBUZ, Z. 866, RL2)

In der Runde der Leitungen der Förderzentren wird in Bezug auf den Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung insbesondere das Thema der Übergänge und des Ineinandergreifens beider bzw. – mit dem ReBUZ zusammen – der drei Systeme in den Mittelpunkt gestellt. Es wird als „Dauerkampf“ beschrieben, hier richtige Lösungen zu finden. Das Ziel, dass ein Kind, welches das Förderzentrum verlässt, eigentlich „nicht wieder zurückkommen sollte“, könne oft nicht erreicht werden, da die Wiedereingliederung der Schüler:innen an den Oberschulen scheitert. Thematisiert wird hier das Übergangmanagement, für das die Ressourcen fehlen, sowie auch die Ausgestaltung der inklusiven Regelschulen in einer Form, die den Schüler:innen gerecht wird (sowohl im Kontext des FSP SozEm, aber auch in Bezug auf das notwendig werdende zieldifferente Lernen).

Und ich habe jetzt aber aktuell gerade zwei Schüler, die wieder / die sind im Sommer in den Übergang gegangen. Der hat erstmal ganz gut funktioniert, aber einer ist mir gerade zurück gepurzelt und das ist bedauerlich, weil trotz versuchtem guten Übergangmanagement es doch nicht geklappt hat und die Oberschulen teilweise aber auch noch nicht in der Lage sind, bestimmte Schüler zu halten und aufzunehmen. Das ist ein großes Problem, ne? (Förderzentren: 348)

Aber wenn man jetzt sagen würde und das ist ja auch, glaube ich, politischer Wille, diese temporären Lerngruppen, Übergangsklassen, auszubauen, dann wäre das für uns natürlich nochmal ein Hebel vielleicht mit diesen Schulen individuell zu kooperieren, ne? Weil das Bedauerliche bei unseren Schülern ist, die sind ja von Abbrüchen geprägt und wenn sie selbst im eigenen System am Übergang scheitern, dann haben wir wieder einen Drawback. Das ist für die Schüler immer individuelles Leid. (Förderzentren 350)

Und dazu möchte ich noch einen Satz sagen. Bei uns ist jetzt auch das Problem in der Rückschulung mit einem Schüler, der ist seit vier Jahren hier. Da merkt man eigentlich, der ist zu lange hier, weil er hat unglaublich viele Defizite, weil aufgrund seiner Verhaltensstörung der hier auch nicht richtig mitarbeiten konnte. Gleichwohl ist er jetzt so fit, dass er in einer größeren Gruppe mitarbeiten kann (Förderzentren: 361).

Weiterhin wird die Frage der Diagnostik und der fehlenden systematischen Verbindung der Arbeit zum ReBUZ und vor allem in die Schulen hinein thematisiert, exemplarisch festgemacht an der zunehmend bedeutsamen Expertise im Bereich Trauma(pädagogik).

Man hat ein Parallelsystem erschaffen. Jetzt haben wir aber genau das Problem, dass die Experten, die in der unmittelbaren Arbeit sind, mit diesen Kindern eben nicht mehr die Diagnostik machen. Also das sehe ich auch in so einem Setting mit schwerst mehrfach traumatisierten Kindern, dass wir auch da nochmal ranmüssten. Die Kollegen, die im ReBUZ, mit denen ich auch im engen Austausch bin, das ist nicht das Problem. Aber es gibt eigentlich gar keine intensive Verbindung. Also man müsste sich eigentlich gemeinsam hinsetzen, die Kollegen müssten hier sein, mit uns was entwickeln. Aber irgendwie ist es natürlich ein strukturelles Problem da. Ich meine, das ist bei den anderen [Förderzentren] ein bisschen anders oder manchmal vielleicht auch ähnlich. Es geht für ganz Bremen darum, wie wird man diesen Kindern am ehesten gerecht, ne? Und wie kann man auf exklusive Lösungen verzichten, weil man inklusiv qualitativ das abgesichert hat. Ich finde die

Diagnostik genau in diesem Feld ist unglaublich schwierig und interdisziplinär auch zu betrachten. Also da spielt ja auch die Psychologie mit rein, die Entwicklungspsychologie und auch bestimmte Bedarfe und [...] eigentlich würde ich denken, dass man unbedingt an so einem gemeinsamen Prozess einbezogen werden müsste. (FÖZ-SL; Abs. 339)

Deutlich wird auch hier die Chance, die eine engere regionale Vernetzung oder an Schulen verortete temporäre Lerngruppen bieten würden, sowie dass vorhandene Beratungskompetenz etwa zum Thema Trauma nicht im System genutzt werden kann, weil diese aktuell an die Beschulung der Schüler:innen am Standort Fritz-Gansberg geknüpft ist. Es wird – ähnlich von den anderen Förderzentren (vgl. Kap 9) – der Wunsch formuliert, sich eher zu einem Kompetenzzentrum weiterzuentwickeln und in dem Zuge möglichst auch für die jetzt an der Fritz-Gansberg-Straße beschulte Gruppe regionale Angebote mit ausreichender Unterstützung zu schaffen.

Rückschau – erste Expertise, Idel et al. 2019, S. 141ff

Die Stoßrichtung einer regionalen und mit dem regulären Schulalltag verbundenen Unterstützung wurde in den Befragungen der ersten Expertise noch deutlicher gestützt. Um den Bedarfen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im FSP SozEm besser gerecht zu werden, schlugen die Befragten aus den Oberschulen einen Erfahrungsaustausch und gemeinsame Entwicklungsbemühungen mit solchen Schulen vor, die Schüler:innen auch bei tiefgreifenderen Unterstützungsbedarfen an den Schulen halten, also nicht in Lerngruppen außerhalb der Schule an den ReBUZ oder der Fritz-Gansberg-Schule beschulen lassen wollen.

Insgesamt wird zur Unterstützung im sozial-emotionalen Bereich ein hoher Bedarf an systematisch verankerter und niedrigschwellig erreichbarer Unterstützung deutlich, wobei durchgängig die Bedeutung der Anbindung aller Maßnahmen an die (wohnortnahen) Schulstandorte betont wird. Dies um etwa im Sinne des originären Konzeptes der temporären Lerngruppen die regelhafte Teilnahme am Klassenunterricht (für die meiste Zeit des Tages) für die Schüler:innen zu ermöglichen, als auch um einen Kompetenztransfer in die Schulen hinein zu ermöglichen, während zugleich unmittelbare Entlastung für die Lehrkräfte und Rückzugsräume für die Schüler:innen mit grundlegenden Unterstützungsbedarfen abgesichert sein sollten.

8.2 Schwerpunktschulen W&E: Organisationsformen und Perspektiven

8.2.1 Hintergrund und grundlegende Einschätzungen der Befragten

Seit der Einführung der Inklusion in Bremen haben die Schulen den Auftrag, Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung (FSP W&E) aufzunehmen. Dies schließt an die zuvor seit den 1990er Jahren bestehende Praxis der Kooperationsstandorte an, wo aus den vier Förderzentren Wahrnehmung und Entwicklung, die selbst als Schulen ohne Schüler:innen agierten, jeweils eine Kooperationsklasse pro Jahrgang angesiedelt wurde, die mit einer der Regelschulklassen zusammen arbeiteten (meist auch räumlich in über einen Differenzierungsraum verbundenen Klassenräumen, vgl. Haag 1998 und Erzmann 2003). Auch heute – nach der Umstellung auf ein inklusives Schulsystem in Bremen – wird diese Beschulung weiterhin vor allem an dafür ausgewiesenen sog. W&E-Standorten realisiert, an denen – ausgehend von den bestehenden vorherigen Kooperationsstandorten und einer Erweiterung auf zusätzliche Standorte – entsprechende Räumlichkeiten und Ressourcen zur Verfügung standen bzw. zur Verfügung gestellt wurden. Diese umfassen in der Regel Lerngruppen

von 21 Schüler:innen, 5 von ihnen mit dem Förderschwerpunkt W&E, zwei große Räume, einen Differenzierungsraum, eine durchgängige Doppelbesetzung mit einer Förder- und einer Regelschullehrkraft, einer Klassenassistenz und ggf. persönlichen Assistenzen. Zentraler struktureller Unterschied zum vorherigen Kooperationsmodell ist neben dem Ausbau der Standorte die Tatsache, dass die W&E-Schüler:innen und Sonderpädagog:innen nun regulär zum Schulstandort gehören. An dieser Stelle ist die strukturelle Entwicklung der Inklusion mit der konsequenten Auflösung der Förderzentren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Bremen einen klaren und in dieser Form besonderen Schritt gegangen. Sowohl die als Schwerpunktschulen fortgeführten Kooperationsstandorte als auch die neu einbezogenen Standorte haben diese Entwicklung hin zu einer – auf Schulebene – nun vollständig inklusiven Struktur vielfach als Anlass genommen, die inklusiven Praktiken und Lerngruppenstrukturen weiter zu entwickeln. Die Struktur, pro Jahrgang eine ‚Schwerpunktklasse‘ zu bilden, ist allerdings überwiegend beibehalten worden und auf der Ebene des Schulsystems besteht anders als für andere Förderschwerpunkte im Bereich W&E nur eine begrenzt freie oder wohnortnahe Schulwahl. Überdies erfolgt weiterhin eine Statuierung vor Schuleintritt. Vor diesem Hintergrund – eines hohen Innovationspotentials der Entwicklungen und ihrer verbleibenden eher integrativen als inklusiven Strukturen – sollte die Frage nach den Möglichkeiten der weiteren Entwicklungen als eigener Untersuchungsbereich fokussiert werden.

Im Sampling aller Interviews wurden daher auch W&E-Standorte berücksichtigt sowie ergänzend zwei auf das Thema fokussierte Gruppendiskussionen geführt. Um einen tieferen Einblick in die Praxis und mögliche Entwicklungsherausforderungen zu erhalten, wurden in diesen Teams aus Regel- und Sonderpädagog:innen verschiedener W&E-Standorte einmal aus der Sekundar- und einmal aus der Primarstufe befragt. Das Sampling für diese zwei Fokusrunden erfolgte entlang der auch sonst genutzten Kriterien, so dass unterschiedliche Sozialindikatoren etc. abgebildet waren. In der ersten Expertise wurden Fragen der W&E-Standorte für die Oberschulen nicht spezifisch vertieft, weswegen an der Fokusrunde OS-Gy in der jetzigen Befragung entsprechend der Verteilung im Schulsystem überwiegend Kolleg:innen von Oberschulen teilnahmen.

Die Auswertung erfolgt unter Einbezug sowohl der W&E-spezifischen Aussagen in den allgemeinen Befragungsrunden als auch der beiden Fokusrunden. Im Folgenden werden nach einem einleitenden Einblick in die Gesamteinschätzung der Befragten die Ergebnisse mit Bezug auf die strukturelle Besonderheit der W&E-Schwerpunktklassen, der entsprechenden Statuierung sowie des Standortmodells vertieft. Allgemeine inhaltliche Aussagen etwa zur Unterrichtsgestaltung etc. sind in den jeweiligen anderen Themenkapiteln mit eingebunden.

Innerhalb der W&E-Standorte kommen dabei – in allen Befragungsrunden – sehr unterschiedliche konkrete Organisationsformen zum Tragen. Insbesondere in den Fokusrunden ist aber von einer Positivauswahl von Kolleg:innen in dem Sinne auszugehen, dass von den ZuP-Leitungen gezielt Teams mit einer hohen Expertise in der Arbeit mit diesem Schwerpunkt angesprochen werden sollten. Wie unten deutlich wird, spiegelt sich dies auch selbstreflexiv insbesondere in der Primarstufen-Fokusrunde wider.

Alle Befragten heben über die verschiedenen Befragungsrunden hinweg die positiven Seiten der Entwicklung der W&E-Standorte hervor. In der Erhebung von 2018 berichten die befragten Pädagog:innen von W&E-Schwerpunktschulen von ihren Erfahrungen insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung der Unterstützung durch Klassenassistenzen, die Teil der multiprofessionellen Klassen- und Jahrgangsteams sind (vgl. Idel et al. 2019, S. 141ff.).

Die für die vorliegende Expertise Befragten verweisen u.a. darauf, dass das inklusive Profil der Einzelschulen sich durch die Einrichtung als W&E-Standort weiterentwickelt hätte und sich in der Unterrichtsgestaltung „viel verändert durch W&E-Kinder in den Klassen“. Die Veränderungen würden weitgehend vom Kollegium mitgetragen. Es wird allerdings angemerkt, dass der Prozess hin zur W&E-Schule gerade an neuen Standorten, also solchen, die nicht bereits früher Kooperationsstandort waren, sehr intensiv und mit vielen Umbrüchen und Umstellungen für das Kollegium verbunden gewesen sei. Die Entwicklung wird insgesamt als komplexer Prozess beschrieben, der teilweise noch nicht abgeschlossen sei.

Also wir sind ja seit vier Jahren jetzt Standort für W&E, das heißt, das hat ja große Veränderung mitgebracht für unsere Schule. Wir haben das so eingerichtet, dass die W&E-Kinder in allen Klassen vertreten sind. Sodass auch das gesamte Kollegium sich damit auseinandersetzen muss. Das ein sehr schwieriger Prozess ist und da kommen eben genau diese Haltungsfragen, werden da sehr deutlich natürlich. (GS_ZL-1, Abs. 284, ZL3)

Die Befragten betonen, für sich eine geteilte Verantwortung für alle Schüler:innen in einem multiprofessionellen Team anzustreben, in großen Teilen auch erfolgreich umzusetzen und dies als bereichernd zu erleben. Andere Kolleg:innen hingegen würden allerdings eher in klar getrennten Zuständigkeiten zwischen W&E- und Regelschüler:innen denken. Dies wird sowohl über Regelschullehrkräfte berichtet, die stark auf getrennte Verantwortungen fokussieren, als auch über Sonderpädagog:innen, bei denen eine Tendenz zum „Zurückziehen in den eigenen Bereich“ zu beobachten sei.

Nur es ist in vielen Köpfen noch ganz anders. Ich war auch schon in anderen Teams, wo die Grundschullehrerin nicht so locker gesagt hat: „Oh, du kannst so super Mathe, dann mach du das doch mal“, sondern „Nein, ich mache das und das hier ist meins und das ist deins“. (WE-Fokus_GS, Abs. 169, LK3)

Das können aber genauso die Sonderpädagogen denken: „Ne, ich möchte das nicht. Ich möchte nicht eine ganze Klasse unterrichten in Deutsch oder Mathe, sondern ich möchte schön mit meinen fünf Kindern“. (WE-Fokus_GS, Abs. 170, LK2)

Mit der grundsätzlichen Wertschätzung der Möglichkeiten im Bereich W&E wird von den Befragten die Suche nach Weiterentwicklungs- und Öffnungsmöglichkeiten insbesondere in die Breite verbunden. In diesem Zusammenhang wird auch die dazugehörige Ressourcenzuweisung positiv dargelegt, die an verschiedenen anderen Stellen als positives Gegenbeispiel zu den sonst als zu gering erachteten Ressourcen herangezogen wird.

Auf Leitungsebene scheinen Räume für die neuen Entwicklungen gerade an den neuen Standorten durch Umstrukturierungen mit viel Engagement geschaffen zu werden. Dies zeigt sich u.a. in der Etablierung konkreter Unterstützungsformate, die einen kooperativen Austausch und Unterrichtsentwicklungsprozesse ermöglichen – dies insbesondere an jenem befragten Standort, der sich von dem Modell der Schwerpunktklassen entfernt hat.

Seit wir W&E-Standort sind, haben wir noch einen zusätzlichen Zeitraum während der Woche für jeden Jahrgang eingerichtet, wo sich wirklich die Lehrer:innen und Sonderpädagog:innen eines Jahrgangs treffen. Also jeder Jahrgang hat ein Zeitfenster in der Woche rein zur Unterrichtsplanung, weil ja eben W&E für uns ja auch jetzt noch mal mehr bedeutet hat, den Unterricht nochmal zu verändern, andere Standards nochmal mit rein zu bringen, andere Strukturen und das soll in dieser Zeit erreicht werden. (GS_SL, Abs. 102, SL7)

Fast alle Schulen beschreiben, dass sie sich im W&E-Bereich ressourcenbezogen gut aufgestellt fühlen und verweisen auf die Ausstattung mit Assistenzkräften – hier auch auf Klassenebene! – und die durchgängige Doppelbesetzung mit einer Sonderpädagogik- und einer Regellehrkraft. Dieser Umstand bringe es mit sich, in diesem Bereich der Inklusion schon mal „einen Schritt weiter zu sein“. Somit ergibt sich in der genaueren Betrachtung der Fokusrunden die Möglichkeit, inklusive Entwicklungen unter Bedingungen einer sehr guten und auskömmlichen Ressourcenausstattung in den Blick zu nehmen, wobei ähnliche Aspekte relevant werden, die auch für alle anderen Befragungssettings und Lerngruppen thematisiert werden – indem vor allem die multiprofessionelle Teamarbeit als zentrale Gelingensbedingung geschildert wird.²⁸ Problematisiert werden die bereits in Kapitel 7.5 angeführten Aspekte zur Teambeteiligung der Assistenzen bzw. die insgesamt unterschiedlichen Anstellungsverhältnisse der Beteiligten sowie die fehlenden Zeiten für Teamentwicklung. Zugleich werden intensiv die erlebten Vorteile der – bei den meisten Befragten – als gelingend empfundenen multiprofessionellen Teamarbeit geschildert. Diese ergeben sich dann, wenn mit flexiblen bzw. an persönlichen Stärken orientierten Zuständigkeiten (einschließlich der Assistenzen) gemeinsame Verantwortung für die Arbeit am einzelnen Kind übernommen wird, und zwar gerade nicht vom (Förder-)Status ausgehend. Die Befragten verweisen aber auch darauf, dass sie jenseits ihrer eigenen Teams große Entwicklungsbedarfe zu inklusiveren Praktiken und geteilter Verantwortung sehen würden. Als Faktoren, wie andere Kolleg:innen hierfür gewonnen werden könnten, verweisen sie zunächst allgemein auf die Entwicklung einer Haltung – auch unter biographischen Aspekten – und erörtern dann, dass diese durch das Erleben positiver Beispiele sowie durch intensive Teambildungsprozesse in der Schule gefördert werden könne, aber auch einer Unterstützung von Schulleitung und deren grundlegender Haltung bedürfe.

Dass Teamarbeit oder kooperatives Arbeiten eine Selbstverständlichkeit ist, ich glaube, das ist bei vielen Kolleg:innen noch nicht so, sondern schon „Das ist jetzt meine Klasse, darauf fixiere ich mich jetzt und ich muss meinen Stoff durchkriegen“. Das ist eine Sache, die sich auf jeden Fall noch weiter ändern muss und die zweite Sache ist, glaube ich, tatsächlich, dass es noch eine Angst der Mehrbelastung oder einer Überforderung sein kann.
(WE-Fokus_GS, Abs. 198, SP3)

8.2.2 Schulebene – Schwerpunktklassen und alternative Modelle

Mit der Bildung der W&E-Schwerpunktklassen entsteht aus Sicht der Befragten das Problem, die Kolleg:innen dieser Schwerpunktklassen mit dem übrigen Kollegium, das unter anderen Bedingungen arbeitet, zusammen zu bringen, also eine gute kooperative und übergreifende Zusammenarbeit herzustellen. Sie schildern, dass durch die Bündelung in einer Klasse wenig Entwicklungsimpulse für den gesamten Jahrgang entstünden und die Ressourcen nicht flexibel auch für die Parallelklassen genutzt werden könnten, während in manchen Situationen schon fast zu viele Erwachsene in der Schwerpunktklasse seien – auch wenn die Ressource zu anderen Zeitpunkten notwendig sei. In Konsequenz kann dies zu einer Infragestellung und auch zu einer Abkehr von diesem Organisationsmodell der Lerngruppenbildung führen.²⁹

²⁸ Die W&E-Fokusrunde Primarstufe erörtert dieses Themenfeld z. B. einleitend über fast 45 Minuten selbstläufig und legt auch über alle inhaltlichen Bereiche des weiteren Interviews hinweg ihr deutliches Hauptaugenmerk immer wieder auf die multiprofessionelle Teamarbeit.

²⁹ Eine auch stärker strukturell-organisatorische Abgrenzung der Schüler:innen, denen der FSP W&E zugewiesen ist, von den Regelschüler:innen erfolgt insbesondere bei den Gymnasien, die W&E-Standorte sind und die stärker als die Grundschule im Sinne von zwei kooperierenden Parallelklassen agieren.

Aber für mich oder für uns als Schule ist es natürlich schon auch schön, wenn es sich einfach viel mehr verteilt und auch immer mehr Kolleg*innen da sich auch verantwortlich fühlen. Dann ist es nicht so dieses „Oh, du bist in der W&E Klasse“, sondern eher „Ah ja, du hast ja gar keine W&E Klasse“ oder so ne? Also diese Begrifflichkeiten die fallen dann schon auf, wenn wir im Kollegium darüber sprechen, ne? (WE-Fokus_GS, Abs. 270, SP4)

Wie schon übergreifend für die Klassenzusammensetzung in den Schulen dargestellt (vgl. Kap. 6.1), existieren auch bei dem Thema der Klassenverteilung von W&E-Kindern unterschiedliche Vorgehensweisen an den Schulen. Unklar bleibt dabei, in welcher Weise die Herangehensweisen der einzelnen Schulen in Bezug auf die Klassenorganisation in Verbindung mit den konkreten Praktiken innerhalb der (W&E-)Klassen stehen, inwiefern also fachlich in der konkreten Lerngruppe z. B. in geteilter Verantwortung agiert wird. Es zeichnet sich aber eine Tendenz ab, dass Standorte ohne Schwerpunktklassen sich an einem eher weiten Inklusionsverständnis ausrichten, was sich dann entsprechend auch in anderen beschriebenen Arbeitsformen wie offenen Angeboten, Jahrgangsmischung und flexiblem Einsatz aller Teammitglieder auch jenseits von formaler Qualifikation widerspiegelt.

Jaja ich hatte es jetzt für den Bereich W&E angesprochen. Das wir eben nicht diese Kleinklasse bilden. Also dieses klassische Koopmodell von Bremen so in der Form Umsetzung. Sondern dass wir die Kinder eben im Jahrgang aufnehmen. Und bei uns ist eben auch die Heterogenität größtmögliche Heterogenität eigentlich das Kriterium bei der Zusammensetzung. (GS_ZL-1, Abs. 245, ZL3)

Logisch an die Schulartdifferenzen anschließend ist wiederum die Skepsis gegenüber anderen Organisationsformen als Schwerpunktklassen im Sekundarstufenbereich und insbesondere an den Gymnasien deutlich stärker als an den Grundschulen.

Ich glaube weder, das eine ist besser als das andere, aber ich glaube für mich ist dann der Punkt, dann braucht man auch die Ressourcen. Klar könnte ich sagen, es hätte einen Vorteil, wenn andere Klassen auch mehr gemischt wären, dann wäre die Akzeptanz und die Toleranz der Kinder überall in allen Klassen gleich, ja. Aber ich stelle es mir schwer vor unter den Bedingungen, die wir hier haben. Also das finde ich gerade schwierig halt einfach, muss ich ehrlich sagen. (WE-Fokus_OS-Gy, Abs. 277, SP-OS3)

Auch wenn im Bereich W&E die Bandbreite der Organisationsformen geringer ist als bei den anderen Förderschwerpunkten (weil doch die allermeisten Schulen Schwerpunktklassen bilden), ist die konkrete Umsetzung in Bezug auf die konkreten Praktiken (etwa Teamteaching, Anteil des gemeinsamen Unterrichts) sehr unterschiedlich. Dies wurde in einer Befragung von Sonderpädagog:innen und Klassenlehrer:innen aller W&E-Klassen an Grund- und weiterführenden Schulen (n=85, Rücklauf 54%) deutlich, die im Januar 2019 von der Universität Bremen durchgeführt wurde (Müller 2022), auf die im Folgenden ergänzend Bezug genommen wird. In der Tendenz ist demnach an den weiterführenden Schulen der Anteil des gemeinsamen Unterrichts niedriger und es gibt einzelne Fächer, die tendenziell häufiger getrennt entlang der Statuierung W&E unterrichtet werden. So geben 70% der Sonderpädagog:innen der Grundschulen an, dass in an allen Fächern gemeinsames Lernen stattfindet.³⁰ Jenseits der Fächer Mathematik und Englisch liegt der Anteil des Unterrichts, der in der Grundschule in der Regel/zum Teil gemeinsam stattfindet, sogar bei über 85%, in der Oberschule hingegen lediglich bei 55%. Zudem werden Englisch und Mathematik in der Oberschule in einem noch deutlich höheren An-

³⁰ Anteil der Stunden, die in der Stundenplantafel der Klasse als ‚in der Regel zusammen‘ bzw. ‚z. T. zusammen‘ benannt wurden.

teil in der Regel getrennt unterrichtet (über 70%). Die Einschätzung der Teamarbeit durch die Sonderpädagog:innen offenbart erneut größere Unterschiede der Grundschulen, wo 40% voll und ganz oder eher zustimmen, sich mehr Zusammenarbeit im Team zu wünschen, im Vergleich zu den weiterführenden Schulen, wo sich wesentlich mehr Befragte, nämlich 76% mehr Zusammenarbeit wünschen. Die Zufriedenheit mit Teamarbeit scheint also in den Grundschulen höher zu sein. Trotz dieser Tendenzen werden über die Schulstufen hinweg aber deutliche Unterschiede zwischen und auch innerhalb der Schulen sichtbar, die für eine große Lehrkraftabhängigkeit sprechen im Hinblick auf die Frage, wieviel Unterricht tatsächlich gemeinsam stattfindet.³¹ Auch in den Daten von Müller (2022) wird deutlich, dass die beteiligten Sonderpädagog:innen zu großen Teilen sehr (32%) oder eher zufrieden (55%) mit dem W&E-Klassenmodell an ihrer Schule sind, wobei die Zufriedenheit an den Grundschulen signifikant höher ist als an den weiterführenden Schulen ($p < 0.01$ $r > 0.25$ (MWU)). Die offenen Antworten zur Frage, ob W&E-Klassen im Sinne der Inklusion seien und welche Alternativen denkbar erscheinen, verweisen auf ein ähnliches Bild wie in den für diese Expertise geführten Interviews: Überwiegend wird das Modell als gute Möglichkeit des gemeinsamen Lernens eingeschätzt und vor allem werden auch die damit verbundenen Ressourcen positiv hervorgehoben. Im Detail ergeben sich aber differenzierte und auch kritische Einschätzungen etwa zu Aspekten wie der Abhängigkeit vom konkreten Team, fehlender Wohnortnähe oder generell der sozialen Konstruktion einer Verbesonderung, also der Reproduktion einer Zwei-Gruppen-Theorie.

In den Gruppeninterviews dieser Expertise wurde – angeregt durch diejenigen Schulen im Sample, die nicht mit Schwerpunktklassen arbeiten – über diese Alternative(n) kontrovers diskutiert, wobei eine zentrale Frage die der Verteilung der – in der Wahrnehmung aller Befragten eigentlich „den W&E-Kindern“ zugewiesenen – Ressource der durchgängigen Doppelbesetzung und der Klassenassistenz war. Die Einschätzungen zur Möglichkeit und ggf. auch den Vorteilen eines flexibleren Ressourceneinsatzes gingen hier auseinander, gerade im Grundschulbereich waren die Befragten interessiert an alternativen Modellen.

Neben dem Argument der Ressourcenbündelung spielt ein weiterer Punkt eine wichtige Rolle in der Diskussion der Schwerpunktklassen:³² nämlich die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den Fokus zu rücken und diesen gerecht zu werden. Hierfür wird neben der (inkluisiven) Schwerpunktklasse auch ganz deutlich auf die Arbeit in der Kleingruppe nur mit den Kindern mit dem zugewiesenen Förderbedarf W&E verwiesen. Begründet wird hier, dass deren Bedürfnisse nun einmal anders als bei den Regelschulkindern seien und es wird in Frage gestellt, ob ein durchgängiger Unterricht in einer inkluisiven Regelklasse unter den Bedingungen, wie dort derzeit Unterricht gestaltet werde, für diese speziellen Bedürfnisse ausgerichtet sei. Auch auf den Bedarf an einer Peergroup wird verwiesen.

Kinder mit kognitivem Förderbedarf haben zum Teil ganz anderes Spielniveau als die Kinder, die um sie herum sind. Und die brauchen sich auch gegenseitig, also die spielen zum Teil ganz andere Dinge als die leistungsstarken Kinder, die haben ganz andere Interessen. Und ich weiß nicht, ob das nicht zu einer Vereinzelnung führt, also natürlich, also es ist ganz wichtig, eine Aufgehobenheit in der Gesamtheit der Gesellschaft, das ist ganz klar. Aber es ist die Frage: Gibt es genügend auch Menschen mit ähnlichen Lebenssituationen, die

³¹ Über alle Schulen hinweg ergibt sich zur Angabe wie viel Prozent des Unterrichts gemeinsam gestaltet werden als Mittelwert der Standardabweichung innerhalb einer Schule 23%. Zwischen den verschiedenen Oberschulen gibt es ebenfalls eine Standardabweichung von 23% und zwischen den Grundschulen fällt diese etwas niedriger aus (vgl. Müller 2022).

³² Ähnliche Argumentationen finden sich auch bzw. noch verstärkt zur Frage der Schwerpunktschulstandorte, wobei diese nur vereinzelt und auf Nachfrage explizit hinterfragt wurden.

man auch braucht in seinem Leben sozusagen? Also das finde ich, das muss unbedingt mitgedacht werden. (GS_ZL-2, Abs. 123, ZL3)

Also das werden die nicht hinkriegen. Also nicht vom Kopf und auch nicht von der Konzentrationsphase. Also die müssen zwischendurch mal sei es auch zehn Minuten mal nichts machen können, mit Murmeln spielen oder mal schlafen. Das gehört halt einfach auch dazu und das muss man denen auch immer eingestehen und das finde ich gut mit der Flexibilität. Das muss bleiben! Wir können nicht alle gleich sagen: „Alle müssen immer gemeinsamen Unterricht haben“. (WE-Fokus_OS-Gy, Abs. 137, SP-OS3)

habe das in meiner anderen Inklusionsklasse auch so erlebt, gerade in höheren Jahrgängen, dass auch die Inklusionskinder ganz froh waren, sich zu haben. Also eins der Kinder spielte dann in der neunten Klasse zum Beispiel noch mit Autos und wenn der jetzt alleine in einer Regelschulklasse gewesen wäre, wäre er der einzige gewesen, der mit Autos spielt. [...] Dann kann man zwar sagen aus Prinzip wäre es toll und Akzeptanz (schmunzelt) und so weiter, aber faktisch hat der einfach niemanden zum Spielen, so. Und da finde ich, da geht dann für mich auch wieder so Anspruch Inklusion bedeutet immer alle und die Realität auseinander, denn ich möchte schon auch, dass dieses Kind Anerkennung erfährt und Anerkennung erfährt es dann in diesem Rahmen eben nicht so sehr wie vielleicht zumindest in dieser kleinen Gruppe (WE-Fokus_OS-Gy, Abs. 280, LK-Gy1)

In den Schulen, die sich vom Schwerpunktklassenmodell abgewendet haben, wird wiederum deutlich, dass und wie individuelle Bedürfnisse (egal welcher Art) für alle Schüler:innen berücksichtigt werden können. Die Voraussetzung einer grundlegenden Umstellung von Unterrichts- und Lerngruppenorganisation im Zusammenhang mit inklusiven Settings wird hier deutlich sichtbar.

Und wir haben tatsächlich damit begonnen, dass wir gesagt haben, wenn es differenzierte Gruppen gibt, zum Beispiel eine Gruppe, die zum Rollerfahren geht in den Bewegungsraum und so weiter, war es eine Gruppe, aber es war nie so, dass es die fünf Kinder sind, sondern wir haben geguckt, wer braucht das jetzt gerade. Also das macht ja vieles einfach klar, dass man sagt, es sind jetzt nicht fünf W&E-Kinder, die jetzt ihre Pause brauchen, sondern es sind durchaus auch andere Kinder und das hat was mit Haltung zu tun. Das hat aber auch was damit zu tun, wie können wir uns durch den Tag hindurch strukturieren, wer kann was übernehmen, so dass jeder quasi am Ende des Tages (schmunzelt), was lernt und entspannt nach Hause gehen kann. Und das war für uns so ein erster Gedanke, dass wir sagen, es gibt gemeinsame Arbeitszeiten und dann fangen wir an, langsam in eine Differenzierung zu gehen, aber auch nie wirklich nach homogenen Gruppen, sondern eben heterogen, wer braucht das jetzt gerade. (WE-Fokus_GS, Abs. 181, SP3)

In der W&E-Fokusrunde ging es zudem auch explizit um die Thematik, die mit W&E gelabelten Schüler:innen nicht „über einen Kamm zu scheren“. Sowohl in der primar- als auch in der sekundarstufenbezogenen Gruppe gab es – in der Sekundarstufenrunde durchaus konträr zur Forderung: „diese Schüler:innen“ bräuchten etwas Spezielles – eine deutliche Abwehr gegen die Aufforderung, die Gruppe eindeutig zu definieren. Es werden vielmehr die Heterogenitätsmerkmale der Schüler:innen innerhalb ihrer Gruppe betont und dass dieser Aspekt nicht aus dem Blick geraten darf, wenn man über „W&E“ spreche. Durch das Vorhandensein z. B. der verschiedensten individuellen Bedarfe dürfe demnach nicht von „dem W&E-Kind“ gesprochen werden. Vielmehr sei es ein Kennzeichen der Arbeit in diesem Bereich, dass „ja jedes Mal eine neue Situation [ist] und du lernst jedes Mal neue Kinder kennen und du musst immer gucken, was braucht dieses Kind“. (WE-Fokus_GS, Abs. 162, LK1)

Ich finde was noch wichtig ist, ist, wenn man immer wieder von dieser Idee „man hat fünf W&E-Kinder“ ausgeht. Man gruppiert ja relativ schnell, so ging es mir am Anfang, das ist jetzt meine kleine Gruppe in einer großen Gruppe. Aber das ist ein total falscher Gedanke. Weil diese fünf sind, wie gerade schon klar geworden ist, so vollkommen unterschiedlich. Alleine die Heterogenitätsspanne von fünf Kindern ist so so so krass unterschiedlich und dass wir einfach versuchen, die Heterogenität auf alles auszuweiten. (WE-Fokus_GS, Abs. 167, SP3)

Naja, über was für Kinder [reden wir hier eigentlich] / Kinder mit allen unterschiedlichen Bedürfnissen, Bedarfen. Also ich meine von ganz wenig bis ganz viel. (WE-Fokus_OS-Gy, Abs. 197, SP-OS3)

Deutlich wird, dass die inklusive Beschulung aller Kinder durchaus voraussetzungsvoll ist, zugleich aber ein Entwicklungsimpuls sein kann und dass auch jenseits der Statuierung die Auseinandersetzung mit individuellen Bedürfnissen und Gleichheit und Verschiedenheit – etwa in der Bedeutung von Peer-Kontakten – mitberücksichtigt werden muss.

8.2.3 Schüler:innenebene – Diagnostik und Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma

Die Statuierungspraktiken werden im Bereich W&E als eines der zentralen Themenfelder sowohl von den schulischen Akteur:innen als auch von den ReBUZ-Leitungen in den Interviews eingebracht. Die mit dem Förderschwerpunkt W&E verbundene höhere Ressourcenzuweisung führe auch zu Statuierungspraktiken, in denen (gerade im Grenzbereich zum Förderschwerpunkt Lernen) bevorzugt zugunsten eines W&E-Status entschieden würde. Dieser Umstand wird zwar aus Sicht der schulischen Akteur:innen durchaus kritisch gesehen, jedoch scheint sich diese Praxis im Schulalltag mit einer pragmatischen Begründung etabliert zu haben. Hier zeigt sich ein typisches Beispiel für die Effekte des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas, also in welche Zweifel die Fachkräfte geraten, wenn die Zuweisung von Ressourcen an einen bestimmten Förderschwerpunkt für eine inklusive Beschulung an die Statuierung gekoppelt ist.

Ein Kind, was quasi weder in das eine noch in das andere Raster passt, sage ich jetzt mal, ne? Also weder W&E noch Lernen, kommt mit einem Asperger Autismus, der wahrscheinlich aber ein frühkindlicher ist und so weiter. Und da wird jetzt auch vermeintlich gedrückt „so, lass ihn doch in die W&E-Sparte fallen, dann haben wir seine Ressource sicher und wir kriegen unsere Kohorte quasi voll mit den fünf und dann ist erstmal gut“. Aber dann ist immer die Frage, muss sich nicht vielleicht das System ändern? Oder muss das Kind irgendwie geknetet werden. (WE-Fokus_GS, Abs. 209, SP3)

Auch die ReBUZ-Leitungen beobachten diesen Trend zu einer verstärkten W&E-Statuierung und sehen diese als höchst problematisch an. Sie betonen auch die Folgen, die solch eine Stigmatisierung für die weitere Schullaufbahn haben kann.

Dann habe ich noch ganz außen auf unserem Board den Bereich Wahrnehmung und Entwicklung aufgemacht. Also auch das ist ein Feld, wo wir zunehmend Beratungsanfragen haben, und insbesondere geht es da um die Diagnostik und Fehldiagnostik. Das ist ein großes Feld und da gab es im Laufe der letzten zehn Jahre massiven Qualitätsverlust. Und das ist alles andere als zufriedenstellend im Moment gelöst. (ReBUZ, Z. 789, RL2)

Insbesondere von den schulischen Akteur:innen wird trotz der thematisierten negativen Auswirkungen für die Schüler:innen (Stigmatisierung, Schulabschluss, keine wohnortnahe Beschulung etc.) und dem

expliziten Hinweis auf die Heterogenität der so kategorisierten Schüler:innen die (großzügige) Statuierung mit dem Förderschwerpunkt W&E bzw. GE als oft der beste bzw. einzig gangbare Weg im aktuellen System gesehen.

Ich erlebe viele Kinder, die [...] also da sehr spezifische Entwicklungslogiken einfach entwickelt haben und dann ist es nach meiner Erfahrung, nicht ein klassischer W&E-Fall, aber wo ich denke: „Aber die Ressource, die wird jetzt benötigt. Jetzt ist es einer.“ So und wenn ich hier auf den IQ gucke, dann kann ich diese Ressource nicht zur Verfügung stellen, (.) ich weiß aber, ich muss vielleicht diese Ressource zur Verfügung stellen dürfen, damit das Kind eine Chance hat, sich weiter zu entwickeln und eigentlich ist das das, was ich als Sonderpädagogin machen möchte. Kindern Chancen zu geben. (WE-Fokus_OS-Gy, Abs. 209, SP-OS1)

Konkret thematisiert werden in diesem Zusammenhang cross-kategoriale oder intersektionale Aspekte, die teilweise als „Veränderung“ der „typischen GE-Schüler:innenschaft“ gerahmt werden, die (aktuell) durch diverse sozio-ökonomische Hintergründe, sozial-emotionale Belastungen oder auch sprachliche Barrieren geprägt seien, welche zu erhöhten Bedarfen an Begleitung und Unterstützung führen. Insgesamt wird ein deutliches Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma erkennbar, das mit der Statuierung und dem Schwerpunktmodell verbunden ist.

8.2.4 Systemebene – W&E-Standorte und Weiterentwicklung insgesamt

In der Frage der Perspektive der Weiterentwicklung der W&E-Standorte bzw. des Systems der W&E-Beschulung gehen die Meinungen der Befragten auseinander. Von der Mehrheit wird das jetzige Schwerpunktsystem nicht grundsätzlich in Frage gestellt bzw. nicht aktiv über Alternativen diskutiert. Allerdings wird wie oben dargelegt die Bündelung in Schwerpunktklassen kritisch diskutiert bzw. werden unterschiedliche Organisationsformen ins Spiel gebracht. Auf übergreifender Ebene werden von den Befragten die langen Anfahrtsstrecken der W&E-Schüler:innen durchgängig problematisiert.

In allen Interviews erscheint es als reguläre Herausforderung im W&E-Bereich, dass Kinder und Jugendlichen teilweise aus weit entfernten Stadtteilen mit externen Fahrdiensten anreisen müssen. Dieser Umstand, der ein direkter Effekt der Schwerpunktstandorte ist, ist nicht nur wegen der zeitintensiven langen Anfahrt und möglicher Stigmatisierungseffekte kritisch zu betrachten, sondern vor allem wegen sozialer Aspekte im außerschulischen Bereich. Diesen negativen Effekte konnten an anderer Stelle für die Einbindung der Eltern von Schüler:innen mit Förderbedarf in das schulische Netzwerk belegt werden (Müller 2013, S.126). Die befragten Lehrkräfte verweisen für Bremen wiederum einhellig darauf, dass sich freundschaftliche und Peergroup-Beziehungen schlechter entwickeln und auch die Verbindung von Schule und Sozialraum kaum aktiv genutzt bzw. von den Lehrkräften gestaltet werden.

Also das wäre auch nochmal so ein Fass, was man aufmachen kann, wie da die Strukturen sind mit dieser Busbeförderung, aber ich sehe das als ganz große Barriere, dass die Schüler eben nicht am Wohnort beschult werden und wenn wir von Schule für alle sprechen, dann muss es so sein, dass sie auch in ihrer Klassengemeinschaft am Nachmittag ihre Freunde treffen können und das ist im Moment eine große Barriere. Also das finde ich im Moment ganz unbefriedigend geregelt. (WE-Fokus_OS-Gy, Abs. 288, SP-OS4)

Viele Befragte können sich auch vor diesem Hintergrund eine grundlegende Öffnung bzw. Verteilung der W&E-Kinder an alle Schulen – also die Auflösung der begrenzten W&E-Standorte – vorstellen. Diese Öffnung wird allerdings in den meisten Fällen mit einer Forderung nach ausreichender Ressource verknüpft, wobei „ausreichend“ mit der aktuellen Ausstattung der W&E-Schwerpunktklassen an den Schwerpunktstandorten gleichgesetzt wird. Unter dieser Bedingung wären – so die Annahme – viele

Schulen bereit (und in der Lage), ebenfalls (wohnnah) W&E-Schüler:innen aufzunehmen. Eine vergleichbare Argumentation findet sich in Bezug auf die Öffnung innerhalb der Jahrgänge. Seitens der ReBUZ wird eine solche Öffnung auch jenseits der Ressourcen eher skeptisch gesehen und mit der Bündelung (sonderpädagogischer) Expertise an den Schwerpunktstandorten argumentiert. Interessant ist in den Formulierungen, dass auch in den grundlegenden Ablehnungen von „noch nicht“ bzw. „man könnte sich vieles vorstellen“ gesprochen wird, also eine Entwicklungschance des Systems hin zu einer wohnortnahen und im Jahrgang verteilten Beschulung nicht grundlegend abgelehnt wird.

Die entsprechenden Argumentationen verweisen sehr klar auf die grundsätzliche Sicherung des auskömmlichen Status quo, denn „die Klassen sind wirklich sehr gut ausgestattet, das ist bei uns im L-Bereich das Gegenteil“. Zugleich scheint auch mit Blick auf die Schulen, die hier bereits erfolgreich andere Wege der Verteilung der Ressourcen im Jahrgang gehen, die Öffnung hin zu anderen Modellen zumindest nicht ausschließlich von den Ressourcen abhängig, sondern auch mit der hohen Vertrautheit mit dem bestehenden System. So zeigen sich die Schwerpunktstrukturen im Bereich W&E auch, aber eben nicht nur aufgrund der damit verbundenen Ressourcensicherung als etablierte Struktur mit hohen Beharrungstendenzen. Für die Schwerpunktschulen gilt dies in noch höherem Maße als für die Schwerpunktklassen.

Als Entwicklungsvoraussetzung erscheint insgesamt Sicherheit in Bezug auf die Ausstattung sowie Zeit zur gemeinsamen Entwicklung von Strukturen und Teamarbeit. Als Entwicklungsmotor zeichnet sich ein Erfahrungsaustausch und das Erleben veränderter Modelle und ihrer Chancen ab, wobei auch die Anerkennung der Belastung der Arbeit durch die Veränderungen als relevant benannt wird.

Und da müssen Barrieren einfach abgebaut werden, indem dann einfach viel viel mehr gezeigt wird, so kann es funktionieren und es lohnt sich, diesen Weg zu gehen, damit man da hinkommt, wo man dann steht. Weil letztendlich wir erzählen alle jetzt gerade sehr rosig von unserem Alltag, scheinbar sind wir uns da alle irgendwie sehr ähnlich, dass es relativ gut läuft, aber es gibt ja auch wirklich und das wurde jetzt an vielen Stellen genannt auch, auch wirklich auch noch Baustellen. Oder auch sich darauf einzulassen, lange Teamzeiten zu machen, sich darauf einzulassen, eine viel viel intensivere Elternarbeit zu haben als vielleicht in anderen Bereichen und ja, das sind schon Gedanken, die schwingen so ein bisschen mit. (WE-Fokus_GS, Abs. 198, SP3)

9. Förderzentren und mobile Dienste

In dem Interview mit den Schulleitungen der Förderzentren Sehen (Schule an der Gete), Hören (Schule an der Marcusallee), körperlich-motorische Entwicklung (Paul-Goldschmidt-Schule) und sozial-emotionale Förderung (Schule an der Fritz-Gansberg-Straße) sowie der Krankenhausschule werden drei Themenschwerpunkte besonders deutlich: Das konkrete *Profil der Standorte*, der *Organisationsrahmen der mobilen Dienste* und die *Übergänge bzw. Rückführungen* von Schüler:innen in das inklusive Schulsystem. Dabei sind die Förderzentren von sehr unterschiedlichen Bedingungen und auch Zielsetzungen geprägt, deren spezifische Ausprägungen hier nicht weiter ausgeführt werden können. Es erfolgt daher eine Fokussierung auf die übergreifenden Fragen sowie die mobilen Dienste, die unmittelbar in den allgemeinbildenden Schulen wirksam werden. Die spezifischen Fragen zum Förderschwerpunkt emotionale Entwicklung, die das FöZ Fritz Gansberg-Straße betreffen, sind in den entsprechenden Abschnitt eingearbeitet, so dass im Folgenden dieser Bereich nicht einbezogen wird. Weitere Aspekte, die angesprochen wurden, aber hier nicht weiter ausgeführt werden können, sind:

- Digitalisierung und Barrierefreiheit, u. a. auch im Zusammenhang mit unterstützter Kommunikation

- DGS als Fremdsprache
- Unterstützungsstrukturen für den Bereich Autismus-Spektrum
- Nachteilsausgleich im Kontext Schwerbehinderung und Wiedereingliederungshilfen im Kontext Schule und ihr Verhältnis zu schulischen Unterstützungsressourcen

Die Diskussionen mit den Schulleitungen kreisen um die Frage, wie ihre *Förderzentren als separierte Angebotselemente* in den übergreifenden Inklusionsprozess einbezogen werden können und wie das Prinzip einer inklusiven Förderung für alle angesichts dieser prekären Ansiedlung ausgelegt werden kann. Dazu wird der systemische Gegenhorizont einer Förderung von Schüler:innen mit komplexen Unterstützungsbedarfen außerhalb des staatlichen Schulsystems in anderen Bundesländern konstruiert.³³

Dass zumindest aus dem Blick unserer Schule ich es ganz wesentlich finde, dass wir einen erheblichen Teil zur Idee der Inklusion beitragen, auch wenn wir ein separierendes System sind, weil wir überhaupt ein Schulangebot für die Schüler anbieten, die bei uns an der Schule sind. Das ist ja auch in den meisten Bundesländern nicht gegeben. Viele gerade unserer schweren mehrfachbeeinträchtigten Schüler sind in ganz vielen anderen Bundesländern überhaupt nicht Teil eines staatlichen Schulsystems, sondern in Tagesbildungsstätten oder ähnliches ausgegliedert (FÖZ-SL, Abs. 259).

Unsere Schule gibt es seit 50 Jahren und wir haben seit Anfang an / wurde kein Schüler aufgrund der Schwere der Behinderung von dem Besuch dieser staatlichen Schule ausgeschlossen. (Förderzentren: 263).

Die Förderzentren verstehen sich als wichtigen Teil des inklusiven Systems, nicht als etwas, das außerhalb der inklusiven Struktur angesiedelt ist. Die Befragten identifizieren die Unabdingbarkeit ihrer Standorte vor allem durch die Unterausstattung und der noch nicht abgeschlossenen Konzeptualisierung der inklusiven Schulen im Land Bremen, aber auch mit spezifischen räumlichen Ressourcen wie etwa Pflegebädern und der notwendigen Bündelung von Expertise etwa zur Gebärdensprache. Vor diesem Hintergrund ergeben sich Öffnungsoptionen im Bereich KmE, Sehen und Hören neben der bereits stattfindenden, durch den mobilen Dienst begleiteten Einzelintegration eines größeren Teils der Schüler:innen vor allem in der Überlegung einer „umgekehrten Inklusion“, indem die spezialisierten Standorte sich für Regelschüler:innen öffnen und so weiter auf die vorhandene Logistik und Expertise zugreifen können.

In Niedersachsen gibt es mehrere Förderzentren, KmE, die sozusagen sich inklusiv aufgestellt haben, in dem sie als Förderzentrum Regelschulklassen reingeholt haben. Was aus unserer Sicht, gerade bei dem Klientel, was wir haben, mit den schwer pflegebedürftigen Kindern eigentlich ein gangbarer Weg wäre, diesen Schülern ein inklusives Angebot auch zu bieten. Und wir haben da ein großes Interesse dran, das zu machen. Haben schon mehrfach Vorstoß in die Richtung gemacht und sind da noch nicht weitergekommen. Das

³³ Die genannte Dimension des Einschlusses wirklich aller Schüler:innen in das Bildungssystem insgesamt ist eine wichtige Errungenschaft der letzten Jahrzehnte und hängt eng mit der Frage eines elementaren Bildungsbegriffs zusammen. Jenseits der historischen sowie aktuell auch pädagogisch-didaktischen Dimension muss die genannte Ausgrenzung von Schüler:innen mit komplexen Beeinträchtigungen aus dem staatlichen Schulsystem differenziert betrachtet werden. Beispielsweise gibt es in Niedersachsen Tagesbildungsstätten bzw. Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft, allerdings ist es regional unterschiedlich, ob hier gerade die Schüler:innen mit komplexer Beeinträchtigung beschult werden; viele dieser Einrichtungen machen umfassende (schulische) Bildungsangebote. Trotzdem ist die Struktur kritisch zu hinterfragen, auch wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese in der Mehrheit der anderen Bundesländer so besteht.

ist ein großer Wunsch von uns. Wir wollen Regelschulklassen bei uns am Standort haben.
(Förderzentren: 178)

Eine genauere Ausführung der Konzeption erfolgt im Rahmen des Interviews nicht – wobei zumindest im Interview der Tenor eher scheint, dass eine Art Kooperationssystem angestrebt wird (es sollen Regelschulklassen aufgenommen werden). Es wird aber eine hohe Entwicklungsbereitschaft deutlich und der Wunsch, sich insgesamt enger und systematischer auch als Schule (und nicht nur mit dem mobilen Dienst) im bremischen Schulsystem jenseits der momentanen Sonderrolle zu verankern.

In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff des Förderzentrums kritisch hinterfragt. Stattdessen wird der Begriff „Kompetenzzentren“ vorgeschlagen sowie eine *Transformation zur Oberschule* angedacht (wobei unklar bleibt, was dann aus den Schüler:innen der Primarstufe würde und inwiefern hier dann doch eine Ausnahme von den Strukturen, die keine Langformschulen von Klasse 1-10 kennen, vorgesehen wäre). Hier wird auch nochmal deutlich, dass bezüglich des Wunsches, nicht als Förderzentrum, sondern als „ganz normale Schule“ in das System eingliedert zu werden, auch und gerade bei den zielgleich unterrichteten Förderschwerpunkten die Außenwahrnehmung eine zentrale Rolle spielt.

Ja, da hängt insofern viel dran, als dass Bremen ja nun diese Schularten Grundschule, Oberschule und Gymnasien fährt und wir immer dazu gehören, wie es gerade so passt, sage ich mal. Wir haben uns als Förderzentren gewünscht, Oberschulen zu werden, weil das den Aufgabenbereich, den wir erfüllen, eigentlich am umfassendsten umgibt. So, das ist der Wunsch dessen. Der schwebt schon seit, korrigiert mich, fünf Jahren im Raum und der wird aber nie zielführend geklärt (Förderzentren: 316)

Ja, also wenn ich das jetzt für den hörgeschädigten Bereich auch sage, Förderzentrum hört sich auch immer nach zieldifferent an. Wir müssen immer ganz viel Aufklärungsarbeit leisten, dass wir doch auch ganz regulär arbeiten mit regulären Abschlüssen, regulären Abschlussprüfungen und in Hamburg zum Beispiel, das ist [das] eine ganz stinknormale Stadtteilschule. So und das ist der Wunsch, dass man als Oberschule gesehen wird, weil wir die Klassenstufen 1-10, sogar mit einer Eingangsklasse umfassen, mit regulären Bildungsangeboten, aber eben mit der speziellen Expertise der Fachrichtung, die es in den Bereichen einfach auch nötig macht für die Klientel, die wir in Schule tatsächlich haben (Förderzentren: 327)

Mit dem vorgeschlagenen Begriff des Kompetenzzentrums soll allerdings (für KmE, Sehen, Hören) keineswegs die Beschulung von Schüler:innen am Standort aufgegeben werden. Es soll lediglich betont werden, dass eine zentrale Aufgabe über die mobilen Dienste in der Unterstützung der integrativen Beschulung in den betreffenden Förderschwerpunkten liegt und zudem – wie oben angedeutet – eine Abgrenzung von zieldifferenten Förderschulen erfolgt, die klassisch mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten verbunden werden. Grundsätzlich müsse von Seiten der Senatorin für Kinder und Bildung geklärt werden, welche Perspektiven sich für die bestehenden Förderzentren in Zukunft auftun und welche Rolle sie im Inklusionsprozess einnehmen sollen bzw. in welchem strukturellen Verhältnis sie langfristig zu den anderen Schularten stehen. In den Ausführungen zu den zugehörigen Vorstellungen der Schulleitungen selbst werden zugleich die strukturellen Widersprüchlichkeiten deutlich, die eine solche Lösung für die Förderzentren als Schulstandorte unweigerlich begleiten müssen.

Eindeutiger scheint die Entwicklungsrichtung der mobilen Dienste, welche gemessen an der Schüler:innenzahl (nicht an den Ressourcen) den Großteil der Arbeit der Förderzentren Sehen, Hören und kmE ausmachen.

also unsere größten Bereiche liegen ja zumindest für Hören, KmE und Sehen in den Bereichen in der inklusiven Beschulung. Da haben wir ja unsere meisten Ressourcen (Förderzentren: 318)

Auf der *Personalebene* sehen die Förderzentren hier die dringende Notwendigkeit, eine eigene Leitungsstruktur einzuziehen, ein „mittleres Management“ bzw. Funktionsstellen. Sie bemühen dabei erneut den strukturellen Vergleich mit dem restlichen System und verweisen interessanterweise auf die ZuP-Leitungen, nicht etwa auf die ReBUZ-Leitungen.

Und das ist ja auch die Forderungen zu sagen, die Oberschulen haben ihre ZuP-Leitung und wir hätten dafür gerne die Leitung des mobilen Dienstes als Funktionsstelle. (..) Die Aufgaben sind mehr oder weniger identisch. Das ist, glaube ich, so das, was wir als Säule haben wollen. (Förderzentren: 374)

Der Wunsch nach *einer Steuerungsstelle für die mobilen Dienste* (an den jeweiligen FöZ) wird in dem Interview sehr deutlich gemacht und die Notwendigkeit erscheint vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Aufgaben der inneren Steuerung (für die an der Schule beschulten Schüler:innen) und der nach außen gehenden Steuerung (der Beratungs- und Unterstützungsressourcen an anderen Schulen) naheliegend. Es wird dabei betont, dass sich die mobilen Dienste neben den Angeboten der ReBUZ als externes Unterstützungssystem bewährt hätten und als thematisch fokussierte Unterstützungssäulen ergänzend agieren müssten – nicht zuletzt weil die Schüler:innenzahlen jeweils zu gering seien, als dass regionale Angebote an allen ReBUZ sinnvoll fundiert werden könnten.

Was haben wir da tatsächlich eigentlich alles durchdekliniert mit Entstehung der ReBUZ. Die Säulen KmE, Hören, Sehen wurden extra rausgenommen, um zu sagen, wir haben die innere Beschulung quasi unsere Beschulung als auch den mobilen Dienst und das würden wir, glaube ich, auch so weiter beibehalten. Im Grunde genommen sehen wir unseren mobilen Dienst als Äquivalent zu einem ZuP einer Oberschule so.³⁴ (Förderzentren: 374)

Es werden auch weitere Fragen zum Organisationsbereich der mobilen Dienste angestoßen und hier insbesondere das Thema der Zuständigkeit für die berufliche Bildung, wodurch eine Regelungslücke für diesen Bereich deutlich wird.

Als weiteres zentrales Thema im Interview kristallisierte sich der *Aspekt des Übergangs* zwischen den Förderzentren und dem inklusiven Schulsystem heraus, wobei dies vorrangig den Bereich sozial-emotionale Entwicklung betrifft und im entsprechenden Abschnitt mit aufgenommen wurde. Ferner wird von den Schulleitungen konstatiert – und dies gilt eher für die FöZ Hören, Sehen –, dass immer mehr Schüler:innen im Laufe ihrer Schulkarriere aus dem Regelsystem in die Förderzentren wechseln würden. Für diese Schüler:innen sei das Problem an den inklusiven Schulen gewesen, dass sie keine verlässlichen Ressourcen über die mobilen Dienste bekommen hätten, aber auch nicht ersatzweise von der Ressourcensteuerung der Oberschulen profitieren konnten.

Ich kann das nochmal unterstützen, dass wir immer einen großen Bruch merken Übergang Sek I. Also wir haben auch Kinder, die in der Grundschule bei uns quasi sprachlich auch

³⁴ Ob mit dem strukturellen Vergleich zum ZuP tatsächlich auch/vor allem der Bezug auf eine Arbeit des mobilen Dienstes an der Schule selbst angesprochen werden soll, bleibt unklar (dies entspräche den Strukturen der ZuP, aber an sich nicht der Hauptaufgabe des mobilen Dienstes, wie sie im weiteren Interview diskutiert wird). Hier wäre der mobile Dienst in dem Sinne eher ein ZuP für das gesamte Bremer Schulsystem – was erneut deutlich macht, dass die strukturellen Parallelen schwierig zu ziehen sind.

nochmal fit gemacht werden und hier sich stabilisieren und dann auch umgeschult werden ins Regelsystem. Das sind Einzelfälle. Immer mal einer so pro Jahrgang. Aber wir merken Zulauf tatsächlich bei dem Wechsel Sekundarstufe I. (FÖZ SL, Abs. 354)

Deutlich wird auch, dass der Übergang weitgehend nur vom Regelsystem in die Förderzentren erfolgt und nicht umgekehrt. Das mag auch damit zusammenhängen, dass eben der größere Anteil der Schüler:innen von vornherein begleitet über die mobilen Dienste integrativ an Regelschulen beschult wird. Indirekt wird in dem Zusammenhang im Interview auch deutlich, dass daher bislang vorrangig Kinder mit umfassenderen Beeinträchtigungen an den drei Förderzentren direkt beschult werden (solche mit komplexen Beeinträchtigungen, mit zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigungen und solche mit einem hohen Grad an Hör- oder Sehbeeinträchtigung). Über die Auswirkungen dieser Homogenisierung ihrer Lerngruppen äußern die Befragten sich nicht, da sie immer noch von vielfältigen und sehr unterschiedlichen Bedarfen der Schüler:innen berichten. Die Selektion zwischen integrativ und an der Stammschule beschulten Schüler:innen erklärt aber vermutlich auch den Bedarf, dass an der Stammschule für weniger Schüler:innen mehr Ressourcen gebraucht werden als für die größere Zahl der Schüler:innen im mobilen Dienst. Die Beschreibung, dass eher komplexe Unterstützungsbedarfe vorliegen, verweist auf förderschwerpunktübergreifende Expertise, die in die Beschulung auch an den verbleibenden speziellen Förderzentren gefragt ist.

Im weiteren Verlauf geben die Leitungen der Förderzentren auch eine allgemeine Einschätzung zum inklusiven System; sie konstatieren dabei ähnlich wie die anderen Befragten zu geringe Ressourcen (auch hier fällt der Begriff des „Gießkannenprinzips“ und es wird auf vakante Stellen verwiesen) und die Herausforderung, auch spezielle Expertise hinreichend regional zu verteilen und wirksam werden zu lassen. In den Übergängen in die Förderzentren und Rückmeldungen durch Eltern würden hier zum Teil direkt Auswirkungen spürbar, wenn die abgesicherten Ressourcen und der geschützte Raum der Förderzentren dem sonst als unsicher ausgestatteten Gesamtsystem gegenübergestellt würden.

und im Zuge der Einschulung stellen wir fest, werden Eltern immer kritischer und gucken sehr viel genauer hin, wie die Bedingungen vor Ort in der inklusiven Schule sind und entscheiden sich zum Teil sehr bewusst dann für das Sondersystem, weil sie sagen: „Hier haben wir eine Garantie dafür, wie die Ressource aussieht (Förderzentren: 352)

Verschiedentlich wird betont, es seien zum jetzigen Zeitpunkt die strukturellen oder personellen Bedingungen an den Regelschulen noch nicht gegeben, um die Schüler:innen dort zu beschulen. Konkret benannt werden Pflgeräume, integrierte (physio-)therapeutische Angebote, Gebärdensprachkompetenz, Medien- und Hilfsmittelkompetenz (insb. im Kontext sehen).³⁵

Insgesamt zeigt sich in der Befragung eine Ambivalenz in verschiedenen Hinsichten: Erstens bezüglich der eigenen Verortung im System (der Wunsch, eine ganz normale Schule zu sein, dabei aber sehr besondere Bedingungen zu haben), zweitens zwischen Aufgaben und Ressourcenverteilung (mobile Dienste mit weniger Personal bei mehr Schüler:innen) und drittens zwischen großer Zustimmung und Offenheit gegenüber der inklusiven Schulstruktur und der eher traditionellen Argumentationslinie für den Erhalt von Sondereinrichtungen aufgrund der Praxiserfahrungen und einer gewissen Orientierung an Bestandserhaltung (der eigenen Schule als Schonraum). Aufgebrochen wird letzteres insbesondere mit der Idee der ‚umgekehrten‘ Inklusion und dem Wunsch, als Kompetenzzentrum die mobilen Dienste in den Fokus zu rücken.

³⁵ Sowie für den Bereich emotionale soziale Entwicklung traumapädagogische Kompetenzen wie in Kapitel 8.1 ausgeführt.

Die befragten Schulleitungen zeigen sich in diesem Sinne auch als Expert:innen für die Identifizierung von Bedarfen der inklusiven Schule, da sie als ‚Ausweichsystem‘ sehr genau erfassen können, welche Barrieren im Regelschulsystem noch bestehen. Eine Entwicklungsaufgabe des mobilen Dienstes könnte – mit neuer Leitungsfunktionsstelle – in diesem Sinne vielleicht die Erarbeitung von Begleitbedingungen in die integrative Beschulung auch für Schüler:innen mit komplexeren Unterstützungsbedarfen sein, wofür ggf. auch Erfahrungen aus der angedachten ‚umgekehrten Inklusion‘ nutzbar gemacht werden könnten.

10. Berufsbildende Schulen und Berufliche Bildung

Die Berufsbildenden Schulen in öffentlicher Trägerschaft sind Teil des staatlichen Schulsystems. Der schulgesetzliche Auftrag zur Inklusion bezieht sich damit ebenfalls auf diese schulischen Angebote in der Sekundarstufe II (Langer/Schmidt-Häuer 2016, S. 13). Aus inklusionspädagogischer Sicht gilt als Qualitätsstandard für den Übergang nach Klasse 10, dass Bildungsketten nicht unterbrochen werden, Anschlüsse für alle Schüler:innen mit der Option, Regelschulabschlüsse nachzuholen, möglich sind und das Prinzip der individuellen Förderung mit Blick auf den Abbau von Bildungsbenachteiligungen weiterhin handlungsleitend ist. Das Übergangsgeschehen im engeren Sinne beginnt nicht erst in Klasse 10, sondern bereits ein Jahr früher und muss durch Angebote der Berufsorientierung und eine qualifizierte Laufbahnberatung flankiert werden. Der Übergang ist als Transitionsprozess zu verstehen.

Das Angebot der vollschulischen Bildungsgänge in Bremen ist stark ausdifferenziert.³⁶ Diese Bildungsangebote sind an Zugangsvoraussetzungen gebunden (Aktionsplan 2014, S. 51). Aufgrund der Zugangsvoraussetzungen wird in den heterogenen Lerngruppen der vollschulischen Bildungsgänge in der Tendenz lernzielhomogen mit Perspektive auf bestimmte Abschlüsse, die erreicht werden sollen, unterrichtet (ebd.).

Schüler:innen mit Förderstatus verlieren ihre Statuierung im Übergang nach Klasse 10. Statuierte Schüler:innen, die keinen Regelabschluss erworben haben, haben nach der Absolvierung eines Bildungsgangs im schulischen Übergangssystem, d.h. erst nach Erfüllung der 12-jährigen Schulpflicht, die Möglichkeit, Reha-Maßnahmen in Anspruch zu nehmen. Schüler:innen ohne offiziellen Status können die Angebote des Übergangssystems nutzen. Für Schüler:innen im Förderschwerpunkt W&E existiert mit der Werkstufe ein zwar an den berufsbildenden Schulen angesiedeltes, jedoch nicht inklusives, sondern integratives Bildungsangebot (EPI 2010, S. 36). Ein weiteres separates, an den berufsbildenden Schulen angesiedeltes Angebot ist der dreijährige praktische Bildungsgang der Werkschule ab Klasse 8 oder 9, der in der Regel von Schüler:innen im Förderschwerpunkt Lernen absolviert wird, aber auch nicht-statuierten Schüler:innen offensteht.

Der Inklusionsprozess im Segment der Beruflichen Bildung und den Angeboten an den Berufsbildenden Schulen ist ein wichtiges Entwicklungsfeld. Eine innerbehördliche Arbeitsgruppe setzt sich mit Entwicklungsperspektiven auseinander. Es wurde ein Modellversuch angeschoben, in dem fünf ZuP-Leitungen für eine Laufzeit von fünf Jahren an den Standorten der Berufsbildenden Schulen eingerichtet wurden. Aufgrund der starken Ausdifferenzierung der beruflichen Bildung und der berufsschulischen Angebote und des geringen empirischen Wissens über den Stand der Inklusion in diesem Bereich des Bremer Bildungssystems, wurde für diese Expertise ein explorativer Zugang gewählt. Hierfür wurden in zwei Interviews mit den ZuP-Leitungen im Modellprojekt und mehreren Funktionsträger:innen aus den Be-

³⁶ <https://www.lis.bremen.de/fortbildung/berufliche-orientierung/uebergaenge-89475>.

reichen der Handwerkskammer, Jugendberufsagentur und Arbeitsagentur durchgeführt. Eine genauere Inspektion des Inklusionsprozesses in Form einer Fokus-Expertise bzw. Evaluation unter der Maßgabe der Inklusion steht noch aus.

10.1 Inklusive Orientierungen in den Berufsbildenden Schulen

Prinzipiell lässt sich aus den beiden Interviews ein hohes Bekenntnis zur Inklusion auch für den berufsbildenden Bereich erkennen. Aufgrund der heterogenen Schülerschaft an den Berufsbildenden Schulen und des Sachverhalts, dass die Schüler:innen nicht statuiert werden, beschreiben die interviewten Praxisakteur:innen ihr System selbst schon als in der Grundverfassung inklusiv. Das System sei offen für die verschiedensten Personengruppen und impliziere eine Flexibilität der Gruppenmischungen auf der Unterrichtsebene.

also das System ist dafür vorgesehen, das System ist dafür da, an Berufsschulen herrscht große Heterogenität und auch viel Erfahrung damit, im Umgang mit unterschiedlichen Personengruppen. (BBS_FT, Abs. 23, FT3)

Man kann wirklich so sagen, dass wir Inklusion leben. (BBS_ZL, Abs. 26, ZL1)

Durch die Statuierungen im allgemeinbildenden System würden sich die Kinder und Jugendlichen zwangsläufig sehr stark mit ihrer Beeinträchtigung identifizieren. Diese Sozialisierungsprozesse würden an den Berufsschulen unterbrochen, wodurch diesen Schüler:innen quasi ein Neustart ermöglicht würde.

Manche Schülerinnen und Schüler hatten in der Oberschule einen Stempel. Vielleicht manchmal dann auch im beruflichen System auch die Chance für einen neuen Start, ohne eben diesen Stempel, dass man in der Schule bekannt war als der oder diejenige. Und die Schüler entwickeln sich dann oftmals anders als erwartet und ich als Lehrkraft habe gar nicht die vorgefertigte Meinung und die Info aus der Mittelstufe, dass der Schüler schwierig ist, dass da Probleme sind und so weiter. Das kann also auch durchaus eine Chance sein für eine Schülerin. (BBS_FT, Abs. 48, FT1)

Die Integration der Werkstufe an den Berufsschulen wird von den Befragten positiv bewertet. Dass die Werkstufe einen Bildungsgang unter vielen darstellt, eröffne den Schüler:innen neue Perspektiven. Sie könnten Kontakt zu anderen Menschen aufbauen und kämen auch mit anderen Bildungsgängen in Berührung.

Grundsätzlich würde ich sagen, dass die Werkstufe einer der heterogensten Schulformen ist, die es vielleicht gibt. Natürlich haben wir jetzt keine Schülerinnen und Schüler, die Richtung MSA oder gymnasiales Lernen das schaffen können, das liegt natürlich jetzt in dem Bereich Wahrnehmung und Entwicklung. Aber wir haben schon extrem unterschiedliche Lebenswege bei uns gehabt, bei uns unterschiedlichste Ausprägungen, die ich sag mal, die Quintessenz ist auch bei uns, einfach darauf einzugehen. (BBS_ZL, Abs. 74, ZL3)

10.2 Übergangsgestaltung in die Berufsbildenden Schulen

Als zentraler Themenbereich in den Interviews mit den Berufsschullehrkräften kristallisierte sich der Aspekt des Übergangs von den Oberschulen in die Berufsschulen heraus. Es werden fehlende Informationen über die Ausgangslagen der Schüler:innen bei Schulantritt problematisiert. Bis auf allgemeine Information zur Person hätte man keinerlei Kenntnis darüber, was die jungen Menschen an Fähigkeiten, aber auch eventuellen besonderen Bedürfnissen mitbrächten. So könne man sich nicht um nachteilsausgleichende Maßnahmen oder eine dementsprechende Infrastruktur kümmern.

Ein Problem für uns stellt dar, dass wir die neuen Schülerinnen an unserer Schule bekommen, wir in den seltensten Fälle Informationen über die Besonderheit haben, dieser Schülerinnen und Schüler. Denn die kommen zu uns mit einer leeren Akte, einer, diese Schullaufbahnakte, die sonst, sage ich mal, von der vierten Klasse, der Primarstufe weitergeleitet wird in die Oberschule. Oder auch von der Oberschule auf die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums. Die bekommen wir nicht. Das heißt wir haben überhaupt keine Information außerdem, die auf unserem Anmeldeblatt abgefragt werden. (BBS_ZL, Abs. 64, ZL2)

Viele – auch Eltern – gehen davon aus, dass diese Informationen von der abgehenden Schule an uns weitergegeben werden. Die wissen das nicht, dass die Informationen nicht weitergegeben werden. Und das ist wirklich ein Problem in einer neuen Klasse, dass sich auch viele nicht trauen, etwas zu sagen. (BBS_ZL, Abs. 64, ZL2)

Ein konkreter Vorschlag, dies zu ändern, richtet sich auf die Gestaltung der Anmeldeformulare. Aus diesen könnte man ohne bürokratischen Aufwand Informationen zu den Bedürfnissen der Schüler:innen im Übergang einholen.

also in einem ersten Schritt würde mir ja auch schon reichen, wir haben ja so ein Schüler:innenverzeichnis, wo wir die Daten im Grunde auch übermitteln, bekommen. Also ich sag mal Anschrift, Geburtsdatum und so weiter, Telefonnummer, wenn da zumindest so ein Feld wäre „Nachteilsausgleich“ oder ein Haken wäre. Es müsste ja gar nicht konkret werden. Das heißt, ich hätte einen Anhaltspunkt nachzufragen, die Schülerin oder den Schüler oder die Erziehungsberechtigten, möchten sie wieder einen Nachteilsausgleich beantragen, also das würde mir im ersten Schritt schon ausreichen. (BBS_ZL, Abs. 108, ZL2)

In Bremerhaven scheint die Übergangsgestaltung hingegen aufgrund eines besseren, auch direkteren und persönlicheren Austauschs zwischen den Fachkräften der beiden Schulstufen weniger problematisch.

10.3 Sonderpädagogische Ressourcen und Multiprofessionalität an Berufsbildenden Schulen

Sonderpädagogisches Personal gibt es in der Regel nicht an den Berufsschulen. Nur in den integrierten Bildungsgängen der Werkstufe ist eine sonderpädagogische Ausstattung für die W&E-Schüler:innen vorhanden. Häufig gibt es hier auch noch eine zusätzliche dritte Unterstützungskraft in Form einer Schulbegleitung bzw. Assistenz. Der Bildungsgang der Werkschule, in dem Schüler:innen ab Klasse 9 nach zwei Jahren die Erweiterte Berufsbildungsreife erreichen können, ist mit Sozialpädagog:innen ausgestattet. Diese werden sehr geschätzt und als Bereicherung für die Schule empfunden.

Es wird der Wunsch geäußert, eine Grundausrüstung mit sonderpädagogischen Ressourcen an den Schulen zu etablieren, denn bisher gebe es „nur normale Regellehrkräfte“. Es wird als Defizit empfunden, dass bisher nur auf ihr Fach versierte Lehrkräfte im Unterricht eingesetzt werden, denn Berufsschullehrer:innen seien häufig gar nicht ausgebildet für die verschiedenen Bedürfnisse der Klientel in den Berufsschulklassen. Um überhaupt differenzierten Unterricht anbieten zu können, würden zusätzliche Ressourcen dringend gebraucht.

Die im o.g. Modellversuch eingerichteten ZuP-Leitungen an Berufsschulen sind als Funktionsstellen an die Schulleitungen angebunden. Im Unterschied zu den Grund- und Oberschulen gibt es jedoch aufgrund des Fehlens sonderpädagogischer Lehrkräfte keine etablierten ZuP-Teams. Die Aufgabenbereiche der ZuP-Leitungen im Modellversuch variieren von Standort zu Standort und hängen von den Ge-

gebenheiten der einzelnen Bildungsgänge ab. Die meisten Projektstellen sind an den Standorten angesiedelt, die eine Werkstufe oder Werkschulen haben. Zum Stellenprofil gehört demnach die Zuständigkeit und Koordination eben dieser Bereiche. Hinzukommen häufig weitere Verantwortungsbereiche wie die Leitung verschiedener Standorte oder Bildungsgänge.

Genau ich bin Bereichsleitung für diese beiden Bildungsgänge unter anderem für die Werkschule und die Werkstufe. (BBS_ZL, Abs. 8, ZL1)

Des Weiteren sind die ZuP-Leitungen für die Betreuung und Koordination der Sozialpädagog:innen vor Ort zuständig. Das Potential dieser Projektstellen wird eindeutig betont und als elementar für die weitere Schulentwicklung beschrieben.

Ja also eine ZuP-Leitung für die Berufsbildende Schule – um das doch noch zu sagen – ist unabdinglich. Das ist ein Muss, da braucht man jetzt auch gar nicht abwarten, ob jetzt die Projektstelle gut verläuft oder wie das inhaltlich ausgesehen hat, das ist ein Muss. (BBS_ZL, Abs. 130, ZL1)

Multiprofessionalität ist vor allem in den Werkstufen zu finden. Hier besteht das Team i.d.R. aus einer Klassenlehrkraft, den Sonderpädagog:innen, Assistenzen und den Werkstattleiter:innen, die sich um die Logistik oder das Fachlager kümmern. Ein interpersoneller Austausch zwischen den einzelnen Angestellten findet eher selten statt. Von festen Zeitfenstern für Kooperation wird nicht berichtet. Es werden exemplarisch gemeinsame Kurse genannt, in denen Werkstufenschüler:innen mit den Auszubildenden des Einzelhandels zusammen unterrichtet würden. Pandemiebedingt musste dieses System allerdings abgeschafft werden, obwohl es nach eigenen Aussagen sehr gut lief. In diesem Zusammenhang wird von Schwierigkeiten bei der Planung dieses gemeinsamen Unterrichts berichtet. Die grundsätzlichen strukturellen Bedingungen für eine solche Kooperation zwischen den Klassen werden als zu wenig ausgebaut beschrieben. Die Zusammenarbeit sei sehr von den Bereitschaften der einzelnen Kolleg:innen abhängig, aber eben wenig institutionalisiert bzw. entsprechend ausgebaut.

Wir sind schon etwas länger dabei als Werkstufe einer berufsbildenden Schule und meine Wahrnehmung ist: Es kommt natürlich immer auf die einzelnen Leute an und die Individuen. Die Lehrerpersönlichkeiten, wie man dazu steht. Und wir haben die Erfahrung gemacht, dass wir auch aus dem Werkstufenkollegium heraus mit Vorschlägen gemeinsam an Unterricht vorangekommen sind. Aber es hat auch nicht die Ebene verlassen, von zwei bis vier Stunden die Woche. (BBS_ZL, Abs. 34, ZL3)

Also meiner Meinung nach liegt eben auch eine Schwierigkeit darin, dass wir nicht sehr viel Zeit zur Kooperation und zur Inklusion, gemeinsamen Unterricht haben und eben in diesem Punkt Zieldifferenz vs. Zielgleichheit. Schülerinnen und Schüler in der Logistik oder im Einzelhandel, die bei uns ankommen und ihre Ausbildung machen, die haben schon einen Ausbildungsplatz und die lernen genau für diesen Ausbildungsplatz. (BBS_ZL, Abs. 61, ZL3)

Es wird in diesem Zusammenhang auch noch einmal die Wichtigkeit der ZuP-Leitung als Instanz für Vernetzung, Austausch und Qualitätsentwicklung betont.

Ich glaube für die Oberschulen und die Primarstufen gibt es ja das der ZuP-Leitungen untereinander und weil wir aber keine ZuP-Leitung haben, findet auch kein Austausch untereinander statt, was schade ist, weil man bestimmt viel voneinander lernen könnte. (BBS_ZL, Abs. 70, ZL2)

Aus der Befragung zeichnet sich folgendes Bild ab: Der berufsbildende Bereich sieht sich durch seine vielfältige Aufstellung und seine heterogene Klientel als ein in sich schon angelegtes inklusives System an. Trotz dieser selbstzugeschriebenen Grundeigenschaften sind die Institutionalisierungsprozesse inklusiver Strukturelemente und Praktiken noch nicht weit vorangeschritten. Bis auf die ZuP-Leitungsstellen, die nur als befristete Projektstellen im Modellversuch besetzt wurden, gibt es keine offizielle personelle Ressourcenzuweisung und Ausstattung für die Unterstützung der Schüler:innen, die in der Sek I im Bereich LSV offiziell statuiert waren.

Aber für mich wäre es eigentlich wichtig, dass dieser Grundgedanke ein bisschen rüberkommt. Dass eben die berufsbildenden Systeme jetzt schon wahnsinnig vielfältig sind und mit wahnsinnig vielen Facetten täglich klar kommen müssen, sei es bei der Anzahl der Bildungsgänge der unterschiedlichen Flexibilität, der sehr unterschiedlichen Zusammensetzung der Schülerschaft und so weiter, dass das sozusagen deutlich vorkommt. (BBS_FT, Abs. 82)

Die Werkstufe spielt eine gesonderte Rolle im berufsbildenden Bereich, da diese durch den W&E-Schwerpunkt mit sonderpädagogischer Ressource ausgestattet wird und in einigen Fällen sogar gemeinsamer Unterricht mit anderen Bildungsgängen stattfindet, also durchaus inklusive Unterrichtskonzepte erprobt werden. Wie unter anderem die hohe Wertschätzung der Sozialarbeiter:innen der Werkschule zeigt, lässt sich bei einzelnen Befragten eine Offenheit für eine inklusiv angelegte Berufsschule und multiprofessionelle Teams ausmachen. Vor allem auf der Ebene der ZuP-Leitungen wurde ein Schulentwicklungsbestreben akzentuiert. Es erscheint erstrebenswert, dieses Stellenprofil nicht nur als befristete Projektstellen auszuschreiben, sondern diese als feste Instanz in jeder Berufsschule zu etablieren und neben den Regellehrkräften auch ein Team mit (sonder-)pädagogischen Fachkräften zu verankern. Die fehlenden Statuierungen setzen bei einem solchen Vorhaben eine pauschale systemische Ressourcenzuweisung voraus.

Ein Leitbild unter Berücksichtigung der Inklusion, das ist mir ganz wichtig. Ich sehe mich als Leiterin des Unterstützungs- und Übergangssystem eigentlich auch als (...) ja, ich fordere das ein, ich fordere Inklusion ein. (BBS_ZL, Abs. 55, ZL1)

11. Perspektive von Schüler:innen und Eltern

Die vorliegende Expertise stützt sich im Wesentlichen auf die Perspektive der Fachkräfte auf den Stand und die Einschätzungen des Inklusionsprozesses im Bundesland Bremen. Inklusion entsteht aber als Praxis natürlich in Ko-Konstruktion zwischen und mit den Schüler:innen und ihren Eltern. In eine Bestandsaufnahme des Inklusionsprozesses sollten daher auch ihre Sichtweisen einbezogen werden. Die vorliegende Expertise geht hier über die Expertise aus 2018 hinaus, die ihre Daten ausschließlich aus Interviews mit Fachkräften bezog. Um die Perspektive der Schüler:innen einzuholen, wurde seitens der Senatorin für Kinder und Bildung (Referat 20) eine quantitative Schüler:innenbefragung mit dem Evaluationstool IQES-Online durchgeführt. Für die Dokumentation der Sichtweise der Eltern wurde ebenfalls online-gestützt eine quantitative Elternbefragung gestartet, deren Ergebnisse aber aufgrund der geringen Stichprobensättigung nicht aussagekräftig wurden. In diesem Kapitel kann daher nur auf ein Interview mit dem Vorstand des Zentralen Elternbeirats zurückgegriffen werden.³⁷

³⁷ Hier ist es wichtig zu erwähnen, dass explizit auch weitere Eltern dazu eingeladen wurden, an dem Interview teilzunehmen, letztlich aber nur der Vorstand teilnahm.

11.1 Die Sicht von Schüler:innen auf inklusiven Unterricht³⁸

In einem ersten Durchgang wurden im März 2021 Schüler:innen der vierten bzw. der siebten Klassen der Schulen befragt, die in die Datenerfassung zur Expertise einbezogen waren (Grundschulen bzw. Gymnasien). In einem zweiten Durchgang im Juni 2021 wurden zudem Schüler:innen der siebten Klassen der Oberschulen befragt, die 2018 an Datenerhebungen zum Gutachten zur Bremischen Schulstruktur³⁹ beteiligt waren. Um ein Ranking von Schulen auszuschließen, wurde ausdrücklich nicht nach der Schule der Schüler:innen und auch nicht nach dem Stadtteil der Schule gefragt. Mögliche Unterschiede bezogen auf einzelne Schulen werden daher von der vorliegenden Erhebung nicht erfasst. Die Befragung wurde auf der Grundlage eines weiten Inklusionsbegriffs konzipiert, daher wurden die Schüler:innen nicht danach gefragt, ob sie „Inklusionsschüler:innen“ seien (Statuierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs); somit lassen sich keine Aussagen darüber ableiten, ob von Schüler:innen mit statuierten Förderbedarfen die Praxis der Inklusion anders wahrgenommen wird als von Schüler:innen ohne einen solchen Förderbedarf.

Eingesetzt wurde ein eigens entwickelter Fragebogen auf der Basis eines weiten Inklusionsverständnisses.⁴⁰ Gefragt wurde damit nach drei Bereichen, die bezogen auf Inklusion relevant sind: ‚Soziale Situation allgemein‘, ‚Unterstützung durch die Lehrkräfte‘ und ‚Soziale Unterrichtssituation‘. Über die Bereiche hinweg wurde dabei differenziert nach

- Einschätzungen zur eigenen Befindlichkeit bzw. Situation (Selbstbezogenes Inklusionserleben)
- Einschätzungen zur allgemeinen Situation (Erleben der allgemeinen Inklusionssituation)
- Bewertung der schulischen Organisation bzw. des pädagogischen Handelns (Bewerten der Inklusion)

Mittels entsprechender Fragen konnte eine differenzierte Auswertung⁴¹ erfolgen bezogen auf

- den Jahrgang (vierte Klasse zu siebter Klasse)
- die Schulart (Gymnasium zu Oberschule)
- die Einschätzung des eigenen Lernens (das Lernen fällt schwer: Ja vs. Nein)
- die häusliche Unterstützung (regelmäßig vs. selten)
- die Einschätzung der erforderlichen Anstrengung (gering vs. hoch)

Insgesamt, bezogen auf alle Schüler:innen, konnten die folgenden Ergebnisse abgeleitet werden:

- Die Inklusion als soziale Praxis bezogen auf die eigene Person (*A: Selbstbezogenes Inklusionserleben*) wird überwiegend positiv eingeschätzt: 48% stimmen entsprechenden Aussagen vollständig zu, 31% stimmen eher zu, 12% stimmen derartigen Aussagen eher nicht zu und 8% vollständig nicht, so dass von einer insgesamt eher positiven Einschätzung von gut 80% auszugehen ist.

Am deutlichsten ausgeprägt ist die Zustimmung zu „Ich fühle mich in meiner Klasse wohl“

³⁸ Dieses Kapitel wurde von Dr. Helmut Ittner verfasst.

³⁹ Maaz, Kai; Hasselhorn, Marcus; Idel, Till-Sebastian; Klieme, Eckard; Lütje-Klose, Birgit; Stanat, Petra (2018): Bericht der Expertengruppe zur Evaluation der Bremer Schulreform. Freie Hansestadt Bremen.

⁴⁰ Eine ausführliche Begründung und Darlegung der Konzeption finden sich in: Ittner, Helmut (2021): Expertise zur Inklusion – Erfassung der Einschätzungen von Schüler:innen zur Inklusion. Senatorin für Kinder und Bildung sowie in Ittner, Helmut (2021): Expertise zur Inklusion – Ergänzung zur Erfassung der Einschätzungen von Schüler:innen zur Inklusion. Senatorin für Kinder und Bildung.

⁴¹ Alle Detailangaben zu den Rückläufen, den Zahlen der einzelnen Teilgruppen sowie den Einzelergebnissen finden sich in den o. g. Berichten.

(92,6%) sowie „Wenn ich im Unterricht bei den Aufgaben nicht weiterkomme, hilft mir einer der Erwachsenen; also eine Lehrerin oder ein Lehrer oder eine andere Person, die an der Schule arbeitet“ (92,3%). Am schwächsten ist die Zustimmung bei „Bei den Aufgaben bekomme ich so viel Zeit, wie ich brauche“ (69,2%) sowie bei „Wenn Kinder im Unterricht unruhig sind, dann kann ich trotzdem gut lernen“ (47,9%).

- In Bezug auf das Erleben der Inklusionssituation bezogen auf alle Schüler:innen (*B: Erleben der allgemeinen Inklusionssituation*) sind die Zustimmungswerte etwas niedriger: 39% stimmen entsprechenden Aussagen vollständig zu, 35% stimmen eher zu, 16% stimmen derartigen Aussagen eher nicht zu und 10% vollständig nicht, so dass von einer insgesamt eher positiven Einschätzung von 74% auszugehen ist. Am deutlichsten ausgeprägt ist die Zustimmung zu „Alle Kinder in meiner Klasse fühlen sich wohl“ (86,1%) sowie „Im Unterricht sind die Erwachsenen, die an der Schule arbeiten, freundlich zu allen Kindern“ (84,5%). Am schwächsten ist eine bezogen auf die Inklusion positive Einschätzung bei „Andere Kinder machen sich über die lustig, die in der Schule nicht so gut sind.“ (stimme nicht / eher nicht zu: 70,0%⁴²) sowie bei „In meiner Klasse sind Kinder, denen die anderen Kinder nicht zuhören oder die von den anderen Kindern nicht beachtet werden“ (stimme nicht / eher nicht zu: 53,0%).
- Die Bewertung der Maßnahmen, die seitens der Schule bzw. der Lehrkräfte im Hinblick auf Inklusion eingeleitet werden (*C: Bewertung der Inklusion*), liegt ebenfalls im positiven Bereich: 49% stimmen entsprechenden Aussagen vollständig zu, 22% stimmen eher zu, 12% stimmen derartigen Aussagen eher nicht zu und 17% vollständig nicht, so dass von einer insgesamt eher positiven Einschätzung von 71% auszugehen ist. Am deutlichsten ausgeprägt ist die Zustimmung zu „Ich finde es gut, wenn an meiner Schule viel darauf geachtet wird, dass alle gut miteinander umgehen“ (92,5%) sowie „Es ist in Ordnung, wenn meine Lehrerin oder mein Lehrer mehr bei den Kindern ist, die mehr Hilfe brauchen“ (91,5%). Am schwächsten ist die Zustimmung bei „Es ist in Ordnung, wenn manche Kinder mehr und andere weniger Zeit für die Aufgaben bekommen“ (52,5%) sowie bei „Es ist in Ordnung, wenn meine Lehrerin oder mein Lehrer vor allem die Kinder beachtet, die zum Unterricht viel beitragen“ (stimme nicht / eher nicht zu: 51,1%).

Bei einer *differenzierenden Betrachtung des Antwortverhaltens* ergeben sich folgende Unterschiede in den Ergebnissen der Teilgruppen.

- Bei einem Vergleich der Ergebnisse des *Jahrgangs 4 mit dem Jahrgang 7* zeigen sich bezogen auf alle drei Auswertungsaspekte (selbstbezogenes Inklusionserleben, allgemeines Inklusionserleben, Bewertung der Inklusion) keine signifikanten Unterschiede.⁴³ Dies war so nicht unbedingt zu erwarten und kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass die Inklusion mit den aufsteigenden Klassen zumindest bis in die Sekundarstufe I „hineingewachsen“ ist.
- Bei einem Vergleich der Ergebnisse zwischen *Gymnasien und Oberschulen* zeigt sich bezogen auf das selbstbezogene Inklusionserleben kein signifikanter Unterschied. Anders ist dies beim allgemeinen Inklusionserleben; hier gibt es eine signifikant positivere Bewertung bei den Gymnasien (75% zu 70% bei den Oberschulen). Wiederum kein signifikanter Unterschied findet sich bei der Bewertung der Inklusion.

⁴² Bei Aussagen, die gegen eine gelingende Inklusion sprechen, wurde in der Zusammenfassung eine Zustimmung als Ablehnung gewertet und umgekehrt.

⁴³ Zur Berechnung siehe in den o. g. Berichten.

- Bezogen auf die *Einschätzung des eigenen Lernens*⁴⁴ (*fällt schwer: Ja vs. Nein*) sind die Einschätzung zum selbstbezogenen Inklusionserleben signifikant positiver bei denen, die angeben, dass ihnen das Lernen nicht schwerfällt (82% gegenüber 74% Zustimmung zu den entsprechenden Items). Gleiches gilt beim allgemeinen Inklusionserleben (80% gegenüber 77%). Bei der Bewertung der Inklusion gibt es hingegen keinen signifikanten Unterschied.
- Bezogen auf die *Einschätzung der häuslichen Unterstützung*⁴⁵ (*regelmäßig vs. selten*) ist die Einschätzung zum selbstbezogenen Inklusionserleben signifikant positiver bei denen, die angeben, dass sie regelmäßig Unterstützung erfahren (82% gegenüber 78% Zustimmung zu den entsprechenden Items). Gleiches gilt beim allgemeinen Inklusionserleben (78% gegenüber 75%). Bei der Bewertung der Inklusion gibt es hingegen keinen signifikanten Unterschied.
- Bei einem Vergleich der Teilgruppe derjenigen, *die angeben, sich gering anstrengen zu müssen, mit denen, die sich (sehr) anstrengen müssen*, gibt es einen signifikanten Unterschied bei der Einschätzung zum allgemeinen Inklusionserleben: Diejenigen, die sich nur gering anstrengen müssen, stimmen hier in höherem Maße zu (78% zu 75% bei denjenigen mit deutlicher Anstrengung).

Trotz der auftretenden signifikanten Unterschiede sind die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen insgesamt gesehen nur verhältnismäßig gering ausgeprägt; lediglich punktuell und bezogen auf einzelne Aussagen kommt es zu deutlichen Unterschieden. Die Einschätzungen zum selbstbezogenen Inklusionserleben, zur Erfahrung der allgemeinen Inklusionssituation bzw. zur Bewertung des Inklusionsgeschehens sind über die befragten Schüler:innen hinweg eher einheitlich.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt interpretieren: In ihnen bildet sich eine *gewisse Normalität von Inklusion* in den bremischen Schulen ab. Inklusion wird von den Schüler:innen auf sich selbst bezogen, aber auch auf andere bezogen überwiegend als fester Bestandteil schulischer Realität erlebt. Für viele der antwortenden Schüler:innen ist Schule ein Ort, an dem sie sich „gut aufgehoben“ fühlen und gut lernen können – und zwar auch bei besonderen Förder- und Unterstützungsbedarfen. Dazu gehört aber auch, dass in einer Größenordnung von 20% bis 30% Unzulänglichkeiten in der Umsetzung der Inklusion wahrgenommen werden. Gerade bezogen auf Mitschüler:innen wird durchaus auch wahrgenommen, dass Schule nicht für alle mit sozialem Wohlergehen und bestmöglicher Unterstützung des Lernens verbunden ist.

Inklusion wird aber nicht nur als schulische Wirklichkeit erlebt, auch die Bewertung von Maßnahmen der Schule oder Lehrkräfte, die auf eine Umsetzung der Inklusion zielen, ist überwiegend zustimmend; solche Maßnahmen stoßen auf eine breite Akzeptanz, allerdings auch hier eingeschränkt durch einen Anteil von knapp 30% an Ablehnung. Gleichwohl fehlt den befragten Schüler:innen ein Vergleichsmaßstab – sie kennen weder eine Schule, in der die Inklusion (noch) besser gelingt, noch eine in der sie weniger gut gelingt.

Von Bedeutung sind die Einschätzungen zum *Wohlbefinden* (z. B. „Ich fühle mich in meiner Klasse wohl“ oder „Alle Kinder in meiner Klasse fühlen sich wohl“) mit Zustimmungswerten um oder größer 90% sowie *Bewertungen zu Schule und Unterricht* (z. B. „Wenn ich im Unterricht bei den Aufgaben

⁴⁴ Die Differenzierung nach der Selbsteinschätzung zum Lernen verweist tendenziell auf Schüler:innen, die sich in ihrem Vermögen unterscheiden, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden, ohne dass unterschiedliche „Leistungspotenziale“ oder „Förderbedarfe“ damit direkt abgebildet würden.

⁴⁵ Die Differenzierung nach der Einschätzung der häuslichen Unterstützung verweist tendenziell auf ein unterschiedliches Maß an dem familiären Stellenwert schulischer Bildung, ohne dass unterschiedliche soziale Hintergründe damit direkt abgebildet würden.

nicht weiterkomme, hilft mir einer der Erwachsenen; also eine Lehrerin oder ein Lehrer oder eine andere Person, die an der Schule arbeitet“ oder „Im Unterricht sind die Erwachsenen, die an der Schule arbeiten, freundlich zu allen Kindern“ oder „Ich werde von meiner Lehrerin oder meinem Lehrer gerecht bewertet“) mit Zustimmungswerten um die 90%. Bei aller durchaus gängigen Kritik an Schule und Unterricht sind diese Einschätzungen auch absolut gesehen als Hinweis darauf zu interpretieren, dass eher allgemeine Grundlagen für eine gelingende Inklusion im weiteren Sinne durchaus gegeben sind. Inwieweit auch für alle Schüler:innen eine jeweils bestmögliche Unterstützung bei der Bewältigung der Lernanforderungen bzw. bei der Entwicklung der je eigenen Potenziale gegeben ist, lässt sich aufgrund der angelegten Erhebung der Einschätzungen nur begrenzt ableiten. Denn diesbezügliche Wahrnehmungen hängen doch von einem Überblick über eigene Lernpotenziale, Lernstände, Entwicklungsmöglichkeiten und eine darauf bezogen geeignete Unterstützung ab, der insbesondere bei jüngeren Schüler:innen nur begrenzt vorhanden ist.

Im Vergleich der Ergebnisse der untersuchten Teilgruppen wird deutlich, dass in der Wahrnehmung der Schüler:innen *Grundprinzipien einer Inklusion* teilweise in Kontrast zu anderen schulischen Orientierungen stehen. So kollidiert etwa gerade in den Gymnasien ein Anspruch an gleiche Bewertungsmaßstäbe bei Leistungsnachweisen mit einer inklusionsorientierten differenzierten Leistungserfassung je nach Leistungsvermögen.

Es treten aber auch Unterschiede im Erleben und in den Bewertungen entlang der Einschätzung der eigenen Lernpotenziale bzw. der häuslichen Unterstützung hervor. Diejenigen, die nach eigener Einschätzung leicht lernen bzw. diejenigen, die eine ausgeprägte häusliche Unterstützung erfahren, erleben eher ein gelingendes Inklusionsgeschehen und bewerten die darauf gerichteten Maßnahmen eher positiv als diejenigen, bei denen das eine oder das andere nicht der Fall ist.

Auch wenn die Perspektive der Schüler:innen immer nur eingeschränkte Erkenntnisse über das Gelingen der sozialen Situation Schule und Unterricht, der Entwicklungs- sowie der Lehr-Lern-Prozesse ermöglicht, kann sie für eine Reflexion der pädagogischen Arbeit sehr hilfreich sein. Diese Perspektive gezielt abzufragen kann aber auch die Eigenverantwortung und die Partizipation der Schüler:innen stärken sowie ein vermeintlich sicheres Wissen darüber, wo ein Förderbedarf besteht und wie dieser gedeckt werden kann, im positiven Sinne relativieren.

11.2 Einschätzungen der Eltern

Zu berücksichtigen ist im Folgenden, dass Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion Mitglieder des zentralen Elternbeirates waren. Diese repräsentieren die Elternschaft in der Mitbestimmung und haben durch ihre Tätigkeit und den Austausch mit anderen Eltern(vertreter:innen) auch einen Überblick über die Beschulung der je eigenen Kinder hinaus. Die Aussagen der Vorstandsmitglieder sind dennoch im empirischen Sinne nicht als verallgemeinerbar einzuschätzen. Sie werfen jedoch Schlaglichter auf den Prozess aus der Beobachterperspektive engagierter Eltern⁴⁶.

Bei der Betrachtung der allgemeinen Haltung der interviewten Eltern zur Inklusion muss differenziert werden. Zunächst einmal herrscht eine *prinzipielle Akzeptanz* des Systems und die Eltern sprechen sich für eine inklusive Bildung aus. Es kristallisiert sich heraus, dass die Erwartungshaltungen an die Schulreform sehr groß sind und die Eltern eine inklusive Beschulung für ihre Kinder sehr begrüßen. Die Kritik

⁴⁶ Tatsächlich ist die Frage wie man die Perspektive der breiten Elternschaft erfassen kann während der Arbeit an der Expertise intensiver diskutiert worden, konnte jedoch zu keiner befriedigenden Antwort geführt werden. Eine in diesem Sinne angelegte begleitende Fragebogenerhebung durch die SKB hatte einen so geringen Rücklauf, dass sie nicht in die Auswertung einbezogen werden kann.

an dem aktuellen System ist jedoch beträchtlich und es wird sehr deutlich, dass die Umsetzungen und Entwicklungsprozesse der Reform nicht den Erwartungen der Eltern entsprechen.

Frühere umfassende qualitative und quantitative Untersuchungen zur Perspektive integrationserfahrener Eltern zeigten, dass gruppenübergreifend Eltern zufriedener sind, wenn sie den Unterricht ihres Kindes als differenziert wahrnehmen, dies auch unabhängig vom eigenen Kind einfordern und die Bedeutung der einzelnen Lehrkraft betonen (Müller 2013, S.373f). In der aktuellen Befragung fokussieren die Eltern eher auf übergreifende und ausstattungsbezogene Aspekte.

Die Aussagen des Vorstands des Zentralen Elternbeirats in Bremen stimmen diesbezüglich mit den gesetzten Thematisierungslinien der anderen Befragungsgruppen größtenteils überein. Beim Thema *Ressourcenzuweisung* wird ebenfalls auf eine unzureichende Ausstattung hingewiesen und eben diese Zuweisung als größter Gelingensfaktor eines inklusiven Schulsystems dargestellt. Hierbei wird seitens der Eltern deutlich der Personalmangel thematisiert, vor allem auch im Bereich der Assistenzkräfte. Der Fachkräftemangel sei ein großes Problem, da trotz bewilligter Finanzierung nur schwer Personal für die Besetzung zu finden ist. Für die Eltern ergibt sich vor diesem Hintergrund einer von ihnen als nicht ausreichend wahrgenommenen Ausstattung und Betreuung die Kritik an der Umsetzung der Inklusion. Kritisiert wird die enorme Arbeitsbelastung der Lehrkräfte. Es gebe bei dem hohen Pensum an Lehrstunden keine Möglichkeit für die Lehrkräfte, sich fortzubilden oder Coachings o.ä. vorzunehmen, um eine erweiterte Fachlichkeit für bestimmte Förderschwerpunkte zu erlangen. Schule müsse sich für Inklusion grundsätzlich anders aufstellen, so die Eltern. Das bedeutet für sie vor allem kleinere Klassen und ein reduziertes Stundenkontingent für die Lehrkräfte.

Eigentlich sollte es so sein, dass die Klassengrößen wesentlich geringer sind, wesentlich mehr Personal reinkommt für den ganz normalen Unterricht und den stützenden Unterricht. Und das ist für mich der Ansatz der Inklusion (Elterntext S. 8, Z. 301).

Ich glaube, (E3) dieses Ressourcenthema haben wir jetzt echt schon zu genüge/ also, nicht wahr? Es ist ein Riesending, die Lehrer haben einfach zu wenig Zeit, um sich weiterzubilden, um Teamcoaching und irgendwas zu machen. Die haben halt einfach zu viele Stunden, nicht wahr (Elterntext S. 23, Z. 948).

Daran anschließend wird auch das Thema der *Qualifizierung und Professionalisierung der schulischen Akteur:innen* angesprochen. Die benötigten Fertigkeiten und Kompetenzen würden in der Ausbildung einfach zu wenig berücksichtigt, um auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen zu können. Dieser Aspekt wird vor allem an dem Asperger-Autismus immer wieder thematisiert und verdeutlicht. Die Diskussion der Eltern dreht sich hierbei primär um die Gruppe der Regellehrkräfte. Diese Gruppen müsse für ein inklusives Schulsystem vielfältiger und vor allem systemangepasster ausgebildet werden.

Weil ich hatte eher gesehen, dass die Lehrkräfte eher mit der Materie berührt werden sollten. Dass nicht nur ganz bestimmte Menschen die Probleme sehen, sondern dass die Lehrkräfte schon von ihrem täglichen Tun schon langsam sehen, Mensch, da muss was passieren. Weil im Augenblick ist das so, wir haben unsere Spezialistinnen und Spezialisten und die sehen alles. Und dann haben wir da Lehrkräfte. Und ich möchte das zusammengeführt sehen (Elterntext S. 35, Z. 1430).

Beim Punkt der *Klassenaufteilungen* wird klar, dass die Eltern ein weites Verständnis von Inklusion verfolgen. Es wird verstärkt für eine „Bildung für alle“ plädiert und die Separation bestimmter Gruppen innerhalb einer inklusiven Schule kritisiert. Es wäre kein Fortschritt, wenn es zwar eine inklusive Schule

gebe, in der sich verschiedene Gruppen in einem Gebäude befinden, aber ohne diese auf der Ebene des Unterrichts zu mischen.

Ich finde bei Inklusion wichtig, dass es wirklich alle betrifft. Also wir waren halt in einer Grundschule, da gab eine A- und eine B-Klasse. A war die Inklusionsklasse, B war die Nicht-Inklusionsklasse. Und das hat einfach immer für Konflikte gesorgt (Elterntranskript S. 5, Z. 194).

Beim Thema *Diagnostik* wird dem offiziellen Statuierungsverfahren eher skeptisch gegenübergetreten. Das Verfahren würde zu „starrten Grenzen“ in der Förderung der Kinder führen. Das System wird als ungerecht empfunden, da einige Schüler:innen von Maßnahmen gezielt profitierten und andere Schüler:innen mit Problemen, die nicht offiziell statuiert sind, „leer“ ausgingen. Die Diagnostik sollte nicht als alleiniges Instrument wirken, wenn es um das Erkennen der speziellen Bedürfnisse in der Klasse geht. Ein sensibler, umfassender „pädagogischer Blick“ der schulischen Akteur:innen wird als wünschenswerte Alternative beschrieben.

Wir müssen ((Auflachen)) die Lehrkräfte ausbilden. Die müssen viel mehr Nuancen erkennen können. Also im Grunde nicht die harte Grenze der Diagnostik, sondern weiche Übergänge wahrnehmen können. Feingliedriger (Elterntranskript S. 33, Z. 1368).

Im Interview wird ebenfalls der Aspekt der *wohnortsnahen Beschulung* aufgegriffen. Auf Grund der wenigen W&E-Standorte käme es dazu, dass die Kinder teilweise von „Nord nach Süd kutschiert“ werden müssten. Dies wird als Missstand empfunden, da gerne Schulen angewählt würden, die im eigenen Quartier liegen. Die Kinder würden aus ihrer Umgebung „herausgerissen“, was zu einer Verminderung des sozialen Kontaktaufbaus führe. Die langen Autofahrten von teilweise einer Stunde mit den Busunternehmen würden eine Belastung für die Betroffenen darstellen.

Es lässt sich abschließend festhalten: Inklusion wird von den Befragten zwar grundsätzlich als gerechtes und richtiges System für Kinder und Jugendliche verstanden, der Stand der Umsetzungsprozesse in der Praxis wird jedoch als unzureichend wahrgenommen. Die Kritik bezieht sich vor allem auf die Ausstattung und die mangelnden Kompetenzen der Lehrkräfte. Es wird immer wieder kritisiert, dass gerade die Regellehrkräfte in den Schulen zu wenig vorbereitet für das seien, was sie in den Klassen erwartet. Die Leidtragenden seien die Schüler:innen, deren Bedürfnisse oftmals gar nicht erkannt und nicht entsprechend gefördert würden. Die Forderung nach „wirklicher Inklusion“ ohne Separierung einzelner Gruppen wird eingefordert, genauso wie eine grundsätzliche Umstrukturierung des Schulsystems bezogen auf die Größe der Lerngruppen.

12. Zusammenschau der Akteursperspektiven und Bedeutung inklusiver Schulentwicklung

In den vorangegangenen Kapiteln dieser Bestandsaufnahme ist bereits deutlich geworden, dass die einzelnen Schulen und Kollegien die zentralen Aktivitätszentren im Inklusionsprozess darstellen, die ihrerseits auf gute Rahmenbedingungen angewiesen sind. Um Entwicklungsprozesse in den Einzelschulen vorantreiben zu können, braucht es einerseits entsprechende Haltungen und Bereitschaften, professionelles Wissen und andererseits grundlegende personelle und sächliche Ressourcen sowie fachliche Unterstützungsstrukturen für Schulentwicklung, wie sie etwa im Landesinstitut für Schule angesiedelt sind. Wie zu Beginn dieser Bestandsaufnahme bereits dargelegt, kann man davon ausgehen, dass eine grundlegende Akzeptanz von Inklusion und auch die Bereitschaft, den Prozess weiter voranzubringen, in den Bremer Schulen zu weiten Teilen vorhanden sind. Die Berichte der Befragten in den

einzelnen Kapiteln machen auf einige Entwicklungsaufgaben und -desiderate aufmerksam. In einer ersten Zusammenstellung ergeben sich folgende Entwicklungsbereiche in der Perspektive der befragten Akteur:innen:

- auskömmliche personelle (sonderpädagogische) Ressourcen und sachbezogene Ausstattung;
- ausreichende Teamzeiten für die (multiprofessionelle) Zusammenarbeit;
- Sicherung einer hohen Fachlichkeit und pädagogischen Expertise durch angemessene Qualifizierungsstandards für alle in Schule tätigen pädagogischen Akteur:innen;
- Umgang mit einer Statuierungsdiagnostik im Kontext einer weiterentwickelten systemischen Ressourcensteuerung und einer pädagogischen Entwicklungs- und Lernverlaufsdiagnostik;
- Unterstützung von Schüler:innen, die in größeren Klassenverbänden überfordert sind;
- Förderung inklusiver Haltungen bei allen Fachkräften;
- Zukunft der Inklusion an Gymnasien;
- Ausbau inklusiver Anschlüsse und Übergang nach der Sek 1;
- Übergangsgestaltung, Transparenz, Informationsfluss und Vernetzung verschiedener Institutionen/Akteur:innen.

Es gibt einige weitere punktuelle Anliegen, die in den Interviews benannt werden, die nicht im Kontext der obigen großen Themenfelder eingebunden sind und dennoch bedeutsam scheinen. Diese sollen ohne genauere Erläuterung hier kurz aufgelistet werden:

- Ganztagschule
- Schüler:innenvertretung für alle, gezielt auch Teilhabe im W&E-Bereich unterstützen
- Bedeutung von Peer-Group und Empowerment
- Einbindung therapeutischer Angebote (Logo, Physio-, Ergotherapie), insb. im Ganztag
- Verhältnis von Land und Kommune/Stadtgemeinden (u.a. sehr lange Fahrtwege in die FöZ aus Bremerhaven)
- Digitalisierung
Obwohl hiernach z. T. explizit gefragt wurde, gab es nur wenig vertiefende Erläuterungen, allerdings mit dem einhelligen Tenor, dass eine nachhaltige Verankerung und Unterstützung über die aktuelle Pandemielage hinaus für dringend erforderlich gesehen und die grundsätzliche Frage gestellt wird, inwieweit Weiterentwicklungen wie die Digitalisierung konsequent von Anfang an inklusiv gedacht und bearbeitet werden.

Übergreifend auffällig war, dass die von den Befragten einleitenden und selbstläufig benannten ‚zentralen Baustellen‘ sich mit den Fragebereichen des Expertiseauftrags und damit auch mit den Themen des geplanten Leitfadens bereits überwiegend deckten. Auch die Gewichtung ist weitgehend kongruent zu der, die sich aus der vertieften Analyse der Interviewdaten ergeben hat. Die folgende Abbildung veranschaulicht über alle Akteur:innen hinweg die konkreten Nennungen zur offenen Eingangsfrage nach zentralen „Baustellen für den EPI 2.0“ in den Gruppendiskussionen sowie auch den offenen Workshops mit Fachkräften aus den Schulen:

Von allen befragten Gruppen werden *Fortbildungen* als Unterstützungsformat für eine inklusive Schulentwicklung als wesentlich erachtet. Es wird dafür plädiert, Fortbildungen flächendeckend und verlässlich anzubieten, da sie ein elementarer Baustein für eine inklusive Schulkultur seien – vor allem wenn es um Bewusstseinsbildung im ganzen Kollegium geht. Besonders wichtig sei an dieser Stelle, dass prozessbezogen gearbeitet wird und das ganze Kollegium an solchen Maßnahmen teilnimmt, d.h. ausdrücklich auch die Regelschulkolleg:innen. Dies schließt an die einleitende Perspektive des Entwicklungsbedarfes hin zu einer inklusiven Schulkultur an, die sich an einem gemeinsamen Verständnis von Inklusion ausrichtet (Kap. 4 zur Haltung). Hierfür müssten – so betonen die Befragten – sich alle im Kollegium dazu angesprochen fühlen, sich in diesem Gebiet weiterzuentwickeln.

Also wir haben vor drei Jahren angefangen, eine schulinterne Fortbildung mit dem Index für Inklusion zu machen. Und da haben wir uns verschiedene Fragebereiche herauskristallisiert und in Teams gemeinsam diskutiert. Und eigentlich hat uns das was den Austausch über Menschenbild, so grundsätzliche Fragen anbelangt, schon mal ein Stück weitergebracht. (GS_ZL-1, Abs. 275, ZL1)

Die Umstellung auf Inklusion bzw. deren Qualitätsentwicklung wird weiter als aufwändiger, lange dauernder und äußerst komplexer Schulentwicklungs- und Professionalisierungsprozess wahrgenommen, der mit erheblichen Herausforderungen für die Professionellen verbunden ist, weil er in der Regel den Kern des eigenen Rollenverständnisses als Pädagog:in tangiert.

Also ich finde eine Entwicklung, die braucht ja einfach Kontinuität und Stetigkeit, um auch wachsen, dass man auch so zusammenwachsen kann und ich meine, brauchen wir ja alle Stabilität irgendwie. Und das sehe ich so als Herausforderung einmal und auch dahingehend oder im Zusammenhang damit so dieses Rollenverständnis. Immer wieder zu diskutieren, worin sehe ich meine Stärken, was sind meine Schwächen und um so diese Profession vielleicht (..) / also naja, nicht aufzulösen, aber dass man eben auch nicht immer sagt „Das ist nicht meins“ (WE-Fokus_GS).

Ich bin vor knapp sieben Jahren an die Schule gekommen und da war es ebenso, dass man eben Klasse hatte, die weitestgehend, natürlich auch nur bedingt, aber die weitestgehend homogen waren. Es ist in den letzten Jahren ganz viel Änderung gekommen, die einfach auch dazu geführt haben, dass wir ja auch umdenken mussten und eben auch immer wieder an der Haltung arbeiten müssen. Ich denke, das bleibt uns auch für die nächsten Jahre noch weiter erhalten, weiter daran zu arbeiten und sich immer wieder selber daran zu erinnern und darüber nachzudenken. (GS_SL (Schulleitungen GS): 146)

Für diesen Prozess braucht es stetige Unterstützung etwa durch gezielte Fortbildungsangebote und entsprechende zeitliche und finanzielle Ressourcen. Diese Beanspruchung wird nicht nur, aber insbesondere von den Befragten an den *Gymnasien* wahrgenommen, die für sich einen Mangel an sonderpädagogischen und inklusionsdidaktischen Wissensbeständen konstatieren.

Letztendlich ist es so eine riesige Schulreform und es gibt Fortbildungsangebote dafür, das ist mir klar, aber dafür, dass die ganze Schule fast revolutioniert wird, frage ich mich, ob nicht auch da mehr Zeit und Ressourcen reingesteckt werden müssten, ne? Also was ist denn mit zum Beispiel einer Fortbildungswoche Inklusion für alle Lehrer, die jetzt an inklusiven Schulen arbeiten? [...] Wenn es politisch gewollt ist, könnte ich auch dort die Ressourcen locker machen und sagen „Da qualifiziere ich dann auch mein Personal“. So ein bisschen als wenn man irgendwie, keine Ahnung, in einem anderen Job plötzlich eine neue Tätigkeit aufgedrückt kriegt, aber niemand einem erzählt wie soll man das jetzt machen. (LK Gy, WE Fokus OSGy)

ich finde so ein paar Basics wären schon nicht schlecht. Also wenn man auch sowas vielleicht auch nochmal was erfährt über komplexe Behinderungen oder über bestimmte Förderschwerpunkte, fände ich schon ganz gut. Aber auch sowas wie Methoden, ne? Wie kann ich überhaupt gemeinsamen Unterricht gestalten, wie kann ich den umsetzen? (LK OS, W&E Fokus OSGy).

Gerade die erfahreneren Lehrkräfte und Sonderpädagogiklehrkräfte (in den Grundschulen) verweisen bezüglich der Professionalisierungsbedarfe vor allem auf Grundsatzfragen und Haltungsentwicklung.

Ja, Fortbildungen für Kolleginnen und Kollegen eben deshalb, weil wir keine Kolleginnen und Kollegen haben mit sonderpädagogischer Ausbildung. Auch zu dem Thema Haltung ZL1, Sie sagten vorhin "ich finde das auch", dass das wichtigste überhaupt ist, im Zusammenhang mit Inklusion. Und auch ja zu lernen, dass eben jede Person individuell ist und dass es keine Patentrezepte gibt. Weil ich höre, so oft von meinen Kollegen, weil ich so ausgebildet bin oder weiß ja nicht, wie soll man das denn machen, als ob es ein Buch gäbe wo diese ganzen Lösungen präsent wären, sind sie ja aber nicht. So und diese Angst zu nehmen, dafür um diese Angst zu nehmen, dafür würde ich mir Fortbildungen wünschen beispielsweise. (BBS_ZL (BBS Interview): 64)

Die Befragten sehen in gemeinsamen Qualifizierungsprozessen, im Austausch zwischen Schulen über bewährte Praktiken, in kollegialen Hospitationen und in Teamprozessen, die einem „Jobsharing“ vergleichbar wären, zielführende Wege, sich das für die Inklusion notwendige Wissen anzueignen, sich so selbst für den Inklusionsprozess zu qualifizieren und ihre Schulen weiterzuentwickeln.

Ich würde mir auch noch so eine Prozessbegleitung, glaube ich, wünschen für das Kollegium. Also es ist ja nicht so, dass wir nichts machen und dass man mal so einen Ist-Stand auch ermittelt und schaut wo stehen wir eigentlich und was brauchen wir jetzt. Hier sind ja schon ganz viele Punkte angesprochen worden, das sind ja teilweise ganz basale Dinge, wie soll unser Außengelände gestaltet werden, damit es für alle Bedürfnisse passend ist, ne? Aber manchmal fehlt mir da so ein bisschen der rote Faden oder die Struktur. Wir müssen ja, wenn wir ein Kollegium von 80 Leuten haben, müssen wir ja auch irgendwie einen roten Faden finden, wo wir jetzt hinwollen und so eine Vision in der inklusiven Schulentwicklung und das ist immer so ein bisschen zerstückelt und da würde ich mir so eine Prozessbegleitung auch wünschen oder Bestandsaufnahme, wie man das nennt. (LK OS; W&E Fokus OSGy)

Dass eben diese kollegiale Unterstützung auch wirklich schulübergreifend stattfinden sollte, weil man eben wirklich mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen ja auch anfängt beziehungsweise irgendwie auch sich gerade ja auf ganz unterschiedlichen Standpunkten auch befindet. So mit einem unglaublichen Erfahrungsschatz. Wir haben jetzt ungefähr vier Jahre Erfahrung, sind aber noch lange nicht am Ende. Einige sind gerade angefangen. Einige wollen sich auf den Weg machen. Bei einigen Situationen steht man vielleicht auch wirklich auf dem Schlauch und sagt so „Ich weiß gerade nicht, wie kann ich das ändern?“ oder was wäre jetzt vielleicht für ein spezielles Kind oder für eine Teamstruktur oder wie auch immer, dass man eben solche Sachen auch nochmal in den Fokus legt auch, ne? Also nicht nur Schulentwicklung, ja, aber auch schulübergreifend eben so eine kollegiale Unterstützungsmöglichkeit schafft. (LK WE-Fokus_GS)

Auf der anderen Seite finden sich in den Interviews wenig Hinweise auf die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen oder auch Strukturen zur Schulentwicklung, ebenso fehlen Hinweise, an welcher Stelle hierfür Unterstützungsstrukturen systematisch zur Verfügung stehen (sollten).

Dass man natürlich auch eine gemeinsame Haltung entwickelt und das sehe ich eigentlich als eine wichtige Aufgabe von Schulentwicklung. Aber bin da auch ehrlich gesagt also finde auch dass wir ein bisschen allein gelassen werden. Also dass wir da zu wenig Unterstützung haben. Oder zu wenig Leute, die schulinterne Fortbildungen vielleicht dazu machen können. Oder uns da moderieren können, uns da weiter bringen können (GS_ZL-1, Abs. 284, ZL3)

Zudem wird deren Fehlen nicht nur aus der Perspektive der einzelnen Schule, sondern auch mit Blick auf die unklaren Verantwortlichkeiten im System angeführt.

Wir haben bei uns im ReBUZ die Expertise auch für Systemberatung, wir haben aber mit dem LIS die Vereinbarung, dass wir [nur] im Einzelfall tätig werden. Und das LIS selbst, auf das wir grundsätzlich verweisen sollten, übernimmt mehr und mehr so eine Art Agenturfunktion. [...] Ich will jetzt auch nicht dafür werben, dass wir sagen, wir machen jetzt für alle auch Systemberatung. Weil das könnten wir jetzt so ohne Weiteres gar nicht umsetzen. Aber das müsste man sich nochmal genauer angucken, weil es so in der Praxis noch nicht so gut funktioniert, wie es funktionieren könnte. (ReBUZ S. 19: 251, Z 770)

Unter Rückbezug auf die im ersten Abschnitt diskutierte Notwendigkeit, inklusive Professionalität und aus der Perspektive der Akteur:innen – ‚Haltung‘ – weiter zu entwickeln, kann insgesamt ein Desiderat im Bereich der auch einzelnen Schule übergreifenden und zu Entwicklungsgemeinschaften verbindenden Schul- und Teamentwicklung identifiziert werden, welche zugleich als zentrale Gelenkstelle für die anzustrebenden Prozesse hin zu einer flächendeckenden und stärker intersektional und multiprofessionell angelegten Praxisentwicklung zu bezeichnen ist.

Teil III: Handlungsfelder und Empfehlungen

13. Einordnung und zentrale Ableitung

Betrachtet man die Ergebnisse in der Gesamtschau, bestätigt sich wie in vorherigen Erhebungen der grundsätzliche Zuspruch im Feld zur Strukturreform, was sich als Teil einer bereits entwickelten *inklusiven Kultur* fassen lässt. Zudem zeigt sich eine überwiegende Etablierung *inkluisiver Strukturen* auf System- und Schulebene. Ein weitergehender Kulturwandel – insbesondere hin zu einem verschiedenen Unterstützungsbereiche vernetzenden und reflexiven Inklusionsprozess – stellt aus unserer Sicht das Projekt der nächsten Jahre dar.

Im Detail zeigt sich, wie bereits in der Expertise Inklusion 2018 (Idel et al. 2019), eine große Bandbreite an Umsetzungen, die eher mit schul- oder teamspezifischen Kulturen als vorrangig mit den strukturellen und ressourcenbezogenen Vorgaben in Verbindung zu stehen scheinen. Zugleich verweisen die Praxisakteur:innen selbst – nicht überraschend – auf die große Bedeutung auskömmlicher Ressourcen.

Da stolpere ich manchmal auch innerhalb des Kollegiums. Ob das eine Überforderung ist oder eine nicht-inklusive Haltung, kann ich gar nicht genau sagen, aber es fehlt da überhaupt an Ressourcen, um überhaupt inklusiv arbeiten zu können. (GS_ZL-2, Pos. 25)

Die inhaltlichen Analysen zu den verschiedenen Untersuchungsbereichen verdeutlichen ebenfalls eine außergewöhnliche Belastung der Weiterentwicklung sowie der bereits entwickelten Praxis und bildungspolitischen Akzeptanz aufgrund einer prekären Personalversorgung. Diese Überlastung trifft gerade auch solche Praxisakteur:innen, die einen dezidiert inklusiven Anspruch verfolgen und als Innovationkräfte agieren.

Auch in der Schüler:innenperspektive zeigt sich die Etablierung und insgesamt hohe Akzeptanz der inklusiven Strukturen. Letzteres ist bei Schüler:innen, die laut eigener Aussage beim Lernen größere Schwierigkeiten haben, allerdings geringer ausgeprägt. Sie berichten eher von Ausgrenzungserfahrungen und bewerten die Praxis insgesamt weniger positiv als solche Schüler:innen, denen nach eigener Aussage das Lernen leicht fällt. Ein Faktor ist sicher, dass diese Schüler:innen, die bei sich selbst weniger Schwierigkeiten im Lernen wahrnehmen, aufgrund der guten Passung zwischen Anforderungen und eigenem Profil allgemein positiver zu Schule eingestellt sind. Dass gerade auch leistungsstärkere Schüler:innen in inklusiven Settings profitieren, deckt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen (Klemm 2021, S. 63ff.; vgl. auch die statistische Analyse in dieser Expertise).⁴⁷ Bemerkenswert ist, dass sie (und – so lässt sich vermuten – vielleicht auch ihre Lehrkräfte) eigene positive Erfahrungen in die Annahme übersetzen, dass dies in gleicher Weise für Ihre Mitschüler:innen gelte, welche selbst weniger eindeutig positiv berichten. Hier stellt sich die pädagogische Herausforderung, in der individuellen

⁴⁷ So wird aus einer Studie zur Pilotphase der Berliner Gemeinschaftsschulen berichtet, dass „die deutlich höheren Lernfortschritte in Mathematik (...) vermuten [lassen], dass die (förderdiagnostische) Expertise der in den Jahrgangsteams mitarbeitenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen allen Schülerinnen und Schülern zugutekommt“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016, S. 199, zit. n. Klemm 2021, S. 66). Klemm resümiert: „Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf lernen, werden in ihren Lernfortschritten im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern, die nicht gemeinsam mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, nicht benachteiligt. Im Gegenteil: Sie können von der Expertise der Lehrerteams profitieren“ (Klemm 2021, S. 68). Damit zeigen sich aktuelle Ergebnisse vergleichbar zu denen, die bereits seit den 1980er Jahren in der Integrationsforschung dokumentiert sind. Insgesamt belegt die Mehrzahl der (quantitativen) Forschungsarbeiten im Mittel eine positive Leistungsentwicklung für Schüler:innen sowohl mit als auch ohne zugewiesenem Förderbedarf (Neumann 2018).

Förderung ein besonderes Augenmerk auf die Schüler:innen mit größeren Schwierigkeiten zu richten – sowohl bezogen auf ihre Lernentwicklung wie auch darüber hinaus auf ihr Wohlbefinden.⁴⁸

Als aktuelles Entwicklungsfeld zeigt sich somit die durchgängige Umsetzung *inklusiver Praktiken*, die schul- und auch teamspezifisch noch in sehr unterschiedlichem Maße ausgeprägt scheint. Dies schließt an die Ergebnisse der ersten Expertise Inklusion im Oberschulbereich an, in der auf Einzelschulebene drei Typen herausgearbeitet wurden (Idel et al. 2019, S. 127-132). *Inklusionsorientierte Oberschulen* wurden seinerzeit als am weitesten vorangeschritten auf dem Weg in eine auch innere und pädagogische Inklusion bezeichnet. In diesen Oberschulen wurde Inklusion als selbstverständliches Prinzip verstanden. Inklusion erschien hier nicht als Additum und als ein allein von den Sonderpädagog:innen zu verantwortendes Randsegment der Schul- und Lernkultur. Stattdessen wurde multiprofessionell ein in hohem Maße binnendifferenzierender Unterricht in Lerngemeinschaften praktiziert und individuelle Förderung und Unterstützung wurde als Maßstab für alle Schüler:innen anerkannt. Charakteristisch für den Typus der *Sozialpädagogisch orientierten Oberschulen* war die akzentuierte Bedeutung, die der Schulsozialarbeit und Berufsorientierung beigemessen wurde. Die beiden diesem Typus zugeordneten Schulen waren solche, die sich in besonderer Verantwortung für eine sozial benachteiligte Schülerschaft sahen. Die beiden *sonderpädagogisch orientierten Oberschulen* folgten noch einem eher traditionell geprägten sonderpädagogischen Förderverständnis mit der Tendenz zur inneren Separierung und zu klaren Unterscheidungen. Passend zu dieser Selbstzuschreibung von Zuständigkeit für diagnostisch statuierte Schüler:innen seitens der Sonderpädagog:innen wurde davon berichtet, dass die Verantwortung auch von Seiten der Regellehrkräfte an diesen Schulen auf die Kolleg:innen aus der Sonderpädagogik verlagert wurde. Diese Schulen repräsentieren also nicht eine konsequente innere Inklusion. Die Entwicklung von Einzelschulen ist pfadabhängig, d.h. Entwicklungsschritte folgen rückbezüglich aufeinander und präfigurieren jeweils die Zonen der nächsten Entwicklung. So waren etwa beide sonderpädagogisch orientierten Oberschulen in früheren Jahren vor der Inklusion bereits Standorte von Förderzentren gewesen. Die beiden *inklusionsorientierten Oberschulen* waren wiederum solche Schulen, die in der Ausgestaltung einer inklusiven Schul- und Lernkultur schon auf langjährige Reformserfahrungen – insbesondere auf der Ebene eines individualisierten Unterrichts – und reformpädagogische Schulprofile zurückgreifen konnten.

Im Rahmen dieser Expertise zum Inklusionsprozess in den Grundschulen, Gymnasien, Förderzentren und im Übergang in die Berufsbildenden Schulen wurde auf eine Typenbildung, wie sie in der Expertise Inklusion 2018 für die Oberschulen vorgenommen wurde, verzichtet. Für eine schulartspezifische Typenbildung hätten mehr Daten auf Ebene der einzelnen Schulen erhoben werden müssen (was auch aus Kapazitätsgründen nicht möglich war). Eine schulartübergreifende Typenbildung macht aufgrund der Unterschiedlichkeit zwischen den untersuchten schulischen Feldern kaum Sinn und auch die im Sampling mit der größten Bandbreite und zugleich den am weitesten fortgeschrittenen Entwicklungsprozessen vertretenen Grundschulen werden aufgrund des auf schulübergreifende Analysen angelegten Designs nicht einzelschulbezogen eingeordnet. Dennoch lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Expertise mit der dreifachen Typenbildung zu den Oberschulen in der Expertise Inklusion 2018 ins Verhältnis setzen. Denn mit den drei seinerzeit gebildeten Typen konnte auf der Ebene der Umsetzung in den einzelnen Schulen die *Ungleichzeitigkeit des Inklusionsprozesses* verdeutlicht werden, die sich auch in den Daten der vorliegenden Expertise im Sinne sehr unterschiedlicher Strukturen, Kulturen

⁴⁸ Dies ist ebenfalls anschlussfähig an die Forschungslage, die sich für soziale Teilhabe divergenter zeigt als für Leistungsentwicklung, was unter anderem in aktuelleren qualitativen Forschungen zu Differenzherstellung und unterrichtlichen Praktiken aufgearbeitet wird (Korff, Neumann 2021).

und Praktiken widerspiegelt. So wurden in den Gruppendiskussionen mit den Lehr- und Fachkräften zu der vorliegenden Expertise immer wieder gegensätzliche Gestaltungen der schulischen Praxis verhandelt, die sich für den Grundschulbereich besonders deutlich an den Klassenzusammensetzungen festmachen lassen. Am einen Ende des Spektrums liegen hier Schulen, in denen gezielt Schüler:innen mit (vermuteten) Förderbedarfen im Bereich Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung in je eine (Schwerpunkt-)Klasse im Jahrgang gebündelt werden, obwohl hier in der Grundschule seit der Schulreform eine systemische Ressourcenvergabe erfolgt und somit keine formale Statuierung vorliegt.

wir versuchen an unserer Schule, sodass man im Vorherein weiß, das sind Kinder mit Förderbedarf, dass wir die in eine bestimmte Klasse packen. Aber das ist an anderen Schulen nicht gang und gäbe. Ich halte das nur einfach für einen guten Weg, weil die Arbeit effektiver wird, für mich (ZuP-Leitung GS: 241).

Am anderen Ende des Spektrums stehen wiederum Lösungen, bei denen auch Grundschul-W&E-Standorte auf eine möglichst flexible Verteilung aller Kinder zielen und auf Schwerpunktklassen verzichten. Dies ist interessant und beeindruckend, da für den Förderschwerpunkt W&E die Zuweisung der Ressourcen kindbezogen erfolgt und die generellen Strukturvorgaben sowie die Entwicklung aus dem sog. Kooperationsklassensystem heraus eher die Schwerpunktklassenbildung nahelegen.

Jaja ich hatte es jetzt für den Bereich W&E angesprochen. Dass wir eben nicht diese Kleinklassen bilden. Also dieses klassische Koop-Modell von Bremen so in der Form umsetzen. Sondern dass wir die Kinder eben im Jahrgang aufnehmen und verteilen. Und bei uns ist eben auch die Heterogenität größtmögliche Heterogenität eigentlich das Kriterium bei der Zusammensetzung der Klassen ist (ZuP-Leitung GS: 245).

Deutlich wird, dass etablierte äußere Strukturierungen nicht zwingend die innerschulische Ausgestaltung von Inklusion determinieren, obwohl sie sich durchaus wirkmächtig zeigen. Denn der größere Teil der Grundschulen verzichtet – analog zur Struktur einer systemischen Ressourcenvergabe – im Kontext der (vermuteten) Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotional-soziale Entwicklung auf die Bündelung nach Beeinträchtigung oder Befähigung und setzt gezielt auf heterogene Lerngruppen, während dies im Bereich der W&E-Standorte noch deutlich seltener der Fall scheint (vgl. u.a. Müller 2022). Wechselwirkungen mit und Entwicklungsräume in unterschiedlichen strukturellen Vorgaben deuten sich in den vorliegenden Ergebnissen an und werden in den Handlungsempfehlungen entsprechend aufgegriffen, wobei sie in Fokusbetrachtungen einer größeren Anzahl und Auswahl von Einzelschulen zu überprüfen und ausdifferenzieren wären. Eine Verknüpfung mit evaluativen Perspektiven auf Schulentwicklungsprozesse könnte hierfür in Zukunft gewinnbringend sein.

In der Gesamtschau ergibt sich für die weitere Entwicklung die Notwendigkeit, vom gelungenen und in der Erhebung dokumentierten Strukturwandel ausgehend die flächendeckende Praxisentwicklung zu fokussieren. Die in Kapitel 14 dargelegten Handlungsempfehlungen haben übergreifenden Charakter und sprechen grundlegende Entwicklungslinien an, die nicht unmittelbar von schulartspezifischen Entwicklungsständen abhängig sind. Mit aller Vorsicht soll dennoch auf schulartspezifische Entwicklungsstände verwiesen werden, da die Situation der Berufsschulen und Gymnasien eine besondere Ausgangslage im Bremischen Schulsystem darstellt, die in deutlichem Kontrast zu den Grundschulen steht (vgl. insb. Kap. 4).

Im Berufsbildungsbereich finden sich – im Bereich Behinderung oder sonderpädagogischer Förderbedarf – noch strukturell exklusive Systeme. Zugleich scheinen eine pädagogische Grundausrichtung auf

eine sehr heterogene Schüler:innenschaft (im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffes) und zum Teil unterrichtspraktische Aspekte wie lernfeldbezogener Unterricht hoch anschlussfähig an inklusive Praxisentwicklungen und werden in aktuellen Projekten unter dem Fokus sozialer Ungleichheit sowie dem Aspekt der Entwicklung einer differenzsensiblen pädagogischen Professionalität beleuchtet (vgl. Heinemann/Pape/Kakkattil i.E.). Eine besondere Herausforderung neben der erst am Anfang stehenden strukturellen Entwicklung stellen in diesem Bereich die Übergänge (sowohl aus den allgemeinbildenden Schulen als auch in das berufliche Feld hinein) dar, was unter anderem ein komplexes Geflecht außerschulischer Akteur:innen und Logiken mit sich bringt (vgl. Thielen et al. 2013).

Inklusion im Kontext der befragten Gymnasien lässt sich wiederum anhand der vorliegenden Ergebnisse relativ spezifisch fassen als Herausforderung, im zielgleichen Unterricht mit der als zunehmend wahrgenommenen sozialen und leistungsbezogenen Heterogenität der Schüler:innen umzugehen und dem Anspruch auf individuelle Förderung, der auch für die Gymnasien im bremischen Schulgesetz verankert wurde, zu begegnen. Die Befragten aus den Gymnasien konstatieren einen Wandel der pädagogischen Orientierungen im Sinne einer Sensibilisierung für Schüler:innen mit Leistungs- und Passungsproblemen zu den gymnasialen Anforderungen, die auch im Kontext ihrer Lebenssituationen und sozialen Hintergründe lokalisiert werden. Die Antinomie zwischen pädagogischer Unterstützung auch gerade dieser Schüler:innen im zielgleichen Unterricht und gymnasialer Leistungsorientierung im verkürzten gymnasialen Bildungsgang wird durch die Öffnungsprozesse des Gymnasiums (soziale Differenzierung der Anwahlen, Beschulung von Schüler:innen mit Fluchtgeschichte, aber auch systemische Maßnahmen wie der weitgehende Verzicht auf Klassenwiederholungen und Abschulungen bis Klasse 8) gesteigert. Relativ unberührt in diesem Prozess bleibt die gymnasiale Ordnung des Klassenunterrichts mit einer zielgleichen Lernkultur, die von Beginn an auf das Abitur als Normalerwartung erfolgreicher gymnasialer Bildung ausgerichtet bleibt. Zu konstatieren ist im Vergleich zu den anderen Schularten auch eine immer noch auf die individuelle Eigenständigkeit und Fachlichkeit, weniger aber auf Kooperation und Teamarbeit setzende Berufskultur, auch wenn von den Befragten durchaus auch hier auf vermehrte Wünsche nach kollegialem Austausch jenseits der etablierten Gremien hingewiesen wird. Der W&E-Schwerpunkt am Gymnasium bildet vor diesem Hintergrund eine Parallelstruktur, die nichts an der strukturellen Ordnung des Gymnasiums ändert, insofern diese Schüler:innen in eigenen – standort- bzw. teamabhängig sehr unterschiedlich eng kooperierenden – Lerngruppen beschult werden. Über die Inklusion von Schüler:innen mit Körper-, Seh- und Hörbehinderungen sprechen die befragten Gymnasialpädagog:innen weniger. Diese Unterstützungsbedarfe stehen in ihren eigenen Relevanzsetzungen nicht im Fokus von Entwicklungsbedarfen der Inklusion am Gymnasium, was sowohl als Hinweis auf deren erfolgreiche Einbindung gelesen werden kann, als auch als Verweis auf die höhere Passung zur gymnasialen Logik mit Blick auf die Leistungsanforderungen. Hingegen fokussieren die Befragten den Umgang mit Heterogenität bzw. einer zunehmend diversen Schüler:innenschaft, die didaktische Differenzierung und individuelle Förderung sowie Alternativen zum Königsweg Abitur erfordert.

Für beide Schulformen gilt, dass sie in größere Teile der inklusiven Strukturbildung bislang nicht eingebunden sind. Für Gymnasien ist somit das grundlegende Verhältnis zur Heterogenität ihrer Schüler:innenschaft und der professionelle Umgang mit den sich hieraus ergebenden Ambivalenzen in allen (strukturellen) Entwicklungsprozessen im Sinne der Handlungsempfehlungen mitzudenken. Für Berufsschulen scheint wiederum eine differenzierte Aufarbeitung der Ausgangslage notwendig, um die erst im Anfang begriffene inklusive Strukturbildung grundzulegen, vorhandene Potentiale auszuschöpfen und dabei möglichst die (Weiter-)Entwicklungsimpulse der Handlungsempfehlungen von Beginn an mit aufzunehmen.

14. Handlungsfelder

Über alle Untersuchungsbereiche hinweg und unter Einbezug der fachlichen Perspektive lassen sich fünf Handlungsfelder identifizieren. Diese Handlungsfelder werden hier mit einem zusammenfassenden Blick auf die Ergebnisse erläutert und mit Handlungsempfehlungen verbunden. Am Ende findet sich ein tabellarischer Überblick der zentralen Ergebnisse und Empfehlungen.

- Unterstützende Pädagogik für alle entwickeln – Inklusive Professionalität stärken
- Ressourcensteuerung bedarfsgerecht und inklusiv gestalten
- Unterstützungssysteme vernetzen, inklusive Bildungslandschaften entwickeln
- Differenzierende und spezifische Förderangebote in inklusiven Strukturen
- Übergänge gestalten – Bildungsverläufe gut begleiten

Ausgangspunkt ist die fachliche Einordnung der Akteursperspektive, welche in Kapitel 12 zusammengefasst wurde, und Zielsetzung ist die Ausdifferenzierung der daraus folgenden Konsequenzen. Entsprechend finden sich in Teilen unmittelbar die Perspektiven der befragten Praxisexpert:innen auf aktuelle Entwicklungsbedarfe wieder, die aber analytisch aufbereitet und zu weitergehenden größeren Linien gewendet werden. Die Ausführungen schließen an die Empfehlungen aus der Expertise zu Oberschulen aus 2018 an bzw. beziehen deren Ergebnisse ein, auch wenn der konkrete Rückbezug vorrangig auf die im Jahr 2021 erhobenen Daten erfolgt. Die Handlungsempfehlungen gelten dabei aus fachlicher Sicht in ihren Grundsätzen bzw. in der langfristigen Perspektive für alle Schulformen. Die o.g. besonderen strukturellen und entwicklungsstandbezogenen Bedingungen führen aber natürlich zu je unterschiedlichen aktuellen Konsequenzen und Relevanzsetzungen.

14.1 Handlungsfeld 1: Unterstützende Pädagogik für alle entwickeln – inklusive Professionalität stärken

Die Weiterentwicklung inklusiver Praktiken ist auf *Schul- und Teamentwicklungsprozesse* angewiesen, welche bislang wenig systematisch verankert sind. Handlungsbedarf besteht hier auf verschiedenen Ebenen, d.h. im einzelnen Team und auf Leitungs- und Gesamtschulebene. Die Passagen in den Gruppendiskussionen, die gelingende Entwicklungsprozesse besprechen, verweisen auf deren Abhängigkeit von (zeitlichen) Ressourcen und einer strukturellen Rahmung sowie auf das große Potential für die Praxisentwicklung und die Arbeitszufriedenheit aller Beteiligten. Als Handlungsempfehlung ergibt sich an dieser Stelle die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen ebenso wie die Etablierung von Strukturen und einer grundlegenden Qualifikation der (Leitungs-)Personen für die Gestaltung von *Schul- und Teamentwicklungsprozessen*. Für die Qualitätsverbesserung der alltäglichen Praxis der Zusammenarbeit wird neben den Zeitressourcen aller Beteiligten vor allem die Einbindung von Assistenzen und pädagogischen Mitarbeiter:innen in die multiprofessionellen Teams als wichtig erachtet. Was hier fehle, seien stabile und kontinuierliche Arbeitsbeziehungen. In Bezug auf die Entwicklung inklusiver Praktiken kommt das sehr enge – sozialrechtlich fixierte – individuumsbezogene Aufgabenprofil der Assistenzen hinzu. Dies verhindert bislang die Übernahme systemischer Aufgaben zur Reduktion von Barrieren für einzelne Kinder durch Veränderungen im Gesamtsystem. Für alle genannten Herausforderungen kann als Handlungsempfehlung die Entwicklung von *Pool-Lösungen für Assistenzen* ein geeigneter Ausgangspunkt sein. In diesem Rahmen könnten auch diejenigen, die spezifisch zur Unterstützung einzelner Schüler:innen eingesetzt werden, zeitlich überdauernd als Mitarbeiter:innen fester Bestandteil des

Schulteams sein und auch systembezogene Rollen einnehmen. Weitergehend könnten in intersektionaler Perspektive auch die Potentiale multiprofessioneller Teams durch unterschiedliche Erfahrungshintergründe oder etwa sprachliche Vielfalt weiter entfaltet werden (vgl. Dittmer 2020).

Die Analyse der statischen Daten (Kap. 3, vgl. auch Maaz et al. 2019) und der Beschreibungen konkreter Handlungsbedarfe in den vorliegenden Gruppendiskussionen zeigt, wie eng unterschiedliche Benachteiligungsdimensionen miteinander verwoben sind. In Übereinstimmung mit der Fachdiskussion resultiert daraus die fachliche Anforderung, *Unterstützungsbereiche intersektional zu denken*, also spezifische Lernausgangslagen oder Unterstützungsbedarfe mit Aspekten wie Migration, Armut, Sprachenvielfalt, Bildungshintergründen vernetzt zu analysieren und adressieren (Budde 2021).

Aus den Daten wird deutlich, dass in der Beschreibung (eigener) inklusiver Kulturen eine weitgehende Positionierung für eine Schule für alle Kinder im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffes erfolgt.⁴⁹ Die Ausführungen der Befragten zu konkreten Bedarfen der Weiterentwicklung erfolgen dann aber wiederum fast durchgängig entlang des engen Inklusionsbegriffs und fokussieren auf Aspekte sonderpädagogischer Förderung. Hier spiegelt sich sicherlich auch die Anlage der Untersuchung im Rahmen des Entwicklungsplans Inklusion mit einem (bisher) eher engeren sonderpädagogischen Inklusionsverständnis. So werden Dimensionen wie Mehrsprachigkeit, Migrationshinweis oder Armut kaum explizit als Entwicklungsfelder angesprochen, obwohl deren Bedeutung für die Handlungspraxis in den Beschreibungen der Unterstützungsbedarfe der – als sonderpädagogisch förderbedürftig bezeichneten – Schüler:innen deutlich wird. Somit werden Überschneidungen verschiedener Benachteiligungsdimensionen mit den thematisierten spezifischen (sonderpädagogischen) Förderbedarfen zwar erkennbar, aber diese intersektionalen und übergreifenden Aspekte werden von den Befragten in den Hintergrund gerückt bzw. nicht als solche benannt.⁵⁰ Strukturell sind die Unterstützungssysteme – insbesondere in Gestalt der Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) in den Schulen und der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) – bereits weitgehend übergreifend angelegt. In den Handlungspraxen und den professionellen Perspektiven scheint aber vielfach noch eine Zwei-Gruppen-Theorie leitend. Damit ist erneut auf Bedarfe unterstützter Schul-, Team- und Professionsentwicklung bzw. Professionalisierung verwiesen. Als Handlungsempfehlung ergibt sich daraus ein explizit *übergreifend angelegter Entwicklungsplan Inklusion*, der etwa auch Ergebnisse aus der Expertise zum Entwicklungsplan Migration (Karaçoğlu et al. 2021) aufgreift, sowie systematisch prüft, inwiefern bestehende und neu entwickelte *Strukturen intersektional vernetztes Denken und Handeln befördern oder behindern*, etwa über gruppenbezogen unterschiedliche Verwaltungswege/-orte.

Im Sinne ganzheitlicher Unterstützungsstrukturen, die individuellen Bedarfen in ihrer Komplexität begegnen können, ergibt sich eine weitere Handlungsempfehlung in dem von den Befragten thematisierten Anliegen, zeitliche und strukturelle Räume für eine *pädagogisch orientierte Förderplanung im Team* zu etablieren. Diese habe die Qualität, einen mehrperspektivischen Blick auf die Schüler:innen zu ermöglichen und könne zudem zur Weiterentwicklung der Arbeit im multiprofessionellen Team bei-

⁴⁹ Eine Ausnahme bilden hier die Gymnasien, die dieses Ziel vor dem Hintergrund schulrechtlich verankerter zielgleicher Beschulung im verkürzten Bildungsgang und einer Orientierung am gymnasialen Bildungsziel Abitur als ambivalent zum spezifischen Schultyp diskutieren.

⁵⁰ Ein Beispiel hierfür findet sich in der W&E-Fokusrunde zum Bereich Grundschule. Dort wird einleitend ausführlich auf die Notwendigkeit von Sozialraumorientierung und Unterstützung der familiären Systeme eingegangen, in der späteren Beschreibung der Schüler:innenschaft wird aber fast ausschließlich auf die kognitive Entwicklung (im Sinne des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung) fokussiert. Auch die betonte Vielfalt der Schüler:innen bezieht sich dann lediglich auf unterschiedliche kognitive Leistungsniveaus.

tragen. Dabei wäre im o. g. Sinne darauf zu achten, inwiefern hier pragmatische Lösungen den Arbeitsaufwand gut moderieren können. Es besteht sonst die Gefahr, dass durch die Begrenzung dieser Praxis auf einzelne Schüler:innen ein informeller Status dieser Schüler:innen fixiert wird, während zugleich andere nicht von den Vorteilen einer mehrperspektivischen Betrachtung ihrer (Lern-)Entwicklungen profitieren können. Insgesamt verweisen die Analysen zur (Förder-)Diagnostik darauf, dass es hier einen hohen Bedarf an Professionalisierung, geeigneten Strukturen und Ressourcen gibt. Dabei ist als Zielsetzung eine breite *Einbindung diagnostischen Handelns in verschiedenen Formen als Teil des pädagogischen Handelns* zu empfehlen.

14.2 Handlungsfeld 2: Ressourcensteuerung bedarfsgerecht und inklusiv gestalten

Eine auskömmliche Absicherung von Ressourcen ist aus Sicht der Befragten weiterhin eine Kernherausforderung. Die problematischen Auswirkungen werden in den vertiefenden Analysen etwa zum kategorialen Denken oder der Qualität der Schul- und Unterrichtsentwicklung immer wieder deutlich. Somit ist die Absicherung von *Quantität und Qualität der Personalversorgung in allen Stadtteilen* eine zentrale Handlungsempfehlung, deren herausfordernde Kontextbedingungen in der aktuellen bundesweiten Personalsituation sicherlich auch ungewöhnliche, aber nicht beliebige Lösungen erfordern. Dabei bedingen sich die Ausstattung mit ausreichend (gut qualifiziertem) Personal und die den Fachkräften für die Entwicklung der Qualität ihrer Arbeit zur Verfügung stehende Zeit (auch und gerade jenseits der Bewältigung der alltäglichen Anforderungen) wechselseitig. Sie sind aber nicht deckungsgleich, wie die unterschiedlichen Entwicklungsstrukturen der befragten Schulen unter vergleichbaren Ausstattungsbedingungen zeigen. Qualifizierung und gemeinsamer Entwicklungsarbeit muss immer Platz im professionellen Alltag eingeräumt werden. Die Orientierung an unter allen Umständen zu vermeidendem Unterrichtsausfall etwa darf Entwicklungsaktivitäten nicht zu sehr ausbremsen. Der Leistungsprozess auf der einen und der Entwicklungsprozess auf der anderen Seite müssen in Balance gehalten werden – das eine darf nicht zu Lasten des anderen ganz entfallen.

Anknüpfend an die im Handlungsfeld 1 erfolgten Hinweise zum Nutzen pädagogisch orientierter und flexibler diagnostischer Vorgehensweisen kann für die Ressourcensteuerung ergänzt werden, dass die Zuweisung von Ressourcen an Schulen jenseits von Statuierung strukturell weiter zu entwickeln ist. Bereits im ersten Entwicklungsplan Inklusion ist als Zielsetzung formuliert, Diagnostik von Ressourcensteuerung auch im Übergang in die Sekundarstufe zu entkoppeln. Diese Entwicklung hin zum *Statuierungsverzicht bei gleichzeitiger Aufwertung der pädagogischen Funktion von verschiedenen Formen der Diagnostik* scheint als Zielsetzung weiterhin von hoher Relevanz.

In der Befragung ist dazu deutlich geworden, dass sich dies mit den Anliegen der Akteur:innen im Feld mindestens für ihre Handlungspraxis deckt. Die etablierte Statuierungsdiagnostik wird von vielen Befragten nicht als fachliches Instrument, sondern kritisch als Verwaltungsakt im Hinblick auf den erforderlichen Verwaltungsaufwand thematisiert. Die Fachkräfte formulieren das dringende Anliegen, den Verwaltungsaufwand in Zukunft gering zu halten und stattdessen den unmittelbaren pädagogischen Nutzen von Diagnostik zu fokussieren (siehe Kap. 6.2). Zugleich wird auch die Sorge bzw. Erfahrung deutlich, dass eine Ressourcensteuerung ohne die Möglichkeit, individualisiert Bedarfe geltend zu machen, zu einer Unterversorgung führen kann. Fachlich gesprochen: Solange keine auskömmliche, pädagogisch begründete und sozial gerechte, systemische Ressourcenzuweisung besteht, sehen sich die Fachkräfte dem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma ausgesetzt. Die bisherigen Steuerungsmaßnahmen im Rahmen der systemischen Ressourcenvergabe, wie eine auf Sozialindikatoren bezogene Anpassung, werden im Feld noch nicht ausreichend wahrgenommen (es wird vom „Gießkannenprinzip“

gesprochen). Für die Weiterentwicklung lautet die Empfehlung daher, die *Transparenz sowie (inhaltliche) Eignung der systemischen Steuerungskriterien für die vorhandenen Bedarfe* zu überprüfen. Letzteres betrifft den Umfang der regulären Ressourcen, aber auch die Möglichkeit, in spezifischen Lagen weitere Unterstützung heranziehen zu können (ohne diese an den Status einzelner Schüler:innen binden zu müssen).

Auf der Ebene der Einzelschule ist die Ressourcensteuerung und insbesondere die Lerngruppenbildung ein Feld mit strukturellem Entwicklungsbedarf ausgehend von vorhandenen Best-Practice-Lösungen. Die sich ergebende Handlungsempfehlung, *inklusive schulinterne Steuerungsprozesse zur Ressourcenverwendung zu unterstützen*, ist eng mit den unter Handlungsfeld 1 genannten Herausforderungen der (intersektional ausgerichteten) inklusiven Schulentwicklung verbunden. Aus den Befragungen wird deutlich, dass gerade aufgrund der sehr unterschiedlichen Modelle an Bremer Schulen der schulübergreifende Austausch ein wichtiger Baustein sein kann⁵¹. Zugleich sind – eben wegen des sehr unterschiedlichen Standes und langjährig entwickelter und gelebter Praktiken – schulindividuelle Begleitungen zur Überprüfung und Veränderung vorhandener Routinen angezeigt, die zur jeweiligen Einzelschule passen. Grundlage sind erneut zeitliche und strukturelle Rahmenbedingungen, aber auch Qualifizierung und Begleitung der Professionellen. Diese Prozesse könnten neben den internen Entwicklungen auch in Schnittstellen nach außen die Möglichkeit bieten, (kleine) Stellschrauben in der (behördlichen) Ressourcenvergabe zu identifizieren, die den Schulen andere, verbesserte interne Steuerungsprozesse ermöglichen. Niedrigschwellige Ausschreibungen könnten Schulen im Rahmen von Entwicklungsprozessen durch gesonderte finanzielle Mittel, externe Begleitung und/oder unbürokratische Möglichkeiten bei der Erprobung struktureller Veränderungen unterstützen. Mit solchen – fehlerfreundlich zu gestaltenden – Entwicklungsanreizen und einem schulübergreifenden Austausch in (extern) moderierten Gesprächen könnte das Ziel verbunden werden, Stellschrauben auch für das Gesamtsystem zu identifizieren.

In den Gruppeninterviews wurde deutlich, dass aus Akteursperspektive neben insgesamt zu begrenzten Ressourcen auch deren erhebliche Verwendung für bürokratische Vorgänge kritisch betrachtet wurde. In allen Untersuchungsbereichen, vor allem aber im Zusammenhang mit Diagnostik und der Anforderung externer Unterstützung, wurde die Notwendigkeit deutlich, den vorhandenen Verwaltungsaufwand zu minimieren (etwa in Dokumentationsanforderungen, Antragsgestaltung etc.). Ohne dass an dieser Stelle vertiefte Analysen erfolgen können, lässt sich auch ableiten, bei der Arbeit am Inklusionsprozess insgesamt den Perspektiven der Professionellen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und diese auch in Hinblick auf etablierte pragmatische Lösungen systematisch in die Entwicklungsarbeit einzubeziehen. Als Handlungsempfehlung ergibt sich, die Entwicklung von *schlanken, flexiblen Verfahren der Ressourcensteuerung* voranzubringen, die mit einem für die Akteur:innen im Feld erkennbaren pädagogischen Nutzen im Alltag verknüpft sein sollte. Im Zuge einer notwendigen Überprüfung dieser Parameter über offenes Feedback aus der Praxis sollten ggf. sowohl das Verfahren als auch die Hintergründe für dessen Wahrnehmung in der Praxis überprüft werden.

⁵¹ Hier kann auch auf Erfahrungen aus (begleiteter) Netzwerkarbeit, etwa im Projekt ‚Schule macht sich stark‘ (SmS) oder im ‚Netzwerk durchgängige Begabungsförderung‘, zurückgegriffen werden.

14.3 Handlungsfeld 3: Unterstützungssysteme vernetzen, inklusive Bildungslandschaften entwickeln

Anknüpfend an die in Handlungsfeld 2 genannten Bedarfe nach verringertem Verwaltungsaufwand und flexiblerem Zugriff auf (statuierungsunabhängige) Ressourcen, lässt sich insgesamt die Empfehlung formulieren, einen erleichterten Zugang zu schulexterner Unterstützung zu schaffen.

In den Gruppeninterviews wird dazu über Positiv- wie Negativbeispiele die Bedeutsamkeit von niedrigschwelligen Kontakten hervorgehoben, die insbesondere über räumliche Nähe und dauerhafte Kooperation möglich werden. Sowohl die mobilen Dienste als auch die regional angesiedelten ReBUZ seien geeignete Unterstützungssysteme. Je nach Schulstandort wird deren Erreichbarkeit bzw. Kontinuität der Unterstützung jedoch sehr unterschiedlich bewertet.⁵² Dabei scheinen als zu bürokratisch erlebte Verfahren, aber auch andere Aspekte eine Rolle zu spielen. Hierzu gehören die generelle personelle Ausstattung, bei den mobilen Diensten vor allem auch die Steuerungsstrukturen (fehlende Funktionsstellen) sowie die räumliche Nähe und niedrigschwellige Erreichbarkeit vor Ort an den Schulen ohne Antragsverfahren in Bezug auf die ReBUZ. Letzteres wirkt sich insbesondere bei der Unterstützung im Bereich sozial-emotionale Entwicklung aus, die entsprechend des Grades der Vernetzung zwischen verschiedenen Unterstützungssystemen in unterschiedlicher Qualität erfolgreich schulintern durchgeführt werden kann (s. Kap. 7.4).

Über die spezifischen Angebote der ReBUZ und der mobilen Dienste hinaus, zeigt sich auch weitergehend die Notwendigkeit, eine vernetzte Bildungslandschaft (weiter) zu entwickeln. Im Kontext mit den Assistenzen scheint es empfehlenswert, die Bereiche *Bildung und Soziales enger zu vernetzen*. Die Befragten wünschen sich hier auch konkret ressortübergreifende Konzeptionsentwicklung. Weitergehend wird in den von den Befragten geschilderten, auf konkrete Schüler:innen und den Arbeitsalltag bezogenen, Herausforderungen deutlich, dass *sozialraumbezogene Konzepte sowie eine diversitätssensible Zusammenarbeit mit Bezugspersonen* der Schüler:innen weiterzuentwickeln sind. Letzteres wird in seiner Bedeutung auch im Kontext des EMiBi betont (vgl. Karakaşoğlu et al. 2021, S. 20 ff). Die Befragten selbst formulieren hierzu allerdings wenig konkrete Vorstellungen und Anliegen, so dass Handlungsschritte in diesem Bereich auch grundlegende (Schul-)Entwicklungsarbeit einbeziehen müssen.⁵³ Eine zentrale Handlungsempfehlung wäre dafür die *durchgängige Etablierung funktionierender Schulsozialarbeit* (auch eingebunden in Schulentwicklungsprozesse), deren wichtige Rolle und zugleich bisher teilweise unzureichende Verfügbarkeit deutlich wird.

Mit Blick auf die Schulen und Professionellen spielt ein schulübergreifender Austausch, wie oben erläutert, als Anregungspotential für Schulentwicklungsprozesse eine Rolle. Im Sinne einer inklusiven Bildungslandschaft dienen inhaltsbezogene Vernetzungsstrukturen zudem dazu, schulübergreifende Expertise auch über die ReBUZ hinaus zu bündeln und weiterzuentwickeln. Als Handlungsempfehlung ergibt sich somit die Unterstützung und Etablierung schulübergreifender Austauschformate zur Sicherung spezifischer Expertise. Bremen bietet als Stadtstaat mit relativ kurzen Wegen hier besondere Möglichkeiten, dass Schulen voneinander lernen können und auch spezialisiertes Wissen in Netzwer-

⁵² Hier wäre auch zu überlegen, ob die Ansiedlung von vier ReBUZ in der Stadtgemeinde Bremen und einem in der Stadtgemeinde Bremerhaven ausreichend ist.

⁵³ Dass dies nur wenig explizit von den Befragten benannt wird, kann als weiterer Hinweis auf die im Handlungsfeld 1 genannte, eher eng auf die (individuumbezogenen sonderpädagogischen) Förderbedarfe geführte, Perspektive betrachtet werden.

ken von Professionellen ausgebaut werden kann, ohne die inklusiven Strukturen wohnortnaher allgemeinbildender Schulen für alle Schüler:innen mit festen multiprofessionellen Kollegien in Frage stellen zu müssen.

14.4 Handlungsfeld 4: Differenzierende und spezifische Förderangebote in inklusiven Strukturen

Unter dem Stichwort der spezifischen Förderangebote sind bei den Förderzentren Sehen, Hören und körperlich motorische Entwicklung die relevanten Entwicklungsfragen der nächsten Jahre die nach Übergängen, Öffnung und Vernetzung. Eine zentrale Rolle spielen die mobilen Dienste. Sie ermöglichen einen Kompetenztransfer aus der lokal gebündelten Expertise heraus in die inklusive Beschulung hinein. In der Gruppendiskussion mit den Leitungen der Förderzentren wurde deutlich, dass diese inklusiven Strukturen als wichtige Aufgabe gesehen werden und – mit unterschiedlichen konkreten Entwicklungsperspektiven – eine große Offenheit für flexiblere Übergänge und weitere Vernetzung auch der FöZ selbst besteht. Klärungsbedarf bestehe allerdings noch zur Frage, in welchem Verhältnis die Förderzentren zu den anderen Schularten stehen. Als Handlungsempfehlung ergibt sich insbesondere eine weitere Konzeptualisierung, wie die mobilen Dienste aus ihrer Verankerung in den FöZ heraus noch systematischer als Organisationseinheiten im inklusiven System aufgestellt und ausgestattet werden können. Für eine Öffnung und neue Übergänge scheint weitergehend die Betrachtung interessant, welche Schüler:innen (aus welchen Gründen) an den FöZ und welche über integrative Plätze beschult werden (können). Hieraus könnten ggf. Entwicklungsbedarfe für die allgemeinbildenden inklusiven Schulen zur Reduktion von Barrieren abgeleitet werden.

Die Bereiche sozial-emotionale Entwicklung sowie Geistige Entwicklung (Wahrnehmung und Entwicklung) nehmen als zwei weitere Bereiche spezifischer Unterstützung eine besondere strukturelle und pädagogisch-didaktische Rolle im inklusiven System ein und wurden entsprechend genauer betrachtet.

Für das Feld **sozial-emotionaler Entwicklung** zeigt sich eine breite Palette von Angeboten und Beteiligten, deren systematische Strukturierung und klare konzeptionelle Rahmung zu einer Qualitätsentwicklung beitragen und mehr Sicherheit für die Akteur:innen im Feld bieten würde. Zu empfehlen ist die (Weiter-)Entwicklung von Angeboten wie temporäre Lerngruppen, schulersetzen Maßnahmen etc. als *regionale Angebote für die gesamte Bandbreite von Prävention bis (Krisen-)Intervention im Bereich sozial-emotionaler Unterstützung mit inklusiven Qualitätsstandards*, d.h. etwa unter Berücksichtigung räumlicher Nähe (zu Schule und Wohnort), flexibler Übergänge und in kontinuierlicher Anbindung inklusive Kompetenztransfer an die Schulen. Die Expertise, die aktuell in der Schule an der Fritz-Gansberg-Straße gebündelt ist, wird im gesamten System benötigt. Dies würde der Problematik entgegenwirken, dass Schülerinnen mit größeren Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich wenig weitergehende Unterstützung erfahren können (da die Schule an der Fritz-Gansberg-Straße als Beschulungsort aktuell eine reine Jungenschule ist). Eine Ausrichtung des Unterstützungssystems für die Schüler:innen mit sehr weitgehenden Bedarfen in die verschiedenen Regionen hinein würde – im Kontrast zu dem auf einen (Schul-)Standort begrenzten Angebot – die Übergänge für die Schüler:innen und die Präventionsarbeit erleichtern. So könnte eine noch breitere Expertise im Bereich sozial-emotionaler Entwicklung im Sinne der in der Befragung deutlich werdenden Vorteile und Gelingensbedingungen, die im Kontext der temporären Lerngruppen und auch der ReBUZ-Arbeit hervorgehoben werden, weiterentwickelt bzw. nutzbar gemacht werden. Im Einklang mit der (sonstigen) Forschungslage zeigt sich dieser Bereich als eine zentrale Herausforderung. Diese bezieht sich nicht nur auf eine spezifisch umrissene Schüler:innengruppe, sondern umfasst grundlegende pädagogische Prozesse, breit angelegte Präventionsbedarfe und zugleich auch immer wieder hoch belastende und krisenhafte Konstel-

lationen. Unsere Ergebnisse zeigen entsprechend deutlich die Notwendigkeit von und eine hohe Bereitschaft zu flexiblen, auf einem Kontinuum von Prävention bis Krisenintervention ausgerichteten, Maßnahmen. Deutlich wird auch eine große Offenheit, für diese Herausforderungen im inklusiven System gemeinsam Lösungen zu entwickeln, die neben einer Entlastung auch die Weiterentwicklung der wohnortnahen Beschulung in den Blick nehmen.

Im Bereich **Wahrnehmung und Entwicklung** gibt es hingegen relativ klare, aus den Kooperationsstandorten der 1990er Jahre entwickelte Strukturen, die sich vielfach auch in der Anordnung der Klassenräume weiterhin abbilden. Die mögliche Weiterentwicklung knüpft damit an eine lang etablierte Umsetzung sowie einheitliche und auskömmliche Ressourcen an, die bislang nur an wenigen Standorten in veränderten Organisationsformen eingesetzt werden. Ein Handlungsdruck hin zu Veränderungen zeigt sich entsprechend eher punktuell. Als Herausforderungen des Schwerpunktsystems werden vor allem die Fahrwege⁵⁴ sowie die Ein- bzw. Anbindung von Schwerpunktklassen an das weitere Kollegium bzw. die pädagogische Gesamtentwicklung der Schule benannt. Ferner wird eine spezifische Ausprägung des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas deutlich (vgl. Kap. 8.2). Jenseits der schulübergreifenden Struktur (also den Schwerpunktstandorten) zeigt ein Blick auf die schulinternen Entwicklungen die eingangs zu diesem Kapitel erwähnte Bandbreite der Umsetzung. Standorte, die mit einer Schwerpunktklasse pro Jahrgang arbeiten, sind allerdings deutlich in der Mehrzahl, auch wenn sie ihre Zusammenarbeit teamabhängig sehr unterschiedlich gestalten. Diejenigen Schulen, die im Jahrgang eine inklusive Organisationsform wählen, also keine Schwerpunktklassen bilden, berichten einhellig von den Chancen, die sich hieraus für die Professionalisierung und Entwicklung inklusiver Kulturen im Gesamtkollegium ergeben. Außerdem bietet sich so die Möglichkeit, die Ressourcen flexibler und bedarfsgerecht einzusetzen. Allerdings wird auch deutlich, dass gegen eine flächendeckende Flexibilisierung (sowohl auf Ebene der Schul- als auch der Klassenorganisation) deutliche Vorbehalte bei den Befragten bestehen, solange die vorhandene auskömmliche Ressourcenlage, die den W&E-Bereich kennzeichnet, nicht in allen Klassen bzw. Schulen vorhanden ist. In Bezug auf die Schulstandorte kommt noch hinzu, dass aus Sicht der Akteur:innen im Feld nicht nur die Bündelung der Ressourcen, sondern auch der Fachkenntnisse in Betracht zu ziehen sei. Inklusive Weiterentwicklungen im Sinne der stärkeren Öffnung und Flexibilisierung der Nutzung der Ressourcen im W&E-Bereich werden als gewinnbringend erlebt, wenn sie in einen von der Schule getragenen Schulentwicklungsprozess eingebunden sind. Nicht nur, aber gerade bei neuen Standorten ergeben sich hier auch Möglichkeiten im Bereich der Raumgestaltung, die bislang allerdings nur begrenzt genutzt werden. Ein Zusammenhang der Raumgestaltung mit Schulentwicklungsprozessen und dem Inklusionsverständnis konnte in einer anderen Erhebung nachgewiesen werden, die deutlich verschiedene Typen der Umsetzung und ihre Entwicklungsmöglichkeiten herausarbeitete (Thielmann 2021). In Anlehnung auch an die dortigen Überlegungen sind schulindividuelle Entwicklungsprozesse hin zu inklusiven Strukturen für den Bereich W&E zu empfehlen, die gezielt durch Anreize und Unterstützungsangebote sowie einen schulübergreifenden Austausch über unterschiedliche Modelle in der Breite der Schullandschaft initiiert werden können. Sicherheit und Transparenz zu den (vorhandenen) Ressourcen bilden die Grundlage.

Die Sprachbildung im Deutschen als zugleich spezieller und grundlegender Unterstützungsbereich ist in den Gruppendiskussionen zwar nur am Rande Thema gewesen, erweist sich aber dennoch als zentraler Entwicklungsbereich für die Reduktion von Barrieren für den Bildungserfolg aller Schüler:innen. In der ersten Expertise 2018 wurde der Förderschwerpunkt Sprache sowohl im weiteren Sinne von

⁵⁴ Auch vor dem rechtlichen Hintergrund der UN-BRK stellt sich die Frage, inwieweit diese Schüler:innen auch außerhalb der W&E-Standorte wohnortnah beschult werden könnten und sollten.

sprachlicher Bildung unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen wie auch im Besonderen im Hinblick auf den Förderschwerpunkt als unterversorgt eingeschätzt (vgl. Idel et al. 2019, S. 141ff.). Die relativ geringe Thematisierung könnte hieran anschließend auf die geringe Aufmerksamkeit im Sinne spezifischer Sprachentwicklungsunterstützung sowie zugleich auf die enge (auf sonderpädagogische Förderbedarfe bezogene) Rahmung der Untersuchung zurückzuführen sein, die die Befragten scheinbar kaum mit Fragen von Mehrsprachigkeit und Bildungssprachentwicklung vernetzen. Aus fachlicher Perspektive in Verbindung mit den wenigen vorhandenen Ausführungen der Befragten der jetzigen Erhebung kann die Empfehlung ausgesprochen werden, *Sprachbildung als integralen Bestandteil von Unterricht* zu fokussieren und insbesondere die Verbindung zum Fachunterricht weiterzuentwickeln. In den statistischen Daten zeigt sich dies nicht zuletzt anhand des Zusammenhangs von Förderbedarf und Migrationsgeschichte. Einen weiteren Einblick in die gerade auch für Sprachanfänger:innen im Deutschen vorhandenen Barrieren im aktuellen System gibt auch die Expertise zum Entwicklungsplan Migration, wobei neben der Sprachbildung im Deutschen auch Mehrsprachigkeit als Ressource für und Teil von Bildungsprozessen zu berücksichtigen ist (Karakaşoğlu et al. 2021, S.23f). Die genannte Thematisierungslücke muss somit auch als Aufmerksamkeits- und Qualifizierungsproblem bearbeitet werden – und zwar in einer intersektionalen Perspektive.

14.5 Handlungsfeld 5: Übergänge gestalten – Bildungsverläufe gut begleiten

Dieses Handlungsfeld verweist stärker als die vorherigen auf weitere Strukturentwicklungen in Bereichen, die im bisherigen Reformprozess noch wenig verändert wurden. Berufsbildende Schulen und Gymnasien sind als zwei strukturell bisher nur bedingt inklusive Schularten angelegt. Die BBS wurden erst in jüngster Zeit formell – etwa über die Erprobung von ZuP-vergleichbaren Funktionsstellen – in die inklusiven Strukturentwicklungen eingebunden, verzeichnen aber von ihrer pädagogischen Ausrichtung und Schüler:innenschaft eine langjährige Orientierung auf u.a. migrationsbedingte Diversität und differenzierte Angebote. Für die Gymnasien, die formal strukturell in das inklusive System eingebunden sind, zeigen sich in den Interviews wie zu erwarten deutliche Ambivalenzen und Brüche zwischen Kernaspekten der Schulart und einem weit gefassten Inklusionsbegriff – nicht zuletzt auch gegenüber einer zum Teil entwickelten Handlungspraxis, die auf veränderte Bedarfe ihrer Schüler:innenschaft einzugehen versucht. Dabei wird eine Entwicklung hin zu mehr kooperativer Multiprofessionalität weniger befördert als in anderen Schulformen. Die Berufskultur an den Gymnasien ist (noch) monoprofessionell geprägt, die ZuP-Leitungen agieren weitgehend ohne Einbindung eines multiprofessionellen Teams, sonder- und sozialpädagogische Ressourcen über den W&E-Schwerpunkt hinaus sind in der Regel nicht oder kaum vorhanden. Eine Erweiterung der Personalstruktur aber auch die Frage des Zugriffs auf externe Ressourcen etwa des ReBUZ wären somit ein Entwicklungsthema, über das diskutiert werden könnte. Als inhaltlich zu bearbeitende Felder zeigen sich insbesondere die Abschlüsse und Übergänge für diejenigen, die nicht das Abitur erreichen, sowie spezifische Unterstützungsmöglichkeiten für Sprachanfänger:innen im Deutschen im fachlichen Anschluss an gymnasiale Lerninhalte. Beide Aspekte sind aber nicht nur für die Gymnasien, sondern für die gesamte Bildungslandschaft ein Entwicklungsfeld, zu dem konzeptionelle und pädagogisch-didaktische Weiterentwicklungen zu empfehlen sind (vgl. Karakaşoğlu et al 2021, S.15f). Eine zentrale Empfehlung ist somit, die *Übergangsgestaltung und insbesondere auch die Berufsorientierung* (auch an den Oberschulen) in differenzierter Form an den Bedarfen und Abschluss- bzw. Ausbildungszielen aller Schüler:innen zu orientieren. Die interviewten Lehrkräfte aus den drei Gymnasien schildern die Probleme des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe wie auch des Übergangs nach Klasse 10 insbesondere für jene Schüler:innen, die die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe nicht erreichen. Deutlich wird, dass

für diese Schüler:innen zusätzliche Förderangebote und Passagen in die Sekundarstufe II vorgehalten werden müssen, deren Umfang im Moment als nicht ausreichend bezeichnet wird.

Im Zusammenhang mit den Übergängen wird auch thematisiert, dass die Weitergabe von Informationen (auch über Unterstützungsbedarfe, aber jenseits einer ressourcenbezogenen Statuierung) ein Anliegen ist. Durchgängig wird in Bezug auf die Bildungsverläufe deutlich, dass im aktuellen System ein Bruch zum Ende der Schullaufbahn hin besteht. Dies betrifft die Struktur der Werkstufen und -schulen sowie das Berufsschulsystem an sich, in dem etwa noch keine ZuP etabliert sind, aber auch Fragen nach der Zuständigkeit der mobilen Dienste im BBS-Bereich oder das Verhältnis von schulischen und nach-/außerschulischen Unterstützungssystemen zu klären sind (also Unterstützung für sonderpädagogischen Förderbedarf in der schulischen Logik gegenüber Integrationshilfen, Nachteilsausgleich im Kontext von Schwerbehinderung, etc.).

An dieser Stelle, an der die Schüler:innen die Schule verlassen, wird auch strukturell deutlich, dass schulische inklusive Prozesse nicht losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Strukturen zu denken sind und nur ein bereichs- und professionsübergreifendes Zusammenwirken der Akteur:innen den komplexen Anforderungen gerecht werden kann. Dies stellt – nicht erst am Schulabschluss – die Notwendigkeit heraus, im Sinne eines weiten Verständnisses von Inklusion unterschiedliche Facetten von Benachteiligung und Barrieren miteinander vernetzt wahrzunehmen und Schulentwicklungs- wie schulstrukturelle Prozesse von Beginn an intersektional anzulegen.

Handlungsfelder und Handlungsempfehlungen im Überblick

H1	H2	H3	H4	H5
Unterstützende Pädagogik für alle entwickeln – inklusive Professionalität stärken	Ressourcensteuerung bedarfsgerecht und inklusiv gestalten	Unterstützungssysteme vernetzen, inklusive Bildungslandschaften entwickeln	Differenzierende und spezifische Förderangebote in inklusiven Strukturen	Übergänge gestalten – Bildungsverläufe gut begleiten
Strukturen und eine grundlegende Qualifikation der (Leitungs-)Personen für die Gestaltung von Schul- und Teamentwicklungsprozessen.	Quantität und Qualität der Personalversorgung in allen Stadtteilen. Statuierungsverzicht bei gleichzeitiger Aufwertung der pädagogischen Funktion von verschiedenen Formen der Diagnostik.	Erleichterter Zugang zu schulexterner Unterstützung (niedrigschwellige Kontakte; räumliche Nähe; dauerhafte Kooperation). Ressortübergreifende Konzeptionen: Bildung und Soziales enger zu vernetzen.	Mobile Dienste noch systematischer als Organisationseinheiten im inklusiven System aufstellen. Regionale Angebote für die gesamte Bandbreite von Prävention bis (Krisen-)Intervention im Bereich sozial-emotionale Unterstützung mit inklusiven Qualitätsstandards.	Übergangsgestaltung mit besonderem Fokus auf die Berufsorientierung. Fokus-Expertise: inklusive Berufliche Bildung.
Entwicklung von Pool-Lösungen für Assistenzen.	Transparenz sowie (inhaltliche) Eignungsprüfung der systemischen Steuerungskriterien für die vorhandenen Bedarfe.	Sozialraumbezogene Konzepte, sowie eine diversitätssensible Zusammenarbeit mit Bezugspersonen. Durchgängige Etablierung funktionierender Schulsozialarbeit.	Schulindividuelle Entwicklungsprozesse hin zu inklusiven Strukturen für den Bereich W&E. Sprachbildung als integralen Bestandteil von Unterricht.	
Ein übergreifend angelegter Entwicklungsplan Inklusion.	Unterstützung inklusiver schulinterner Steuerungsprozesse zur Ressourcenverwendung.	Unterstützung und Etablierung schulübergreifender Austauschformate (Sicherung spezifischer Expertise, Anreingungen durch unterschiedliche Praktiken).		
Prüfung, inwiefern bestehende und neu entwickelte Strukturen intersektional vernetztes Denken und Handeln befördern oder behindern.	Schlanke, flexible Verfahren der Ressourcensteuerung mit Feld erkennbaren pädagogischen Nutzen.			
Pädagogisch orientierte Förderplanung im Team.				
Einbindung verschiedener Formen diagnostischen Handelns in pädagogisches Handeln.				

Für alle hier angesprochenen Entwicklungsfelder ist die Frage der Qualitätssicherung in der Umsetzung in den Blick zu nehmen. Dies gilt auf Einzelschulebene (Schulentwicklungsprozesse, Schulleitungen etc.) und auf Ebene der Steuerungsinstrumente und Evaluation von Struktur(-veränderungen). Ebenso bezieht sich dies auf den noch zu bearbeitenden Bereich der beruflichen Bildung, auch im Sinne der vertiefenden Erarbeitung von Grundlagen für Konzeptions- und Strukturentwicklungen. Als Handlungsempfehlung lässt sich hier festhalten, dass insbesondere zu folgenden Bereichen eine Prozessbegleitung und vertiefte empirische Fundierung der Entwicklungen angezeigt wäre:

- Der Bereich der Beruflichen Bildung sollte aufbauend auf der vorhandenen pädagogischen Ausrichtung auf Heterogenität (in einer noch klar institutionell begrenzten Bandbreite) strukturell inklusiv (weiter-)entwickelt werden, wofür aufgrund der Komplexität des auch außerschulischen Feldes eine *Fokus-Expertise Inklusive Berufliche Bildung* angemessen erscheint.

- In den Steuerungsstrukturen sind regelmäßige und systematische Evaluationen der Strukturveränderung insbesondere im Zusammenhang mit Entkopplung von Ressourcen und Statuierung angebracht und es bestehen grundlegende Fortbildungsbedarfe in pädagogischer Diagnostik und Datenkompetenz (z.B. Nutzung von *LaLe* und *quop*), um schulinterne Entwicklungsprozesse und -Bedarfe auch unter dieser Perspektive eigenständig in den Blick nehmen zu können.

Bei allen schulischen Weiterentwicklungen – und hier kann die Digitalisierung als ein aktuelles Beispiel gelten – sollten Fragen von Teilhabe, Differenzierung und inklusiver Schule von Beginn an mitberücksichtigt werden, um als Entwicklungschance und nicht als weitere Hürde realisiert werden zu können. Schließlich sind *Schulentwicklungsprozesse als zentrale Grundlage* aller genannten Herausforderungen systematisch zu etablieren und zu unterstützen durch Strukturen, (zeitliche) Ressourcen und Qualifikation von Leitungspersonal auf Schul-, ZuP- und auf Jahrgangsebene.

Die Veränderungen der letzten 10 Jahre haben Raum für die Entwicklung inklusiver Kulturen und Praktiken geboten, die nun nicht nur (u. a. mit entsprechenden Ressourcen) abzusichern, sondern vor allem in ihrer breiteren Umsetzung zu unterstützen sind. Den Rahmen hierfür können Anpassungen der Steuerungsstrukturen auf Behördenebene, etwa im Zusammenhang mit der Statusdiagnostik, ebenso bieten wie die konkrete Unterstützung der Entwicklungsprozesse auf Schul-, Team- und Professionsebene in der Fläche inklusiver Alltagspraxen in den einzelnen Schulen. Schulübergreifend scheint wiederum in einem stärker intersektional angelegten Verständnis die nächste Zone der Entwicklung im bremsenden Schulsystem zu liegen.

Literatur

- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Budde, J. (2021). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In Hascher, T./Idel, T.-S./Helsper, W. (Hrsg.). *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS. (im Erscheinen)
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010). *Entwicklungsplan Inklusion – Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützter Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung*. Verfügbar unter: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Entwicklungsplan%20Inklusion.pdf>. Zugriff 11.10.2021.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2013a). *Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen. Verkündet am 17. Juni 2013, Nr. 40, Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik*. Verfügbar unter: <https://www.gesetzblatt.bremen.de/fastmedia/832/2013-06-14-gesetzblatt-2013-nr-40-1-vo-unterst-paedagogik.pdf>. Zugriff 12.10.2021.
- Dittmer, T. (2020): *Kollegien erweitern - Ein Plädoyer für mehr Berufe und Sprachen in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen (TraMiSArbeitspapier, 11). Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.26092/elib/620>. Zugriff 27.2.22
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *DDS – Die Deutsche Schule*, 102 (2/2010), 115-129.
- Erzmann, T. (2003). *Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europ. Verlag der Wissenschaften.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Haag, M. (1998). Kooperation – der Bremer Weg einer Zusammenarbeit der Schulen für Geistigbehinderte mit allgemeinen Schulen. In Hasemann, K., Podlesch, W. (Hrsg.). *Gemeinsam leben, lernen und arbeiten: Perspektiven gemeinsamer Erziehung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 95-101.
- Heinemann, A. M.B; Pape, N. & Kakkattil, J. M. (i.E.). Zum Umgang mit Heterogenität in der Ausbildung von Pflegelehrkräften in: Ingrid Darmann-Finck und Karl-Heinz Sahmel: *Pädagogik im Gesundheitsweisen*, Springer Verlag reference book
- Helbig, M. & Steinmetz, S. (2021). Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen. *Zeitschrift für Soziologie*, vol. 50, no. 3-4, pp. 241-258.
- Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018). Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. In: *VHN – Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87, S. 1–20.
URL: www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/download/3266/4562. Zugriff 20.12.21
- Herz, B. & Hoyer, J. (2021): Teilhabechancen und -barrieren von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen in der Kinder- und Jugendhilfe. In Kaplan, A., Roos, S. (Hrsg.). *Delinquenz bei jungen Menschen - Ein interdisziplinäres Handbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273-288.

- Hülscher, T., Wieneke-Kranz, J. & Zöllner, S. (2010). *Förderplanung im Team*. hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. (https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischer_foerderschwerpunkt/Foerderplanung_im_Team.pdf). Zugriff 20.02.2022.
- Idel T.-S., Lütje-Klose B., Grüter S., Mettin C, Meyer A, Neumann P, Büttner G, Hasselhorn M, Schneider W (2019): Inklusion im Bremer Schulsystem. In: Maaz K, Hasselhorn M, Idel T-S, Klieme E, Lütje-Klose B, Stanat P, Neumann M, Bachsleitner A, Lühe J, Schipolowski S (Hrsg): *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Münster: Waxmann, S. 121-161.
- Idel, T.-S.; Lütje-Klose, B.; Grüter, S.; Mettin, C. & Meyer, A. (2019a). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: Cloos, P. et al.: *Pädagogische Teamgespräche*. Beltz Juventa Verlag, Weinheim/Basel.
- Karakaşoğlu, Y.; Kovacheva, V.; Vogel, D.; (2021): *Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014-2018 (EMiBi) – Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung*. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/2021.
- Korff, N. (2018): *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen. Basiswissen Grundschule*, 3. unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider.
- Korff, N., Neumann, P. (2021) Unterricht und Inklusion. In: Hascher T., Idel TS., Helsper W. (eds) Handbuch Schulforschung. Springer VS, Wiesbaden.
- Kreische, T. (2021). Emotionen traumatisierter Schülerinnen und Schüler – eine Herausforderung für Lehrkräfte? In: C. Rubach & Lazarides, R. (Hrsg.). *Emotionen in Schule und Unterricht*. Opladen: Barbara Budrich, S. 216-237.
- Landesregierung Schleswig Holstein (2019). Drucksache 19/1154. Bericht zur Umsetzung der Schulasistenz. Federführend: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/I/inklusion_schulische/Downloads/Schulassis_LtBericht_Umsetzung.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff: 25.12.21)
- Lange, V.; Schmidt-Häuer, J. (2016). *Inklusive Bildung in Bremen. Teil 5 des Ländervergleichs*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Maaz, K. et al. (2019). *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Waxman Verlag: Münster New York.
- Maykus, S., Wiedebusch, S., Herz, B., Muriel, F., Gausmann, N. (2021). *Inklusive Grundschule als Ort der Kooperation*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Müller, F. J. (2013). *Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern - auf dem Weg zur Inklusion? Eine qualitative/quantitative Erhebung zur Elternzufriedenheit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Müller, F. J. (2022). *Zwei Räume eine Klasse? - (Weiter)entwicklungen des W&E-Klassenmodells: Grade der Gemeinsamkeit an Grundschulen und weiterführenden Schulen in Bremen. Vortrag Jahrestagung der Inklusionsforscher:innen* (Innsbruck, Februar 2022, Veröffentlichung in Vorb.).
- Mitteilung des Senats an die Stadtbürgerschaft vom 29. September 2020. Bremische Bürgerschaft, Drucksache 20/318 S. Verfügbar unter: https://rathaus-bremen.de/sixcms/media.php/13/20200929_Inklusion_Bildungseinrichtungen.pdf. Zugriff 13.10.2021.

- Neumann, P. (2018). *Übersicht über den Forschungsstand zur Wirkung inklusiver und exklusiver Beschulung*. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 36–46). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Sitzung der Deputation für Kinder und Bildung am 16.12.2016. Berichts Nr. G 561/19: Schulassistenzen im Bremer Schuldienst. Verfügbar unter: www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Mitteilung%252027-2020.pdf. Zugriff 30.09.2021.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59>. Zugriff 11.10.2021
- Thielen, M.; Katzenbach, D. & Schnell, I. (Hrsg.) (2013): *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thielmann, N. (2021). *Inklusive Lernräume? Raumkonzepte an Bremer Grundschulen im Kontext des Förderschwerpunktes Wahrnehmung und Entwicklung. Unveröffentlichte Masterarbeit im Studiengang WB Inklusive Pädagogik*, Universität Bremen, Prüferinnen: N.Korff, P. Schubert.