

Piezunka, Anne

Book Part — Published Version

Ist eine "gute" Schule eine "inklusive" Schule? Bewertungskriterien von Schulinspektionen in Deutschland (Hamburg/Sachsen-Anhalt) und England

Provided in Cooperation with:

WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Piezunka, Anne (2017) : Ist eine "gute" Schule eine "inklusive" Schule? Bewertungskriterien von Schulinspektionen in Deutschland (Hamburg/Sachsen-Anhalt) und England, In: Moser, Vera Egger, Marina (Ed.): Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde, ISBN 978-3-17-031294-4, Kohlhammer, Stuttgart, pp. 162-180, <https://content-select.com/de/portal/media/view/5a8d4d10-3c08-4b0e-8fec-2dc4b0dd2d03>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/197208>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

9 Ist eine »gute« Schule eine »inklusive« Schule?

Bewertungskriterien von Schulinspektionen in Deutschland (Hamburg/Sachsen-Anhalt) und England¹

Anne Piezunka

Schulinspektionen haben im Bildungssystem die Aufgabe, die Qualität von Schule zu überprüfen und Impulse für Schulentwicklung anzustoßen. Es gibt jedoch keinen Konsens darüber, was man unter Qualität versteht (► Kap. 2). Im Rahmen des Beitrags wird untersucht, inwiefern Schulinspektionen in ihren Bewertungskriterien Aspekte von Inklusion berücksichtigen. Um diese Frage zu beantworten, werden die Bewertungskriterien von Deutschland (am Beispiel Hamburg und Sachsen-Anhalt) mit denen von England verglichen. Hierfür werden zwei Merkmale von inklusiver Beschulung näher betrachtet: Messung von Leistungsentwicklung sowie Berücksichtigung von Differenzlinien. Des Weiteren wird untersucht, was die Schulinspektionen unter Inklusion verstehen. Bei der näheren Betrachtung der drei Fälle zeigen sich große Unterschiede bezüglich der Bewertungskriterien und des Verständnisses von Inklusion.

9.1 Einleitung

Es gab in den letzten Jahren eine Vielzahl an Untersuchungen zu der Frage, ob und wie Inklusion im Unterricht oder an der Einzelschule umgesetzt werden kann, z. B. BiLief-Studie (vgl. Wild et al. 2015) oder das Projekt »Inklusive Grundschule« in Brandenburg (vgl. Spörer 2013; ► Kap. 5 in diesem Band). Es fehlt jedoch bislang an Studien zu der Frage, inwiefern Inklusion beim Monitoring von Schulen umgesetzt wird. In diesem Zusammenhang ist die Schulinspektion zu nennen, die

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf dem laufenden Dissertationsprojekt von Anne Piezunka. Dort setzt sie sich mit den Inhalten und dem Entstehungsprozess der Bewertungskriterien von Schulinspektionen auseinander. Die Dissertation bezieht sich auf die Unterschiede zwischen den Bundesländern in Deutschland. Die Arbeitsdefinition von Inklusion sowie der theoretische Rahmen werden in der Dissertation ausführlich dargestellt.

mithilfe von standardisierten Bewertungskriterien die Qualität von Einzelschulen überprüft.

Die Schulinspektionen sind insofern von Relevanz, als dass sie gegenüber den Schulen eine Normdurchsetzungsfunktion innehaben (Landwehr 2011, 41). So repräsentieren die Bewertungskriterien der Inspektionen die Vorstellungen von guter Schule des jeweiligen Landes. Die Umsetzung von Inklusion auf allen Ebenen des Bildungssystems würde implizieren, dass Inklusion auch in den Bewertungskriterien von Schulinspektionen thematisiert werden müsste bzw. dass das jeweilige Verständnis von »guter« Schule mit der Umsetzung von Inklusion kompatibel sein müsste. In diesem Beitrag soll daher beantwortet werden, inwiefern Merkmale von Inklusion in den Bewertungskriterien von Schulinspektionen berücksichtigt werden.² Dabei werden im Folgenden Deutschland und England als Fallbeispiele näher betrachtet. Der Vergleich bietet sich insofern an, als dass beiden Ländern gemein ist, dass sie sich zur Umsetzung von Inklusion nach Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention (im Folgenden UN-BRK) verpflichtet haben. Jedoch unterscheiden sich die Bildungssysteme der beiden Länder: So gibt es im englischen Bildungssystem beispielsweise eine stärkere Wettbewerbsorientierung. Bei der Umsetzung von Inklusion variieren die Vorgehensweisen zwischen den Ländern in Bezug auf die Berücksichtigung und Kategorisierung von relevanten Gruppen (special educational needs ≠ sonderpädagogischer Förderbedarf, vgl. Plate 2008) sowie in der Zusammensetzung des Schulpersonals (vgl. Plate 2012).³ Wie groß die Differenzen zwischen Deutschland und England sind, lässt sich jedoch aufgrund mangelnder Daten nur schwer beurteilen: So fehlt es sowohl in England als auch in Deutschland an Daten, um die Umsetzung von Inklusion (insbesondere im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs) einordnen bzw. vergleichen zu können.

Nichtdestotrotz kann vermutet werden, dass sich die bereits bekannten Unterschiede zwischen den beiden Ländern auch in den Bewertungskriterien von Schulinspektionen widerspiegeln. Im Fall von Deutschland ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass die Bewertungskriterien und die Verfahren der Schulinspektionen zwischen den Bundesländern variieren. Im Folgenden wurden als zwei exemplarische Fälle die »Schulinspektion« in Hamburg und die »Fokusevaluation« in Sachsen-Anhalt ausgewählt.⁴ Denn die vorhandenen Daten weisen darauf hin, dass es zwischen den beiden Bundesländern deutliche Unterschiede bei der Umsetzung von Inklusion gibt: Während in Hamburg 3,8 Prozent der Schüler*innen außerhalb des allgemeinen Schulsystems beschult werden, sind es in Sachsen-An-

-
- 2 In diesem Zusammenhang möchte ich den Herausgeberinnen Vera Moser und Marina Egger sowie Fanny Oehme und Elisabeth Plate ganz herzlich für ihre wertvollen Hinweise danken.
 - 3 Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es innerhalb Englands auch nochmal große Unterschiede bei der Umsetzung von Inklusion gibt (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2012).
 - 4 Es unterscheiden sich die Bezeichnungen der Organisationen, die die Qualität von Einzelschulen evaluieren, z. B. »Qualitätsanalyse« in NRW, »Fremdevaluation« in Baden-Württemberg. In Bezug auf die Zielsetzung und die Verfahren sind sie sich jedoch sehr ähnlich. In der wissenschaftlichen Literatur ist es üblich diese Organisationen unter dem Begriff »Schulinspektionen« zu fassen.

halt 7,1 Prozent (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2014).⁵ Jene Unterschiede zeigen sich möglicherweise auch in den Bewertungskriterien.

Bislang gibt es kaum Forschung zu den Messinstrumenten von Schulinspektionen in Deutschland: So hat Degenhardt (2008) die Bewertungskriterien in Bezug auf die Situation von Kindern mit Sehbeeinträchtigung näher untersucht und hat Vorschläge entwickelt, wie diese Gruppe von Schüler*innen in den Bewertungskriterien berücksichtigt werden könnte. Im Fall von England gibt es u. a. eine Studie zu der Frage, inwiefern durch die Schulinspektion Aspekte von »race equality« (vgl. Osler & Morrison 2002) evaluiert werden, bzw. eine Übersicht dazu, welche Rolle der Abbau von Bildungsungleichheiten in den Bewertungskriterien spielt (vgl. Bolloten 2012). Des Weiteren realisierte die englische Schulinspektion mit dem Namen »Ofsted« (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) auch eine Untersuchung darüber, wo – nach ihren Ergebnissen – Kinder mit special educational needs am besten gefördert werden würden (vgl. Ofsted 2011). Es gibt bislang jedoch in Bezug auf Deutschland und England keine systematische Analyse, inwiefern Inklusion in den Bewertungskriterien berücksichtigt wird.

Um diese Frage zu beantworten, wird zu Beginn des Beitrags dargestellt, welche Definition in der nachfolgenden Analyse genutzt wird. Dies ist insofern notwendig, als dass es in der Literatur eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen von Inklusion gibt (vgl. Grosche 2015). Für die Analyse der Bewertungskriterien dient der konventionsoziologische Ansatz als theoretischer Rahmen, der im nächsten Schritt dargestellt wird. Nach einer kurzen Darstellung der drei Fälle und des methodischen Vorgehens folgt die Analyse der Bewertungskriterien von »Ofsted«, der »Schulinspektion« in Hamburg und der »Fokusevaluation« in Sachsen-Anhalt.

9.2 Begriffsklärung: Inklusion im schulischen Kontext

Es gibt sowohl in England als auch in Deutschland keinen Konsens darüber, was man unter Inklusion im schulischen Bereich versteht (vgl. Moser 2012; Plate 2008; Piezunka, Schaffus & Grosche in Vorbereitung). So kann man unter Inklusion beispielsweise den »gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf« (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2014) verstehen oder Inklusion kann bedeuten, dass Vielfalt pädagogisch willkommen geheißen wird (vgl. Hinz 2009). Ainscow, Booth & Dyson (2006a) unterscheiden daher zwischen sechs verschiedenen Verständnissen von Inklusion. Grosche (2015) legte nach einer Literaturanalyse für den deutschsprachigen Raum 28 Beschreibungen von Inklus-

5 Die Zahlen zur Exklusionsquote geben erste Hinweise zur Umsetzung von Inklusion. Für ein vollständiges Monitoring – insbesondere im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs – müssten jedoch noch weitere Daten erhoben werden (vgl. Florian 2013). Diese sind aktuell für Deutschland nicht verfügbar.

sion vor. Bei der Betrachtung der Inklusionsverständnisse zeigt sich, dass in Deutschland und England ähnliche Debatten geführt werden: So unterscheiden sich die einzelnen Verständnisse unter anderem in Bezug auf die Ziele von Inklusion, die Zielgruppe, die Legitimation, die Betrachtungsebene sowie die Umsetzung in der Praxis. Um empirisch herausarbeiten zu können, ob Inklusion in den Bewertungskriterien von Schulinspektionen berücksichtigt wird, ist es notwendig, sich auf eine Arbeitsdefinition von Inklusion im schulischen Kontext festzulegen und diese als normative Vergleichsfolie zu nutzen.

Da die Bewertungskriterien Vorstellungen von guter Schule repräsentieren, basiert der Beitrag auf der Annahme, dass Inklusion ein Verständnis von guter Schule darstellen kann. Die Frage danach, welches Verständnis von Inklusion eine Beschreibung von guter Schule darstellt, lässt sich objektiv nicht abschließend klären. So kann die Frage danach, was eine »gute« Schule ist bzw. welches Verständnis von Inklusion eine »gute« Schule beschreibt, nur normativ beantwortet werden. Es gibt im öffentlichen Diskurs unterschiedliche Vorstellungen darüber, was die primäre Funktion von Schule ist und wie die einzelnen Funktionen, die beispielsweise von Fend (2006) beschrieben wurden, in der Praxis realisiert werden sollen. Dies spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Inklusionsverständnissen wider: Auch hier variiert es, welche Relevanz einzelnen Funktionen zugeschrieben wird und wie diese verstanden werden, z. B. möglicher Relevanzverlust der Allokationsfunktion (► Kap. 1 in diesem Band).

Im Folgenden wird ein Verständnis verwendet, wonach Inklusion den Schutz von bestimmten Menschenrechten – Teilhabe und Nicht-Diskriminierung – anstrebt. Für diese Definition spricht, dass sie sich an den Grundsätzen der UN-BRK orientiert. Dies bietet sich insofern an, als dass Deutschland und England sich zu deren Umsetzung verpflichtet haben. Die im Folgenden verwendete Arbeitsdefinition knüpft an theoretische Überlegungen von Ainscow, Booth und Dyson (2006b), Booth & Ainscow (2011) sowie Prengel (2001) an: *Inklusive Bildung sind Kulturen, Strukturen und Praktiken*⁶, die (1) intersubjektive Anerkennung, (2) Partizipation an Schule sowie (3) bestmögliche Qualifizierung für alle Schüler*innen ermöglichen.

- Das Konzept der »intersubjektiven Anerkennung« basiert auf dem Honneth'schen Anerkennungs-begriff (Honneth 1992; Prengel 2006) und zielt auf die rechtliche und soziale Anerkennung als Individuum mit besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen ab.
- Unter »Partizipation an Schule« werden Formen der demokratischen Teilhabe für alle Schüler*innen gefasst. Dabei geht es beispielsweise darum, inwiefern Schüler*innen in verschiedenen Bereichen des schulischen Lebens, z. B. Unterrichtsgestaltung oder Schulentwicklung, mitgestalten können.
- Mit »bestmöglicher Qualifizierung für alle Schüler*innen« ist gemeint, dass sich alle Schüler*innen in Abhängigkeit von ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten bestmöglich entwickeln. Dieses Ziel von Inklusion grenzt sich daher

6 Die Unterscheidung zwischen Kulturen, Strukturen und Praktiken basiert auf dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2011).

explizit von einem Verständnis von guter Schule ab, wonach Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Kompetenzen aufweisen müssen (hierzu kritisch vgl. Gomolla 2009).

Die Arbeitsdefinition zeichnet sich zum einen dadurch aus, dass Inklusion als Prozess verstanden wird, d. h. Inklusion ist kein Status, der jemals erreicht wird. Es bedarf einer ständigen Reflektion darüber, ob die Teilhabe aller gewährleistet ist. Zum anderen liegt der Fokus bei dieser Arbeitsdefinition nicht auf einer bestimmten Zielgruppe, z. B. Menschen mit diagnostizierter Behinderung, sondern alle Schüler*innen werden in ihrer Individualität in den Blick genommen. Hiermit grenzt sich die hier verwendete Arbeitsdefinition von der UN-BRK ab, die insbesondere die Rechte von Schüler*innen, die im schulischen Alltag aufgrund einer Beeinträchtigung behindert werden, schützt.⁷ Durch einen erweiterten Inklusionsbegriff wird anerkannt, dass verschiedene Differenzlinien in Bezug auf Teilhabe und Nicht-Diskriminierung im schulischen Kontext eine Rolle spielen, z. B. sexuelle Orientierung oder Deutschkenntnisse (vgl. Piezunka 2015). Der Fokus auf das Individuum ermöglicht es darüber hinaus, die Verschränkung von Merkmalen (»Intersektionalität«) in den Blick zu nehmen, z. B. gleichzeitig weiblich zu sein und sich mit einem Rollstuhl fortzubewegen. In dem Zusammenhang ist auch zwischen Fremdmarkierung, z. B. die Zuschreibung von Anderen als Nicht-Deutsche, und Selbstidentifikation zu unterscheiden. Ein weiter Inklusionsbegriff mit dem Blick auf das Individuum würde in Bezug auf die Schulinspektion implizieren, dass überprüft werden muss, wie die schulische Situation jedes Einzelnen ist. Dies ist in der Praxis aufgrund des hohen Aufwands nur begrenzt realisierbar: So bedarf es beispielsweise Onlinefragebögen mit komplexer Filterführung. Des Weiteren kann es sein, dass solche Herangehensweisen aus Datenschutzgründen nicht realisiert werden dürfen, z. B. wenn einzelne Schüler*innen identifizierbar sind. Daher bietet es sich als Alternative an, Bedürfnisse, die aufgrund von bestimmten Merkmalen bestehen und die in den bestehenden Strukturen »normalerweise« nicht automatisch berücksichtigt werden, zu formulieren und zu überprüfen, ob diese erfüllt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Berücksichtigung dieser Bedürfnisse nicht nur im schulischen Alltag, sondern auch bei der Inspektion übersehen wird. Darüber hinaus geht es auch darum, dass die gesellschaftliche Vielfalt sich auch in schulischen Prozessen, z. B. Auswahl von Lernmaterialien, Kooperationspartner*innen usw. widerspiegelt. Dies ist unabhängig davon, welche Schüler*innen anwesend sind oder nicht.

Es lässt sich festhalten, dass durch die hier verwendete Arbeitsdefinition nicht nur die bestmögliche Qualifizierung aller Schüler*innen angestrebt wird, sondern auch die soziale Integration aller, z. B. durch Möglichkeiten der demokratischen Partizipation und durch das Erfahren von intersubjektiver Anerkennung. Im nächsten Schritt folgt eine theoretische Verortung der Fragestellung.

⁷ Es stellt jedoch insofern keinen Widerspruch dar, als dass die UN-BRK nur die Rechte von Schüler*innen mit Behinderung konkretisiert, um die Teilhabe aller zu gewährleisten.

9.3 Soziologie der Konventionen als theoretischer Rahmen

Als theoretischer Rahmen dienen Konzepte aus der »Soziologie der Konventionen«, die insbesondere von Boltanski und Thévenot geprägt wurde. Nach Boltanski und Thévenot (2007) werden Wertzuschreibungen, d. h. in diesem Fall die Entscheidung darüber, ob eine Schule »gut« ist, mit Verweis auf bestimmte Werteordnungen begründet. Einfach formuliert: no value without values. Dabei versteht man unter Werteordnungen bestimmte Werteüberzeugungen, Denkmuster sowie Bewertungsprinzipien (vgl. Diaz-Bone 2015, 139). Die Zuweisung eines Werts, z. B. einer Note oder eines Preises, basiert stets auf bestimmten Werteordnungen. Demnach können sich in Abhängigkeit davon, welche Werteordnung angewendet wird, für einen Gegenstand auch unterschiedliche Wertzuschreibungen ergeben. Beispielsweise kann der Wert eines Gegenstandes danach bestimmt werden, wie hoch die Nachfrage danach ist. Des Weiteren kann der Wert eines Gegenstandes auch davon abhängen, inwiefern dieser für innovativ gehalten wird.

Jener Ansatz lässt sich insofern auf die Bewertungskriterien von Schulinspektionen anwenden, als dass es keinen Konsens darüber gibt, was man unter einer »guten« Schule versteht (Ditton 2000, 74; ► Kap. 6 in diesem Band). Ausgehend von dem konventionsoziologischen Ansatz können die Verständnisse von »guter« Schule durch Bezüge auf unterschiedliche Werteordnungen gerechtfertigt werden. Jedoch kann es durchaus sein, dass in den Bewertungskriterien einer Schulinspektion verschiedene Werteordnungen als Rechtfertigung für Wertzuschreibung Eingang finden. Dies ist wahrscheinlich, wenn die Werteordnungen miteinander kompatibel sind und sich ergänzen.

Boltanski und Thévenot unterscheiden zwischen sechs (bzw. acht)⁸ Werteordnungen: 1) Welt der Inspiration; 2) Häusliche Welt; 3) Welt der Meinung; 4) Welt des Staatsbürgers; 5) Welt des Markts und 6) Welt der Industrie (vgl. Boltanski & Thévenot 2007). Jene Werteordnungen lassen sich als Rechtfertigungen für den Bildungsbereich übersetzen. So kann eine Schule für »gut« erachtet werden, weil sie regelmäßig versucht, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und zu verbessern (»Welt der Industrie«), oder weil sie einen guten Ruf hat (»Welt der Meinung«). Im Folgenden wird argumentiert, dass die oben verwendete Arbeitsdefinition von Inklusion in den bereits vorhandenen Werteordnungen verortet werden kann. So lassen sich insbesondere Anknüpfungspunkte zur »Welt des Staatsbürgers« (Boltanski & Thévenot 2007) finden. In dieser Werteordnung werden »die Solidarität und die Rechte und die Gleichheit der Menschen betont« (vgl. Diaz-Bone 2015, 146). Demnach kommt Schulen Wertigkeit zu, wenn sie Kollektivinteressen vertreten (vgl. Diaz-Bone 2015, 147). Es kann sein, dass die Bewertungskriterien jedoch auf Wertzuschreibungen basieren, die nicht mit In-

8 In weiteren Publikationen wurden die oben dargestellten Werteordnungen noch um die »grüne Welt« und die »Projekt-Welt« ergänzt.

klusion kompatibel sind bzw. Inklusion als Konzept von den Schulinspektionen so definiert wird, dass diese an die bislang geltenden Wertezuschreibungen anchlussfähig sind.

Es lässt sich festhalten, dass Wertzuschreibungen auf dahinterliegenden Werteordnungen basieren. In Abhängigkeit davon, welche Wertezuschreibung dominiert, variiert der Wert eines Objekts. Im Rahmen der Arbeit wird untersucht, inwiefern die hier verwendete Arbeitsdefinition, die mit der Werteordnung »Welt des Staatsbürgers« begründet werden kann, in den Bewertungskriterien der Schulinspektionen in Sachsen-Anhalt, Hamburg und England berücksichtigt wird.

9.4 Schulinspektion in Sachsen-Anhalt, Hamburg und England

Um die Qualität von Einzelschulen zu überprüfen, nutzen alle drei Schulinspektionen standardisierte Bewertungskriterien. Hierfür werden im Rahmen der Inspektion unterschiedliche Formen der Datenerhebung genutzt, z. B. Unterrichtsbeobachtungsbögen, Fragebögen, Dokumentenanalyse sowie Gespräche mit verschiedenen Akteur*innen aus dem schulischen Kontext.

Die »Fokusevaluation« in Sachsen-Anhalt existiert seit dem Schuljahr 2004/2005 und wird vom Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) durchgeführt. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie es zu einer Fokusevaluation an einer Schule kommt: Antrag durch die Schule, Vorschlag durch das Landeschulamt oder das Kultusministerium (vgl. Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt o.J.). Bei dem Verfahren der Fokusevaluation gibt es einen Kernbereich und einen Wahlpflichtbereich (vgl. Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung 2015). So werden die ausgewählten Schulen in den Kernbereichen »Unterricht«, »Qualitätsmanagement« und »Ergebnisse« evaluiert. Aus den elf Themen des Wahlpflichtbereichs können die Schulen selbst ein bis zwei Fokusthemen auswählen, z. B. »Individualisierung des Unterrichts« oder »Partizipation und Demokratie in der Schule« (Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung 2015). Nach der Erhebung der Daten wird ein Abschlussbericht erstellt, den sowohl die Schule als auch das Landeschulamt erhalten. Im nächsten Schritt gibt es ein Rückmeldegespräch zwischen der Schule, dem Evaluationsteam und der Schulaufsicht. Des Weiteren entwickelt die Schule einen Maßnahmenplan für ihr zukünftiges Handeln (vgl. Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt unb.).

Die »Schulinspektion« in Hamburg, die 2006 eingeführt wurde, wird vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) durchgeführt. Im Gegensatz zu Sachsen-Anhalt werden in Hamburg alle Schulen regelmäßig evaluiert. Dabei bezieht sich die Hamburger Schulinspektion auf den »Orientierungsrahmen Schulqualität« (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2012).

Alle Schulen werden in drei Bereichen evaluiert: »Führung und Management«, »Bildung und Erziehung« sowie »Wirkungen und Ergebnisse«. Zusätzlich wird in jedem Schuljahr ein Thema vertiefend betrachtet: Im Schuljahr 2014/2015 war es der Themenbereich »Inklusion/Umgang mit Heterogenität« (vgl. Diedrich 2015, 426). Nach der Durchführung des Schulbesuchs werden die Ergebnisse u. a. der Schulöffentlichkeit, z. B. Schulkonferenz, vorgestellt. Neben Brandenburg und Berlin ist Hamburg darüber hinaus eines der wenigen Bundesländer, das eine gekürzte Fassung des Inspektionsberichts online veröffentlicht. Die Schulinspektionen in Hamburg und Sachsen-Anhalt gelten wie alle anderen Schulinspektionen in Deutschland vergleichsweise als »Low-stake«-Verfahren (vgl. Bellmann, Duzevic, Schweizer & Thiel 2016), d. h. die Schulen müssen auch bei einer schlechten Bewertung nur mit niedrigen Sanktionen rechnen.

Die Schulinspektion in England gibt es seit 1992 und sie wird von Ofsted durchgeführt (Elliott 2012; vgl. auch Oehme 2015). Die Schulen werden in vier Bereichen evaluiert: »Effectiveness of leadership and management«; »Quality of teaching, learning and assessment«; »Personal development, behavior and welfare« und »Outcomes for children and other learners« (vgl. Ofsted 2015). Am Ende der Inspektion erhalten die Schulen eine Einstufung auf einer vierstufigen Notenskala («outstanding«, »good«, »requires improvement« und »inadequate«). Von dieser Note ist es abhängig, wann und wie die Schule das nächste Mal inspiziert wird (vgl. Ofsted 2015, 11). Beispielsweise erhalten die Schulen, die mindestens als »good« bewertet wurden, in den folgenden Jahren nur eine gekürzte Form der Inspektion. Diese soll lediglich überprüfen, ob die Schulen weiterhin die gleichen Leistungen erbringen (vgl. Ofsted 2015). Wie in Hamburg sind die Ergebnisse der Schulinspektionen online verfügbar, jedoch in vollständiger Fassung. Im Unterschied zu Deutschland ziehen schlechte Bewertungen durch Ofsted hohe Sanktionen nach sich: So kann es beispielsweise sein, dass Schulen geschlossen werden (»High-stake«-Verfahren). In Bezug auf die Teilhabe aller Schüler*innen hat sich Ofsted diverse Ziele gesetzt (vgl. Ofsted 2016): Eines der Ziele ist die Überarbeitung des Handbuchs in Bezug auf equality.⁹

9.5 Methoden

Für die Beantwortung der Forschungsfrage werden die Bewertungskriterien der Schulinspektionen analysiert. Dabei fallen unter den Begriff »Bewertungskriterien« sowohl die Beschreibungen von guter Schule, z. B. in den Orientierungsrahmen, sowie deren empirische Übersetzung in Indikatoren (= Messinstrumente). Die analysierten Dokumente sind nach der Ratifizierung der UN-BRK entstanden. Bei der Auswahl der Dokumente war entscheidend, dass diese für die Öffentlichkeit –

⁹ Dieses ist bereits in 2016 erschienen und wird im Rahmen dieses Beitrags analysiert.

in diesem Fall online – verfügbar sind. Nach Angaben von diversen Mitarbeiter*innen von Schulinspektionen aus ganz Deutschland seien die Bewertungskriterien zum Teil sehr abstrakt formuliert, aber Themen wie Inklusion in den internen Unterlagen konkreter ausformuliert. Nichtsdestotrotz wurden aus zwei Gründen nur die online verfügbaren Bewertungskriterien berücksichtigt: Zum einen erfüllen Bewertungskriterien eine normgebende und normdurchsetzende Funktion. Hierfür ist ein maßgebliches Argument, dass nur die Bewertungskriterien von Relevanz sind, die frei zugänglich sind. Des Weiteren zeigte sich bei der stichprobenartigen Analyse von den Inspektionsberichten, die die Schulen erhalten, dass Aspekte von Inklusion hier nicht thematisiert wurden, wenn sie nicht explizit in den frei verfügbaren Bewertungskriterien auftauchten.

Für die Analyse wurden für Sachsen-Anhalt¹⁰, Hamburg¹¹ und England¹² u. a. die Beschreibungen von guter Schule in den Handbüchern, Fragebögen und Unterrichtsbeobachtungsbögen analysiert. In Bezug auf die Handbücher (auch Orientierungsrahmen oder Qualitätsrahmen genannt), die in Deutschland die Vorstellungen von guter Schule repräsentieren und z. B. auch für interne Evaluationen genutzt werden, wurde darauf geachtet, dass nur jene Bereiche berücksichtigt wurden, die auch für Schulinspektionen genutzt werden. Zusätzlich wurden einzelne Inspektionsberichte von Schulen als Ergänzung zur Analyse hinzugezogen, um einen Einblick in die konkrete Anwendung der Kriterien zu erhalten.

Für die Analyse der Bewertungskriterien wurden im Rahmen einer Literaturanalyse Merkmale von inklusiver Schule herausgearbeitet. Dabei wird zwischen Merkmalen, die schulische Prozesse beschreiben (z. B. Unterrichtsgestaltung), sowie Merkmalen, die Hinweise auf den Output einer Schule geben (z. B. erreichte Kompetenzen der Schüler*innen), unterschieden. Jene Merkmale von inklusiver Schule dienen bei der Datenauswertung als Kategoriensystem. Das Auswertungsverfahren orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser & Laudel (2009).

9.6 Ergebnisse

Im Rahmen des Beitrags liegt der Fokus auf zwei Merkmalen von inklusiver Schule: Erstens wird in Bezug auf das Ziel »intersubjektive Anerkennung« näher be-

-
- 10 »Qualitätsrahmen schulischer Arbeit in Sachsen-Anhalt« (2013); »Unterrichtsbeobachtungsformular Sekundarschule/Gemeinschaftsschule 2015/2016«; »Fokusevaluation im Überblick – Kern- und Wahlpflichtbereich«
 - 11 »Orientierungsrahmen Schulqualität und Leitfaden« (2012); »Bewertungsgrundlagen der Schulinspektion Hamburg (zweiter Zyklus)« (2015); »Einblicke in Lehr-Lernsituationen. Version 4.2« incl. Erläuterungsbogen (2014); »Fragebogen für Schülerinnen und Schüler. Version 3« (2015); »Fragebogen für Pädagoginnen und Pädagogen. Version 6« (2015); »Fragebogen für Eltern. Version 5« (2015).
 - 12 »The common inspection framework: education, skills and early years« (2015); »School inspection handbook« (2015).

trachtet, welche Differenzlinien im schulischen Kontext von den Schulinspektionen für relevant erachtet werden und inwiefern überprüft wird, ob auf die Bedürfnisse, die sich aus den jeweiligen Merkmalen ergeben, eingegangen wird. Zweitens wird beim Ziel »bestmögliche Qualifizierung aller Schüler*innen« dargestellt, wie die Qualifizierungsergebnisse der Schüler*innen in den Bewertungskriterien auftauchen. Zusätzlich wird als dritter Aspekt noch analysiert, was die Schulinspektionen selbst unter Inklusion verstehen und inwiefern dies mit der oben skizzierten Arbeitsdefinition übereinstimmt.

9.6.1 Berücksichtigung von Differenzlinien

Das hier verwendete Verständnis von Inklusion im schulischen Kontext berücksichtigt diverse Merkmale eines Menschen, die in Bezug auf Teilhabe und Nicht-Diskriminierung im schulischen Kontext von Relevanz sind. Im Folgenden wird nun dargestellt, welche Differenzlinien in den Bewertungskriterien explizit genannt werden und inwiefern überprüft wird, ob auf die sich daraus ergebenden Bedürfnisse eingegangen wird.

Im Fall von Sachsen-Anhalt tauchen im Unterrichtsbeobachtungsformular (s. Fußnote 10) folgende Differenzlinien auf: »zurückhaltende Schülerinnen und Schüler«, »Mädchen und Jungen« sowie »unterschiedliche Leistungsfähigkeit und Lerntempo« sowie »Herkunft«. Des Weiteren steht bei der Nennung von Angeboten, dass die Schule »bei schulischen oder persönlichen Problemen [berät, AP]« (Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) o. J.). Des Weiteren bleibt die Ausformulierung von Angeboten allgemein: »Die Lehrkraft berücksichtigt die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und unterschiedliche Lern tempi« (Unterrichtsbeobachtungsformular, siehe Fußnote 10). Die Berücksichtigung von Heterogenität im Unterricht ist im Fall von Sachsen-Anhalt ein Wahlpflichtbereich, d. h. die Schulen können selbst darüber entscheiden, ob sie in diesem Bereich evaluiert werden möchten.

Im Fall von Hamburg wird eine Vielzahl an Differenzlinien aufgeführt, z. B. im Bewertungsbogen zur Unterrichtsbeobachtung (s. Fußnote 11):

»Individuelle Förderung wird konzeptionell in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt. Dadurch können Schülerinnen und Schüler auf Grundlage ihres individuellen Leistungsvermögens (eventuelle Begabungen und Leistungsstärken/ schwächen) gefordert und gefördert werden sowie benachteiligende Lernvoraussetzungen (z. B. sozioökonomischer Status, Ethnizität bzw. Kultur, Geschlecht, Leistungsvermögen, Krankheit/Fehlen im Unterricht) kompensiert werden.«

Weitere Differenzlinien, z. B. psychische Erkrankungen, besonders herausfordernde Gruppen sowie sprachliche Unterschiede, tauchen im Orientierungsrahmen (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2012)) sowie in den Fragebogen für Eltern (siehe Fußnote 11) auf. Neben der Benennung von relevanten Differenzlinien wird auch überprüft, inwiefern an der Schule spezifische Angebote geschaffen werden, z. B. ob es zusätzliche Förderung und Angebote für Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gibt (Fragebogen für Eltern siehe Fußnote 11) oder der »möglichst barrierefreie« Zustand des Gebäudes wird abgefragt

(Behörde für Schule und Berufsbildung 2012). Die Formulierungen bleiben allgemein: So werden die Eltern zwar befragt, ob es in Bezug auf diverse Differenzlinien Angebote gibt bzw. ob auf die kulturellen/sprachlichen/sozialen »Unterschiede der Schülerinnen und Schüler eingegangen« wird (Fragebogen für Eltern, siehe Fußnote 11). Es gibt aber keine Konkretisierung davon, wie man »gut« auf die Unterschiede der Schüler*innen eingehen könnte. Diese Einschätzung wird den Eltern überlassen. Diese Konkretisierung würde jedoch auf der anderen Seite die Gefahr in sich bergen, dass man bei der Evaluation zu stark die Umsetzung von konkreten Maßnahmen überprüft und dabei außer Acht lässt, ob dies in Bezug auf die jeweilige Schule bzw. Schülerschaft überhaupt sinnvoll ist.

In den Dokumenten von Ofsted wird eine Vielzahl an Differenzlinien aufgeführt:

»disabled children and learners and those who have special educational needs; children and learners in specialist provision; boys/men; girls/women; the highest and lowest attaining children and learners; children and learners for whom English is an additional language, children and learners from minority ethnic groups; Gypsy, Roma and Traveller children and learners; lesbian, gay and bisexual children and learners; transgender children and learners; young carers; children and learners attending alternative provision; children and learners with medical conditions; disadvantaged children and learners; children looked after and care leavers; older learners; children and learners of different religions and beliefs; ex-offenders; teenage mothers; other vulnerable groups« (Ofsted 2015, 6-7)¹³.

England unterscheidet sich insofern von den beiden deutschen Fällen, als dass im Rahmen der Inspektion nicht explizit überprüft wird, ob auf der Prozessebene Maßnahmen oder Angebote vorhanden sind, die im Zusammenhang mit den oben genannten Differenzlinien stehen. Stattdessen überprüfen sie auf der Output-Ebene, ob die Teilhabe aller, insbesondere der oben genannten Gruppen, gewährleistet ist.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die drei Fälle nicht nur darin unterscheiden, welche Differenzlinien im Rahmen einer Inspektion für relevant erachtet werden. Des Weiteren gibt es auch Variationen darin, wie dies gemessen wird: Bei den deutschen Fällen gibt es Bewertungskriterien auf der Prozessebene, während der Fokus bei Ofsted auf der Kontrolle der Output-Ebene liegt.

9.6.2 Bestmögliche Qualifizierung aller Schüler*innen

Im Folgenden wird dargestellt, inwiefern die bestmögliche Qualifizierung aller Schüler*innen als Output von Schulen in den Bewertungskriterien thematisiert wird.

Im Fall von Sachsen-Anhalt fehlt es in Bezug auf die Qualifizierung von Schüler*innen auf der Output-Ebene an Angaben. Im Kernpflichtbereich »Ergebnisse« werden als Kriterien lediglich die Schlagwörter »Schülerkompetenzen« und »Schlussfolgerungen der Schule« (»Fokusevaluation im Überblick – Kern- und Wahlpflichtbereich, siehe Fußnote 10«) aufgeführt. Hinweise darauf, was unter »Schülerkompetenzen« zu verstehen ist, geben zum einen der Qualitätsrahmen für

13 Im Handbuch wird darüber hinaus noch »faiths (and those of no faith) (...) and other groups with protected characteristics« aufgeführt.

schulische Arbeit (LISA 2013) sowie zum anderen Inspektionsberichte, die Schulen (freiwillig) online veröffentlicht haben. Danach ist ersichtlich, dass unter »Schülerkompetenzen« u. a. die Ergebnisse der Zentralen Klassenarbeiten im Vergleich zu anderen Schulen des Landes verstanden werden. Weitere Indikatoren für »Schülerkompetenzen« sind der Anteil der Personen, die eine Klasse wiederholen müssen bzw. den Schulbesuch verweigern, sowie der Anteil der Schüler*innen, die die Schule mit einem Abschluss verlassen (LISA 2013). Des Weiteren werden die Kompetenzen dargestellt, über welche Schüler*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen. Jene Form der Erhebung ist nicht kompatibel mit dem hier verwendeten Inklusionsverständnis, da sie die Leistungen der Schüler*innen im Querschnitt betrachtet und somit nicht berücksichtigt, welche Fortschritte die einzelnen Schüler*innen im Laufe der Schulzeit gemacht haben.

In Hamburg werden dagegen die Ergebnisse von zentralen Leistungserhebungen bei der Bewertung von Schulen nicht berücksichtigt. Der Aspekt der bestmöglichen Qualifizierung aller Schüler*innen findet sich zwar im Orientierungsrahmen (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2012) wieder: »Sie erzielen gemessen an der individuellen Lernausgangslage und dem vorhandenen Lernpotenzial einen möglichst hohen Lernzuwachs.« Im Rahmen der Schulinspektion wird dies jedoch nicht auf der Output-Ebene operationalisiert. Dies hat zur Folge, dass die Leistungen der Schüler*innen nicht Teil der Bewertung sind. So findet sich in den Inspektionsberichten der Hinweis, dass jene Aspekte »ohne Bewertung« sind. Neben der Berücksichtigung der individuellen Lernausgangslage stellen auch das Erreichen der Standards aus den Bildungsplänen, der Erwerb von sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie das Erreichen der angestrebten Abschlüsse wichtige Kriterien für »gute« Schule in Hamburg dar (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2012). Jedoch tauchen auch diese Aspekte nicht in den Inspektionsberichten der Schule auf.

Auf den ersten Blick entsteht der Eindruck, dass sich die Bewertungskriterien von Ofsted sehr nah an dem hier beschriebenen Konzept der bestmöglichen Qualifizierung für alle Schüler*innen befinden. So interessiert sich Ofsted insbesondere dafür, welchen Fortschritt die einzelnen Schüler*innen im Laufe ihrer Schulzeit machen (»value-added«). Hierfür erheben sie zu mehreren Zeitpunkten Kompetenzdaten und betrachten den erzielten Fortschritt. Dabei vergleichen sie diese Werte mit einem vorformulierten Soll-Wert. Dieser definiert, welche Lernfortschritte Schüler*innen – ausgehend von ihrem jeweiligen Kompetenzniveau – in einem bestimmten Zeitraum machen sollten. Bradbury (2016, 6) kritisiert, dass das Erheben solcher Längsschnittdaten auf der Annahme basiert, dass ein linearer Verlauf des Lernprozesses »normal« wäre. In Bezug auf bestimmte Schülergruppen (z. B. disadvantaged, disabilities, most able) verzichtet Ofsted auf die Orientierung an einer kriterialen Bezugsnorm. Stattdessen vergleichen sie diese Schüler*innen zum einen mit Schüler*innen, die das gleiche »Etikett« erhalten haben, und zum anderen, inwiefern jene Schüler*innengruppen in Bezug auf das Niveau an der eigenen Schule aufgeholt haben (»how much any gaps are closing«). Auch dieses Verfahren (soziale Bezugsnorm) widerspricht der hier verwendeten Arbeitsdefinition von Inklusion, wonach nicht einzelne Gruppen, sondern der individuelle Lernfortschritt im Mittelpunkt steht.

In Bezug auf die Kompetenzmessung von Schüler*innenleistungen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den drei Fällen: Während Hamburg Messungen zu Schüler*innenleistungen in den Bewertungskriterien nicht berücksichtigt, legt Sachsen-Anhalt den Fokus auf die erreichten Leistungen von Schüler*innen im Querschnitt. Dadurch ist jedoch nicht ersichtlich, welche Lernfortschritte die einzelnen Schüler*innen im Laufe der Zeit gemacht haben. Ofsted versucht jenen Aspekt zu erfassen, indem sie bei der Auswertung Kompetenzmessungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten berücksichtigen. In Bezug auf das hier verwendete Inklusionsverständnis ist jedoch kritisch zu sehen, dass hierbei ein Soll-Wert (kriteriale Bezugsnorm) formuliert bzw. der Vergleich mit anderen Schüler*innen angestrebt wird (soziale Bezugsnorm).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie die bestmögliche Qualifizierung aller Schüler*innen im Sinne des hier verwendeten Verständnisses von Inklusion am besten gemessen und im nächsten Schritt eingeordnet bzw. bewertet werden kann. So kann es zwischen den einzelnen Schüler*innen nicht nur stark variieren, auf welchem Kompetenzniveau sie sich zu Beginn der Schulzeit befinden, sondern auch welche Lernentwicklung überhaupt möglich ist und wie diese aussieht. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass die Schule hier nur ein Einflussfaktor unter vielen ist. In Bezug auf die Output-Ebene: Die Verwendung von sozialen und kriterialen Bezugsnormen birgt insofern Gefahren, als dass die Situation des Individuums nicht in den Blick genommen wird. Der Fokus auf die individuelle Bezugsnorm ist auf der Output-Ebene nur schwer möglich, da eine kriteriale oder sachliche Bezugsnorm notwendig ist, um den Lernfortschritt einschätzen zu können. Ein mögliches Vorgehen ist die Operationalisierung auf der Prozessebene, d. h. die Überprüfung, ob die Gelingensbedingungen für eine bestmögliche Qualifizierung aller gegeben sind, z. B. durch individuelle Lernentwicklungspläne oder Formen der Differenzierung im Unterricht. Jenes Verfahren erlaubt es jedoch nicht Aussagen darüber zu treffen, zu welchen Ergebnissen (~Output) die jeweiligen Prozesse führen, d. h. über welche Kompetenzen alle Schüler*innen verfügen.

9.6.3 Verwendung des Inklusionsbegriffs

Bislang ging es in der Analyse darum, inwiefern Aspekte der hier verwendeten Arbeitsdefinition von Inklusion in den Bewertungskriterien berücksichtigt werden. Im Folgenden geht es nun darum, wie die Schulinspektionen den Begriff Inklusion verwenden und wie sie ihn selbst definieren.

Das Wort »Inklusion« taucht in den Bewertungskriterien von Sachsen-Anhalt nur einmal auf. So gibt es bei den Qualitätskriterien für die Lehr- und Lernbedingungen den Indikator »die Schule ist offen für Inklusion« (LISA 2013,5). Es fehlt jedoch an Angaben darüber, was die Fokusevaluation unter »Inklusion« versteht und was es genau heißt, dass eine Schule »offen« für Inklusion ist. Hamburg bezieht sich dagegen im Elternfragebogen explizit auf das Verständnis von Inklusion nach der Salamanca-Konferenz und führt neben Behinderung eine Vielzahl an Differenzlinien auf, die im Zusammenhang mit Inklusion von Relevanz sind (Fragebogen für Eltern, siehe Fußnote 10). Des Weiteren zeigt sich auch eine hohe Über-

einstimmung zwischen dem Verständnis von »guter« Schule in Hamburg und dem hier verwendeten Verständnis von Inklusion: »Ob eine Schule erfolgreich in ihrer Arbeit ist, bemisst sich vor allem an einer Frage: [...] Ermöglicht die Schule den Schülerinnen und Schülern die Entfaltung ihrer optimalen Bildungs- und Teilhabechancen? Dies ist der entscheidende Maßstab für die Beurteilung des Erfolgs der Schulen.« (Behörde für Schule und Berufsbildung 2012)

In Bezug auf die Bewertungskriterien von Ofsted zeigt sich, dass der Begriff »inclusion« in den aktuellen Dokumenten nicht auftaucht. Es gibt einen Ratgeber für Schulinspektor*innen aus dem Jahr 2000 mit dem Titel »Evaluating Educational Inclusion« (Ofsted 2000). Dort erhalten Schulinspektor*innen Hinweise darauf, was sie bei der Inspektion von Schulen in Bezug auf Inklusion berücksichtigen müssen. Hierbei wird sichtbar, dass bereits zu diesem Zeitpunkt ein weiter Inklusionsbegriff verwendet wird und darunter verschiedene Differenzlinien gefasst werden. Jener Ratgeber ist jedoch nach eigenen Angaben von Ofsted nicht mehr in Verwendung. Stattdessen verweisen sie bei Nachfrage auf das Konzept »equality«. Dieser Begriff taucht in den aktuellen Bewertungskriterien häufig auf. In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder auf die Richtlinie »Equality Act 2010« verwiesen, die in England die Rechte von diversen Gruppen in Bezug auf Diskriminierung schützt. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern das von Ofsted verwendete Konzept »equality« mit »Inklusion« gleichgesetzt werden kann. So geht Inklusion über den Abbau von Bildungsungleichheiten hinaus: Das Konzept strebt Partizipation und das Erfahren von intersubjektiver Anerkennung an. Des Weiteren basiert Inklusion auf einem Verständnis von »Leistung« (vgl. Black Hawkins, Florian & Rouse 2007), das eine Vielzahl an Kompetenzen berücksichtigt und kriterialen sowie sozialen Bezugsnormen kritisch gegenübersteht.

Auch in Bezug auf das verwendete Inklusionsverständnis zeigen sich Unterschiede zwischen den drei Fällen: Im Fall von Sachsen-Anhalt wird der Begriff zwar verwendet, aber es fehlt an einer näheren Beschreibung davon, was man unter Inklusion versteht. Dagegen bezieht sich Hamburg explizit auf das Verständnis von Inklusion der Salamanca-Konferenz und weist damit hohe Übereinstimmung mit dem hier verwendeten Verständnis von Inklusion auf. Ofsted wählt einen anderen Weg: Der Begriff wird nicht explizit genannt, stattdessen taucht in Anlehnung an die oben genannte Anti-Diskriminierungsrichtlinie häufig der Begriff »equality« auf.

9.7 Diskussion

Inklusion wird als Konzept in Sachsen-Anhalt, Hamburg und England auf sehr unterschiedliche Art und Weise berücksichtigt. In Bezug auf Sachsen-Anhalt lässt sich festhalten, dass Inklusion sowohl explizit als auch implizit als Konzept kaum sichtbar ist. Dies spiegelt sich zum einen darin wider, dass im Vergleich zu Eng-

land und Hamburg nur wenige Differenzlinien aufgeführt werden, die im Zusammenhang mit Teilhabe und Nicht-Diskriminierung von Relevanz sind. Des Weiteren zeigt sich dies auch in der expliziten Benennung von Inklusion. So taucht der Begriff nur einmal auf und es fehlt an einer Definition, was darunter verstanden wird. Erste Hinweise, dass die Bewertungskriterien mit der hier verwendeten Arbeitsdefinition von Inklusion nicht kompatibel sind, gibt die nähere Betrachtung der Ergebnisdaten: Durch die Auswertung von Vergleichsarbeiten und dem Anteil von Sitzenbleiber*innen lassen sich keine Aussagen darüber treffen, inwiefern die Schüler*innen gemäß ihren spezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten bestmöglich qualifiziert wurden. So berücksichtigt jene Leistungsabfrage nicht die individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Die Bewertung von Schulen findet mit Hilfe von festgelegten Quoten statt, z. B. Landesdurchschnitt. Demnach kann es sein, dass eine Schule bei all ihren Schüler*innen große Lernfortschritte erzielt, aber bei solchen Messungen »bestraft« wird, da sie viele Schüler*innen hat, die zu Beginn der Schulzeit ein niedriges Kompetenzniveau aufgewiesen haben.

In Bezug auf Hamburg konnte gezeigt werden, dass eine Vielzahl an Differenzlinien in den Messinstrumenten explizit genannt wird. Des Weiteren zeigen sich auch Überschneidungen zwischen der hier verwendeten Arbeitsdefinition von Inklusion und dem Verweis auf die Salamanca-Konvention in den Elternfragebögen. In Bezug auf den Aspekt »bestmögliche Qualifizierung« greift Hamburg nicht auf Daten auf der Output-Ebene zurück, sondern versucht diesen Aspekt durch Beobachtungen auf der Prozessebene im Blick zu haben. Zusammenfassend: Die hier verwendete Definition von Inklusion zeigt sich in einer Vielzahl an Bewertungskriterien.

Ähnlich wie bei Hamburg wird auch in England eine Vielzahl an Differenzlinien im Rahmen der Schulinspektion berücksichtigt. Der Fokus liegt hierbei jedoch auf der Output-Ebene und weniger auf der Prozessebene. Dies ist in Bezug auf den zweiten Aspekt von Inklusion, der »bestmöglichen Qualifizierung aller Schüler*innen«, insofern problematisch, als dass für die Einordnung der Daten ein Vergleichswert notwendig ist: So legt Ofsted zwar im Gegensatz zu Sachsen-Anhalt den Fokus auf den Lernfortschritt, aber formuliert Soll-Werte darüber, wie hoch der Fortschritt sein sollte. Die Annahme einer linearen Lernentwicklung widerspricht dem hier verwendeten Verständnis von Inklusion. In Bezug auf England entsteht der Eindruck, dass zwei Zielsetzungen miteinander verknüpft werden sollen: die Berücksichtigung aller Schüler*innen, aber auch die Orientierung an Standards (vgl. Ainscow, Booth & Dyson, 2006b; Plate 2008). Diese Bildungsziele sind in der Praxis »eigentlich« auch miteinander kompatibel (vgl. Ainscow, Booth & Dyson 2006b; Black Hawkins, Florian & Rouse 2007). Jedoch ist dies nicht der Fall, wenn die Orientierung an Standards auf einem verengten Leistungsbegriff basiert (vgl. Ainscow, Booth & Dyson 2006b).

9.8 Fazit und Ausblick

Im Rahmen des Beitrags wurden nur zwei Aspekte des Inklusionskonzepts näher untersucht: Relevanz von Differenzlinien und bestmögliche Qualifizierung. Demnach können nur in Bezug auf diese Aspekte Aussagen darüber gemacht werden, inwiefern Inklusion in den Messinstrumenten auftaucht. Die Berücksichtigung von Inklusion kann sich jedoch noch auf andere Weise widerspiegeln, beispielsweise in der Ausbildung der Schulinspektor*innen. Des Weiteren spielen auch die Erhebungsformen eine Rolle, z. B. welche Bewertungskriterien obligatorisch sind und welche von den Schulen ausgewählt werden können. So kann beispielsweise bei der Fokusevaluation in Sachsen-Anhalt die Schule selbst auswählen, ob sie im Bereich »Individualisierung des Unterrichts« evaluiert werden möchte. Der Beitrag kann daher nur in Bezug auf die analysierten Aspekte Antwort darauf geben, inwiefern Inklusion in den Bewertungskriterien der Schulinspektionen berücksichtigt wird.

Die oben dargestellten Ergebnisse zeigen, dass es zwischen den drei Fällen in Bezug auf Inklusion große Unterschiede gibt. Dies zeigt sich nicht nur darin, wie der Inklusionsbegriff verwendet wird, sondern auch in der Berücksichtigung von Teilaspekten. So kommt Inklusion in Sachsen-Anhalt kaum vor, wohingegen in England der Eindruck entsteht, dass unterschiedliche Zielsetzungen, die nur begrenzt kompatibel sind, miteinander verknüpft werden. Im Fall von Hamburg zeigt sich dagegen, dass die Bewertungskriterien Anknüpfungspunkte zu der hier verwendeten Definition von Inklusion aufweisen.

Bislang gibt es kaum Forschung zu der Frage, wie die Bewertungskriterien der Schulinspektionen zustande gekommen und was relevante Einflussfaktoren sind. Mögliche Ursachen können hierfür beispielsweise die Umsetzung von Inklusion im jeweiligen Land, das Bildungssystem, aber auch die personelle Zusammensetzung der Schulinspektion sein. Die Frage nach den Einflussfaktoren ist insofern von Relevanz, als dass es Antworten darauf gibt, warum sich bestimmte Bewertungskriterien durchsetzen und andere nicht. Abschließend lässt sich festhalten, dass das Verständnis von guter Schule bei den drei Fällen zumindest in Bezug auf Inklusion voneinander abweicht.

Literatur

- Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan (2006a). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan (2006b). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4–5), 295–308.

- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2012). *Orientierungsrahmen Schulqualität und Leitfaden*. <http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2013/20686/pdf/WPM9~C93.pdf> [13.12.2016].
- Bellmann, Johannes; Duzevic, Doris; Schweizer, Sebastian & Thiel, Corrie (2016). Nebenfolgen neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (3), 381–401.
- Bertelsmann-Stiftung (2014). *Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_39660_39661_2_~pdf [12.08.2014].
- Black-Hawkins, Kristine; Florian, Lani & Rouse, Martyn (2007). *Achievement and inclusion in schools*. London, New York: Routledge.
- Bolloten, Bill (2012). *Equalities in the Ofsted framework*. <http://www.insted.co.uk/~ofsted-framework.pdf> [10.08.2016].
- Boltanski, Luc & Thévenot, Laurent (2007). *Über die Rechtfertigung: Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2011). *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bradbury, Alice & Roberts-Holmes, Guy (2016). Creating an Ofsted story: The role of early years assessment data in schools' narratives of progress. *British Journal of Sociology of Education*, 1–10.
- Degenhardt, Sven (2008). »Gute Schule« in der Bundesrepublik Deutschland- auch eine »Gute Schule« für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler: Gutachten zur Präsenz von Bildung, Erziehung und Rehabilitation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sehen in den Qualitäts- und Evaluationshandbüchern der Bundesrepublik Deutschland. <https://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/degenhardt/files/2008-sd-guteschule-citydruck-pdf.pdf> [18.10.2014].
- Diaz-Bone, Rainer (2015). *Die »Economie des conventions«: Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diedrich, Martina (2015). Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg: ein Ausblick. In Marcus Pietsch, Barbara Scholand & Klaudia Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven* (S. 419–435). Münster: Waxmann.
- Ditton, Hartmut (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In Andreas Helmke, Walter Hornstein & Ewald Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (41. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik) (S. 73–92). Weinheim: Beltz.
- Elliott, Adrian (2012). *Twenty years inspecting English schools - Ofsted 1992-2012*. http://risetrust.org.uk/pdfs/Review_Ofsted.pdf [10.08.2016].
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education. Country Data 2012*. http://www.unicef.org/disabilities/files/SNE_Country_Data_~2012.pdf [18.09.2014].
- Fend, Helmut (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, Georg (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Florian, Lani (2013). Reliable Data, *Inclusive Education in Europe: Putting Theory into practice. Reflections from researchers* (S. 83–91).
- Gomolla, Mechthild (2009). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 25–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus der empirischen Bildungsforschung. In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel

- (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hinz, Andreas (2009). *Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion - worin besteht der »Mehrwert« gegenüber Integration?* Enabling Community. <http://www.nrw-cineschule.de/sites/default/files/Hinz%20Aktuelle%20Ertraege%20der%20Debatte%20um%20Inklusion.pdf> [19.08.2016].
- Honneth, Axel (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (2015). *Evaluation durch Schulbesuch - Fokusevaluation: Besuche von Schulen zum Zwecke der externen Evaluation*. http://www.bildung-lsa.de/files/91c182a026a9ba47ee6ab63ea33ddd4d/FokusEva_.ppt.pdf [10.08.2016].
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) (o.J.). *Fokusevaluation und Qualitätsrahmen*. http://www.bildung-lsa.de/schule/qualitaetsfeststellungen/-fokusevaluation_und_qualitaetsrahmen.html#art24861 [10.8.2016].
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) (2013). *Qualitätsrahmen schulischer Arbeit in Sachsen-Anhalt*.
- Landwehr, Norbert (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In Carsten Quesel, Norbert Landwehr, Peter Steiner & Vera Husfeldt (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35–70). Bern: hep.
- Moser, Vera (2012). *Inklusion: Standards und Perspektiven. Sonderpädagogik in Berlin*, (3), 23–27.
- Oehme, Fanny (2015). Konzeptionen »gerechter Schulinspektion« aus einer institutionen- und einstellungsanalytischen Perspektive: Ein Blick nach England. In Veronika Manitus, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer & Wilfried Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 293–315). Münster: Waxmann.
- Ofsted (2016). *Ofsted's equality objectives 2016-2020*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/520134/Ofsted_s_equality_objectives_2016-2020.pdf [18.08.2016].
- Ofsted (2015). *The common inspection framework: education, skills and early years*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/461767/The_common_inspection_framework_education_skills_and_early_years.pdf [10.08.2016].
- Ofsted (2011). *Inclusion: does it matter where pupils are taught: Provision and outcomes in different settings for pupils with learning difficulties and disabilities*. <http://dera.ioe.ac.uk/6001/> [16.08.2016].
- Ofsted (2000). *Evaluating Educational Inclusion: Guidance for inspectors and schools*. <http://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/Evaluating-EducationalInclusion.pdf> [18.08.2016].
- Osler, Audrey & Morrison, Marlene (2002). Can Race Equality be Inspected? Challenges for Policy and Practice Raised by the OFSTED School Inspection Framework. *British Educational Research Journal*, 28(3), 327–338.
- Piezunka, Anne (2015). *Das bunte Klassenzimmer – welches Handwerkszeug brauchen Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität?* <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/185859/umgang-mit-heterogenitaet?p=all> [16.08.2016].
- Piezunka, Anne; Schaffus, Tim & Grosche, Michael (in Vorbereitung). *Vier Verständnisse von schulischer Inklusion und ihr gemeinsamer Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforscherinnen und -forschern*.
- Plate, Elisabeth (2012). *Staff Support for Inclusion: An International Study*, Canterbury Christ Church University. <https://create.canterbury.ac.uk/12105/1/Plate.pdf> [18.08.2016].
- Plate, Elisabeth (2008). Betrachtungen »inklusive« Schulentwicklungen in England aus einer internationalen Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, 399–426.
- Prengel, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Prenzel, Annedore (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–108). Opladen: Leske + Budrich.
- Spörer, Nadine (2013). *Pilotprojekt »Inklusive Grundschule«: Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung*. http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/-service/publikationen/pressemitteilungen/Uni_Pdm._wissensch._Begleitung_Pilotschulen.-pdf [20.12.2016].
- Wild, Elke; Schwinger, Malte; Lütje-Klose, Birgit; Yotyoying, Sitipan; Gorges, Julia; Stranghöner, Daniela; Neumann, Philipp; Serke, Björn & Kurnitzki, Sarah (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des Bilief-Projekts zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Zeitschrift für Lernforschung*, 42 (1), 7–21.