

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education

Inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen

**Eine qualitative Erhebung der Strategien,
Herausforderungen und Gelingensbedingungen
aus Schulleitungsperspektive**

Name: Laura Jünke

E-Mail: laura.juenke@gmx.de

Matrikelnummer: 2346399

Studiengang: Grundschullehramt mit Integrierter Sonderpädagogik

Abgabedatum: 12.11.2019

Erstgutachterin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Birgit Lütje-Klose

Zweitgutachterin: Dr.ⁱⁿ Katrin Velten

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Einleitung | 1 |
| 2 | Herausfordernde Lebenslagen in Deutschland..... | 4 |
| 2.1 | Begriffliche Annäherung | 4 |
| 2.2 | Entstehungsfaktoren | 6 |
| 2.3 | Auswirkungen für Kinder und Jugendliche..... | 7 |
| 2.4 | Sonderpädagogischer Förderbedarf als Phänomen sozialer Benachteiligung | 8 |
| 3 | Grundschulen in herausfordernden Lagen | 11 |
| 3.1 | Begriffliche Annäherung | 11 |
| 3.2 | Entstehungsfaktoren | 13 |
| 3.3 | Herausforderungen durch die schwierigen Standortbedingungen | 14 |
| 4 | Strategien und Gelingensbedingungen der Arbeit an erwartungswidrig guten Grundschulen..... | 17 |
| 4.1 | Begriffliche Annäherung | 17 |
| 4.2 | Theoretische Erkenntnisse | 18 |
| 4.3 | Aktuelle Forschungsbefunde | 24 |
| 4.4 | Best-Practice-Beispiele | 27 |
| 4.5 | Zwischenfazit | 30 |
| 5 | Inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen..... | 31 |
| 5.1 | Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen..... | 31 |
| 5.1.1 | Begriffliche Annäherung..... | 31 |
| 5.1.2 | Didaktische Konzepte | 33 |
| 5.1.3 | Aktuelle Forschungsbefunde | 35 |
| 5.2 | Schulleitungen an inklusiven Grundschulen | 36 |
| 5.3 | Blick in die Praxis: Strategien und Gelingensbedingungen von inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen | 37 |
| 6 | Schulisch relevante Statistiken des Oberzentrums | 39 |
| 6.1 | Migrationshintergrund | 39 |
| 6.2 | Armut | 40 |
| 6.3 | Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf | 41 |

| | | |
|-----|---|----|
| 6.4 | Zwischenfazit und Auswirkungen für die Grundschulen des Oberzentrums... | 42 |
| 7 | Forschungsmethodische Vorgehensweise | 42 |
| 7.1 | Organisation und Erhebungskontext | 43 |
| 7.2 | Problemzentrierte Leitfadeninterviews..... | 44 |
| 7.3 | Qualitative Inhaltsanalyse | 45 |
| 7.4 | Gütekriterien | 47 |
| 8 | Auswertung der empirischen Erkenntnisse..... | 48 |
| 8.1 | Darstellung der Ergebnisse | 48 |
| 8.2 | Analyse der Ergebnisse | 63 |
| 9 | Fazit und Ausblick | 72 |
| | Literaturverzeichnis | |

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|---------|---|----|
| Abb. 1: | Mehr-Dimensionen-Modell der Beschreibung und Analyse von Schulerfolg unter Berücksichtigung der schulischen Kontextbedingungen (Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 92)..... | 18 |
| Abb. 2: | Ebenen-Modell der Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et. al (1986) (Serke, 2019, S. 60)..... | 46 |

1 Einleitung

„Wer aus einer Problemschule einen Leuchtturm machen will, der bekommt keine fertigen Konzepte oder wissenschaftlich erprobten Programme, die auf Knopfdruck funktionieren. Der muss ausprobieren, verwerfen, anpassen und sich dabei immer fragen: Was haben unsere Kinder davon, was brauchen sie?“ (Werdes, 2019, S. 2).

Mit dieser zentralen Frage beschreibt Frank Wagner, der Schulleiter der Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm, den Weg seiner Schule zum Gewinn des Deutschen Schulpreises 2019. Die Gebrüder-Grimm-Schule lässt sich als eine Grundschule im „sozialen Brennpunkt“ bezeichnen: Viele der Kinder haben einen Migrationshintergrund, die Arbeitslosigkeit im Einzugsgebiet der Schule ist hoch (ebd., S. 1). Damit handelt es sich nur um eine von vielen Grundschulen in Deutschland, die sich täglich mit einer solchen schwierigen Lage und den damit einhergehenden Herausforderungen im Schulalltag auseinandersetzen muss. Doch der Gewinn des Schulpreises 2019 zeigt: Auch an solchen Schulen kann es mit bestimmten Strategien und unter besonderen Bedingungen gelingen, die Kinder bestmöglich zu fördern und die Schule zu einem Ort zu machen, an dem Schüler*innen gerne und erfolgreich lernen.

In der internationalen Forschung sind diese Schulen, die trotz einer herausfordernden Lage erfolgreiche Strategien zum Umgang mit der Situation gefunden haben, als *improving schools in challenging circumstances* bekannt (z.B. Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 193).¹ Allerdings liegen bis jetzt hauptsächlich Forschungsergebnisse aus dem anglo-amerikanischen Raum zu diesem Thema vor, die nicht zwangsläufig auf das deutsche Schulsystem übertragbar sind (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 25). Auch fällt bezüglich bisheriger empirischer Ergebnisse auf, dass die meisten Untersuchungen sich auf weiterführende Schulen beziehen und somit der gesamte Grundschulbereich, der eine elementare Grundlage des Umgangs mit solchen herausfordernden Lagen bildet, noch nicht genug empirische Beachtung gefunden hat. Des Weiteren lässt die aktuelle Forschung eine weitere Tatsache oft außer Acht, die einen zusätzlichen Faktor für Schulen in herausfordernden Lagen bildet: Die zunehmende Umsetzung der inklusiven Beschulung, insbesondere im Primarbereich, obwohl gerade die Grundschulen, die mit beiden Umständen konfrontiert sind, oft auch diejenigen sind, die sich durch überragende Ergebnisse beim Deutschen Schulpreis o.Ä. auszeichnen. Es stellt sich also die Frage, welche Strategien und Gelingensbedingungen die Arbeit an einer Grundschule in einer herausfordernden Lage, in der Kinder mit und ohne sonderpädagogi-

¹ Der Begriff von Grundschulen in *herausfordernden Lagen* wird im Folgenden synonym mit dem von *herausfordernden/schwierigen Standortbedingungen bzw. Lagen* verwendet.

schen Unterstützungsbedarf gemeinsam unterrichtet werden, zur bestmöglichen Förderung der Schüler*innen erfordert. Außerdem ist zu ergründen, welche besonderen Umstände und Herausforderungen sich durch die Situation ergeben und welche Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft festzustellen sind. Mit diesen Fragestellungen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit.

Der Begriff der *Inklusion* bzw. *inkluisiven Beschulung*, der im Zusammenhang mit herausfordernden Lagen betrachtet werden soll, wird im Folgenden nach Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (2008) darauf bezogen, dass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (Vereinte Nationen, 2008, S. 21). Die integrative Bildung stellt hier jedoch nur einen Schritt auf dem Weg zur Inklusion im Schulbereich dar, die als Prozess der maximalen Adressierung und Partizipation aller individuellen Bedürfnisse verstanden wird (Serke, 2019, S. 68f.). Eine inklusive Bildung hat das letztendliche Ziel, *alle* Schüler*innen, unabhängig von sämtlichen Merkmalen von Heterogenität wie einem sonderpädagogischen Förderbedarf, Migrationshintergrund oder sozioökonomischem Hintergrund, selbstverständlich gleichwertig aufzunehmen, ihre Vielfalt anzunehmen und ihre optimale individuelle Förderung zu ermöglichen (Heimlich/Schmid, 2018, S. 35ff.). Es liegt somit auch eine besondere Relevanz für inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen vor, die mit all diesen Umständen konfrontiert sind.²

Um der Fragestellung nach den Strategien, Herausforderungen und Gelingensbedingungen der Arbeit an inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen nachzugehen, wurde eine empirische Untersuchung in einem nordrhein-westfälischen Oberzentrum an drei Grundschulen in entsprechenden Lagen durchgeführt, um ihre Konzepte zum Umgang mit der Situation zu ergründen, wobei ein besonderer Fokus auf Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen³ an diesen Schulen gelegt wurde. Der Förderschwerpunkt Lernen wird hier als eine erhebliche, langfristige Lernbeeinträchtigung im schulischen und sozialen Kontext gesehen, die durch Mittel der Regelschule nicht bearbeitet werden kann (KMK, 2019, S. 5). Aufgrund zahlreicher empirischer Untersuchungen der letzten

² Zum detaillierteren Verständnis der verschiedenen Phasen im Prozess inklusiver Bildung – von *Exklusion* über *Separation* und *Integration* bis hin zur *Inklusion* – und ihrer Aspekte der Rechte und Anerkennungsformen für Schüler*innen mit einem Förderbedarf siehe Serke, 2019, S. 79ff.

³ Im Laufe dieser Arbeit werden die Begriffe eines *sonderpädagogischen Förderbedarfs*, *Förderschwerpunkts* bzw. *Unterstützungsbedarfs (im Bereich Lernen)* ebenso wie die Begriffe *Lernschwierigkeit*, *Lernstörung* bzw. *Lernbeeinträchtigung* synonym verwendet, da hier teilweise Diskrepanzen zwischen der offiziellen aktuellen Begrifflichkeit und vielen theoretischen Darlegungen vorliegen. Eine detaillierte begriffliche Annäherung an den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen findet sich in Kapitel 5.1.1.

Jahrzehnte, die das Entstehen von Lernbeeinträchtigungen als Resultat herausfordernder Aufwachsensbedingungen der Kinder sehen, liegt hier nach bisherigen Erkenntnissen eine hohe Relevanz für die Betrachtung inklusiver Grundschulen in herausfordernden Lagen vor, die es zu überprüfen gilt (z.B. Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 56ff.). Zur Ergreifung der Fragestellung wurde sich für eine qualitative Befragung der Schulleitungen entschieden, da ihnen nach verschiedenen Untersuchungen eine besondere Rolle im Prozess des erfolgreichen Umgangs mit herausfordernden Lagen zukommt (z.B. Ra-cherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 193). Zu diesem Zweck wurden mit den Schulleitungen der drei Schulen problemzentrierte Leitfadenterviews durchgeführt, um ihre Perspektiven auf die Situation zu ermitteln. Anschließend wurde zur Analyse der Ergebnisse eine qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) durchgeführt. Die empirische Untersuchung fand unter den Forschungsfragen statt, welche *Strategien und Konzepte* die Grundschulen zur bestmöglichen Förderung der Schüler*innen nutzen und welche *Gelingsbedingungen* die Schulleitungen für eine erfolgreiche Arbeit an ihren Schulen sehen. Außerdem wurde ergründet, welche *Herausforderungen* die Situation nach Ansicht der Schulleitungen birgt und wie sie die *Zusammenhänge zwischen Inklusion und einer herausfordernden Lage* sehen, insbesondere im Hinblick auf den Förderschwerpunkt Lernen.

Im Folgenden findet zunächst eine allgemeine Auseinandersetzung mit herausfordernden Lebenslagen in Deutschland statt (Kap. 2). Dies beinhaltet eine begriffliche Annäherung und eine Betrachtung der Entstehungsfaktoren und Auswirkungen für Kinder und Jugendliche, die in solchen Lebenslagen aufwachsen. Außerdem werden die Zusammenhänge zwischen einer sozial benachteiligten Situation des Aufwachsens und einem sonderpädagogischen Förderbedarf, insbesondere im Bereich Lernen, ergründet, was von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit ist. Anschließend wird ein Blick auf Grundschulen in herausfordernden Lagen geworfen (Kap. 3), wobei ebenfalls eine begriffliche Annäherung stattfindet und Entstehungsfaktoren betrachtet werden. Des Weiteren werden Herausforderungen beschrieben, die sich für die Grundschulen durch ihre Lage ergeben. Anschließend wird der Begriff einer erwartungswidrig guten Grundschule in einer herausfordernden Lage ergründet und auf Strategien und Gelingsbedingungen eingegangen, die solche Schulen zeigen (Kap. 4). Dabei werden theoretische und empirische Erkenntnisse sowie Best-Practice-Beispiele von erfolgreichen Grundschulen mit einbezogen, welche in einem Zwischenfazit zusammengefasst werden. Im Anschluss wird ein besonderer Fokus auf den Begriff einer inklusiven Grundschule in einer herausfordernden Lage gelegt (Kap. 5). Dazu wird zunächst der Förderschwerpunkt Lernen inklusive didaktischer Konzepte und Forschungserkenntnisse betrachtet und die Po-

sition der Schulleitung an inklusiven Grundschulen thematisiert. Anschließend wird anhand von Praxisbeispielen auf Strategien und Gelingensbedingungen inklusiver Grundschulen in herausfordernden Lagen eingegangen, wobei Bezüge zum Förderschwerpunkt Lernen und den Erkenntnissen aus vorherigen Kapiteln gezogen werden. Es folgt ein Blick auf Statistiken des Oberzentrums zum Thema Migrationshintergrund, Armut und sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an den städtischen Grundschulen, welche bezüglich ihrer Auswirkungen für die Schulen reflektiert werden (Kap. 6). Anschließend wird die forschungsmethodische Vorgehensweise erläutert (Kap. 7). Daraufhin findet eine detaillierte Darstellung und Analyse der Ergebnisse statt (Kap. 8), welche abschließend im Fazit zusammengefasst, reflektiert sowie als Grundlage für einen Ausblick auf zukünftige Forschung im Bereich inklusiver Grundschulen in herausfordernden Lagen genutzt werden (Kap. 9).

2 Herausfordernde Lebenslagen in Deutschland

Zunächst soll nun eine Auseinandersetzung mit den einleitend thematisierten herausfordernden Lebenslagen in Deutschland stattfinden, die im öffentlichen Diskurs häufig als „soziale Brennpunkte“ bezeichnet werden. Nachdem diesbezüglich eine begriffliche Annäherung stattgefunden hat, werden Entstehungsfaktoren für diese sozialräumliche Segregation⁴ betrachtet und Auswirkungen für die Kinder und Jugendlichen, die in diesen Stadtteilen aufwachsen, thematisiert.

2.1 Begriffliche Annäherung

Nach Fölker, Hertel und Pfaff (2015) handelt es sich bei sogenannten „sozialen Brennpunkten“ um Wohngebiete „in großstädtischer Lage [...], in denen sich das Phänomen der wohnräumlichen Segregation besonders deutlich zeigt und für deren Bewohnerinnen und Bewohner Prozesse der Exklusion und der verringerten Teilhabe mit sich zu bringen droht“ (S. 9). Die besagte wohnräumliche Segregation lässt sich dementsprechend in diesem Fall auch mit einer sozialräumlichen Segregation gleichsetzen, da durch die Trennung städtischer Quartiere in Abhängigkeit von sozialen Merkmalen ihrer Bewohner*innen eine „homogenisierende[...] Verräumlichung sozialer Differenzen“ (Pfaff/Fölker/Hertel, 2015, S. 68) stattfindet. Durch diese Konzentration von homogenen sozialen Milieus verteilen sich auch die Teilhabechancen der Bewohner*innen an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ungleich auf verschiedene Stadtgebiete (ebd.).

Dieses Phänomen sozialer Spaltung findet sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte zunehmend in verschiedenen Vierteln deutscher Großstädte und geht mit bestimmten

⁴ *Segregation* wird hier definiert als die „ungleiche Verteilung von verschiedenen Bevölkerungsgruppen auf die Quartiere in einer Stadt“ (Baur, 2013, S. 21).

Merkmale der betroffenen Bevölkerungsgruppen einher, die sich in den Quartieren konzentrieren (Ellinger, 2013, S. 29). Benachteiligte Gebiete zeichnen sich durch geringe Altersdurchschnitte der Bewohner*innen, viele Familien mit Kindern, eine hohe Arbeitslosigkeit und somit viele Empfänger*innen staatlicher Transferleistungen sowie hohe Anteile von Menschen mit Migrationshintergrund aus (Pfaff/Fölker/Hertel, 2015, S. 69; Schroeder, 2015, S. 40). Die Umstände können nach Schroeder (2015) außerdem zu einer starken Konkurrenz um die verhältnismäßig wenigen vorhandenen Ressourcen im Vergleich zu anderen Stadtteilen führen (S. 40). Die Problematiken verstärken sich durch die damit einhergehende Abwanderung bildungsnahe Familien aus den betroffenen Stadtteilen (ebd.). Es findet somit eine soziale und ethnische Segregation statt, die zur Marginalisierung und dauerhaften sozioökonomischen Benachteiligung der betroffenen Bewohner*innen führen kann (Ellinger, 2013, S. 29; Pfaff/Fölker/Hertel, 2015, S. 68).

Die somit vorliegende Struktur des sozialen Raumes lässt sich unter anderem durch die Theorie der Kapitalarten nach Bourdieu (1983) veranschaulichen. Nach Bourdieu definiert sich die Struktur einer Gesellschaft durch die Verteilung verschiedener Arten von Kapital (Bourdieu, 2012, S. 230). Kapital lässt sich in diesem Fall als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (ebd., S. 229) bezeichnen. Bourdieu unterscheidet zwischen *ökonomischem*, *kulturellem* und *sozialem Kapital*, welches ungleich auf verschiedene soziale Räume verteilt ist (Schroeder, 2015, S. 39). Die Grundlage bildet hierbei das *ökonomische Kapital*, welches unmittelbar in finanzielle Ressourcen umwandelbar ist und somit zum Erwerb anderer Kapitalarten dienen kann (Bourdieu, 2012, S. 231; Jünger, 2008, S. 70). Das *kulturelle Kapital* wiederum ist gegebenenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und existiert in drei verschiedenen Formen. Das *inkorporierte kulturelle Kapital* definiert den Habitus⁵ eines Menschen und bezieht sich somit auf die verinnerlichten kulturellen Werte, die der Mensch durch seine familiären Umstände oder andere Aneignungsformen über Zeit mitgegeben bekommt (Bourdieu, 2012, S. 233). Das *objektivierte kulturelle Kapital* findet sich in materiellen Gütern und Gegenständen wie Büchern oder Gemälden im Besitz des Menschen (ebd., S. 235). Den letzten Bestandteil bildet das *institutionalisierte kulturelle Kapital*, welches sich beispielsweise in akademischen Titeln äußert (ebd., S. 236). Das *soziale Kapital* eines Menschen wiederum definiert sich über die Netzwerke und sozialen Beziehungen, über die er/sie verfügt, sowie über die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und die damit einhergehenden Ressourcen (ebd., S. 238).

⁵ Der *Habitus* eines Menschen äußert sich in dessen Auftreten, Vorlieben und Verhaltensweisen abhängig von seiner sozialen Positionierung (Jünger, 2008, S. 73).

Die soziale Positionierung eines Individuums im Raum ergibt sich durch die Kombination der drei Kapitalarten in Beziehung zueinander (Jünger, 2008, S. 70; Schroeder, 2002, S. 230). Die jeweilige Wahrscheinlichkeit, sich ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital in einem gewissen Maße anzueignen, hängt wiederum vom Ort des Aufwachsens und somit vom Wohngebiet ab, in dem ein Mensch lebt (Schroeder, 2002, S. 231f.). Somit wird die Möglichkeit zur Teilhabe am kulturellen Leben sowie des Zugangs zu Bildung, welche sich durch den Zugang zu den Kapitalarten ergeben, darüber definiert, in welcher Lebenslage ein Kind aufwächst (Bourdieu, 1983, S. 173, zitiert nach Ellinger, 2013, S. 43; Schroeder, 2002, S. 230f.). Im Rahmen der sozialräumlichen Segregation bzw. Entstehung von sogenannten „sozialen Brennpunkten“ findet sich dementsprechend eine Häufung von bildungs- und schulrelevanten Ressourcen durch eine Überrepräsentanz von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital in einem Stadtteil, während sich in anderen Gebieten soziale Problemlagen und Bildungsferne durch das Fehlen von ausreichendem Kapital verdichten (Sundsbø, 2015, S. 51).

2.2 Entstehungsfaktoren

Es stellt sich nun die Frage, welche auslösenden Faktoren im Laufe der Zeit zu dieser zunehmenden Verräumlichung unterschiedlicher Konzentrationen der Kapitalarten und somit auch von sozialer Ungleichheit geführt haben.

Ditton (2010) bezeichnet diese wohnräumliche Exklusion oder „Ghettoisierung“ als ein gesellschaftliches Phänomen, in welchem sich Polarisierungsprozesse in Form von unterschiedlichen sozialen Zonen und Räumen äußern (S. 54). Auch Fölker, Hertel und Pfaff (2015) sprechen bei der Entstehung dieser Sozialräume von einem „Ergebnis sozioökonomischer Polarisierungsprozesse“ (S. 9), welches sich in sozialer, ethnischer und demographischer Segregation äußert, die sich in benachteiligten städtischen Gebieten überschneidet und der wiederum unterschiedliche Entstehungsfaktoren zu Grunde liegen (ebd.).

Beim Phänomen der *sozialen Segregation* handelt es sich nach Baur (2013) um eine Konzentration von Armut, die beispielsweise durch die ungleichmäßig verteilte Vergabe von Sozialwohnungen in bestimmten Stadtgebieten bedingt ist (S. 22). Auf diese Weise wird in Großstädten im Laufe der Zeit für eine Spaltung der Stadtteile nach Einkommen gesorgt, wodurch einzelne Gebiete ausgegrenzt und isoliert werden und fehlende Ressourcen sich dort konzentrieren, wo viele Menschen mit einem niedrigen Bildungsstand, geringem Einkommen und prekären Arbeitsverhältnissen leben (ebd.). Hinzu kommt das Phänomen der *ethnischen Segregation*, welches sich durch einen längerfristigen Entstehungsprozess im Laufe der vergangenen Jahrzehnte begründen lässt. Die ethnische

Segregation beschreibt Baur (2013) als einen Prozess von Zu- und Abwanderung bestimmter ethnischer Gruppen, die schon durch die Anwerbung zahlreicher Gastarbeiter*innen in den 1960er Jahren begann. Die betroffenen Menschen verblieben nach ihrer Anwerbung oft unerwartet über mehrere Generationen in den für sie bestimmten Vierteln und somit entstand eine Konzentration von z.B. türkischstämmigen Menschen in einzelnen Stadtgebieten (Baur, 2013, S. 23). Durch die zunehmende Arbeitslosigkeit der betroffenen Menschen und die schlechten Zustände der bereitgestellten Wohnungen fand hier außerdem bereits eine Verdichtung sozialer und ethnischer Segregation statt (ebd.)

Schroeder (2002) fasst die genannten Aspekte als *Theorie der residentiellen Segregation* zusammen. Demnach sei die Entstehung sozialer Brennpunkte zusammenfassend als Folge der Wohlstandentwicklung zu bezeichnen, die sich vor allem in Großstädten zeige und in einer Reproduktionswirkung schwieriger sozioökonomischer Verhältnisse die dauerhafte Manifestation herausfordernder Lebenslagen in den betroffenen Gebieten zur Folge habe (Schroeder, 2002, S. 295). Insbesondere das Phänomen der Armut als Folge von Wohlstand mit einem direkten Zusammenhang zu städtischen Räumen wird hier als bedeutsam herausgestellt (ebd., S. 295ff.).

2.3 Auswirkungen für Kinder und Jugendliche

Um im Folgenden ergründen zu können, wie sich der Umgang mit einer solchen herausfordernden Lebenslage im schulischen Kontext gestalten sollte, gilt es zunächst zu verstehen, welche Auswirkungen das Aufwachsen in den betroffenen Gebieten für Kinder und Jugendliche haben kann.

Das Aufwachsen in einem segregierten und somit benachteiligten Wohngebiet kann bei Kindern und Jugendlichen durch das Fehlen kultureller und ökonomischer Ressourcen und dementsprechender Begleiterscheinungen zu negativen Effekten bezüglich ihrer Sozialisation, Gesundheit und Bildungsbiografie führen (Baur, 2013, S. 25f.). Häufig erleben die Kinder die schwierige sozioökonomische Situation ihres Aufwachsens durch dauerhafte Armut in der eigenen Familie und im öffentlichen Raum (Ghazi, 2018, S. 14; Baur, 2013, S. 27). Dies geht oft einher mit beengten Wohnverhältnissen, wenig familiärer Unterstützung und dem Fehlen eines geregelten Tagesablaufes, gesunder Ernährung sowie angemessener Kleidung, Spielmöglichkeiten und kultureller Anregungen (Ghazi, 2018, S. 14). Auch im zwischenmenschlichen Bereich fehlt es den betroffenen Kindern zum Teil an positiven sozialen Erfahrungen mit gleichaltrigen Kindern. Auf den Straßen kann es zu schwierigen Peergruppendynamiken kommen und Gewalt wird oft als Mittel zur Problemlösung erfahren (Ghazi, 2018, S. 15; Baur, 2013, S. 31). Dementsprechend entwickeln sich im Prozess des Aufwachsens abweichende Normen und Wertvorstellungen als die, mit denen die Kinder später in der Schule konfrontiert werden

(Ghazi, 2018, S. 15). All diese Umstände lassen sich als gefährdende Entwicklungsbedingungen für Kinder bezeichnen, welche die Ausbildung von Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen begünstigen (Naggl/Thurmair, 2000, S. 213). Somit besteht die Notwendigkeit kompensatorischer Angebote und Investitionen in den betroffenen Gebieten, um die Chancengleichheit der Kinder fördern zu können (Naggl/Thurmair, 2000, S. 213; Ghazi, 2018, S. 15).

Hinzu kommt die häufig von außen erlebte Stigmatisierung und Diskriminierung der betroffenen Stadtteile als „soziale Brennpunkte“ (Baur, 2013, S. 28). Kinder, die in herausfordernden Lagen aufwachsen, bekommen im schulischen Kontext oft von vornherein den Stempel eines „schwierigen Kindes“, der mit fehlender Lernmotivation, häuslicher Vernachlässigung oder geringer Frustrationstoleranz in Verbindung gebracht wird (Schroeder, 2007, S. 12). Dies kann zu einem Gefühl fehlender Selbstwirksamkeit führen und den Kindern den Eindruck vermitteln, von vornherein weniger Chancen zu haben als andere Schüler*innen. Dem gilt es, im schulischen Bereich entgegenzuwirken (Baur, 2013, S. 28f.).

2.4 Sonderpädagogischer Förderbedarf als Phänomen sozialer Benachteiligung

Bei Betrachtung der Auswirkungen für Kinder und Jugendliche ist ein besonderer Fokus darauf zu legen, wie die soeben beschriebenen herausfordernden Lebenslagen auch mit dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes zusammenhängen können und weshalb Schüler*innen mit Förderbedarf häufig als sozial benachteiligte Kinder zu bezeichnen sind. Dies soll im Laufe der Arbeit auch in Bezug auf die drei Grundschulen untersucht werden, an denen die Interviews durchgeführt wurden (Kap. 1).

Wie bereits in Kapitel 2.3 deutlich geworden ist, kann ein enger Zusammenhang zwischen der Lebenslage und den Bildungschancen eines Kindes vorliegen, der gegebenenfalls zu einer Beeinträchtigung führt (Schroeder, 2015, S. 51). Dies geht mit verschiedenen Bedingungen des Aufwachsens und verschiedenen Ausprägungen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes einher, was Weiß (2000) wie folgt beschreibt:

In der Sonderpädagogik gilt es seit langem als unbestritten, daß [sic] besonders Lernbehinderungen, zum Teil auch Sprachbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten in einem sozialen Kontext entstehen, der durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist: niedrige und meist unsichere berufliche und finanzielle Situation; schlechte Wohnbedingungen, häufig in Sozialen Brennpunkten; oft schwierige Familienverhältnisse und ungünstiges Familienklima; wenig förderliche häusliche Lernumwelt und nicht selten unzureichende Befriedigung grundlegender kindlicher Bedürfnisse; Hineinwachsen in eine von der Schule abweichende Sprachform sowie soziale Isolation und Diskriminierung (S. 67).

Hier wird bereits deutlich, dass sich insbesondere zwischen Lernbeeinträchtigungen und schwierigen Bedingungen des Aufwachsens Zusammenhänge finden lassen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass „insbesondere Kinder im Förderschwerpunkt Lernen in der Regel auch Lernprobleme im Bereich basaler Kompetenzen wie Aufmerksamkeit, Konzentration, sowie sozialer und emotionaler Kompetenz aufweisen“ (Ellinger, 2013, S. 68f.) und sich dementsprechend die einzelnen Förderschwerpunkte in der Regel nicht vollständig getrennt betrachten lassen. Auf die Entstehung von Lernschwierigkeiten als Resultat sozialer Benachteiligung wird jedoch im Folgenden der Fokus gelegt.

Verschiedene empirische Untersuchungen im Laufe der letzten Jahrzehnte konnten signifikante Zusammenhänge zwischen dem Auftreten von Lernbeeinträchtigungen bei Kindern und dem Aufwachsen in niedrigen sozialen Milieus feststellen (Schroeder, 2015, S. 37). Große Schulleistungsstudien der letzten Jahre, wie beispielsweise die PISA-Studie, die IGLU-Studie sowie die TIMSS-Studie⁶, zeigten signifikante Korrelationen zwischen einem niedrigen sozialen Status oder einem Migrationshintergrund und geringeren Lese- oder naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Kinder (Sandfuchs, 2018, S. 9). Es wurde jedoch auch bereits in den 1970er Jahren, z.B. in Studien von Begemann (1970) gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung und dem Auftreten von Beeinträchtigungen des Lernens zu finden war und Kinder aus diesen Lebenslagen stets schlechtere Bildungschancen hatten (Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 56f.; Koch, 2007, S. 104; Ellinger, 2013, S. 67). Bis zu 90% der Schüler*innen an den damaligen Sonderschulen für Lernbehinderte ließen sich den unteren sozialen Schichten zuordnen, was auch hier bereits mit Armut, niedrigen Bildungsabschlüssen bzw. Qualifikationen der Eltern und schwierigen Wohnbedingungen in Verbindung gebracht wurde (Koch, 2007, S. 104f.; Ellinger, 2013, S. 67f.). Die Sonderschule für Lernbehinderte wurde damit zum Symbol für Kinder aus den unteren sozialen Schichten, deren schwierige soziale Bedingungen des Aufwachsens in einem Risiko für langfristige Lernbeeinträchtigungen resultierten (Ellinger, 2013, S. 68; Gomolla/Radtke, 2007, S. 198).

In neueren Untersuchungen spielte außerdem der Faktor eines Migrationshintergrundes eine immer stärkere Rolle, während zusätzlich ein Anstieg der Arbeitslosigkeit in den Familien der betroffenen Kinder festgestellt werden konnte (Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 58). Dementsprechend werden die Kinder mit sprachlichen Problemen, Diskrepanzen zwischen familiären und schulischen Werten sowie vom Kindesalter an erlernter Hilflosigkeit und Misserfolgen konfrontiert (ebd., S. 59ff.). Ellinger (2013) betont außerdem die

⁶ siehe z.B.: Artelt, C. et. al. (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde.*; Wendt et. al. (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.*; Hußmann et. al. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.*

damit zusammenhängenden Gefühle der Unterlegenheit, den unzureichenden gesundheitlichen Zustand der Kinder sowie eine wenig interessierte bzw. abneigende Haltung gegenüber der Schule, die sich somit speziell bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen manifestieren und zu schlechteren Bildungschancen beitragen können (S. 69).

In der aktuellen Forschung wird von der Zuordnung zu sozialen Schichten zwar Abstand genommen und eher von herausfordernden Lebenslagen gesprochen, aber die Zusammenhänge zwischen diesen Lebenslagen und der Entwicklung von Lernbeeinträchtigungen sind weiterhin präsent und wurden in verschiedenen Studien untersucht (Koch, 2007, S. 107). Dort wird vor allem auch ein Fokus auf die bereits erwähnten Begleiterscheinungen herausfordernder Lebenslagen gelegt, die letztendlich die Bildungschancen der Kinder verringern und das Entstehen von Lernbeeinträchtigungen begünstigen.

Koch (2007) verweist auf eine Studie der Uni Würzburg, welche den sozioökonomischen Status der Familien von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen erhoben hat und sich zum Zeitpunkt der Veröffentlichung ihres Artikels in der Auswertungsphase befand (S. 109). Die Studie konnte verdeutlichen, dass bei den Familien in den Bereichen Bildungsstand, Ausbildungsstand, Einkommen, Familienverhältnisse und Wohnsituation deutliche Unterschiede zur Gesamtbevölkerung vorlagen und beispielsweise fast 90% der untersuchten Familien im niedrigen Bereich des Einkommens lagen (ebd.). Dies wird unter anderem dadurch begründet, dass die betroffenen Kinder durch ihre fehlende Teilhabe an Kultur (z.B. Lesen, Museumsbesuche) sowie ihren geringen Aktionsradius durch wenig außerhäusliche Aktivitäten mit erschwerten Sozialisationsbedingungen konfrontiert sind (ebd., S. 110f.). Hier lässt sich wiederum ein Zusammenhang zur Theorie der Kapitalarten nach Bourdieu herstellen, die ebenfalls eine soziokulturelle Benachteiligung durch geringes kulturelles Kapital besagt (Kap. 2.1). Außerdem wird das aus der Situation resultierende Fehlen von bestimmten Wertevorstellungen und Erziehungszielen in der Studie als entscheidender Faktor für das Entstehen von Lernbeeinträchtigungen benannt (Koch, 2007, S. 111f.).

Des Weiteren lässt sich die sogenannte LAUF-Studie von Wocken (2000) benennen, in der die Lernausgangslagen von Förderschüler*innen des siebten Schuljahres in Hamburg erhoben wurden (S. 492). Auch hier konnten zahlreiche soziale Nachteile der Förderschüler*innen im Vergleich zu anderen Schüler*innen weiterführender Schulen festgestellt werden. Im Zuge dessen wird betont, dass sich eine Lernbeeinträchtigung grundsätzlich nur unter Hinzunahme der sozialen Hintergründe eines Kindes beschreiben lässt (ebd., S. 498). Es wird außerdem darauf hingewiesen, dass sich in dem Zusammenhang zwischen einem Besuch der Förderschule Lernen und einer niedrigen sozialen Lage die Illusion der Chancengleichheit des deutschen Bildungssystems reproduziert (ebd.).

Auch Werning und Lütje-Klose (2012) stellen fest, dass nicht nur die familiären Voraussetzungen der Kinder zu Lernschwierigkeiten und ungleichen Chancen im deutschen Bildungssystem führen, sondern auch die Einstellungen der Lehrkräfte dazu beitragen können. Der von ihnen erwähnte *Etikettierungsansatz* beschreibt, wie Schüler*innen eine von Lehrkräften erworbene Zuschreibung aufgrund ihres familiären Kontextes in ihr Selbstbild übernehmen und sich dementsprechend verhalten (ebd., S. 65f.). Außerdem wird häufig unbewusst ein Merkmal eines Kindes, wie beispielsweise ein Migrationshintergrund, mit anderen Merkmalen in Verbindung gebracht (*Halo-Effekt*) oder aufgrund von schwierigen sozialen Verhältnissen eines Kindes automatisch ein abweichendes Verhalten erwartet und somit durch Stigmatisierung die schulische Bildung erschwert. Es stellt sich somit die Frage, wie eine Grundschule damit umgeht, wenn sie mit einem hohen Anteil von Kindern aus solchen Aufwuchsbedingungen konfrontiert wird.

3 Grundschulen in herausfordernden Lagen

Nach Erläuterung der Umstände und Auswirkungen herausfordernder Lebenslagen in Deutschland soll eine genauere Betrachtung der Grundschulen in solchen Lagen stattfinden, die im Fokus dieser Arbeit stehen. Dazu findet zunächst eine Annäherung an den Begriff einer Grundschule in herausfordernder Lage statt, wobei auch die Einteilung nach Schulstandorttypen in Nordrhein-Westfalen thematisiert wird. Außerdem wird auf Entstehungsfaktoren für die Schulen eingegangen und anschließend betrachtet, welche Herausforderungen eine schwierige Lage für die betroffenen Grundschulen mit sich bringt.

3.1 Begriffliche Annäherung

So wie sich in vielen Großstädten sozialräumlich segregierte Viertel finden, die den Stempel „sozialer Brennpunkte“ erhalten, finden sich auch in der Schullandschaft Prozesse der Segregation, die teilweise unmittelbar aus diesen Sozialräumen entspringen und eine (Grund-)schule in einer herausfordernden Lage definieren, die häufig das Label einer „Brennpunktschule“ bekommt. Als sogenannte „Brennpunktschulen“ lassen sich nach Fölker, Hertel und Pfaff (2015) diejenigen Schulen bezeichnen, „in denen sich sozialstrukturelle Benachteiligung und Marginalisierung von Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise zuspitzen und in der Folge als bildungsbezogene Ungleichheiten fortgeschrieben werden“ (S. 10). Diese Schulen befinden sich in Stadtgebieten, deren Bevölkerungszusammensetzung zu einer ethnisch-kulturell stark homogenisierten Schüler*innenschaft führt, welche außerdem häufig aus sozial belasteten Familien mit niedrigen Bildungsabschlüssen kommt (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24; Funke/Clausen, 2015, S. 125). Es handelt sich dementsprechend um eine segregierte Schüler*innenschaft, bestehend aus Schüler*innen, denen in der Regel verschiedene

Merkmale gemein sind, die sie negativ belasten und sozial von anderen Lernenden trennen (Funke/Clausen, 2015, S. 124; Stošić, 2015, S. 29). In den betroffenen Grundschulen institutionalisieren sich in diesem Sinne die sozialräumlich etablierten sozialen Ungleichheiten, die sich daraufhin in Bildungsbenachteiligungen der Schüler*innen zeigen und die Wahrscheinlichkeit für deren Scheitern im Schulsystem erhöhen (Funke/Clausen, 2015, S. 125; Pfaff/Fölker/Hertel, 2015, S. 71).

Holtappels et. al. (2017) weisen darauf hin, dass diese international als *challenging circumstances* bezeichneten Gegebenheiten die betroffenen Schulen vor anspruchsvolle Problemkonstellationen stellen, die sie lösen müssen, um ein *failing*, also Scheitern in Bezug auf ihren gesellschaftlichen Auftrag, vermeiden zu können (S. 18). Die Schule ist als gesellschaftliche Institution besonders von sozialen Problemlagen betroffen. Andererseits bildet sie als staatliche Sozialisationsinstanz eine wichtige Ressource zur Überwindung individueller Benachteiligungen und somit zur Gewährleistung von Chancengleichheit der Kinder. Für Grundschulen in sogenannten „sozialen Brennpunkten“, denen eine besondere Aufgabe in Bezug auf diese Förderung der Chancengleichheit aller Schüler*innen zukommt, kann somit ein hoher Druck von außen bezüglich ihrer Ausführung des Bildungs- und Erziehungsauftrags entstehen (Burchardt, 2008, S. 61).

Einen institutionell verwendeten Ansatz zur Definition und Kategorisierung von Grundschulen in herausfordernden Lagen bilden außerdem die im Bundesland Nordrhein-Westfalen verwendeten Schulstandorttypen. Diese werden auch später zur Einordnung der Schulen in der empirischen Untersuchung genutzt. Zur Interpretation der landesweiten Vergleichsarbeiten, wie z.B. die VERA-Lernstanderhebungen in der dritten Klasse, werden den Schulen die Standorttypen eins bis fünf zugeordnet, abhängig von Faktoren bezüglich Schüler*innenschaft und Lage. Berücksichtigt werden der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowie derer, die Leistungen nach SGB II empfangen (Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 192). Der Standorttyp fünf lässt sich hierbei als am meisten herausfordernde Lage einer Schule beschreiben, was auf ungefähr 20% der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen zutrifft (ebd.). Bezüglich des Faktors Migrationshintergrund der Schüler*innen gilt bei einem Anteil von durchschnittlich 67% eine Zuordnung zum Standorttyp fünf (Qua-Lis NRW, 2016, S. 2). Zusätzlich zeigen sich bezüglich der Wohngebiete der Schüler*innen beim Standorttyp fünf ein stark unterdurchschnittliches Einkommen, durchschnittlich 23% der Menschen beziehen SGB II, weniger als ein Fünftel der Personen lebt in Ein- bis Zwei-Familienhäusern und es liegt ein überdurchschnittlich hoher Anteil von Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zum Landesdurchschnitt vor (ebd.).

3.2 Entstehungsfaktoren

Bezüglich der Entstehung von Grundschulen in herausfordernden Lagen müssen nicht nur die bereits erläuterten sozialräumlichen Segregationsmechanismen (Kap. 2.1, 2.2) mit einbezogen werden, sondern auch beachtet werden, welche „Zusammenhänge der gegenseitigen Reproduktion schulischer und sozialräumlicher Segregation“ (Fölker/Her- tel/Pfaff, 2015, S. 10) durch andere Faktoren entstehen. Stošić (2015) bezeichnet schulische Segregation beispielsweise als „komplexes Zusammenspiel zwischen Stadtentwicklung, Schulentwicklungsplanung, Schulprofilbildung, Übergangsentscheidungen bzw. -empfehlungen der Schulen und Wahlentscheidungen der Eltern“ (S. 31). Daher soll im Folgenden betrachtet werden, wie Entscheidungen von Eltern bezüglich der Schullaufbahn ihrer Kinder sowie Gegebenheiten des deutschen Schulsystems für eine Verstärkung der diesbezüglichen Entwicklung vor allem in den Grundschulen sorgen.

Zunächst ist zu beachten, dass sowohl die Entscheidungen von bildungsnahen als auch von bildungsfernen Familien die Segregation im Bildungssystem verstärken können. Ramirez-Rodriguez und Dohmen (2010) verweisen diesbezüglich auf die *Theorie der Herkunftseffekte* nach Boudon (1974)⁷. Diese besagt, dass sich die Einflüsse der Sozialisation im Elternhaus auf ein Kind als primärer Herkunftseffekt bezeichnen lassen und die sozioökonomische Lage einer Familie inklusive daraus folgender Bildungsentscheidungen für ihre Kinder als sekundärer Herkunftseffekt (Ramirez-Rodriguez/Dohmen, 2010, S. 302). Insbesondere der sekundäre Herkunftseffekt zeigt sich in den Entscheidungen, die Eltern bezüglich der Schulwahl für ihr Kind und somit bezüglich ihres Maßes an Bildungsinvestitionen treffen (ebd.). Dementsprechend entscheiden sich Eltern aus schlechten sozioökonomischen Verhältnissen selten für Schulen, an denen ein höherer Anteil von Kindern aus besseren Verhältnissen vertreten ist, da sich die niedrigen Erwartungen und geringen Bildungsinvestitionen für ihre Kinder über mehrere Generationen manifestieren. Eltern aus bildungsnahen Familien wiederum nehmen das lokale Schulangebot in der Regel anders wahr und treffen dementsprechend auch andere Entscheidungen für ihre Kinder (Stošić, 2015, S. 36). Die daraus resultierenden Abwanderungen an Grundschulen oder weiterführende Schulen mit einem besseren Ruf aus Sorgen um die Bildungszukunft ihrer Kinder führen dazu, dass sich die Repräsentanz von Kindern aus herausfordernden Lebenslagen an einzelnen Grundschulen verstärkt (Funke/Clausen, 2015, S. 124; Baur, 2013, S. 50).

Andererseits tragen auch das Schulsystem sowie städtepolitische Maßnahmen dazu bei, dass sich diesbezügliche Entwicklungen verstärken. Dazu gehören zum einen inoffizielle

⁷ siehe hierzu: Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley & Sons.

Profilbildungen und Beziehungsformen zwischen Schulen, die dafür sorgen, dass sich die Konkurrenzverhältnisse insbesondere zwischen Grundschulen verstärken und sich für einige Grundschulen ein bestimmter Ruf im öffentlichen Raum etabliert (Stošić, 2015, S. 36). Außerdem spielt die Gestaltung der lokalen Schulentwicklung durch bildungspolitische Instanzen sowie der Zuschnitt der Schuleinzugsbereiche, der in manchen Bundesländern bindend gestaltet ist, eine Rolle für die zunehmende Homogenisierung von Schulen in einzelnen Stadtbezirken (ebd., S. 33ff.). Durch den Zuschnitt der bindenden Schulbezirke und wohnraumpolitische Entscheidungen, die für eine Konzentration bestimmter Bevölkerungsgruppen in einzelnen Stadtgebieten sorgen, wird die Konzentration von Kindern mit Migrationshintergrund und aus schwierigen sozialen Verhältnissen verstärkt (ebd., S. 33).

Andererseits ist diesbezüglich zu beachten, dass im Bundesland Nordrhein-Westfalen, welches durch die empirische Untersuchung dortiger Grundschulen im Fokus dieser Arbeit steht, seit dem Jahr 2008 die klare Bindung an die festgelegten Schuleinzugsbereiche offiziell nicht mehr gilt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 1). Dennoch hat diese Abschaffung nicht zur Abschwächung der sozialen und ethnischen Segregation in den Schulen beigetragen (Stošić, 2015, S. 34f.). Dementsprechend stellt Stošić (2015) die Vermutung an,

dass sich jenseits gezielter bildungspolitischer Maßnahmen und einzelner Schulentwicklungsprozesse lokal spezifische informelle Differenzierungs- und Segregationsmechanismen etablieren, die unabhängig davon, ob es Schulbezirke gibt oder nicht, stabil die ungleiche Verteilung von Schülerschaften prozessieren (S. 37).

Es scheint sich also um einen Umstand zu handeln, dem akut anstatt in Form von bildungspolitischen Maßnahmen eher durch passende Strategien und Konzepte an den Schulen begegnet werden kann.

3.3 Herausforderungen durch die schwierigen Standortbedingungen

Es stellt sich nun die Frage, was es konkret für eine Grundschule bedeutet, wenn sie bei Vergleichsarbeiten dem Standorttyp fünf zugeordnet wird und sich mit den verschiedenen Bedingungen einer herausfordernden Lage auseinandersetzen muss. Daher sollen im Folgenden zunächst die möglichen Herausforderungen durch die schwierigen Standortbedingungen betrachtet werden, um im nächsten Kapitel zu ergründen, welcher Strategien es zur Vermeidung bzw. Abschwächung dieser Konsequenzen bedarf. Die Auswirkungen der schwierigen Standortbedingungen gestalten sich vielseitig und können sich in Herausforderungen bezüglich der Leistungsentwicklung der betroffenen Schüler*innen, des Unterrichtsalltags und der öffentlichen Wirkung der Schulen wiederfinden.

Zum einen lässt sich feststellen, dass die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft an den betreffenden Schulen einen großen Einfluss auf die individuellen Schulleistungen aller Schüler*innen haben kann, was Sundsbø (2015) als *Kompositionseffekte* bezeichnet (S. 49). Demnach kann es durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren, wie beispielsweise der aus den Standortbedingungen resultierenden Erwartungshaltung der Lehrkräfte sowie des Schulklimas in Kombination mit der sozialen Herkunft der Mitschüler*innen, zu einer Beeinflussung der Schulleistungen von Schüler*innen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status kommen (ebd., S. 54f.). Durch die hohe Anzahl an Schüler*innen aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen kann somit ein Lernmilieu entstehen, in welchem sich die Schüler*innen „weniger gegenseitig produktiv anregen“ (Holtappels et. al., 2017, S. 27) können, da ihnen die notwendigen Fachkompetenzen und ein förderliches Lern- und Sozialverhalten fehlen. Da nur wenige Mitschüler*innen aus bildungsnahen Familien vorhanden sind, die durch ihren familiären Kontext mit höheren Bildungsaspirationen und Leistungsansprüchen in die Grundschule kommen, fehlen vielen Kindern aus bildungsfernen Familien notwendige Rollenvorbilder (Berger/Keim/Klärner, 2010, S. 43). Es kommt somit zu einer doppelten Belastung der Schüler*innen durch ihren familiären Kontext sowie das Fehlen förderlicher schulischer Lernbedingungen (Holtappels et. al., 2017, S. 27).

Das sozioökonomische Gefüge der Schüler*innenschaft äußert sich diesbezüglich jedoch nicht nur in noch geringeren Leistungen von Schüler*innen, die von vornherein benachteiligt sind, sondern auch in schlechteren Chancen auf höhere weiterführende Schulformen und erfolgreichere Bildungswege für Schüler*innen, die eigentlich leistungsstärker sind und/oder aus bildungsnahen Familien kommen (Schulze/Unger, 2008, S. 186; Baur, 2013, S. 67f.). Die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft, in denen diese Schüler*innen meistens eher gering vertreten sind, sorgt für ein gesamtschulisch abgesenktes Bildungsniveau und geringere Leistungserwartungen der Lehrkräfte an alle Schüler*innen (Baur, 2013, S. 66f.). Ohne entsprechende Strategien kann sich eine herausfordernde Lage bei einer Grundschule dementsprechend negativ auf den Bildungserfolg aller ihrer Schüler*innen auswirken. Auch die PISA-Studie (2000) konnte diese negativen Kompositionseffekte und ein damit einhergehendes Sinken des Gesamtniveaus an Schulen mit einem hohen Anteil sozialer Benachteiligung bestätigen (Baur, 2013, S. 65f.). In der Studie ergaben sich die negativen Effekte insbesondere durch ei-

nen gesamtschulischen hohen Anteil von Kindern mit niedrigem Sozialstatus, Arbeitslosigkeit, niedrigen Berufsabschlüssen der Eltern, Migrationshintergrund sowie einer anderen Verkehrssprache als Deutsch (ebd., S. 65).⁸

Die Benachteiligung der Leistungsentwicklung aller Schüler*innen an Grundschulen in herausfordernden Lagen wird jedoch teilweise auch dadurch erklärt, dass an den betreffenden Schulen Lehrkräfte im Unterricht kompensieren müssen, was vielen Kindern an familiären Voraussetzungen und Unterstützung im schulischen Bereich fehlt (Schulze/Unger, 2008, S. 189). Dementsprechend werde der Anteil der Vermittlung sachbezogenen Wissens im Unterricht geringer, sodass alle Schüler*innen weniger lernen (ebd., S. 190). Dies zeigt außerdem die zahlreichen Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte und Schüler*innen in herausfordernden Lagen im Unterrichtsalltag konfrontiert werden. Die schulische Arbeit zeichnet sich für Lehrkräfte häufig durch ein hohes Belastungserleben aus (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24). Dieses entstehe durch verschiedene herausfordernde Faktoren in Unterricht und Schulalltag: wenig Unterstützung der schulischen Arbeit durch die Eltern, geringe Vorkenntnisse der Schüler*innen, sprachliche Probleme, fehlende Schulmaterialien sowie soziale Probleme, die oft mit Disziplinproblemen, Respektlosigkeit oder Gewalt im Unterricht einhergehen (Sundsbo, 2015, S. 58; Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24; Baur, 2013, S. 78). Die Bewältigung der entsprechenden Umstände führe außerdem häufig zu hohen Krankheitsständen sowie einer starken Fluktuation im Kollegium (Sundsbo, 2015, S. 58; Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 191).

Die Faktoren flächendeckend geringer Leistungserfolge der Schüler*innen und einer hohen Belastung der Lehrkräfte können außerdem einen negativen Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung einer Schule haben. Ein zunehmend negatives Schulimage und der Ruf einer sogenannten „Brennpunktschule“ sorgen für zahlreiche Probleme bei der Standortsicherung, die Seifried (2018) als eine „Abwärtsspirale“ bezeichnet (S. 30). So kann es durch Abwanderungen von Schüler*innen aus bildungsnahen Familien und Zuweisungen von Schüler*innen, die an anderen Schulen abgelehnt wurden, zu einer verstärkten sozialen Entmischung und umso größeren Problemen im Unterrichtsalltag kommen (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24; Baur, 2013, S. 51; Seifried, 2018, S. 30). Dadurch werden Schulleitungen vor die zunehmende Herausforderung gestellt, Lehrkräfte langfristig an den Schulen zu halten und neue Stellen zu besetzen (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24; Sundsbo, 2015, S. 59; Seifried, 2018, S. 30). Dies kann bei Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften zunehmend das Gefühl auslösen,

⁸ siehe hierzu auch: Artelt, C. et. al. (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde.*

sich an einer schlechten Schule zu befinden, was sich negativ auf die Motivation aller Beteiligten auswirkt. So bekommen Lehrkräfte aufgrund fehlender Erfolge das Gefühl einer geringen Selbstwirksamkeit im Unterrichtsalltag (Seifried, 2018, S. 30). Schüler*innen sehen sich im Zweifelsfall bereits im frühen Grundschulalter als von den Lehrkräften und der Gesellschaft aufgegeben und mit Schulängsten und Stigmatisierungen konfrontiert, die wiederum ihre schulischen Leistungen negativ beeinflussen (Sundsbo, 2015, S. 59; Seifried, 2018, S. 30; Baur, 2013, S. 66). So verfestigt sich das öffentliche Bild der betreffenden Schulen und ohne erfolgreiche Strategien und eine Optimierung der Arbeitsbedingungen kann es zu einem Scheitern der Schulen kommen.

4 Strategien und Gelingensbedingungen der Arbeit an erwartungswidrig guten Grundschulen

Nachdem nun detailliert auf Entstehungsfaktoren sowie Auswirkungen einer herausfordernden Lage von Grundschulen eingegangen wurde, stellt sich die eingangs erwähnte Frage, welche Konzepte die sogenannten *improving schools in challenging circumstances* entwickelt haben. Im Folgenden soll ergründet werden, welche Strategien und Gelingensbedingungen es somit bedarf, um den Bedürfnissen der Kinder an diesen erwartungswidrig guten Schulen gerecht zu werden und die beschriebenen Kompositionseffekte möglichst gering zu halten (Kap. 3.3). Dabei soll zunächst eine Annäherung an den Begriff erwartungswidrig guter Schulen stattfinden, dann eine Zusammenfassung theoretischer Erkenntnisse bezüglich wichtiger Faktoren für den Umgang mit einer solchen Situation vorgenommen werden, um anschließend auf den diesbezüglichen Forschungsstand einzugehen. Außerdem werden einzelne Schulen beschrieben, die sich als Best-Practice-Beispiele für den erfolgreichen Umgang mit herausfordernden Lagen bezeichnen lassen. Hier werden auch Zusammenhänge zur inklusiven Beschulung berücksichtigt, welche in den ersten Teilen des Kapitels zunächst außen vor gelassen wird.

4.1 Begriffliche Annäherung

Racherbäumer und van Ackeren (2015) definieren *erwartungswidrig gute Schulen*, international auch als *improving schools in challenging circumstances* bezeichnet, als solche Schulen, „die trotz der kumulativ auf sie wirkenden Belastungsfaktoren eine hohe Qualität aufweisen [...] [und] diese Qualität nicht nur im Vergleich zu Schulen ähnlicher Kontextbedingungen, sondern auch im absoluten Vergleich mit allen Schulen [zeigen]“ (S. 193). Es handelt sich dementsprechend um Schulen, die es schaffen, entsprechende strukturelle Bedingungen und Konzepte zu finden, um mit der gesellschaftlichen Benachteiligung ihrer Schüler*innenschaft positiv umzugehen und die Kinder optimal zu fördern, auch unabhängig von ihrer herausfordernden Lage (Lohfeld, 2008, S. 11). Dabei spielen sowohl innerschulische Ressourcen als auch sozioökonomische Kontextbedingungen

eine Rolle (Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 191). Die Verortung erwartungswidrig guter Schulen unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen wird im *Mehr-Dimensionen-Modell der Beschreibung und Analyse von Schulerfolg* nach Racherbäumer und van Ackeren (2015) deutlich (Abb. 1).

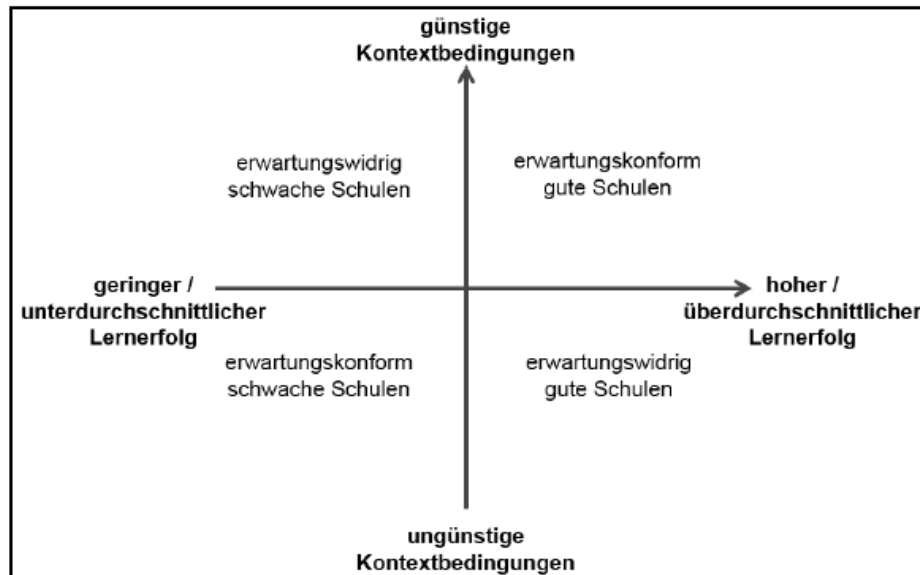


Abb. 1: Mehr-Dimensionen-Modell der Beschreibung und Analyse von Schulerfolg unter Berücksichtigung der schulischen Kontextbedingungen (Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 92, in Anlehnung an Holtappels (2012))

Im Folgenden soll detailliert betrachtet werden, welche Strategien und Bedingungen sich für die entsprechend verorteten Schulen als optimal bezeichnen lassen, wobei sowohl die individuelle Beziehungsebene der Schüler*innen und die Gegebenheiten im multiprofessionellen Schulteam als auch gesamtschulische Konzepte und bildungspolitische Aspekte einbezogen werden, da sich insbesondere das Zusammenwirken all dieser Ebenen als entscheidend für den Erfolg der Schulen bezeichnen lässt.

4.2 Theoretische Erkenntnisse

Im Fokus sämtlicher Forschungen zu Schulen in herausfordernden Lagen und daher auch im empirischen Teil dieser Arbeit steht stets die Erkenntnis, dass für deren Erfolg insbesondere das Handeln und die Einstellung der *Schulleitung* eine wichtige Rolle spielt, welches in alle anderen Bereiche mit hineinspielt (z.B. Holtappels et. al., 2017, S. 23f.; Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 193). Diese sollte sowohl ziel- und leistungsorientiert arbeiten als auch einen demokratischen, kooperativen Führungsstil verfolgen (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24; Fölker/Hertel/Pfaff, 2015, S. 18; van Ackeren, 2008, S. 52). Dementsprechend verfügen die Schulleitungen von *improving schools in challenging circumstances* idealerweise über hohe Kompetenzen in all diesen Bereichen, zeigen ein effektives Konfliktmanagement, entwickeln professionelle Zielkonzeptionen und stellen sich auf die Lehrkräfte und ihre Bedürfnisse ein (Holtappels et. al.,

2017, S. 24; Pfaff/Fölker/Hertel, 2015, S. 70f.). Außerdem wird eine kollegiale und transparente Haltung bei schulischen Entscheidungsprozessen als bedeutsam genannt, wobei alle Beteiligten in die Entscheidungen einbezogen werden (Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 194; van Ackeren, 2008, S. 52). Bezüglich des Umgangs mit dem Kollegium wird außerdem dafür plädiert, gleichzeitig Teamarbeit und eine integrative Schulgemeinschaft mit Respekt und Vertrauen zu etablieren sowie die Lehrkräfte zu motivieren, Aufgaben an Arbeitsgruppen zu delegieren und hohe Erwartungen an die Kolleg*innen zu setzen (Holtappels et. al., 2017, S. 24; Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 194). Des Weiteren sollten die Schulleitungen stets auch gesamt- oder überschulische Entwicklungsprozesse im Blick behalten und Schulentwicklung in ihrem Kontext vorantreiben. Dementsprechend wird die Rolle der Schulleitung in herausfordernden Lagen auch als „Change Agent“ bezeichnet (Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 194f.; Böse et. al., 2017, S. 180). Diese Aufgabe beinhaltet zum einen eine visionäre Grundhaltung, einen professionellen Führungsstil sowie das Bewusstsein über die Möglichkeiten zur Qualitätsentwicklung und über die Lage, in der sich diese Schulen befinden (ebd.). Dementsprechend müssen die Schulleitungen in der Lage sein, adaptiv und kontextsensibel in Bezug auf die Schüler*innenschaft in ihrem Sozialraum zu handeln (Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 194). Außerdem sollten sie den Fokus auf das Herstellen von schulübergreifenden Netzwerken, das Entwickeln einer positiven Schulkultur, die systematische Datennutzung zur Qualitätssicherung und die Außenwirkung der Schule legen (ebd.). Indem die Schulleitungen intensiv für eine Aufbesserung des Schulimages werben und die Schule für Eltern und Lehrkräfte attraktiver gestalten, kann zu einer Verbesserung der schulischen Ressourcen beigetragen werden (ebd., S. 194f.).

Des Weiteren hat sich nach bisherigen nationalen und internationalen Erkenntnissen bei *improving schools in challenging circumstances* insbesondere ein *positives Schulklima* als wichtig für den Erfolg dieser Schulen erwiesen (z.B. Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 193). Dieses äußert sich beispielsweise in einer produktiven und anregungsreichen Schul- und Unterrichtskultur, die sich förderlich auf das Lehren und Lernen an den Schulen auswirkt (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24; Holtappels et. al., 2017, S. 23f.; Böse et. al., 2017, S. 180). Außerdem sollten sämtliche schulische Interaktionen durch eine offene Kommunikation geprägt sein (Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 195f.).

Dieses positive Schulklima zeigt sich unter anderem auch im *individuellen Umgang mit den Schüler*innen*, der sich in Beziehungsarbeit sowie in der Art der Unterrichtsgestaltung äußert. Dazu gehören zum einen eine positive Schüler*innenorientierung und eine gute Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, die von Wertschätzung der

Kinder seitens der Lehrkräfte geprägt ist (Funke/Clausen, 2015, S. 129; Fölker/Her-
tel/Pfaff, 2015, S. 20). Ein solches Verhältnis lasse sich als indirekt förderlich für die
Lernleistungen der Schüler*innen bezeichnen, da somit zu einer Stärkung des Selbst-
konzeptes der Kinder beigetragen wird (Racherbäumer, 2017, S. 123). Racherbäumer
(2017) sieht somit in der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften auch eine
Chance, fehlende Wertschätzungen der Kinder im familiären und gesellschaftlichen Kon-
text zu kompensieren:

An Schulen in schwieriger Lage kann die Lehrer-Schüler-Interaktion eine Möglichkeit dar-
stellen, um der Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler insofern zu begegnen, als
dass sie durch Anerkennungsbeziehungen, die sich durch Empathie, Respekt und Wert-
schätzung [...] auszeichnen, Bildungsteilhabe im Sinne von Anerkennungsgerechtigkeit
befördert (S. 126).

Diese Anerkennungsbeziehungen sollten sich dementsprechend auch im Unterrichtsall-
tag wiederfinden. Der Unterricht an Grundschulen in herausfordernden Lagen sollte sich
in besonderem Maße an den individuellen Bedürfnissen und Potenzialen der Schüler*in-
nen ausrichten und darauf aufbauend eine innere Differenzierung und individuelle För-
derung ermöglichen (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24; Funke/Clausen,
2015, S. 130f.). Fürstenau und Gomolla (2009) empfehlen außerdem einen bewussten
Einbezug und eine entsprechende Wertschätzung der an solchen Schulen vorliegenden
sprachlich-kulturellen Vielfalt der Kinder, um in dieser Hinsicht ebenfalls eine Anerken-
nung zu gewährleisten und auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen (S. 34). In diesem
Sinne lässt sich auch die Wichtigkeit einer Orientierung des Unterrichts an der Lebens-
welt der Schüler*innen erwähnen, die in diesem Kontext von besonderer Bedeutung für
die pädagogische Arbeit ist (Funke/Clausen, 2015, S. 129; Schroeder, 2007, S. 12f.).
Außerdem benötigen die Kinder klare Regeln und Strukturen sowie ein hohes Maß an
positiver Verstärkung im Unterricht (Funke/Clausen, 2015, S. 129; van Ackeren, 2008,
S. 51). Gleichzeitig wird aber auch in verschiedenen Untersuchungen betont, dass Kin-
der aus herausfordernden Lebenslagen besonders davon profitieren, wenn Lehrkräfte
sie im Unterricht stets intensiv einbinden und sie dazu anhalten, Verantwortung für schu-
lische Angelegenheiten zu übernehmen (van Ackeren, 2008, S. 51). Im Allgemeinen
lässt sich ein von wechselseitiger Akzeptanz, Hilfsbereitschaft und offener Kommunika-
tion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften geprägter Unterrichtsalltag als erfolgsver-
sprechend für die Arbeit in herausfordernden Lagen bezeichnen (Ellinger, 2013, S. 108).

Der Umgang mit den Kindern auf dieser Ebene setzt außerdem eine gewisse *Einstellung*
bzw. ein entsprechendes Handeln der Lehrkräfte an diesen Schulen voraus. Von beson-
derer Bedeutung scheint nach mehreren Autor*innen eine kontinuierlich hohe Erwar-
tungshaltung der Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen bezüglich ihrer Leistungen
und ihres Verhaltens im Unterricht zu sein (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S.

24; Fölker/Hertel/Pfaff, 2015, S. 18). In diesem Sinne werde eher zu einer Beförderung der Leistungen beigetragen, als wenn die Ansprüche den schwierigen Eingangsvoraussetzungen der Kinder angepasst werden (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24). Demzufolge geht auch eine entsprechende Bereitschaft zur Kompensation der von den Kindern mitgebrachten Benachteiligungen im Unterrichtsalltag mit den Einstellungen der Lehrkräfte einher (Funke/Clausen, 2015, S. 131). Des Weiteren sollten die Lehrkräfte einen hohen Wert auf Classroom Management und das Schaffen eines anregungsreichen, lernförderlichen Klimas legen und entsprechende Kompetenzen mitbringen (Holtappels et. al., 2017, S. 24). Außerdem sollte ein besonderer Fokus darauf gelegt werden, sich in die Situation der Kinder hineinzusetzen. Dazu gehören die Fähigkeit zum „Sichtwechsel“ im Unterrichtsalltag sowie eine Distanzierung der Lehrkräfte vom gesellschaftlichen Diskurs und möglicher negativer Wahrnehmungen bezüglich bestimmter Gruppen, wie beispielsweise Kindern mit Migrationshintergrund (KMK, 1996, S. 7, zitiert nach Fürstenau, 2009, S. 62; Sundsbø, 2015, S. 57).

Die Arbeit an Schulen in herausfordernden Lagen erfordert außerdem verschiedene Fördermaßnahmen, die in Adaption an die entsprechende Situation der Schüler*innen zum Erfolg der Schulen beitragen können. Dazu gehört zum einen eine intensive *vorschulische Diagnostik* und gegebenenfalls darauf aufbauend stattfindende *Frühförderung*. Zunächst gilt es, möglicherweise gefährdete Entwicklungsbedingungen der Kinder zu ergründen und bereits im vorschulischen Kontext die individuellen Voraussetzungen der Kinder zu erkennen (Nagg/Thurmair, 2000, S. 211f.). Dementsprechend besteht dann die Möglichkeit, bereits vor Schulbeginn kompensatorische Angebote zu machen. Diese können sich beispielsweise in individueller Unterstützung und Beratung der Eltern im pädagogischen und sozialpolitischen Kontext sowie in familienergänzenden Angeboten äußern (ebd., S. 211). Außerdem spielt aufgrund des in der Regel hohen Anteils von Schüler*innen, die mit einer anderen Erstsprache⁹ als Deutsch aufwachsen, die *Sprachförderung* eine wichtige Rolle. Diese sollte ebenfalls in der vorschulischen Diagnostik intensiv mit einbezogen werden (Schründer-Lenzen, 2009, S. 125f.). Im Unterrichtsalltag sollte vor allem ein großer Wert darauf gelegt werden, sprachbezogene pädagogische Arbeit zu leisten und den Sprachunterricht integrativ und ans Können der Lernenden angepasst zu gestalten (Fölker/Hertel/Pfaff, 2015, S. 20; Schründer-Lenzen, 2009, S. 127ff.).

Zusätzlich plädiert Schroeder (2007) für eine milieusensible *Ganztagsbeschulung* an den betroffenen Schulen, um zur angemessenen Lern- und Entwicklungsförderung von

⁹ Bei der *Erstsprache* (auch: *Muttersprache*) handelt es sich um die erste erworbene Sprache eines Kindes im sukzessiven bilingualen Spracherwerb (Fürstenau, 2011, S. 31).

Kindern aus schwierigen Lebenslagen beitragen zu können (S. 17). Diese stelle eine Möglichkeit dar, die Bedürfnisse der Kinder in besonderem Maße zu berücksichtigen und ihnen eine Chance zu bieten, die familiär bedingten Bildungsbenachteiligungen auszugleichen (ebd.). In diesem Rahmen könne außerdem familienergänzende Arbeit geleistet werden und in Anlehnung an Bourdieu (Kap. 2.1) eine Vermittlung von sozialem und kulturellem Kapital stattfinden, was den Kindern im familiären Rahmen fehlt und somit ihre Lernbedingungen erschwert (Schroeder, 2007, S. 29f.). Dadurch ist laut Ellinger (2013) eine gesellschaftliche Inklusion der Schüler*innen im schulischen Rahmen möglich (S. 148).

Einen weiteren essentiellen Faktor bilden verschiedene *interne und externe Netzwerke* und Kooperationen, die eine Grundlage für den Erfolg der Schulen darstellen. Diese beinhalten unter anderem eine erfolgreiche *Kooperation im (multiprofessionellen) Team* an der Schule, insbesondere innerhalb des Lehrer*innenkollegiums (Holtappels et. al., 2017, S. 23f.). Die Förderung und gezielte Unterstützung dieser internen Kooperation, z.B. durch regelmäßige gemeinsame Fortbildungen, werden in diesem Zusammenhang stets als ein wichtiger Faktor definiert (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24; Böse et. al., 2017, S. 180). Dazu gehört auch das Anstreben gemeinsamer pädagogischer Ziele und Visionen, welche die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen innerhalb des Teams berücksichtigen und einbeziehen, für deren Förderung wiederum die Schulleitung verantwortlich ist (van Ackeren, 2008, S. 51, 54). Im Zuge dessen kann eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung und -evaluation mit Unterstützung einzelner Lehrkräfte durch das Kollegium stattfinden (Holtappels et. al., 2017, S. 28). Holtappels et. al. (2017) gehen davon aus, dass in diesem Sinne „mit der Intensität und Qualität der Kooperation die Kompetenzen in der Unterrichtsarbeit und die Qualität des Unterrichts [...] zunehmen, womit letztlich auch die Lernergebnisse sich verbessern können“ (ebd.).

Neben innerschulischer Kooperation wird in der bisherigen Forschung auch die Wichtigkeit *außerschulischer Kooperationen* und Netzwerke für *improving schools in challenging circumstances* betont (z.B. Funke/Clausen, 2015, S. 131; Pfaff/Fölker/Hertel, 2015, S. 70f.; Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 193). Dazu können beispielsweise schulübergreifende Netzwerke oder Kooperationen mit anderen, außerschulischen Einrichtungen auf kommunaler Ebene gehören (Holtappels et. al., 2017, S. 26; Burchardt, 2008, S. 62). Insbesondere die intensive Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe wird hier von Burchardt (2008) als wichtig benannt (S. 62). Mit verschiedenen Kooperationspartner*innen können somit Netzwerke zwischen verschiedenen Bildungsbeteiligten geschaffen werden, die den Schüler*innen komplexere Lernerfahrungen auf der Basis gemeinsamer Visionen ermöglichen (Fölker/Hertel/Pfaff, 2015, S. 18, 20; van Ackeren,

2008, S. 53). Seifried (2018) betont außerdem den Nutzen der Kooperation mit Schulpsycholog*innen, welche sowohl die Schüler*innen als auch Eltern, Lehrkräfte und Schulleitung unterstützen und bei der Schulentwicklung beraten können (S. 31f.). Als Beispiele der Umsetzung werden zu diesem Zweck Erziehungsberatungen, regelmäßige Sprechstunden, Supervisionsangebote sowie Angebote zur Stärkung des Selbstkonzeptes der Schüler*innen vorgeschlagen (ebd.).

Weitere wichtige Kooperationspartner*innen für die betroffenen Grundschulen stellen die Eltern der Schüler*innen dar, weshalb die *Elternarbeit* einen wichtigen Faktor der schulischen Arbeit bildet. Mit diesen sollte eine intensive Kooperation stattfinden, um eine positive Einstellung der Eltern gegenüber der Schule zu erzeugen, was eine besondere Herausforderung an Schulen mit schwierigen Standortbedingungen darstellt (Fürstenau/Gomolla, 2009, S. 36). Das Ziel sei hier eine Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus, die von einem beiderseits wertschätzenden Umgang geprägt ist (van Ackeren, 2008, S. 51; Baur, 2013, S. 184). Diese kann beispielsweise dazu genutzt werden, durch gezielte Unterstützung die fachspezifischen Kompetenzen von Eltern zu stärken, damit diese ihre Kinder besser unterstützen können und weniger schulische Kompensation in diesem Bereich geleistet werden muss (van Ackeren, 2008, S. 54).

Des Weiteren wird in verschiedenen Untersuchungen herausgestellt, dass *Evaluationen* der schulischen Arbeit und eine intensive *Schulentwicklungsarbeit* an den betroffenen Schulen eine besondere Rolle spielen, was ebenfalls ein intensives diesbezügliches Engagement der Schulleitungen erfordert. Dies beinhaltet zum einen effiziente Datennutzungsstrategien, sodass Daten von z.B. Lernstanderhebungen analysiert, im Kontext der Schulen hinterfragt und als Grundlage für neue Ziele und Innovationen an den Schulen genutzt werden können (Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 195f.; van Ackeren, 2008, S. 53). Auch Daten aus internen und externen Evaluationen gelte es nach Böse et. al. (2017) intensiv zu nutzen, um diese „im Sinne einer systematischen und evidenzbasierten Schulentwicklung“ (S. 180) zu gebrauchen. Darauf aufbauend sind die Schulen in der Verantwortung, entsprechende Entwicklungskapazitäten zu stärken, intensive Fortbildungen anzubieten, fokussierte Schulprogrammarbeit durchzuführen und sich gegebenenfalls externe Unterstützung einzuholen (Holtappels et. al., 2017, S. 25).

Neben diesen zahlreichen Strategien und Gelingensbedingungen auf schulischer Ebene werden jedoch auch immer wieder *bildungs- oder städtepolitische Maßnahmen* erwähnt, die sich ebenfalls auf Schulen in herausfordernden Lagen beziehen. Stošić (2015) spricht diesbezüglich zum einen von einem „lokalen Bildungs- und Integrationsmanagement, das die Selektionsmechanismen der Schulen transparent hält und die tatsächlichen gruppenbezogenen Wahl(un)möglichkeiten des Schulbesuchs offenlegt“ (S. 43).

Es wird somit nahegelegt, den in Kapitel 3.3 beschriebenen Abwanderungsphänomenen und inoffiziellen Profilbildungen auf kommunalpolitischer Ebene entgegenzuwirken und somit Segregationsmechanismen im Grundschulbereich abzuschwächen (ebd., S. 37). Zusätzlich wird dafür plädiert, den Schulen zunächst mehr finanzielle Mittel und Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden und passende pädagogische Konzepte für ihre herausfordernden Standortbedingungen zu entwickeln (ebd.). Baur (2013) wiederum nimmt Bezug auf verschiedene bereits genutzte Desegregationsstrategien, welche von vornherein das Entstehen der Grundschulen in herausfordernden Lagen verhindern würden bzw. einen kompletten Neuanfang für scheiternde Schulen ermöglichen. Es wird unter anderem empfohlen, die Schuleinzugsbereiche vollständig aufzulösen (S. 178), wobei hier darauf hingewiesen werden muss, dass sich dies in Nordrhein-Westfalen nicht als hilfreich zur Desegregation in den Grundschulen erwiesen hat (Kap. 3.2). Außerdem wird die Möglichkeit in Betracht gezogen, Schulen an anderen Standorten neu zu eröffnen, was in einzelnen Berliner Bezirken erfolgreich durchgeführt wurde (Baur, 2013, S. 210f.).

Viele der genannten Aspekte finden sich außerdem in Faktoren wieder, die Sandfuchs (2018) als entscheidend für eine Ausbildung von *Resilienz*¹⁰ bei den Schüler*innen an Grundschulen in herausfordernden Lagen bezeichnet, was er ebenfalls als eine essentielle Bedingung für den Erfolg dieser Schulen sieht (S. 9). In diesem Zusammenhang werden der gemeinsame Unterricht benachteiligter Schüler*innen mit besser gestellten Kindern, eine effektive Verbesserung des Lernprozesses durch die schulische Ausstattung, ein positives Schulklima und stabiles Kollegium, eine motivierende Führung, Ganztagsangebote, Förderungen im vorschulischen und sprachlichen Bereich sowie eine enge Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten und anderen Schulen als wichtig benannt (ebd., S. 9f.). Somit können viele der beschriebenen Strategien und Gelingensbedingungen dafür sorgen, dass eine bestmögliche Kompensation schwieriger Voraussetzungen bei den Kindern stattfindet.

4.3 Aktuelle Forschungsbefunde

Im Folgenden soll auf ausgewählte empirische Untersuchungen und Projekte eingegangen werden, welche die allgemeinen oder einzelne spezifische Strategien von Schulen

¹⁰ *Resilienz* wird als die Fähigkeit definiert, „nach einer Störung aus eigener Kraft in einen identitätsbewahrenden oder identitätsschaffenden (Ausgangs-)Zustand zu gelangen“ (Karidi/Schneider/Gutwald, 2018, S. 15). In diesem Kontext handelt es sich also um die Fähigkeit von Kindern, ihre herausfordernden Aufwuchsbedingungen zu kompensieren, wozu sie von den Schulen befähigt werden sollen.

in herausfordernden Lagen sowie notwendige Gelingensbedingungen untersuchen, die sich als erfolgreich zur Förderung der Schüler*innen an diesen Schulen erwiesen haben.

Zunächst lässt sich das *Projekt „Strategien der Qualitätsentwicklung von Schulen in schwieriger Lage“* anführen, welches die Qualitätsentwicklungsstrategien auf Struktur- und Prozessebene bei Schulen des Standorttyps fünf in Nordrhein-Westfalen ermitteln sollte (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 25). Zu diesem Zweck wurde an acht Schulen im Raum Rhein-Ruhr eine kontrastive Fallanalyse durchgeführt, wobei nach Ergebnissen der Lernstandserhebungen VERA-8 je vier der Schulen als erwartungswidrig stark bzw. schwach einzustufen waren (Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 198). Im Rahmen des Projektes wurden Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern und Schulleitungen mittels standardisierter Fragebögen zur Schulkultur und Unterrichtsgestaltung befragt, wobei zusätzlich vertiefende Interviews und Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt wurden. Die Studie bezog sich auf verschiedene Typen weiterführender Schulen und zeigte sehr heterogene Ergebnisse, lässt aber dennoch abschließende Aussagen zu allgemeinen Gelingensbedingungen und Strategien der Schulen zu, die sich als erwartungswidrig stark bezeichnen lassen. Als wichtige Strategien konnten unter anderem eine intensive Kooperation der Lehrkräfte, Unterricht im Ganztage sowie eine hohe Priorität datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung ermittelt werden (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 25). Dabei spielen auch hier insbesondere das Handeln der Schulleitung eine essentielle Rolle für den Erfolg der Schulen in herausfordernden Lagen, wobei diese im Idealfall auch das Kollegium intensiv einbindet und einen hohen Wert auf internen Austausch und Kooperation legt (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 26; Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 203). Dies bildet auch die Grundlage eines insgesamt positiven Schulklimas, was ebenfalls ein wichtiger Faktor sei. Als Beispiele zur Umsetzung werden hier außerdem eine intensive individuelle Förderung sowie regelmäßige Feste mit Eltern oder außerschulischen Partnern genannt (Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 25). Zusätzlich wurde die Relevanz einer detaillierten Lerneingangsdiagnostik festgestellt, da diese eine wichtige Grundlage für organisatorische Veränderungen und die weitere schulische Förderung bilde (ebd.). Racherbäumer und van Ackeren (2014) nutzen die aus der Studie gewonnenen Daten außerdem für Aussagen bezüglich der Wichtigkeit der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung für Schulen in herausfordernden Lagen, welche in einer getrennten Analyse betrachtet wurde (S. 56ff.). Diese konnte herausstellen, dass eine positive Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften aus Sicht aller Beteiligten von hoher Bedeutsamkeit für den Erfolg dieser Schulen ist (ebd., S. 66). Dabei sei es besonders hilfreich, wenn eine hohe Kontinuität von einer Lehrperson in der gleichen Lerngruppe vorliegt und die Lehrkraft sich intensiv mit der außerunterrichtlichen Lebenswelt ihrer Schüler*innen beschäftigt (ebd.).

Weitere Erkenntnisse bezüglich erfolgreicher Strategien konnten aus dem fünfjährigen *Schulentwicklungsprojekt „Schule macht sich stark“* für Schulen der Sekundarstufe I in herausfordernden Lagen in Bremen, beginnend im Jahr 2004, gezogen werden (von Ilsemann/Reese, 2017, S. 204). Das Projekt zielte darauf ab, die Schulen mit Hilfe von professioneller Unterstützung dazu zu befähigen, selbst die Verantwortung für ihre Schulentwicklung zu übernehmen (ebd., S. 205). Im Zuge dessen wurde ein Fokus auf die Qualifizierung der Lehrkräfte durch schulinterne Fortbildungen und Hospitationsreisen, Coaching der Schulleitungen sowie Schulentwicklungsberatung gelegt (ebd., S. 207ff.). Diese Maßnahmen stimmen mit den Erkenntnissen bezüglich der Bedeutsamkeit der Kooperation im Team, der Rolle der Schulleitung sowie der Nutzung externer Evaluationen und Beratungen überein (Kap. 4.2). Als Erfolge konnten daraufhin am Ende des Projektes eine Verbesserung der schulischen Leistungen, ein selbstständigeres Lernen der Schüler*innen sowie ein insgesamt besseres Schulklima festgestellt werden, was auch im Vorhinein als Ziel formuliert worden war (von Ilsemann/Reese, 2017, S. 212f.).

Des Weiteren lässt sich das *Berliner BONUS-Programm* inklusive der zugehörigen evaluierenden *BONUS-Studie* erwähnen, welche ebenfalls Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen für Schulen in herausfordernden Lagen liefern konnte (Böse et. al., 2017). Im Rahmen des Programmes erhielten verschiedene Berliner Schulen mit hohen sozialen Standortbelastungen einen wachsenden Zuschuss an finanziellen Mitteln über einen Zeitraum von mehreren Jahren, wobei die Steigerung der Mittel abhängig vom Leistungszuwachs der Schüler*innen ausfiel (ebd., S. 181). Damit sollten langfristig Benachteiligungen der Schüler*innen im Bereich Bildung und emotional-soziale Entwicklung ausgeglichen werden (ebd., S. 184). In der zugehörigen Studie wurden über einen Zeitraum von drei Jahren mehrfach die Schulleitungen der Schulen befragt und schulstatistische Daten erhoben (ebd., S. 184f.). Es stellte sich heraus, dass mit Hilfe der Gelder insbesondere versucht wurde, Lern- und Motivationsförderung zu leisten sowie die sozialen Kompetenzen der Kinder zu stärken und somit den hohen Förderbedarf der Kinder in vielen Bereichen auszugleichen und die Belastung der Lehrkräfte zu reduzieren. Zur erfolgreichen Umsetzung dieser Ziele wurde der Fokus auf den Ausbau von Kooperationen und Arbeitsgemeinschaften, schulinterne Fortbildungen und die Durchführung von schulischen Projekten gelegt (ebd., S. 193ff.). Es lassen sich dementsprechend wieder Parallelen zur bereits erwähnten Bedeutsamkeit von gemeinsamer Fortbildung und Innovation sowie individueller Förderung ziehen.

Zuletzt soll eine *Studie an Wiesbadener Grundschulen* aus dem Schuljahr 2006/2007 betrachtet werden, in welcher an 36 staatlichen Grundschulen der Stadt Wiesbaden mit

Schüler*innen der vierten Klassen sowie Eltern und Lehrkräften Querschnittsbefragungen durchgeführt wurden (Schulze/Unger, 2008, S. 192). Zusätzlich wurden die sozioökonomischen Umstände der Schulen sowie der Anteil der ausgesprochenen Gymnasialempfehlungen an den Schulen mit einbezogen, um die Schulen als erwartungskonform bzw. erwartungswidrig gut bzw. schlecht einordnen zu können (ebd., S. 193f.). Im Rahmen der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass insbesondere an den erwartungswidrig guten Schulen eine hohe Schüler*innen- und Elternzufriedenheit herrschte (ebd., S. 200). Diese bringen die Autoren mit dem mehrfach erwähnten Aspekt des positiven Schulklimas in Verbindung und stellen dies als Haupterkennnis der Studie und somit als wichtigen Faktor für den Erfolg dieser Grundschulen heraus (ebd., S. 201).

Bezüglich der aktuellen Forschungsbefunde fällt nun abschließend wieder auf, dass sich die meisten Untersuchungen, abgesehen von der zuletzt beschriebenen Studie, ausschließlich mit der Situation weiterführender Schulen in herausfordernden Lagen befassen und außerdem den Aspekt der inklusiven Beschulung außer Acht lassen. Dies macht wiederum die Notwendigkeit empirischer Untersuchungen der Strategien und Gelingensbedingungen im Grundschulbereich und an inklusiven Schulen deutlich, welche im weiteren Verlauf dieser Arbeit explizit betrachtet werden. Im Folgenden wird der Fokus im Rahmen der Betrachtung von Best-Practice-Schulen bereits verstärkt auf den (inklusi-ven) Grundschulbereich gelegt.

4.4 Best-Practice-Beispiele

Wie bereits einleitend deutlich geworden ist, zeigen sich in der deutschen Schullandschaft immer wieder Beispiele von Schulen, die es geschafft haben, einige der in Kapitel 4.2 und 4.3 genannten Strategien umzusetzen, um den Bedürfnissen ihrer Schüler*innen trotz einer herausfordernden Lage bestmöglich gerecht zu werden. Um einen Einblick in populäre Beispiele solcher Schulen zu schaffen, werden nun drei Grundschulen, die sich als Best-Practice-Beispiele in diesem Bereich bezeichnen lassen, vorgestellt. Es handelt sich dabei um die Clara-Grunwald-Schule in Hamburg, die Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund sowie die Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm (Kap. 1).

Die *Clara-Grunwald-Schule* im Neubaugebiet Neuallermöhe-West am Stadtrand von Hamburg lässt sich als eine Grundschule in herausfordernder Lage klassifizieren, da 70% der ca. 350 Schüler*innen in Sozialwohnungen leben und einen Migrationshintergrund haben (Clara-Grunwald-Schule, 2019, S. 1). Außerdem sind mehr als 30 verschiedene Muttersprachen an der Schule zu finden und viele Familien beziehen Sozialleistungen und weisen eine hohe Kinderzahl auf (ebd.). Die Schule hat daraus die Konsequenzen gezogen, soweit wie möglich familienergänzende Arbeit zu leisten und die kulturelle Vielfalt als Chance zu begreifen. Dementsprechend arbeitet die Clara-Grunwald-

Schule seit dem Jahr 2011 mit gebundenem Ganztagsunterricht und versucht aktiv, alle Eltern ins Schulleben mit einzubeziehen. Dazu gehören sowohl Eltern anderer Kulturen als auch solche aus bildungsnahen Familien, um diese aus anderen Stadtteilen anzuwerben und Abwanderungen zu vermeiden (ebd., S. 1f.).

Zusätzlich stehen das Schaffen individueller Lernangebote für jedes Kind sowie das Einbeziehen der Heterogenität der Schüler*innenschaft im Mittelpunkt der schulischen Arbeit. Im jahrgangsübergreifenden Lernen der Klassen 1 und 2 bzw. 3 und 4 wird die Vielfalt der Kinder genutzt und der Fokus auf die Förderung individueller Interessen und gegenseitige Unterstützung der Schüler*innen in verschiedenartigen Helfersystemen gelegt (Hemmer, 2005, Szene 5). Dabei findet eine Aufteilung der Schule in fünf sogenannte „Kontinente“ statt, sodass jeweils eine Klasse der Schuleingangsstufe mit einer des dritten und vierten Jahrgangs zusammenarbeitet (Clara-Grunwald-Schule, 2019, S. 2). Neben den besonderen Projekten zur Selbstständigkeitsentwicklung der Schüler*innen, Werkstattlernen und differenzierter Wochenplanarbeit spielt die multiprofessionelle Kooperation in allen Klassen eine große Rolle. Außerdem wird mit einer besonderen Rhythmisierung des Stundenplans abseits der regulären Stundeneinteilung gearbeitet, der Unterricht wird regelmäßig evaluiert und begabte Kinder sowie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden individuell gefördert (Clara-Grunwald-Schule, 2019, S. 3; Hemmer, 2005, Szene 9). Durch den Einsatz von Klassenrat und Kinderkonferenzen wird zusätzlich das eigenständige Lernen und die Verantwortungsübernahme der Kinder gefördert (Hemmer, 2005, Szene 11).

Die *Grundschule Kleine Kielstraße* im Dortmunder Norden erhielt im Jahr 2006 den Deutschen Schulpreis. Schulte Braucks-Burgkart (2008) beschreibt in einer Veröffentlichung aus ihrer Perspektive als Schulleiterin den Weg der Schule, um trotz ihrer Lage in einem benachteiligten Stadtteil die Kinder bestmöglich zu fördern (S. 6, 116). In einem mehrjährigen Prozess entwickelte die Grundschule ein Konzept, welches sich nach Schulte Braucks-Burgkart an den Grundbedürfnissen der Kinder orientiert und lebensnahes, selbstständiges Lernen ermöglicht. Im Leitbild der Schule finden sich außerdem kontinuierliche Innovationen sowie vielfältige Kooperationen mit Eltern, im multiprofessionellen Team und mit außerschulischen Organisationen (ebd., S. 7). Für die Kooperation auf schulischer Ebene werden die Jahrgangsteams, das Kollegium und die Schulleitung als bedeutende Ebenen angeführt. Dabei finden sich vor allem bei der Rolle der Schulleitung Parallelen zu vorhandenen Erkenntnissen bezüglich der Strategien von Grundschulen in herausfordernden Lagen (Kap. 4.2). Als zentrale Aufgaben der Schulleitung werden die Organisation und Vernetzung im Team, das Schaffen der idealen Bedingungen für Inno-

vationen sowie die Kommunikation innerhalb der Schule und mit außerschulischen Netzwerken bezeichnet (Schultebrucks-Burgkart, 2008, S. 18f.). Bezüglich der Kooperation mit den Eltern bilde „eine vertrauensvolle, konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus“ (ebd., S. 54) die Grundlage des Konzeptes. Dazu werden beispielsweise zahlreiche Gespräche, (vorschulische) Informationen über die Schule sowie Hinweise zur Förderung des Kindes und regelmäßige Elterngesprächskreise und -cafés in der Schule gezählt (ebd., S. 54, 98ff.).

Diese sollen zur Wertschätzung der vielfältigen Schüler*innenschaft an der Grundschule Kleine Kielstraße beitragen, welche sich auch im Unterrichtsalltag finde (ebd., S. 75ff.). Schultebrucks-Burgkart (2008) beschreibt diesbezüglich die individuelle Förderung im Zuge des Gemeinsamen Lernens, das interkulturelle Lernen, muttersprachlichen Unterricht sowie die vielfältige Sprachförderung, bei der bereits im vorschulischen Bereich angesetzt wird (S. 81). Diese vorschulische Lernstandsdiagnostik und Förderung in Form einer „Diagnostischen Werkstatt“ (ebd., S. 47) bildet ebenfalls einen wichtigen Teil des Schulprogramms, der eine Auseinandersetzung mit den individuellen Voraussetzungen jedes Kindes und entsprechende Förderung bereits vor Schuleintritt ermögliche (ebd., S. 49). Des Weiteren arbeitet die Grundschule Kleine Kielstraße mit jahrgangsübergreifendem Lernen und einem besonders rhythmisierten Stundenplan (ebd., S. 61, 67) und versucht im Unterrichtsalltag, den Kindern Verantwortung für ihr eigenes Lernen, Mitbestimmung und demokratische Erziehung zu ermöglichen (ebd., S. 103ff.).

Zuletzt soll auch die eingangs erwähnte *Gebrüder-Grimm-Schule* in Hamm betrachtet werden, die sich durch den Gewinn des Deutschen Schulpreises 2019 unter ihren Bedingungen ebenfalls als Best-Practice-Beispiel qualifiziert. Die Jury des Schulpreises bezeichnete die Grundschule als „Lern- und Erfahrungsraum mit Wohlfühlaspekt“, in dem die Kinder „ihre Basiskompetenzen entwickeln und ihre Talente entdecken und entfalten können“ (Werdes, 2019, S. 1), während gleichzeitig der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und sozioökonomischen Schwierigkeiten überdurchschnittlich hoch ist. Innerhalb von wenigen Jahren gelang es der Schule durch intensive Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler*innen und eine komplette Überarbeitung des Konzeptes, erhebliche Verbesserungen der Leistungen ihrer Schüler*innen in den Lernstanderhebungen zu erzielen (ebd., S. 2). Dazu gehört unter anderem das individuelle Lernen aller Schüler*innen im sogenannten „Lernkaleidoskop“, wobei durch den Epochenunterricht eine intensive Lebensweltorientierung stattfindet, die klassische Unterrichtsstruktur aufgebrochen wird und die Lehrkräfte entlastet werden (ebd.). Dazu trägt auch die intensive Arbeit im multiprofessionellen Team bei (ebd., S. 3).

An der Schule wird nach eigener Aussage die Vielfalt der Kinder als Schatz begriffen. Um ihnen diese Wertschätzung beizubringen, wird dem Loben ein hoher Stellenwert eingeräumt, was sich unter anderem in Lobbrieffen für jedes Kind äußert, die vor der ganzen Schule verlesen werden (ebd.). Durch Kinderlehrpläne sowie Schülerparlamente und -sprechtag werden die Kinder intensiv in das Schulleben mit einbezogen (Gebrüder-Grimm-Schule, 2019, S. 2). All diese Aspekte lassen sich nach Aussagen der Gebrüder-Grimm-Schule auch sehr gut mit dem Gemeinsamen Lernen vereinbaren, womit die Schule ebenfalls arbeitet. So heißt es auf der Website der Schule, dass dies „nur eine Erweiterung und Anpassung von Erziehung und Unterricht in unseren heterogenen Lerngruppen dar[stellt]“ (ebd., S. 1). Eine Vereinbarkeit der Konzepte kann also nach praktischen Erfahrungen unter bestimmten Bedingungen möglich sein.

4.5 Zwischenfazit

In Kapitel 4 wurde verdeutlicht, was unter einer erwartungswidrig guten Grundschule zu verstehen ist und welche Strategien und Gelingensbedingungen sich nach theoretischen und empirischen Erkenntnissen sowie aus praktischen Beispielen für solche Schulen ableiten lassen. Demnach handelt es sich um Schulen, die sich trotz ihrer Lage in segregierten Stadtteilen und entsprechender Konfrontation mit herausfordernden Umständen, wie einem hohen Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen, erfolgreich mit ihren schwierigen Standortbedingungen auseinandergesetzt und Strategien zur bestmöglichen Förderung der Kinder gefunden haben. Dabei wurde in theoretischen und empirischen Erkenntnissen deutlich, dass eine wichtige Rolle für diese Schulen eine zielorientierte, kooperative Schulleitung spielt, welche das Kollegium zusammenhält und offen für visionäre Schulentwicklungsarbeit ist. Durch ein entsprechendes Handeln von Leitung und Lehrkräften sorgen diese Schulen für ein positives Schulklima, eine erfolgreiche Beziehungsarbeit und eine individuelle Förderung im schulischen und vorschulischen Bereich, orientiert an der Lebenswelt der Kinder. Der Unterricht wird in der Praxis häufig im Ganztags- oder in jahrgangsübergreifenden Gruppen gestaltet und gesteht den Kindern ein hohes Maß an eigener Verantwortung zu. Außerdem werden zahlreiche Kooperationen und außerschulische Netzwerke genutzt und es findet eine intensive Elternarbeit statt. Während bildungspolitische Maßnahmen teilweise auch erwähnt werden, verdeutlicht nach Sundsbø (2015) „die Existenz solcher Schulen [...], dass es vor allem Faktoren auf der Ebene der einzelnen Schule sind, die als maßgeblich für den Erfolg oder Misserfolg von Schülern ausschlaggebend sind“ (S. 56). Während hier viele klare Strategien und Gelingensbedingungen vorliegen und in praktischer Betrachtung auch gerade die Grundschulen in herausfordernden Lagen, die mit Gemeinsamem Lernen arbeiten, erfolgreich sind, lassen sich jedoch noch keine konkreten Konzepte nach empirischen Erkenntnissen finden.

Diese werden im Folgenden weiter ergründet. Außerdem werden die bisherigen Erkenntnisse als Grundlage für die empirische Untersuchung und Ausgangspunkt für die spätere Analyse genutzt, wobei eine Ergänzung durch die weitere Ergründung im nächsten Kapitel stattfindet. Diese Erkenntnisse lassen sich jedoch nur als vorläufige Basis bezeichnen und sind offen für eine weitere Forschung im Rahmen der empirischen Untersuchung in dieser Arbeit.

5 Inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen

Es stellt sich nun in Anlehnung an den Titel dieser Arbeit die Frage, welche besonderen Bedingungen eine Grundschule in herausfordernder Lage, die mit Gemeinsamen Lernen arbeitet, mit sich bringt. Wie in Kapitel 2.4 deutlich geworden ist, hängt die Betrachtung von Grundschulen in herausfordernden Lagen eng mit dem Förderschwerpunkt Lernen zusammen, da dieser als Phänomen herausfordernder Lebenslagen und somit sozialer Benachteiligung auftritt. Im empirischen Teil der Arbeit wurde dieser Aspekt ebenfalls fokussiert und ergründet, inwiefern dieser Förderschwerpunkt die größte Relevanz für inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen hat. Dementsprechend soll im Folgenden im Zuge der Betrachtung inklusiver Grundschulen in herausfordernden Lagen auch zunächst ein detaillierter Fokus auf die Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen gelegt werden, auch wenn Zusammenhänge zu anderen Förderschwerpunkten häufig ebenfalls gegeben sind (Ellinger, 2013, S. 68f.). Außerdem wird die Rolle von Schulleitungen im inklusiven Kontext betrachtet, da diese in den qualitativen Interviews befragt wurden. Anschließend werden unter Einbezug dieser Erkenntnisse anhand von zwei Praxisbeispielen die Strategien und Gelingensbedingungen von Grundschulen mit Bezug zu herausfordernden Lagen und dem Gemeinsamen Lernen betrachtet.

5.1 Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen

Es folgt zur Betrachtung der Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen zunächst eine Annäherung an den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen. Daraufhin werden relevante didaktische Konzepte für die (inklusive) Beschulung von Kindern mit einem solchen Förderbedarf erläutert und abschließend eine Betrachtung diesbezüglicher Forschungsergebnisse vorgenommen.

5.1.1 Begriffliche Annäherung

Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen bilden im deutschen Schulsystem mit einem Anteil von 38% die größte Gruppe der Kinder mit Förderbedarf, wobei mehr als 43% inklusiv beschult werden (Heimlich/Benkmann, 2018, S. 11). Ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen wird mit dem Auftreten einer Lernbeeinträchtigung bzw.

Lernstörung in Verbindung gebracht, wofür sich jedoch keine klare, allgemeingültige Definition festlegen lässt (Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 18). Nach § 4 der Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung (2005) lassen sich Lern- und Entwicklungsstörungen als „erhebliche Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache sowie in der emotionalen und sozialen Entwicklung, die sich häufig gegenseitig bedingen oder wechselseitig verstärken“ (S. 1) definieren. Sie können unter anderem in einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen resultieren. Dieser liegt vor, wenn es zu schwerwiegenden, langfristigen Leistungsausfällen kommt (ebd.). Zum anderen wird zwischen einer *partiellen*, also nur einen Lernbereich betreffenden, und einer *generalisierten*, d.h. mehrere Lernbereiche betreffenden Lernstörung unterschieden, wobei letztere mit einem vorliegenden Förderbedarf im Bereich Lernen korreliert, sofern diese nicht durch die Mittel der Regelschule zu überwinden ist (Kretschmann, 2007a, S. 4).

Werning und Lütje-Klose (2012) verweisen zusätzlich auf die bereits thematisierten „erheblich erschwerten Lebens- und Entwicklungsbedingungen“ (S. 24), die auf vielfältige Weise das Lernen der betroffenen Kinder beeinträchtigen und somit zu Schulversagen und dem Bedarf an (sonder-)pädagogischer Unterstützung führen können (ebd.). Auch in den aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt Lernen (2019) wird die Bedeutsamkeit der häufig erschwerten Aufwuchsbedingungen von Kindern mit diesem Förderschwerpunkt hervorgehoben, wobei „Traumatisierungen, kognitive und organische Erschwernisse ebenso eine mögliche Rolle [spielen] wie das Aufwachsen in einem soziokulturell und sozioökonomisch benachteiligenden Umfeld“ (S. 6). Als Resultat dieser Bedingungen definiert die Kultusministerkonferenz (2019) Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen wie folgt:

Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen weisen in wesentlichen Grunderfahrungen und Grundvoraussetzungen zum Lernen [...] sowie bei der Entwicklung von Kompetenzen und Lernstrategien Denk- und Lernmuster auf, die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können, so dass durch Unterstützungs- und Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule allein noch keine Basis für den Anschluss an schulisches Lernen gefunden werden kann. [...] Dabei ist die Passung der Unterrichtsangebote mit den biografischen, sozialen und soziokulturellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler unmittelbar bedeutsam (S. 5).

Es wird somit deutlich, dass hinsichtlich der Entstehungsfaktoren von Lernbeeinträchtigungen das *soziokulturelle Paradigma* (Koch, 2007, S. 104ff.) eine wichtige Rolle spielt. Bereits in Kapitel 2.4 wurde ausführlich erläutert, wie eine soziale Benachteiligung mit dem Auftreten dieses Förderschwerpunkts zusammenhängen kann. Andere Paradigmata zur Entstehung werden hier aus Platzgründen außen vor gelassen.¹¹

¹¹ Zur detaillierten Betrachtung anderer Paradigmata zum Entstehen von Lernbeeinträchtigungen siehe Walter/Wember, 2007, S. 63ff.

5.1.2 Didaktische Konzepte

Es soll nun auf einige ausgewählte didaktische Konzepte und Prinzipien eingegangen werden, die für die inklusive Beschulung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen von besonderer Bedeutung sind und somit auch relevant für die inklusive Beschulung in herausfordernden Lagen sein können. Dabei sei darauf hingewiesen, dass viele der genannten Konzepte zwar nicht ausschließlich auf inklusiven Unterricht bezogen sind, aber dennoch inklusiv gedacht sind und in der Regel keine klare Trennung einer sonderpädagogischen und inklusiven Didaktik für den Förderschwerpunkt Lernen möglich ist, da viele Prinzipien in unterschiedlichen Förderkontexten gleichermaßen umsetzbar sind (Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 167).

Zunächst ist übergreifend festzustellen, dass eine „Berücksichtigung ihrer spezifischen Entwicklungen und Lebenssituationen [...] erforderlich [ist]“ (ebd., S. 95), um eine lernförderliche Umgebung für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Unterricht zu schaffen. Bereits Begemann (1970) stellte in seinem *Konzept der Eigenwelterweiterung* fest, dass eine Berücksichtigung der außerindividuellen Faktoren und somit ein intensiver Einbezug der soziokulturellen Lebenswelt der Schüler*innen unumgänglich ist (Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 107). Demnach sollte die kindliche Eigenwelt den Ausgangspunkt für den Unterricht bilden und das Kind als „handelndes Subjekt“ durch die eigenen Interessen und Erfahrungen in Bezug auf seine Lebenswelt Inhalte des Unterrichts erschließen (ebd., S. 108f.). Diese Ansicht wird auch von Nestle (1975, 1976) in seiner *Didaktik sinnhafter und differenzierender Realitätserschließung* unterstützt. Auch hier werden die Erfahrungen der Schüler*innen als Grundlage des Unterrichts gesehen (Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 113). Außerdem werden die Bedeutsamkeit der inneren Differenzierung zum Ermöglichen von Erfolgserlebnissen sowie die Abwendung von einer defizitorientierten Didaktik hervorgehoben (ebd., S. 112, 116f.). Hiller (1997) plädiert im *Konzept des bewusstseinsbildenden Unterrichts* ebenfalls für eine Schule, die sich an der Realität ihrer Schüler*innen orientiert (Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 135; Heimlich/Schmid, 2018, S. 39). Der Unterricht solle damit zur Bewusstseinsbildung der Kinder beitragen und ihnen die Möglichkeit zur Aneignung sozialer Netze und Lebensformen bieten (ebd.).

Diese Konzepte finden sich auch in aktuellen Prinzipien wieder und lassen sich durch zusätzliche Erkenntnisse erweitern, die sich teilweise auch der allgemeinen inklusiven und integrativen Didaktik zuordnen lassen. Heimlich (2007) plädiert weiterhin für eine Handlungs- und Situationsorientierung des Unterrichts mit Kindern des Förderschwerpunkts Lernen (S. 360). Dies soll den Schüler*innen die Möglichkeit geben, sich aktiv und selbstständig mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen und die Themen in

ihrer Lebenswelt wiederzufinden, womit sowohl ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigt als auch ihr Selbstkonzept, Selbstvertrauen und ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung gestärkt werden (Heimlich, 2007, S. 360; Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 151, 219f.; KMK, 2019, S. 7). Diese Bedürfnisorientierung kann außerdem durch eine Individualisierung und Differenzierung der Lernangebote stattfinden, sodass die Förderbedürfnisse jedes Kindes berücksichtigt werden können (Heimlich, 2007, S. 360; Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 153). Als weiterer wichtiger Faktor wird ein hoher Stellenwert sozialen Lernens genannt, da so in verschiedenen kooperativen Lernprozessen die Möglichkeit besteht, dass die Schüler*innen von- und miteinander lernen können (Heimlich, 2007, S. 360; KMK, 2019, S. 7; Hillenbrand/Melzer, 2018, S. 111). All diese Faktoren lassen sich idealerweise durch eine Öffnung des Unterrichts umsetzen, die verschiedene Arbeits- und Sozialformen umfasst (Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 168f.). Diese kann beispielsweise durch Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen oder Projekte umgesetzt werden, was wiederum ideale Bedingungen für individualisiertes und selbstentdeckendes Lernen bietet (Heimlich, 2007, S. 361; Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 168f.). Im gesamten Unterrichtsprozess sollte außerdem auf eine Verstärkung der Schüler*innenpartizipation geachtet werden, sodass beispielsweise eine Beteiligung an der Auswahl von Unterrichtsthemen für eine Steigerung der kindlichen Motivation sorgt (Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 222; KMK, 2019, S. 8). Dabei sollten die Ziele des Unterrichts stets transparent sein und sämtliche Lernerfolge für die Kinder sichtbar gemacht werden (Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 222; KMK, 2019, S. 7).

Abgesehen von diesen konkreten Konzepten auf unterrichtlicher Ebene werden außerdem wichtige strukturelle und gesamtschulische Faktoren genannt. Zum einen betonen Heimlich und Schmid (2018) im Rahmen des *Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung bei Lernschwierigkeiten*, dass neben der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und kooperativen Lernformen im Unterricht auch die Kooperation im Team sowie mit verschiedenen außerschulischen Institutionen, wie zum Beispiel der Jugendhilfe oder Erziehungsberatungen, von besonderer Bedeutung ist (S. 46ff.). In dem Zusammenhang kann auch eine Früherkennung und intensive Frühförderung elementar zur Kompensation deprivierender Aufwuchsbedingungen der Kinder beitragen und somit der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erleichtert und familienergänzende Tätigkeiten geleistet werden (Klein, 2007, S. 221f.; Kretschmann, 2007b, S. 254ff.). Insbesondere hier fallen Zusammenhänge zu Strategien von erwartungswidrig guten Grundschulen in herausfordernden Lagen auf (Kap. 4).

5.1.3 Aktuelle Forschungsbefunde

Während zahlreiche Studien sich mit dem Vergleich inklusiver und exklusiver Settings für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen auseinandersetzen, sollen hier zwei ausgewählte Untersuchungen vorgestellt werden, welche sich eher mit erfolgreichen Konzepten befassen, da diese von höherer Relevanz für die vorliegende Arbeit sind.

Zum einen bildet im aktuellen Forschungskontext die *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLieF) einen empirischen Einblick in wichtige Konzepte und Gelingensbedingungen zur inklusiven Beschulung von Kindern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen. In der Studie wurde über einen Zeitraum von zwei Jahren an drei Messzeitpunkten erhoben, wie sich die Kompetenzen der Schüler*innen in verschiedenen Schulmodellen entwickelten und welche Faktoren zur bestmöglichen Förderung der Kinder beitrugen (Neumann et. al., 2017, S. 40f.). Zu diesem Zweck wurden mit den Kindern standardisierte Tests durchgeführt und zusätzlich durch Fragebögen für die Eltern der Kinder die sozioökonomischen Kontexte untersucht (Wild et. al., 2015, S. 13). Die Studie konnte herausstellen, dass insbesondere die Akzeptanz von Heterogenität und Prinzipien inklusiven Unterrichts einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Schüler*innen hatte (Neumann et. al., 2017, S. 45f.). Des Weiteren wurde die Wichtigkeit von festen Teamstrukturen und Konsens bezüglich der didaktischen Orientierung und individuellen Förderung im Kollegium betont (ebd.). Dies beinhaltet außerdem die Gleichberechtigung und Kooperation verschiedener Professionen an einer Schule sowie eine positive Fehlerkultur an der Schule. Auffällig ist außerdem, dass hier ebenfalls die besondere Wichtigkeit der aktivierenden und unterstützenden Rolle der Schulleitung herausgestellt wurde (ebd., S. 46), die bereits als essentiell für Schulen in herausfordernden Lagen bezeichnet wurde (Kap. 4.2).

Gehrmann (2003) beschreibt eine weitere Untersuchung, die Erkenntnisse zu erfolgreichen Lernbedingungen von Kindern mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen bietet. Es handelt sich um eine Studie aus dem Jahr 2001, welche die Perspektiven von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Bezug auf die Frage, was ihnen persönlich beim Lernen wichtig ist, in Form von Interviews mit Studierenden der Universität Dortmund ergründet (Gehrmann, 2003, S. 262). Die Studie ergab ebenfalls die Notwendigkeit, zur Steigerung der Motivation verstärkt die Lebenswelt der Kinder in den Unterrichtsalltag mit einzubeziehen (ebd., S. 267). Außerdem finden sich auch hier die Vorteile von individualisierten Unterrichtsangeboten sowie einer hohen Partizipation der Kinder wieder, wobei die Mitbestimmung der Kinder vor allem auf konkrete Situationen und Gegenstände bezogen wird (ebd., S. 268). Des Weiteren wird betont,

dass zur erfolgreichen Kommunikation der Lehrkräfte mit den betroffenen Schüler*innen eine detaillierte Kenntnis der lebensweltlichen Hintergründe der Kinder vonnöten ist (ebd.), was sich ebenfalls in der intensiven Beziehungsarbeit und Auseinandersetzung mit den kindlichen Umständen wiederfindet, die in Kapitel 4.2 erläutert wurden.

5.2 Schulleitungen an inklusiven Grundschulen

In der im vorherigen Unterkapitel thematisierten BiLieF-Studie wurden neben Erkenntnissen zu erfolgreichen Strategien im inklusiven Unterricht mit Kindern mit dem Förderbedarf Lernen auch weitere Erkenntnisse gesammelt, die sich auf notwendige Kompetenzen von Schulleitungen an inklusiven Grundschulen, insbesondere aus eigener Perspektive, beziehen. Dies hat aufgrund der Fragestellung nach der Schulleitungsperspektive auf Strategien, Herausforderungen und Gelingensbedingungen inklusiver Grundschulen in herausfordernden Lagen eine besondere Relevanz für die vorliegende Arbeit und soll daher nun ebenfalls betrachtet werden.

In beispielhaft ausgewählten Leitfadeninterviews mit den Schulleitungen von Schulen mit einem besonders hohen Wohlbefinden der Schüler*innen konnten verschiedene Ansichten zu Rolle, Funktionen und Haltungen der Schulleitungen herausgestellt werden (Lütje-Klose et. al., 2016, S. 114). Insbesondere die Einstellungen zu und Handhabung von kooperativen Prozessen an den Schulen durch die Schulleitungen konnten als besonders wichtig herausgestellt werden (ebd., S. 113ff.). Dazu gehöre unter anderem eine enge Zusammenarbeit mit dem Kollegium, das Delegieren von Aufgaben an Mitglieder des Teams und das Teilen von Normen, Werten und einer gemeinsamen Verantwortung (ebd., S. 113). Durch eine entsprechende Wertschätzung des Kollegiums und Vertrauen in deren Fähigkeiten seitens der Schulleitung sei es möglich und nötig, das Kollegium für Innovationen und gemeinsame Visionen bezüglich der Schulentwicklung zu motivieren (ebd., S. 113, 119). Insbesondere an inklusiven Schulen spielen diese Weiterentwicklungen im Rahmen inklusiver Bildungsmaßnahmen oder einer kooperativen Förderplanung eine besondere Rolle (ebd., S. 114). Die Schulleitungen werden in diesem Sinne auch als „Change Agents“ bezeichnet (Kap. 4.2), deren Aufgabe es ist, Reformen und Innovationen für eine inklusive Unterrichtsentwicklung umzusetzen (ebd., S. 113). Sie fungieren nach Lütje-Klose et. al. (2016) als Motoren für die Implementierung, Umsetzung und Nachhaltigkeit inklusiver Bildung (ebd.). Dazu gehöre auch, die eigene diesbezügliche Kompetenz regelmäßig zu erweitern und Widerständen im Kollegium entgegenzuwirken.

Die Schulleitungen bestätigten diese Verantwortung für innovative Prozesse, die von ihnen initiiert und gesteuert und gemeinsam mit dem Kollegium entwickelt werden sollten

(ebd., S. 119). Dazu gehöre außerdem ein hoher Anteil von Reflektion über die Lernstände der Kinder und die bisherige inklusive Schulentwicklung an den Schulen. Daher sollten die Schulleitungen ebenfalls für eine Förderung von Evaluationen sorgen. Außerdem sehen sie ihre Verantwortung in einer effektiven Planung, Ressourcenmanagement und der Nutzung der Potenziale aller Mitarbeitenden (ebd., S. 120).

Auch Badstieber et. al. (2017) bestätigen die besondere Relevanz der Einstellungen und Einschätzungen von Schulleitungen für das Gelingen inklusiver Schulentwicklung nach bisherigen Erkenntnissen internationaler Studien (S. 183). Auch hier wird die Vermittlungsrolle und Verantwortung für kooperative Prozesse betont, wobei die Schulleitungen für die Partizipation aller Beteiligten sorgen und die Aufmerksamkeit auf relevante Themen lenken sollten (ebd., S. 184). Diese Erkenntnisse wurden von Badstieber et. al. außerdem bezüglich der Perspektiven von Schulleitungen an inklusiven Schulen der Sekundarstufe I untersucht. Dabei konnte eine Übereinstimmung zwischen den Annahmen bezüglich des Schulleitungshandelns, ihren Einstellungen und einer erfolgreichen inklusiven Entwicklung an den Schulen festgestellt werden (ebd., S. 191f.).

5.3 Blick in die Praxis: Strategien und Gelingensbedingungen von inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen

Im Folgenden soll ergründet werden, welche Strategien und Gelingensbedingungen sich insbesondere für inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen als optimal bezeichnen lassen. Es stellt sich die Frage, inwiefern sich die Erkenntnisse aus den Kapiteln 5.1 und 5.2 sowie die in Kapitel 4 ausführlich erläuterten allgemeinen Konzepte ohne direkten Bezug zur Inklusion hier wiederfinden. Da bislang wenig Erkenntnisse mit Bezug auf Gemeinsames Lernen und herausfordernde Lagen an Grundschulen vorliegen, werden im Folgenden zwei konkrete Praxisbeispiele solcher Schulen erläutert und Bezüge zu den vorherigen Kapiteln hergestellt, um anschließend zum empirischen Teil überzuleiten, in welchem speziell auf die beiden Aspekte eingegangen wird.

Schmidt (2014), der als Lehrer die Arbeit an einer inklusiven Grundschule im „sozialen Brennpunkt“ reflektiert, beschreibt seine Perspektive mit der Frage „Wie, wenn nicht inklusiv, ist die Arbeit an einer solchen Schule überhaupt möglich?“ (S. 110). Die Schüler*innenschaft an seiner Schule sei von starken Wanderungsbewegungen geprägt, so dass der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund immer höher werde. Somit kommen hier fehlende Voraussetzungen der Kinder in den Bereichen Sozialverhalten, Motorik, Konzentration etc. mit der Tatsache zusammen, dass in vielen Klassen Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu finden sind (ebd.). Strategien zum Umgang mit der Situation wurden insbesondere in der Unterrichtsgestaltung sowie in der Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen gefunden. So beschreibt Schmidt (2014) einen

sehr offenen, flexiblen Unterricht mit Tages- und Wochenplänen (Kap. 5.1.2), der gleichzeitig klaren Regeln und Strukturen folgt und stets Leitfäden und Unterstützungsangebote für impulsgesteuerte Kinder bereit hält (S. 110f.). Im Unterricht werde ein großer Wert darauf gelegt, die Interessen der Schüler*innen zu berücksichtigen und ihnen Wahlmöglichkeiten zu bieten sowie gleichzeitig schwache und starke Kinder zu fördern (ebd., S. 110). In diesem Sinne wird auch ein Fokus auf die Stärkung des Vertrauens der Kinder in die eigenen Fähigkeiten sowie in die Beziehungen zu den Lehrkräften gelegt (ebd., S. 111). Eine kontinuierliche Beziehungsarbeit, auch durch gleichbleibende Besetzungen in den Klassen, die von Vertrauen und klaren Grenzen geprägt ist, sei hier unabdingbar (ebd.). An der betreffenden Schule finden sich also insbesondere die Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes durch Berücksichtigung ihrer Interessen (Kap. 5.1.2, 5.1.3), die Wichtigkeit von Beziehungsarbeit und einem individualisierten Unterricht (Kap. 4.2) sowie die Relevanz von festen Teamstrukturen (Kap. 4.2, 5.1.3) wieder.

Nach Rolf (2014) bilden die Voraussetzungen für Inklusion im „sozialen Brennpunkt“ eine spezifische fachliche Unterstützung, ein gut zusammenarbeitendes Team, passende Schulstrukturen sowie eine individuelle Beziehungsarbeit, in der auf das Schaffen gleicher Entwicklungsbedingungen für alle Kinder hingearbeitet wird (S. 174). Es wird hier Bezug genommen auf eine Grundschule in Hamburg-Wilhelmsburg, die sich neben Kindern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten mit sehr hohen Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund und Sozialleistungsbezug konfrontiert sieht, was sich in Anregungs- und Beziehungsarmut der Kinder sowie wenig familiärer Unterstützung äußert (ebd., S. 170ff.). Als Gelingensbedingung für den Unterricht an der Grundschule nennt Rolf (2014) unter anderem den jahrgangsübergreifenden Unterricht mit kontinuierlicher Doppelbesetzung und festen Teamstrukturen sowie die Kooperation mit verschiedenen außerschulischen Institutionen (S. 171), was bereits in Kapitel 5.1.2 thematisiert wurde. Außerdem findet auf täglicher Basis eine intensive Kommunikation mit den Eltern der Kinder statt, sodass diese auf verschiedenen Ebenen aktiviert und in die schulische Arbeit mit einbezogen werden (ebd.). Wichtig sei hier auch die Einstellung der Lehrkräfte, die einen hohen Anteil sozialer Arbeit, die Fähigkeit zur Einnahme einer kindlichen Sichtweise sowie eines richtigen Maßes von Distanzierung erfordere (ebd., S. 172ff.). Als besondere Herausforderung wird die angemessene Forderung von Schüler*innen mit hohem Leistungspotenzial beschrieben, welche klar in der Unterzahl seien und dementsprechend dennoch in die Klasse inkludiert werden müssen (ebd., S. 171, 174). Auf diesen Aspekt weist auch Schmidt (2014) hin, was sich zwar in den schulischen Strukturen der Best-Practice-Beispiele häufig wiederfindet (Kap. 4.4), aber bislang wenig in Theorien zu den Strategien erwartungswidrig guter Schulen thematisiert wurde. Es finden sich

jedoch auch hier einige Aspekte wieder, wobei insbesondere die verschiedenartigen Kooperationen mit Eltern und außerschulischen Institutionen sowie die Einstellung und Sichtweise der Lehrkräfte bezüglich der Situation ihrer Schüler*innen bereits thematisiert wurde (Kap. 4.2, 5.1.2, 5.1.3). Auffällig ist sowohl bezüglich der didaktischen Konzepte für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen als auch hinsichtlich der praktischen Erkenntnisse von inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen, dass sich die einzelnen Strategien und Gelingensbedingungen, ebenso wie in Kapitel 4, in individuelle, auf das Kind bezogene Strategien, Bedingungen auf der Beziehungsebene sowie gesamtschulische, institutionelle Faktoren aufgliedern. Auch die besondere Rolle der Schulleitung lässt sich der institutionellen Ebene zuordnen, auch wenn diese bezüglich der Praxisbeispiele noch nicht thematisiert wurden. Daher wird diese Kategorisierung in den nächsten Kapiteln als Grundlage für die empirische Analyse genutzt und versucht, Ergebnisse zusammenzuführen und diese um neue Erkenntnisse zu ergänzen.

6 Schulisch relevante Statistiken des Oberzentrums

Im Folgenden soll auf ausgewählte Berichte und Statistiken des betreffenden Oberzentrums eingegangen werden, auf welche sich die empirischen Untersuchungen in dieser Arbeit beziehen, um einen Überblick über die Rahmenbedingungen der Forschung zu geben. Dabei werden Daten zu Anteil und Verteilung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen und mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mit einbezogen. Die Auswahl der entsprechenden Daten lässt sich mit der Relevanz dieser Aspekte für inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen, insbesondere unter der vorliegenden Fragestellung, erklären (Kap. 2, 3). Abschließend wird ein kurzes Zwischenfazit bezüglich der Auswirkungen der Situation für die Grundschulen des Oberzentrums gezogen.

6.1 Migrationshintergrund

Bei Betrachtung der Daten zum Anteil an Einwohner*innen des Oberzentrums mit Migrationshintergrund fällt zunächst auf, dass dieser je nach Stadtteil im Jahr 2016 zwischen 19,5% und 44,6% lag und in den meisten Stadtgebieten ein deutlicher Zuwachs vom Jahr 2012 zum Jahr 2016 zu verzeichnen ist (Stadt Bielefeld, 2018b, S. 7). Dies lässt sich unter anderem durch die Aufnahme von insgesamt 4.717 geflüchteten Menschen in dem Oberzentrum zwischen 2014 und 2016 erklären (ebd., S. 3). Bezüglich der Verteilung von Personen mit Migrationshintergrund auf die verschiedenen Altersgruppen zeigt sich in den Altersgruppen von 0 bis 17 Jahren ein Anteil von 54,8% bis 61,2% an der Gesamtbevölkerung (ebd., S. 8). Insgesamt betrug der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund unter zehn Jahren in dem Oberzentrum 2016 60,1% (Stadt Bielefeld,

2018a, S. 20). Diese Altersgruppe lässt sich als besonders relevant für die entsprechenden Daten an den Grundschulen bezeichnen und findet sich in den entsprechenden Statistiken wieder, wobei hier große Unterschiede zwischen den verschiedenen Stadtteilen bzw. Schuleinzugsgebieten auffallen. So wie auch der allgemeine Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in verschiedenen Stadtteilen stark variiert, zeichnet sich diese wohnräumliche Segregation auch in den Schulen ab (Kap. 3.1). Dementsprechend variiert der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an den Grundschulen zwischen 6% und 94%, was mit unterschiedlichen Bedingungen für die Schulen einhergeht (Stadt Bielefeld, 2018a, S. 75). Während im Nordwesten des Oberzentrums einige Gebiete einen Anteil von unter 30% bzw. 30% bis unter 50% von Kindern unter zehn Jahren mit Migrationshintergrund aufweisen, zeigen sich in der Stadtmitte sowie im Osten und Süden hauptsächlich Gebiete mit einem Anteil von mindestens 50% bis zu mehr als 75%. Fünf Schuleinzugsgebiete weisen einen Anteil von über 75% auf, wobei nach Aussagen der Schulleitungen möglicherweise auch eine höhere Anzahl von Gebieten mit einem solchen Anteil vorliegt (Kap. 8.1).¹²

Mit der Zuwanderungsgeschichte vieler Schüler*innen an den Grundschulen des Oberzentrums geht auch ein variierender Anteil an Kindern einher, die aus Familien mit nicht deutscher Verkehrssprache kommen (Stadt Bielefeld, 2018a, S. 77). So ist kommunalen Statistiken aus dem Jahr 2018 zu entnehmen, dass im Schuljahr 2016/17 in den meisten Stadtteilen mindestens die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund auch eine andere Sprache als Deutsch in der Familie spricht. Beispielsweise haben in einem Stadtteil 72,6% der Schüler*innen einen Migrationshintergrund, wobei 51% sich einer nicht deutschen Verkehrssprache zuordnen lassen und 21,6% einer deutschen Verkehrssprache (ebd.). Dies macht deutlich, dass auch hier der Aspekt der adäquaten Sprachförderung zu den Herausforderungen für einige Schulen gehören kann (Kap. 3.3).

6.2 Armut

Hinsichtlich des Themas Armut in den Familien des Oberzentrums lässt sich zunächst feststellen, dass die Quote von Kindern im Alter von null bis 14 Jahren, die SGB II empfangen, sowohl im Vergleich zum gesamtdeutschen Durchschnitt als auch zum Bundesland Nordrhein-Westfalen in dem Oberzentrum konstant deutlich höher ist (Stadt Bielefeld, 2019, S. 53). So beläuft sich der Anteil der betroffenen Kinder an der Gesamtbevölkerung im Juni 2018 auf 22,5%, während es im Durchschnitt in Deutschland nur

¹² Die Diskrepanzen zwischen den Statistiken des Oberzentrums und den Aussagen der Schulleitungen bzgl. des Anteils der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an ihren Schulen lassen sich vermutlich durch eine unterschiedliche Definition von Migrationshintergrund erklären, je nachdem, wie viele Generationen der Familien mit einbezogen werden.

14,5% sind (ebd.). Der Faktor Armut wird in den Berichten des Oberzentrums in der Form als beeinträchtigend für Kinder bezeichnet, dass bereits durch die häuslichen Verhältnisse eingeschränkte Bildungschancen für die Kinder vorliegen, da z.B. Platz, Lernmaterialien oder kulturelle Möglichkeiten fehlen (ebd., S. 53f.). Ebenso wie beim Faktor Migrationshintergrund fallen bei genauer Betrachtung der Aufteilung der Werte starke Diskrepanzen zwischen den einzelnen Stadtteilen bzw. Schuleinzugsgebieten auf (Abb. 3).

In fünf Stadtgebieten im Bereich Stadtmitte bzw. Osten liegt die Quote der betroffenen Kinder bei 47,4% bis 54,9%. Außerdem finden sich über die Stadt verteilt einige Gebiete mit Quoten zwischen 8,6% und 34,4%. Im Nordwesten wiederum liegt die Quote häufig nur bei 0,1% bis 8,5%. Im Vergleich mit den Daten aus Kapitel 6.1 fällt hier auf, dass sich in einigen Stadtgebieten Parallelen zwischen einem hohen bzw. niedrigen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und einem hohen bzw. niedrigen Anteil von Kindern mit SGB II-Bezug zeigen. Somit scheinen teilweise Zusammenhänge zwischen wohnräumlicher, sozialer und ethnischer Segregation vorzuliegen, die sich auch in den Grundschulen wiederfinden (Stadt Bielefeld, 2018b, S. 34).

6.3 Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf

Von 44 städtischen Grundschulen in dem Oberzentrum bieten 19 Schulen das sogenannte „Gemeinsame Lernen“ an, bei dem Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gemeinsam unterrichtet werden und somit eine weitestgehend inklusive Beschulung an diesen Standorten stattfindet, deren konkrete Umsetzung jedoch von Schule zu Schule variiert (Stadt Bielefeld, 2018a, S. 65). Im Schuljahr 2016/17 betrug der Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die im Gemeinsamen Lernen unterrichtet werden, 36,2% (ebd., S. 63). Es handelt sich dabei insbesondere um Kinder mit den Unterstützungsbedarfen Lernen, Emotional-soziale Entwicklung, Sprache und Körperlich-Motorische Entwicklung. Bei den Schüler*innen mit den Unterstützungsbedarfen Lernen und Emotional-Soziale Entwicklung befindet sich sogar mehr als jedes zweite Kind in dem Oberzentrum im inklusiven Unterricht (ebd., S. 65). Insgesamt ist ein Zuwachs sowohl bei den Kindern mit einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sowie des Anteils dieser Kinder, die inklusiv beschult werden, in den letzten Jahren zu verzeichnen (ebd.). Es stellt sich im Folgenden die Frage, inwieweit die verschiedenen Faktoren mit inklusiver Beschulung zusammenspielen und an welchen Schulen hohe soziale Belastungen in Form von Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischem Status auf Beschulung im Gemeinsamen Lernen treffen.

6.4 Zwischenfazit und Auswirkungen für die Grundschulen des Oberzentrums

Die Faktoren des Anteils von Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowie aus Familien, die SGB II beziehen, werden in den Berichten des Oberzentrums als „bildungsrelevante soziale Belastungen“ (Stadt Bielefeld, 2018a, S. 84) zusammengefasst, sodass sich eine Betrachtung dieser Belastungen für ein Zwischenfazit bezüglich der Faktoren eignet. Bei Betrachtung der sozialen Belastungen in Kombination mit den Grundschulen, die mit Gemeinsamem Lernen arbeiten, ist zu erkennen, dass von den 19 Grundschulen mit dem Angebot des Gemeinsamen Lernens acht Schulen nach den Daten des Oberzentrums eine hohe oder eher hohe soziale Belastung aufweisen, wobei sich Parallelen zum Standorttyp fünf nach Qua-Lis NRW ziehen lassen. Dementsprechend scheint hier durchaus eine Relevanz für eine genauere Betrachtung der Strategien zum Umgang mit dieser Situation vorzuliegen, die im weiteren Verlauf der Arbeit ergründet werden sollen.

Zunächst stellt sich aber auch die Frage, zu welchen Herausforderungen diese Situation in den Grundschulen des Oberzentrums führt. Es wird davon ausgegangen, dass „Kinder aus Sozialräumen mit geringen bildungsrelevanten Belastungen [...] ihre formalen Bildungskarrieren mit weitaus besseren Voraussetzungen an[treten] als Kinder aus stärker belasteten Sozialräumen“ (ebd., S. 85). Dies wird mit Diskrepanzen zwischen den bildungsrelevanten vorschulischen Kompetenzen und Möglichkeiten zur sozialen und kulturellen Teilhabe der Kinder, resultierend aus den familiären Voraussetzungen, erklärt (ebd., S. 61, 83ff.). Durch diese Voraussetzungen sowie die sehr unterschiedliche Verteilung dieser Rahmenbedingungen über das Stadtgebiet scheinen sich verschiedene Herausforderungen für bestimmte Grundschulen des Oberzentrums zu ergeben. So zeigen Daten zum Anteil der Gymnasialempfehlungen an den verschiedenen Schulen aus dem Jahr 2016, dass „Zusammenhänge zwischen Sozialraum und Übergangentscheidungen“ (ebd., S. 83) vorliegen und dementsprechend bei höherer sozialer Belastung weniger Gymnasialempfehlungen an den Schulen ausgesprochen werden. Außerdem verzeichnen einzelne Grundschulen starke Abwanderungen in den letzten Jahren, die sich durch negative Meinungen der Eltern durch den diesbezüglichen öffentlichen Diskurs erklären ließen (ebd., S. 61). Es besteht dementsprechend eine Notwendigkeit der Ergründung von Strategien einzelner Schulen mit weniger Abwanderungen, um eine dauerhafte Segregation und Stigmatisierung von „Brennpunktschulen“ in dem Oberzentrum zu vermeiden.

7 Forschungsmethodische Vorgehensweise

Nachdem die Umstände der Arbeit an Grundschulen in herausfordernden Lagen ergründet, entsprechende theoretisch und empirisch ermittelte Strategien und Gelingensbe-

dingungen betrachtet sowie die Notwendigkeit einer Erhebung der Konzepte von Grundschulen des Oberzentrums erwiesen wurde, soll im folgenden Kapitel auf die forschungsmethodische Vorgehensweise bei der entsprechenden empirischen Untersuchung eingegangen werden. Zunächst werden Organisation und Kontext der Erhebung beschrieben, anschließend auf die Gestaltung der Interviews eingegangen und zuletzt die Analyse der Interviews beschrieben, wobei verschiedene Modelle zur Kategorienbildung erläutert werden und die Erhebung auf entsprechende Gütekriterien überprüft wird.

7.1 Organisation und Erhebungskontext

Die qualitativen Interviews wurden mit den Schulleitungen von drei Grundschulen eines nordrhein-westfälischen Oberzentrums durchgeführt, die sich alle in Einzugsgebieten befinden, welche in einer Einordnung der Schule in den Standorttyp fünf resultieren (Kap. 3.1; Herr A., S. 6, Z. 91f.; Herr B., S. 34, Z. 125f.; Frau C., S. 57, Z. 59ff.¹³) und gleichzeitig mit dem Konzept des Gemeinsamen Lernens arbeiten. Sie lassen sich somit als *inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen* bezeichnen. Nach einer Auswahl möglicher geeigneter Schulen über eine Recherche der entsprechenden Standortbedingungen in den Berichten des Oberzentrums (Kap. 6) wurde über E-Mails und Telefongespräche versucht, mit mehreren der Schulen Kontakt aufzunehmen und die Schulleitungen für ein Interview zu gewinnen. Dabei wurde sich, wie bereits ausführlich erläutert, bewusst für die Schulleitungen als Gesprächspartner*innen entschieden, da diese einen weitreichenden Überblick sowohl über Strategien im Unterrichtsalltag als auch über schulübergreifende Konzepte und Gelingensbedingungen haben und ihnen nach bisherigen Erkenntnissen eine wichtige Rolle bei der Bewältigung einer herausfordernden Lage zukommt (z.B. Kap. 4.2). Herr A. konnte als Schulleiter von Schule A schnell für ein Interview gewonnen werden, da hier durch ein Arbeitsverhältnis der Verfasserin an Schule A bereits der Kontakt bestand. Über ihn wurde ebenfalls Herr B. als Schulleiter von Schule B davon überzeugt, sich interviewen zu lassen. Abschließend konnte über eine Anfrage per E-Mail noch Schulleiterin Frau C. von Schule C gewonnen werden. Sämtliche der Schulleitungen sind bereits seit mindestens neun Jahren an ihren Schulen in ihrer Leitungsfunktion tätig (Herr A., S. 4, Z. 18; Herr B., S. 31, Z. 13; Frau C., S. 56, Z. 12f.).

Die Schulleitungen erhielten im Vorhinein den Leitfaden für das Interview, um sich gegebenenfalls darauf vorbereiten zu können. Alle Interviews wurden in einer relativ ruhigen Atmosphäre in den jeweiligen Büros der Schulleitungen durchgeführt und mit einem Tonaufnahmegerät aufgezeichnet, um sie anschließend anonymisiert zu transkribieren.

¹³ Die zugehörigen Daten aus dem Anhang können bei der Verfasserin der Arbeit erfragt werden.

Dabei variierte die Dauer der Gespräche zwischen 20 und 40 Minuten, was sich möglicherweise durch das Maß der Unterbrechungen der Gespräche sowie durch die von vornherein von den Schulleitungen dafür eingeplante Zeit erklären lässt. Die Transkripte der Interviews inklusive der entsprechenden Transkriptionserläuterungen finden sich im Anhang der Arbeit (Anhang, S. 3ff.). Auf das Interview mit Herrn A. folgend ergab sich außerdem noch ein Anschlussgespräch, welches nicht aufgezeichnet wurde, aber ebenfalls relevante Erkenntnisse enthielt, weshalb direkt im Anschluss daran ein Gedächtnisprotokoll wichtiger Aspekte des Gespräches angefertigt wurde, um die Inhalte ebenfalls in die Analyse mit einzubeziehen. Dieses befindet sich ebenfalls im Anhang der Arbeit (Anhang, S. 29f.). Außerdem wurden jeweils auf Protokollbögen zu den einzelnen Interviews die Rahmenbedingungen sowie Daten zur Berufsausbildung und Dauer der Schulleitungstätigkeit der interviewten Personen festgehalten (Anhang, S. 68f.).

7.2 Problemzentrierte Leitfadeninterviews

Als Interviewform wurde das *problemzentrierte Leitfadeninterview* ausgewählt, da es sich bei den Perspektiven der Schulleitungen bzw. Strategien der Schulen um eine „Erhebung von subjektiven Konzepte[n], subjektiven Theorien, Deutungsmustern, Orientierungen [und] Positionierungen“ (Helfferrich, 2011, S. 38) handelt. Um sich mit dem *Forschungsgegenstand* der Strategien, Herausforderungen und Gelingensbedingungen von inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen aus Schulleitungsperspektive detailliert auseinanderzusetzen, wurden den Interviews unter Einbezug der theoretischen Erkenntnisse die folgenden ausdifferenzierten *Forschungsfragen* zugrunde gelegt (ebd., S. 27):

- Welche Strategien und Konzepte nutzen die Grundschulen in herausfordernden Lagen, um die Schüler*innen bestmöglich zu fördern?
- Welche Gelingensbedingungen sehen die Schulleitungen für eine erfolgreiche Arbeit an inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen?
- Welche besonderen Herausforderungen birgt die Arbeit an einer Grundschule in herausfordernder Lage, die mit Gemeinsamem Lernen arbeitet, und wie wird damit umgegangen?
- Wie gestalten sich nach Ansicht der Schulleitungen die Zusammenhänge zwischen Inklusion und herausfordernder Lage, insbesondere im Hinblick auf den Förderschwerpunkt Lernen?

Aufbauend auf den Fragen und bisherigen theoretischen Erkenntnissen wurde dementsprechend ein Interviewleitfaden entwickelt, der auf die Problematik bezogene übergreifende Fragen und Nachfragen in einer Fragesammlung zusammenführt und einen dialogisch orientierten Hintergrund für die Interviews bildet, der durch spontane Nachfragen

zu ergänzen ist (ebd., S. 36). Dieser Interviewleitfaden lässt sich ebenfalls im Anhang einsehen (Anhang, S. 1f.).

7.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Analyse und Interpretation der Interviews wurde eine *Qualitative Inhaltsanalyse* in Anlehnung an Philipp Mayring durchgeführt (Mayring, 2015). Diese zeichnet sich durch das systematische Aufstellen eines Kategoriensystems aus, auf dessen Basis die empirischen Ergebnisse in einem kommunikativen Zusammenhang analysiert werden (ebd., S. 50f.). Bei der Kategorienbildung kann nach Mayring (2015) entweder *deduktiv* oder *induktiv* vorgegangen werden, je nachdem, ob die Kategorien im Vorhinein festgelegt oder auf Basis der Ergebnisse erschlossen werden (S. 68). Im Fall dieser Arbeit wurde sich für eine zusammenfassende Analyse der Ergebnisse mit Entwicklung des Kategoriensystems in einer Mischform, d.h. für eine *deduktiv-induktive Kategorienbildung* entschieden (Kuckartz, 2014, S. 69). Dieses Vorgehen lässt sich dadurch begründen, dass zwar Übereinstimmungen der Kategorien mit Fragen aus dem Interviewleitfaden und theoretischen Erkenntnissen der vorherigen Kapitel vorliegen, die genauen Unterkategorien aber vor der Untersuchung nicht bekannt waren und erst durch intensive Analyse, Zusammenfassung und Strukturierung des Materials festgelegt wurden (Mayring, 2015, S. 69f.). Dabei wurden die vorerst aufgestellten hypothetischen Kategorien „direkt am Material präzisiert, modifiziert und differenziert“ (Kuckartz, 2014, S. 69). Somit wurden der theoriebasierte Interviewleitfaden und die bereits herausgestellte Struktur der Bedeutsamkeit verschiedener Ebenen als Grundlage für die Untersuchung der Transkripte genutzt, woraufhin sich jedoch in der Strukturierung des Materials neue Unterkategorien und andere Fokussierungen bzw. Formulierungen ergaben.

Dementsprechend wurden im Rahmen der Inhaltsanalyse dreizehn Unterkategorien basierend auf dem Interviewleitfaden und den zusätzlichen Äußerungen der Schulleitungen gebildet. Diese wurden überarbeitet, ergänzt und letztendlich in die an verschiedenen Ebenen orientierten vier Hauptkategorien zusammengefasst, in die sich die Strategien, Herausforderungen und Gelingensbedingungen der inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen aufgliedern lassen. Im Rahmen der bedeutsamen Ebenen konnte eine Zuordnung zum *Ebenen-Modell der Theorie integrativer Prozesse* von Reiser et. al (1986) herausgestellt werden, da sich hier sämtliche Unterkategorien bezogen auf individuelle Personen, Interaktionen, strukturelle Gegebenheiten sowie gesellschaftliche und politische Faktoren zuordnen ließen. Außerdem lässt sich bei manchen Unterkategorien eine Zuordnung zu einer Ausprägung A1/A2 vornehmen, wenn sowohl Herausforderungen als auch Strategien und Gelingensbedingungen von den Schulleitungen erwähnt werden und eine klare Trennung einzelner Aspekte bzw. Positionen erkennbar ist.

In einer Unterkategorie findet sich zusätzlich die Ausprägung A3, da hier ein weiterer Aspekt eher sachlich betrachtet wird (Anhang, S. 74). Ein Überblick über das Kategoriensystem sowie der zugehörige Kodierleitfaden inklusive der unterschiedlichen Ausprägungen finden sich im Anhang dieser Arbeit (Anhang, S. 70ff.). Dabei ist zu beachten, dass beim Kodierleitfaden eine Struktur in Anlehnung an eine deduktive Analyse gewählt wurde, da vor der Bearbeitung des Interviewmaterials bereits Hypothesen für Unterkategorien vorhanden waren, die dann ergänzt und abgeändert wurden. Somit stellte sich eine direkte, ungefähre Zuordnung wichtiger Aussagen im Laufe der Analyse mit anschließender Verbindung zu den passenden Hauptkategorien im Vergleich zu einer sukzessiven Paraphrasierung des kompletten Materials als sinnvoller heraus.

Die vier gebildeten Hauptkategorien lassen sich in Anlehnung an das *Ebenen-Modell der Theorie integrativer Prozesse* nach Reiser et. al. (1986) in Strategien, Herausforderungen und Gelingensbedingungen auf *individueller, institutioneller, interaktioneller* und *kulturell-gesellschaftlicher Ebene* aufteilen (Serke, 2019, S. 60). Wie in Abbildung 5 deutlich wird, geht das Modell von den Aspekten des Ich, Es, Wir und Globe nach Cohn (1975) aus und führt somit zu den vier Ebenen, die sich auf verschiedene Faktoren inklusiver Grundschulen in herausfordernden Lagen sowie andere integrative Prozesse beziehen lassen (ebd., S. 60f.).

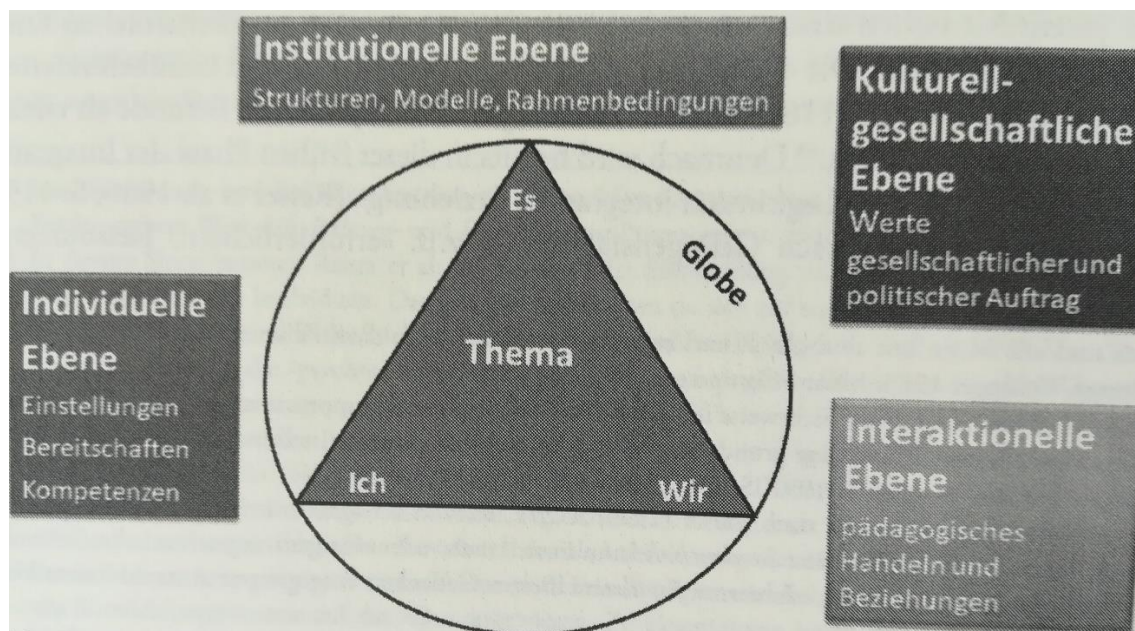


Abb. 2: Ebenen-Modell der Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et. al (1986) (Serke, 2019, S. 60)

Die *individuelle Ebene* beschreibt in diesem Fall die Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen, mit denen den Schüler*innen im schulischen Rahmen begegnet wird. Auf der *interaktionellen Ebene* finden sich das pädagogische Handeln und die Beziehungen, die sich zwischen Kindern und Lehrkräften gestalten. Die *institutionelle Ebene* bezieht

sich auf die Strukturen, Modelle und Rahmenbedingungen, die zum Gelingen dieser Schulen gegeben sein müssen oder für Herausforderungen sorgen. Schließlich lassen sich Aussagen zu wichtigen Werten oder gesellschaftlichen und politischen Aufträgen der *kulturell-gesellschaftlichen Ebene* zuordnen (Abb. 5). Sämtliche auf den vier Ebenen stattfindende Prozesse stehen nach Reiser (2006) idealerweise in einer „dynamischen Balance“ zueinander (S. 58). Die entsprechenden Zuordnungen zu den Ebenen und die weitere Aufgliederung in jeweilige Unterkategorien werden im nächsten Kapitel detailliert erläutert und analysiert.

7.4 Gütekriterien

Um Aussagen über die Relevanz der empirischen Untersuchung und Analyse treffen zu können, gilt es außerdem, die spezifischen inhaltsanalytischen Gütekriterien bezogen auf die Erhebung zu betrachten, die nach Mayring (2015) von den allgemeinen Kriterien der Validität und Reliabilität differenziert zu betrachten sind (S. 124f.). So muss hier eine Überprüfung der *Gültigkeit* hinsichtlich *Semantik*, *Stichprobe*, *Korrelation*, *Vorhersage* und *Konstrukt* vorgenommen werden und die Untersuchung muss sich als *stabil*, *reproduzierbar* und *exakt* bezeichnen lassen, um als *reliabel* zu gelten (Krippendorff, 1980, S. 158, zitiert nach Mayring, 2015, S. 126). Außerdem sollte eine *kommunikative Validierung* vorgenommen werden, um „eine Einigung bzw. Übereinstimmung über die Ergebnisse der Analyse zwischen Forschern und Beforschten diskursiv herzustellen“ (ebd., S. 127). Diese konnte durch eine nachträgliche Überprüfung ihrer eigenen transkribierten Aussagen durch die Schulleitungen ermöglicht werden, wobei im Fall von Herrn A. durch das Anschlussgespräch noch eine intensivere Anschlusskommunikation stattfand, was jedoch aus zeitlichen und organisatorischen Gründen mit Herrn B. und Frau C. leider nicht möglich war, die jedoch zumindest die Transkripte im Nachhinein bestätigten. Die Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit der Untersuchung wird im Rahmen der Möglichkeiten durch eine wiederholte Überprüfung des Kategoriensystems gewährleistet (ebd., S. 127f.). Hinsichtlich der verschiedenen Aspekte von Validität lässt sich zunächst feststellen, dass die Wahl der Stichprobe anhand der detaillierten Betrachtung der Umstände der Schulen und des Umfangs dieser Arbeit als gültig zu bezeichnen ist. Korrelative Gültigkeit und Konstruktvalidität sind durch Vergleiche mit bisherigen Studien und den Einbezug von Best-Practice-Beispielen mit ähnlichen Voraussetzungen gegeben. Durch das Heranziehen des Modells von Reiser et. al. lässt sich außerdem eine semantische Gültigkeit der Kategorienbildung bestätigen. Der Faktor der Vorhersagegültigkeit wird hier ausgelassen, da das Treffen von Prognosen aus dem Material schwer möglich ist (ebd., S. 126). Insgesamt lässt sich die Erhebung jedoch somit unter den gegebenen Umständen als valide und reliabel bezeichnen.

8 Auswertung der empirischen Erkenntnisse

Zur Auswertung der empirischen Erkenntnisse, die sich durch Befragung der Schulleitungen bezüglich Strategien, Herausforderungen und Gelingensbedingungen inklusiver Grundschulen in herausfordernden Lagen ergeben haben, werden zunächst nach den Ebenen des Modells von Reiser et. al. (1986) die Ergebnisse nach den entsprechenden Hauptkategorien der individuellen, interaktionellen, institutionellen und kulturell-gesellschaftlichen Ebene geordnet dargestellt. Dabei gliedert sich die *individuelle Ebene* in die Unterkategorien der Hintergründe der Schüler*innen und der Einstellungen und Fähigkeiten der Lehrkräfte auf. Die *interaktionelle Ebene* wird unterteilt in Faktoren bezüglich der Pädagogischen Arbeit, Elternarbeit, multiprofessionellen Kooperation und dem Gemeinsamen Lernen. Auf *institutioneller Ebene* zeigt sich eine hohe Relevanz der Rolle der Schulleitung, des Schulkonzeptes, schulstruktureller Gegebenheiten und Ressourcen, außer- und vorschulischer Netzwerke und Schulentwicklungsarbeit. Außerdem lässt sich die *kulturell-gesellschaftliche Ebene* in Faktoren bezüglich Schulsystem, Bildungs- und Stadtpolitik sowie des Schulimages aufteilen. Dabei ist zu beachten, dass keine vollständige Trennschärfe der Kategorien vorliegt, sondern manche Aspekte für mehrere Ebenen bedeutsam sein können, wobei sie hier jeweils einer Kategorie zugeordnet wurden. Nach einer Darstellung der Ergebnisse in diesen Kategorien findet eine detaillierte Analyse statt, bei der auf die ursprünglichen Fragestellungen eingegangen, Bezüge zu den bisherigen Erkenntnissen dieser Arbeit hergestellt und Vergleiche zwischen den Perspektiven der Schulleitungen angeregt werden.

8.1 Darstellung der Ergebnisse

Auf der *individuellen Ebene* beschreiben die Schulleitungen zunächst verschiedene Faktoren bezüglich der *Hintergründe ihrer Schüler*innen*, was vor allem mit großen Herausforderungen durch deren kulturelle, sozioökonomische und familiäre Hintergründe in Verbindung gebracht wird (A1). Insbesondere der hohe Anteil von Kindern mit einem Migrationshintergrund, der nach Aussagen der Schulleitungen an Schule A und B bei ca. 80% und an Schule C bei 90% liegt, und entsprechende Begleiterscheinungen werden als herausfordernd betrachtet (Herr A., S. 4, Z. 30f.; Herr B., S. 42, Z. 362f.; Frau C., S. 56, Z. 28f.). Auch die schwachen sozioökonomischen Verhältnisse in vielen Familien werden von Herrn A. und Frau C. direkt erwähnt (Herr A., S. 5, Z. 51ff.; Frau C., S. 56, Z. 27). Diese Faktoren gehen nach ihren Aussagen mit sprachlichen und emotional-sozialen Herausforderungen sowie fehlenden Lernanregungen und Vorkenntnissen bei einem hohen Anteil der Schüler*innen einher (Herr A., S. 5, Z. 42ff.; Frau C., S. 57, Z. 42ff.). Als Beispiel wird hier von Herrn A. ein für seine Schule typisches Elternhaus genannt, in dem es den Kindern an sämtlichen Spielmöglichkeiten fehlt, kein Vorlesen

durch die Eltern stattfindet und die Kinder daher mit sehr schwierigen Voraussetzungen in die Schule eintreten (S. 7, Z. 102ff.). An Schule B treten nach Aussage von Herrn B. auch Probleme dadurch auf, dass einzelne Kinder durch ihre emotional-sozialen Auffälligkeiten und Neigung zu körperlichen Auseinandersetzungen „von den anderen Kindern eben leider auch als Bedrohung empfunden werden“ (S. 32, Z. 46f.). Herr B. weist jedoch darauf hin, dass die Hintergründe hier „sehr individuell [ge]sehen“ (ebd., Z. 70f.) werden müssen und z.B. ein Migrationshintergrund nicht zwangsläufig mit Problemen in Verbindung zu bringen sei, sondern vor allem die große Heterogenität eine Herausforderung sei. Bei ihm und Frau C. haben sich in den letzten Jahren außerdem durch die Aufnahme von geflüchteten Kindern zusätzliche Herausforderungen ergeben, die nach Frau C. dazu führen, dass noch mehr Zeit in sprachliche und emotional-soziale Förderung investiert werden muss (Herr B., S. 33, Z. 74ff.; Frau C., S. 57, Z. 34f.). Sie spricht von vielen „Defiziten“ in diesen Bereichen bei ihren Schüler*innen und benennt ihre Schule im Gegensatz zu Herrn A. und Herrn B. auch direkt selber als „eine reine Brennpunktschule“ (S. 56, Z. 26).

An den Aussagen der Schulleitungen wird jedoch auch deutlich, dass sie sich trotz dieser zahlreichen Herausforderungen durch die Hintergründe der Schüler*innen dafür einsetzen, sie nicht darauf zu „reduzieren“ (A2). Herr A. weist darauf hin, dass es wichtig sei, sich auf die Stärken der Kinder zu fokussieren und „die Person an sich nicht in Frage zu stellen, sondern nur das Verhalten“ (S. 16, Z. 415ff.). Die Schulleitungen legen einen hohen Wert darauf, die Meinung der Kinder im Schulalltag wertzuschätzen, und sehen den aktiven Einbezug der Schüler*innen und ihrer Ideen, Ziele und Sorgen als wichtige Strategie (Herr A., S. 15, Z. 358ff.; Herr B., S. 38, Z. 238). Insbesondere an Schule A und Schule B wird versucht, demokratische Strukturen aufzubauen und den Kindern die Verantwortungsübernahme für ihr Handeln zu vermitteln (Herr A., S. 15, Z. 372f.; Herr B., S. 38, Z. 235ff.).

Diese Aussagen stimmen auch mit dem überein, welche *Einstellungen und Fähigkeiten die Lehrkräfte* an ihren Schulen aus Perspektive der Schulleitungen zum Gelingen der schulischen Arbeit vertreten bzw. haben sollten. Nach Frau C. können die Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen nur eine sehr offene Einstellung vertreten und „jedes Kind mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit seinen Schwächen an[nehmen]“ (S. 62, Z. 205ff.). Die Lehrkräfte sollten sich jedoch insbesondere, wie Herr A. und Herr B. betonen, auch darüber bewusst sein, mit welchen Bedingungen sie an diesen Schulen konfrontiert werden, um optimal damit umgehen zu können (Herr A., S. 19, Z. 484ff.; Herr B., S. 50, Z. 637ff.). Sie sollten also akzeptieren, welche Hintergründe und Herausforderungen die meisten Schüler*innen und ihre Familien mit sich

bringen und bereit und fähig sein, sich damit auseinanderzusetzen, was Herr A. wie folgt ausdrückt:

wir können die KINder nicht ändern, die wir bekommen in die schule, wir können auch die ELtern nicht ändern, [...] das einzige, was wir ändern KÖNnen ist, wie wir mit ihnen UMgehen, mit anderen worten man KANN zu der klientEL, mit der wir hier arbeiten, JA sagen (.) und NEIN sagen, und wenn man NEIN sagt, [...] dann ist man hier nicht RIChtig (S. 19, Z. 485ff.).

Dazu gehöre dementsprechend auch die Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit Eltern, „die nicht Deutsch sprechen können, die verschlafen morgens, die es nicht auf die Reihe kriegen, ihren Kindern ein Frühstück mitzugeben“ (Herr A., S. 19, Z. 502ff.) und gegebenenfalls trotzdem viel von Schule fordern und erwarten. Herr B. betont außerdem, dass eine positive Einstellung gegenüber dem Gemeinsamen Lernen mit all seinen Facetten unumgänglich sei und neben diesbezüglicher Fachkenntnis vor allem die Fähigkeit zur Empathie bezüglich des Umgangs mit den Schüler*innen von großer Bedeutung für die Lehrkräfte sein sollte (S. 50, Z. 642ff.).

Strategien und Herausforderungen auf **interaktioneller Ebene** zeigen sich in den Aussagen der Schulleitungen zunächst bezüglich der *pädagogischen Arbeit* an den inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen. Alle Schulleitungen betonen die Wichtigkeit eines komplett individualisierten Unterrichts mit einer differenzierten Planung für die heterogene Schüler*innenschaft, was gleichzeitig als Herausforderung und als Gelingensbedingung für die pädagogische Arbeit gesehen wird (Herr A., S. 7, Z. 126ff.; Herr B., S. 32, Z. 32f.; Frau C., S. 59, Z. 123f.). Es gilt nach Aussagen der Schulleitungen, die individuellen Stärken und Schwächen aller Kinder zu ergründen und ihnen dementsprechende Möglichkeiten zur optimalen Förderung zu bieten. Dazu nutzen die Schulen verschiedene Konzepte: Herr A. erläutert beispielsweise das an seiner Schule genutzte Konzept des Individuellen Lernens mit System, was allen Kindern, unabhängig von ihren Voraussetzungen und Fähigkeiten, ein Lernen im individuellen Tempo ermöglicht (S. 20, Z. 522). Frau C. erwähnt die intensive Sprachförderung an ihrer Schule und erklärt, dass die Klasseneinteilung im ersten Schuljahr erst nach drei Wochen vorgenommen wird, um sich vorher intensiv mit den Bedürfnissen der einzelnen Kinder auseinanderzusetzen, verschiedene Tests durchzuführen und dann eine entsprechende Klasseneinteilung vorzunehmen (S. 62, Z. 194, S. 63f., Z. 258ff.).

Des Weiteren spielt nach Aussagen der Schulleitungen die Beziehungsarbeit in der Interaktion mit den Schüler*innen eine wichtige Rolle in ihrer Situation. Es müssen also sowohl unterschiedliche schulische als auch persönliche Bedürfnisse im Schulalltag intensiv berücksichtigt werden (Herr B., S. 39f., Z. 290ff.). Dazu gehört nach Herrn A. auch das Ziel, den Kindern Rollen und Funktionen zu geben und sie beispielsweise selber

entscheiden zu lassen, was ihre nächsten Lern- und Förderziele sein sollen (S. 15, Z. 372, S. 17, Z. 441).

Bezüglich der Strategien auf interaktioneller Ebene wird insbesondere auch eine intensive *Elternarbeit* von allen Schulleitungen als essentielle Gelingensbedingung genannt. Hier liegen an allen drei Schulen vielfältige Konzepte vor, welche die besondere Relevanz dieses Aspektes für inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen zeigen (Herr A., S. 15, Z. 382ff.; Herr B. S. 42f.; Z. 383ff.; Frau C., S. 57, Z. 53ff.). Die Zusammenarbeit mit den Eltern an diesen Schulen bringe jedoch auch zahlreiche Herausforderungen mit sich (A1). Herr A. begründet dies mit der Tatsache, dass viele Eltern aus bildungsfernen Familien kommen, oft selber nicht lesen und schreiben können und der Bildung ihrer Kinder keinen hohen Stellenwert einräumen, weshalb im häuslichen Umfeld nicht auf eine lernanregende Umgebung geachtet wird (S. 5, Z. 58ff.).

Aus diesen Gründen seien nach Frau C. auch stets eine direkte Ansprache der Eltern und eine Zusammenarbeit auf einem niedrighschwelligem Niveau notwendig (S. 57, Z. 55ff.), damit die „Elternhäuser [...] ganz engmaschig betreut werden“ (S. 59, Z. 113f.) können (A2). Neben zahlreichen Möglichkeiten für die Eltern, jederzeit mit der Schule Kontakt aufzunehmen, wie beispielsweise durch Elterngespräche oder einen Schulplaner zur wechselseitigen Kommunikation, sei es nach Herrn B. insbesondere wichtig, den Eltern eine Nähe zu den Lehrkräften zu vermitteln und ihre Bedürfnisse und Kritik anzuhören und ernst zu nehmen (S. 43, Z. 405f.). Diese sensiblen und intensiven Gespräche gewinnen besonders an Bedeutung, wenn es um die Gutachtenerstellung und Förderplanung bei Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf geht. Herr A. erläutert, dass die Eltern hier „maximal mit an die Hand“ (S. 14, Z. 332) genommen werden müssen und insbesondere bei Gesprächen zum Förderschwerpunkt Lernen, welcher weitreichende Auswirkungen für die Schullaufbahn ihrer Kinder haben kann, den Eltern auf sensible Art und Weise detailliert die Folgen erklärt werden müssen (ebd., Z. 333ff.). Auch bei den Förderplankonferenzen sollen die Eltern hier gemeinsam mit ihren Kindern über zukünftige Vereinbarungen und Förderziele entscheiden (ebd., S. 14f., Z. 356f.).

Die Schulen bieten außerdem verschiedene Unterstützungsangebote für die Eltern an, um gegebenenfalls zu kompensieren, was ansonsten an familiären Voraussetzungen fehlt. Die Vermittlung findet hier nach Aussagen der Schulleitungen häufig über die Schulsozialarbeit statt, die dementsprechend eine wichtige Rolle für diese Kommunikation spielt und oft für den Kontakt zwischen Eltern und Schulleitung verantwortlich ist (Herr B., S. 42f., Z. 385f., 401ff.; Frau C., S. 61, Z. 175). Zu diesen Unterstützungsange-

boten zählt beispielsweise die Vermittlung zu außerschulischen Kooperationspartner*innen, welche die Eltern in zahlreichen Aspekten unterstützen. So finden Vermittlungen zur Erziehungsberatung oder Angeboten der lokalen Arbeiterwohlfahrt statt, Eltern werden z.B. bei der Antragstellung zur Schulbegleitung unterstützt und begleitet und es finden Sprachkurse für Eltern statt, die kein Deutsch sprechen (Herr A., S. 15f., Z. 384ff.; Herr B., S. 42, Z. 383ff.). Auch innerschulisch finden sich beispielsweise an Schule C Elternschulungen zur Unterstützung bei den Hausaufgaben und ein Elterncafé, wobei einmal die Woche morgens auf dem Schulhof in diesem Rahmen eine direkte Ansprache und Austausch mit den Eltern möglich ist (Frau C., S. 61, Z. 172ff.).

Auch die intensive, erfolgreiche *Kooperation im multiprofessionellen Team* wird von allen drei Schulleitungen als essentielle Gelingensbedingung für die erfolgreiche Arbeit an ihren Schulen erwähnt. Dabei wird neben der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sonderpädagog*innen vor allem auch die Schulsozialarbeit, wie z.B. bei der Zusammenarbeit mit den Eltern, sowie von Herrn A. und Herrn B. die seit dem Schuljahr 2018/19 eingesetzten sonderpädagogischen Fachkräfte für die Schuleingangsphase als wichtige Kooperationspartner*innen benannt (Herr A., S. 12f., Z. 292ff.; Herr B., S. 41, Z. 331ff.). Dabei wird die multiprofessionelle Zusammenarbeit als Chance gesehen, die jedoch auch zu einer Herausforderung werden kann (A1). Herr B. beschreibt beispielsweise, wie unterschiedliche Perspektiven auf die individuelle Förderung der Schüler*innen sowie unterschiedliche Bezahlungen der Professionen für Konflikte im Schulalltag sorgen können (S. 36, Z. 175ff.). Außerdem wird das Vorhandensein von Mitarbeiter*innen verschiedener Professionen auch als Ressource für den Erfolg der Schulen gesehen. Bei genügend Personal trägt dieser Faktor stark zum Erfolg bei (Herr A., S. 13, Z. 291), im gegenteiligen Fall macht sich das Fehlen jedoch deutlich bemerkbar. Dieser Aspekt findet sich vor allem in Aussagen von Frau C. bezüglich ihrer Personalsituation, da es nach ihrer Aussage in hohem Maße an pädagogischem Personal in der Schule fehlt (S. 58, Z. 81ff.).

Damit die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team gelingen und somit zum Erfolg von inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen beitragen kann (A2), sei es nach Frau C. wichtig,

dass ALLE mitarbeiter, egal ob eine erzieherin, die schulsozialarbeiterin, die hausmeisterin, die sekretärin, der lehrer, die schulleitung alle auf AUGENhöhe miteinander umgehen (S. 62, Z. 213ff.).

Die entsprechende Gleichberechtigung aller Professionen findet sich an Schule B beispielsweise auch in der Gestaltung der Klassenlehrer*innenteams wieder, da dort die

Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog*innen in den Klassen des Gemeinsamen Lernens gleichberechtigt als Klassenleitung fungieren (S. 45, Z. 478ff.). Außerdem betonen Herr A. und Frau C. beide die Wichtigkeit von gleichen Regeln und Strukturen im gesamten Schulbereich, wobei dies insbesondere bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und den Mitarbeitenden des Offenen Ganztags betont wird (Herr A., S. 16, Z. 410ff.; Frau C., S. 61, Z. 181ff.). Eine intensive Kooperation und enge Verzahnung mit dem Offenen Ganztags wird von allen drei Schulleitungen als wichtige Gelingensbedingung bezeichnet, wobei diese an Schule A und Schule C bereits vorhanden sei bzw. in den letzten Jahren aufgebaut wurde, während Herr B. dies als wichtigen Wunsch für die Zukunft seiner Schule äußert (S. 54, Z. 755ff.). Herr A. verweist außerdem auf die besondere Relevanz des Offenen Ganztags für die Zusammenarbeit mit den Eltern, da dort viele Berührungspunkte vorliegen würden und dementsprechend eine strukturierte Arbeit und Zusammenarbeit hier besonders wichtig sei (Gedächtnisprotokoll Herr A., S. 30, Z. 39ff.).

Der Umgang mit den Kindern und die Einstellungen im Sinne des *Gemeinsamen Lernens* nehmen eine besondere Rolle im Prozess der erfolgreichen Gestaltung inklusiver Grundschulen in herausfordernden Lagen ein. In den Aussagen der Schulleitungen finden sich sowohl Strategien zur Gestaltung des inklusiven Schulkonzeptes, auch unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Lernen, als auch Ansichten zu den Zusammenhängen zwischen inklusiver Beschulung und einer herausfordernden Lage. Im Sinne des in der Einleitung dieser Arbeit dargelegten Inklusionsverständnisses (Kap. 1), welches grundsätzlich von unterschiedlichen Bedürfnissen aller Kinder ausgeht, die es zu fördern und fordern gilt, werden in dieser Kategorie außerdem Aussagen zu besonders starken Kindern berücksichtigt. Diese bedürfen somit ebenso wie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder aus schwierigen Verhältnissen besonderer Förder- oder Fördermaßnahmen.

Grundsätzlich werden das Gemeinsame Lernen und der Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen an ihren Schulen zunächst von allen Schulleitungen als Herausforderung genannt (A1). Die konkrete Umsetzung an den Schulen unterscheidet sich jedoch stark, weshalb auf Grundlage dessen keine einheitlichen Aussagen zu Strategien für die optimale Gestaltung des Gemeinsamen Lernens möglich sind (Herr A., S. 5, Z. 47ff.; Herr B., S. 32, Z. 34ff.; Frau C., S. 56, Z. 30). An Schule A finden sich keine Schwerpunktklassen¹⁴, sondern die Kinder mit sonderpädagogischem

¹⁴ Bei diesem System, wie z.B. an Schule B, werden alle Kinder eines Jahrgangs, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, in einer der Klassen gefördert, während in den anderen Klassen keine Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind (Herr B., S. 45).

Förderbedarf werden gleichmäßig auf die Klassen eines Jahrgangs verteilt und flexibel gefördert, um eine „Exklusion in einem inklusiven System“ zu vermeiden (Herr A., S. 11, Z. 229ff.; 232f.). Schule B hingegen arbeitet mit Schwerpunktklassen, die von Lehrkräften und Sonderpädagog*innen gleichberechtigt betreut werden (Herr B., S. 45, Z. 469ff.). Schule C wiederum arbeitet schon seit längerer Zeit mit dem Konzept des Gemeinsamen Lernens, hat aber durch eine komplette Umstrukturierung in den letzten Jahren die Integrationsklassen aufgelöst (Frau C., S. 58, Z. 67ff.). Da es an Personal fehle, könne hier immer weniger sonderpädagogische Förderung stattfinden, was nach Frau C. eine Herausforderung darstellt (ebd., Z. 76ff.). Sie sieht außerdem das Problem, dass es den vielen schwachen Kindern an ihrer Schule verstärkt an Rollenmodellen im Schulalltag fehle:

WO ich die schwierigkeit ganz klar SEHE, dass für ein GUT funktionierendes gemeinsames lernen die schüler auch LERNvorbilder haben müssen, und DAS ist bei uns ein großes problem, das haben sie nämlich an vielen stellen NICHT mehr (S. 59, Z. 99ff.).

Frau C. erläutert davon ausgehend auch, dass ihrer Ansicht nach an ihrer Schule keine starken Kinder vorhanden sind (S. 59, Z. 119). Auch Herr A. sieht das Problem, dass die Kinder sich zwar aus seiner Perspektive nicht gegenseitig ausbremsen, es jedoch den Schüler*innen im Schulalltag insbesondere an sprachlichen Vorbildern fehle (S. 20, Z. 528ff.). Somit bildet das Erlernen der deutschen Sprache für viele Kinder eine größere Herausforderung, da sie weniger voneinander lernen können. Herr B. wiederum geht davon aus, dass an seiner Schule die schwachen Kinder besonders von den starken Kindern profitieren (S. 46f., Z. 517ff.), auch wenn es schwer sei, speziell für einzelne Fordersituationen „eine homogene starke Gruppe [herzustellen]“ (S. 47, Z. 524f.). Hier liegen auch besondere Konzepte zur Begabtenförderung vor, was beispielsweise Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen im Nachmittagsbereich sowie die Teilnahme an Wettbewerben beinhaltet (ebd., S. 46, Z. 493ff.).

Trotz der Herausforderungen lässt sich feststellen, dass Herr A. und Herr B. das Konzept des Gemeinsamen Lernens als unumgänglichen Bestandteil des Schulkonzeptes und als definitive Gelingensbedingung für den Unterricht an Grundschulen in herausfordernden Lagen sehen (A2), da die Bedingungen zur Beschulung der Kinder damit zum Positiven verändert werden (Herr A., S. 9, Z. 185, S. 10, Z. 211ff.; Herr B., S. 37, Z. 200ff.). Herr A. begründet die Überlegung, mit der an seiner Schule das Gemeinsame Lernen eingeführt wurde, mit dem Gedanken, dass sie „die Kinder sowieso [bekommen], und was helfen [kann], um diesen Kindern gerecht zu werden“ (S. 9, Z. 168ff.). So werden hier vor allem die zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung und die höheren finan-

ziellen Ressourcen durch die Einführung der Inklusion als vorteilhaft für eine herausfordernde Lage gesehen (Herr A., S. 9, Z. 172), da hier auch unabhängig vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs stets viele Kinder mit verschiedensten Bedürfnissen vorhanden sind und so bessere Möglichkeiten zur Förderung dieser Kinder vorliegen:

wir haben dreihundert kinder, jedes kind hat seine beDÜRfnisse und wo wir uns eigentlich drum KÜMmern müssen, und MANche (.) KRIEgen eben platt gesagt den stempel, manche haben ihn NICHT, und alle haben trotzdem beDÜRfnisse und müssen in irgendeiner art und weise- ja AUCH gerecht werden, und das gemeinsame LERNen (.) hat manche sachen (.) erLEICHtert, weil ich eine andere professiON an die schule bekommen habe, ich habe [...] FÖRDErschulprofession an der schule (Herr B., S. 25f., Z. 158ff.).

So zeigt sich an diesen Schulen eine positive Entwicklung für die besondere Schüler*innenschaft durch die Einführung des Gemeinsamen Lernens und die inklusive Beschulung stellt einen Vorteil für die Förderung dieser Schüler*innen dar. Herr A. ist in Bezug auf das Gemeinsame Lernen der Ansicht, dass es in ihrer Situation „gar nicht ohne [geht]“ (S. 10, Z. 217). Zusätzlich zu diesen positiven Veränderungen der Arbeitsvoraussetzungen stellt Herr B. fest, dass „man mehr und mehr durch den Handlungsdruck gezwungen [ist], am Unterricht zu arbeiten“ (S. 37, Z. 211ff.), sodass hier auch die Grundlage für eine positive Entwicklung der Schulen durch das Gemeinsame Lernen vorzuliegen scheint.

Frau C. wiederum sieht diese positive Entwicklung durch das Gemeinsame Lernen an ihrer Schule nicht, was sie mit dem bereits erwähnten sehr schwachen Gesamtniveau ihrer Schüler*innen begründet (S. 60, Z. 135ff.). Ihrer Ansicht nach sei das Gemeinsame Lernen besser an Grundschulen umzusetzen, die nicht mit einer solchen herausfordernden Schüler*innenschaft konfrontiert sind:

das finde ich ganz, ganz schwierig, [...] ich bin [...] der meinung, dass an SCHULen, die [...] wirklich auch VIEle leistungsSTARKE kinder haben, dass da inklusion einfach besser gelingen kann (S. 60f., Z. 158ff.)

Bezüglich der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen sind die Schulleitungen nur bedingt der Ansicht, dass sich hier Parallelen zum Aufwachsen in einer herausfordernden Lage ziehen lassen (A3). An Schule A ist der Anteil der Kinder mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen relativ gering und Herr A. geht davon aus, dass bei diesen Kindern nicht zwangsläufig Zusammenhänge zu einem schwierigen sozialen Hintergrund der Kinder gegeben sind (S. 9f., Z. 188ff.). Er bestätigt, dass ein solcher sozialer Hintergrund die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten eines Förderbedarfs oft erhöhe, aber genau so in sehr bildungsorientierten Familien dieser Förderbereich auftrete (ebd., S. 10, Z. 206ff.). Auch Frau C. bestätigt die allgemein vorhandene

Korrelation zwischen dem Auftreten eines Förderbedarfs und einem sozial schwachen Familienhintergrund eines Kindes, geht aber ebenfalls nicht davon aus, dass sich beim Förderbedarf Lernen die herausfordernde Lage besonders abbildet (S. 58f., Z. 95ff.). Im Gegensatz zu Schule A bildet der Förderbedarf Lernen an Schule C deutlich den größten Anteil (ebd., S. 58, Z. 87). An Schule B liegt der Anteil nach Herrn B. ca. bei einem Drittel, wobei er ebenfalls nur bedingt Zusammenhänge zum sozialen oder familiären Hintergrund der Kinder sieht (S. 35, Z. 147ff.). Er weist außerdem auf die fließenden Übergänge zwischen den Förderschwerpunkten und die späte Diagnosemöglichkeit beim Förderschwerpunkt Lernen hin, sodass zunächst oft ein Umweg über andere Förderdiagnosen, wie beispielsweise im Bereich Sprache, gegangen wird (ebd., Z. 149). Dies deckt sich mit den Aussagen der beiden anderen Schulleitungen, die neben Lernschwierigkeiten der Kinder auch stets vor allem auf emotional-soziale Herausforderungen durch ihre Situation aufmerksam machen (z.B. Frau C., S. 57, Z. 43f.).

Auf **institutioneller Ebene** lassen sich aus den Interviews zunächst wichtige Aussagen der interviewten Personen zu ihrer eigenen *Rolle als Schulleitung* herausstellen, d.h. zu ihrem schulischen Selbstkonzept und ihren Ansichten, wie sie optimalerweise ihr Handeln und ihre Einstellung zum Gelingen der schulischen Arbeit sehen. Dabei zeigen alle Schulleitungen einen Fokus ihrer Arbeit auf Verantwortungsübernahme für schulische Prozesse, Unterstützung von Innovationen und Kommunikation innerhalb ihres Teams (Herr A., S. 22, Z. 594ff.; Herr B., S. 49f.; Z. 606ff.; Frau C., S. 65, Z. 292ff.). Herr A. und Herr B. betonen außerdem ihre Verantwortung für die Herstellung eines wertschätzenden, offenen Schulklimas, in dem Kinder, Eltern und Kolleg*innen sich ernst genommen fühlen und ihnen Vertrauen entgegengebracht wird (Herr A., S. 22, Z. 600ff.; Herr B., S. 49, Z. 612ff.). Dabei bezeichnet Herr A. seine Rolle als „Motor“ (S. 22, Z. 599) und „Vorbild“ (ebd., Z. 600) und fokussiert sich auf seine Aufgabe, in Zusammenarbeit mit dem Kollegium Schulentwicklung voran zu treiben:

ich bin aber auch DERjenige, dem es gelingen sollte, ein schulklima DERart zu fördern, dass die VIElen menschen, die hier in der schule ARBEIten mit einer hohen kompeTENZ (.) ihre eigenen ideen und innovationen EINbringen, also dass sie sich trauen, das zu tun, dass sie wissen, ja das wird geHÖRT, und ihnen dann auch einfach die geLEgenheit zu geben, das zu tun (.) wir wären als schule was unsere schulentwicklung anbelangt heute nicht da, wo wir sind, wenn das nicht der FALL wäre (ebd., Z. 600ff.)

Zu dieser Förderung innovativer Ideen gehöre auch die Aufgabe als Schulleitung, entsprechende Möglichkeiten zur Umsetzung der Ideen durch Fortbildungen o. Ä. zu bieten (ebd., S. 23, Z. 617ff.). Er betont im Zuge dessen außerdem, dass es sich an seiner Schule um ein „starkes Kollegium [...] [mit einer] Menge Menschen, die innovativ unterwegs sind, die immer wieder Ideen haben“ (S. 23 Z. 610ff.) handelt, dem er eine hohe

Wertschätzung entgegenbringt. Auch Frau C. sieht ihre Verantwortlichkeiten bezüglich der Schulentwicklung, indem sie mit allen im Gespräch bleibt, offen für neue Ideen ist und deren Umsetzung prüft, gleichzeitig aber auch Vorgaben macht, klare Strukturen festlegt und diese kontrolliert (S. 65, Z. 304ff.). Herr B. erklärt zusätzlich, dass nicht nur das innerschulische positive Klima, sondern auch die Wirkung seiner Schule nach außen in seiner Verantwortung liegt (S. 49, Z. 609). In diesem Sinne beschreibt er die Aufgabe, schwierige Umstände offensiv anzugehen, Ressourcen angemessen zu verwalten und sowohl für bildungsferne als auch für bildungsnahe Eltern deutlich zu machen, dass sie guten Gewissens der Schule die Verantwortung für ihr Kind übertragen können (ebd., S. 49f., Z. 612ff.).

Hinsichtlich ihres *Schulkonzeptes* und Leitbildes beschreiben alle drei Schulleitungen zahlreiche besondere Konzepte und Projekte, welche die Schüler*innen in verschiedenen Bereichen fördern und fordern. Darunter finden sich vor allem viele Angebote zum sozialen Lernen, auch unter Berücksichtigung der verschiedenartigen schwierigen Voraussetzungen der Schüler*innen, die so idealerweise in der Schule kompensiert werden können. Dabei wird der Fokus oft darauf gelegt, die Stärken der Kinder zu nutzen, ihnen Rollen und Aufgaben zu geben und sie Verantwortung übernehmen zu lassen. Dies gestaltet sich beispielsweise in Projekten zum Umgang mit Konflikten, Gewaltprävention und Fairness im Sport, Aktivitäten im Schulgarten oder in einem Spieleprojekt für Kinder mit emotional-sozialen Problemen und Ausbildung der Kinder zu Streitschlichter*innen, Spieleassistent*innen oder „Schulhofkids“ (Herr A., S. 17, Z. 440ff.; Herr B., S. 38, Z. 233f.; Frau C., S. 61f., Z. 187ff.). Dies bietet nach Frau C. die Chance, dass „Kinder durch ihr Tun, durch ihr Handeln Sprache lernen und auch soziales Miteinander“ (S. 62, Z. 195f.). Herr B. erläutert, wie die Kinder im Schülerparlament ihre eigenen Ideen und Ansichten äußern dürfen und in einer in den Schulalltag integrierten und von verschiedenen Professionen betreuten Lerninsel Unterstützung und Entlastung bei Konzentrationschwierigkeiten oder emotionalen Problemen bekommen können (S. 38, Z. 239f., 246ff.). In Schule A und Schule C wird durch das Konzept der guten gesunden Schule bzw. durch das Angebot eines täglichen Willkommensfrühstücks versucht, fehlende Aufklärung und Versorgung in diesen Bereichen durch die familiären Hintergründe zu kompensieren (Herr A., S. 18, Z. 456f.; Frau C., S. 61, Z. 188ff.).

All dies geschieht nach Aussagen der Schulleitungen stets auf der Basis eines sehr offenen Schulklimas, was Herr B. an seiner Schule als „Prinzip der offenen Tür und der offenen Ohren“ (S. 44, Z. 427f.) bezeichnet. Er betont zusätzlich das Konzept seiner Schule als Stadtteilschule, die „alle Kinder so [aufnimmt], wie sie sind, die, die hier wohnen, werden genommen“ (S. 38, Z. 224ff.). Herr A. ergänzt außerdem ein gemeinsames

Erziehungsverständnis und gleiche Zielsetzungen in allen Bereichen als Basis für das Schulkonzept, was an Schule A zusätzlich die Prinzipien der Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Lebensfreude als Leitbild verankert hat (S. 16, Z. 410f., S. 18, Z. 454f.).

Die Schulleitungen äußern sich außerdem bezüglich verschiedener *schulstruktureller Gegebenheiten und Ressourcen*, die sie sich zum optimalen Gelingen der Arbeit an ihren Schulen wünschen würden oder die momentan für Herausforderungen sorgen. Während Frau C. keine besonderen Wünsche für eine Veränderung ihrer schulischen Strukturen äußert, benennen Herr A. und Herr B. klar die Herausforderung, dass ihnen für die Umsetzung der bildungspolitischen Anforderungen an Grundschulen aktuell z.B. materielle und räumliche Ressourcen fehlen.

[...] das was man jetzt WILL in den letzten jahren, wie wir arbeiten SOLLEN, mit mehr differenzierung, mehr RÄUMen, aber wir haben schulen, die vor hundert JAHren gebaut worden sind (Herr B., S. 34, Z. 103ff.).

Benötigte Ressourcen werden nach Herrn B. eher durch sonderpädagogische Stempel als durch tatsächlichen Bedarf verteilt, sodass er sich hier wünschen würde, diese auch ohne das „Verteilen der Stempel“ zu bekommen (S. 54, Z. 758ff.). Er würde sich außerdem zur Erleichterung des Übergangs der Kinder vom vorschulischen Bereich in die Grundschule eine sogenannte „Nullerkasse“ wünschen, die fehlende Eingangsvoraussetzungen bei den Schulanfänger*innen kompensiert, eine intensive Eingangsförderung gewährleistet und in der somit

[...] kinder, die einfach bestimmte (.) BASISqualifikationen noch nicht so ganz verINNERlicht haben [...] erstmal AUFgefangen werden, um einfach einen vernünftigen START hier zu bekommen (S. 55, Z. 787ff.).

Herr A. und Herr B. sprechen sich außerdem beide für ein Lernen im Ganztag an ihren Schulen aus, was nach Herrn A. die Grundschule mehr zu einem „Haus des Lernens und Lebens“ (S. 26, Z. 719f.) machen würde, in dem die Kinder projektorientiert und unter besseren, vielfältigeren räumlichen Möglichkeiten lernen können (ebd., Z. 720ff.). Er plädiert ebenso für eine Verstärkung jahrgangsübergreifenden Lernens (ebd., Z. 731f.). Herr B. wiederum spricht sich gegen die Vorstellung eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts an seiner Schule aus, sodass die, wenn auch flexible, vorliegende Aufteilung in Jahrgangsklassen offenbar als erfolgreiche Strategie für seine Schule gesehen wird (S. 54, Z. 774).

Des Weiteren wird die intensive *Kooperation und Netzwerkarbeit mit außer- und vorschulischen Instanzen* von allen Schulleitungen als wichtige Strategie gesehen, die sie mehrmals hervorheben. Dazu gehören aus ihrer Perspektive in erster Linie eine enge Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, Schulberatungsstellen und anderen Schulen, die

alle drei Grundschulen intensiv betreiben (Herr A., S. 15, Z. 387; Herr B., S. 40, Z. 295f.; Frau C., S. 62, Z. 220ff.). Diese gestaltet sich in unterschiedlicher Form: So beschreibt Herr B. diese Kooperation zu weiterführenden Schulen sowie Kindergärten vor allem im Zusammenhang mit dem Spieleprojekt der Schule, da die Kinder verschiedener Schulformen in diesem Rahmen gemeinsam spielen und somit von- und miteinander lernen können (S. 40, Z. 302ff.). An Schule C findet eine konkrete Unterstützung der Kinder durch Schüler*innen vom Gymnasium statt, die für eine regelmäßige Lernförderung in die Schule kommen (S. 62, Z. 226f.). Herr A. beschreibt in erster Linie die Zusammenarbeit mit anderen Grundschulen bei der Verteilung von Schüler*innen sowie durch Gespräche im Rahmen der Bewerbung von Schule A um den Deutschen Schulpreis (Gedächtnisprotokoll Herr A., S. 29, Z. 4ff.). Er beschreibt außerdem zahlreiche zusätzliche Kooperationen mit regionalen Einrichtungen abgesehen von Jugendamt und Schulberatungsstelle, wobei er vor allem die durch Zusammenarbeit mit Verantwortlichen aus den von Bodelschwingschen Stiftungen Bethel ermöglichte Erziehungsberatung in der Schule sowie andere Projekte zur Erziehungshilfe und die Kooperationen mit einer schulpsychologischen Beratung und der Universität hervorhebt (Herr A., S. 15f., Z. 385ff.).

Außerdem machen insbesondere Herr A. und Herr B. deutlich, dass die vorschulische Diagnostik und Förderung, der ebenfalls eine zentrale Rolle zukommt, auch durch entsprechende Netzwerkarbeit unterstützt werden kann. So erläutert Herr A., dass nach einer intensiven vorschulischen Diagnose eines Kindes bezüglich Sprache und emotional-sozialer Aspekte neben Auswirkungen auf die Klassenzusammensetzung auch eine präventive Arbeit mit Kindern in sozialen Problemlagen durch außerschulische Partner stattfinden kann, die gegebenenfalls fehlende Voraussetzungen möglicherweise kompensiert (S. 16, Z. 391). Herr B. betont diesbezüglich ebenfalls die notwendigen Kooperationen bei der Diagnostik und Basisförderung, wobei hier die größte Verantwortung bei der sozialpädagogischen Fachkraft für die Schuleingangsphase liege (S. 41, Z. 331ff.).

Die ständige *Weiterentwicklung ihrer Schulen* sowie die Evaluation und Überarbeitung der schulischen Konzepte halten alle drei Schulleitungen für eine essentielle Gelingensbedingung, die ebenfalls der institutionellen Ebene zuzuordnen ist. Dabei werden sowohl verschiedenartige Evaluationen konkreter Projekte als auch übergreifendere, größer angelegte Überarbeitungen des Konzeptes erwähnt. Insbesondere die zahlreichen Evaluationen im Kollegium durch Fragebögen oder Abfragen in Konferenzen sorgen nach Herrn A. dafür, „dass man im Kleinen sich immer wieder weiterentwickelt, weil man lernt ja ständig dazu“ (S. 21, Z. 574ff.) und somit letztendlich Projekte und Konzepte langfristig perfektioniert werden können. Er betont hier außerdem, dass Schulentwicklung „immer

nur von unten [geht]“ (S. 23, Z. 631) und somit nur durch intensive Gespräche im Kollegium in einem entsprechenden wertschätzenden Klima, bei denen alle Beteiligten ihre Innovationen einbringen können, erfolgreiche Schulentwicklung in seinem schulischen Kontext möglich ist (ebd., Z. 681ff.). Er geht davon aus, dass nur aufgrund der erfolgreichen Umsetzung dieser Bedingungen die Bereitschaft zur Schulentwicklung in seiner Schule sehr groß ist (ebd., Z. 624ff.). Auch Herr B. hält diese Feedbackkultur und den Einbezug der Wünsche des Kollegiums für sehr wichtig hinsichtlich der Schulentwicklung und wünscht sich eine stärkere Strukturierung dieses Aspektes, die er als wichtige Aufgabe für die Weiterentwicklung seiner Schule sieht (S. 44, Z. 447ff.). Er betont außerdem, dass das Gemeinsame Lernen sich vorteilhaft auf die Schulentwicklung einer Grundschule in einer herausfordernden Lage auswirke, da so ein noch größeres Engagement seitens der Schule notwendig sei, um der ohnehin heterogenen, aber so noch verschiedenartigeren Schüler*innenschaft gerecht werden zu können (ebd., S. 37, Z. 205ff.).

Bei diesem Thema wird außerdem deutlich, dass Herr A. und Herr B. Schulentwicklungsarbeit als eine dauerhafte Aufgabe bzw. einen niemals abgeschlossenen Prozess sehen, in dem immer neue Bausteine in Angriff genommen werden müssen. Herr B. bezeichnet beispielsweise eine intensive, weitere Schulentwicklung und den Wunsch, „nicht stehen zu bleiben“ (S. 54, Z. 771) als wichtige Ziele und Herr A. erklärt, er sei nie vollständig zufrieden mit dem, was er schon für die Schule erreicht habe (S. 25, Z. 708). Frau C. hingegen betrachtet die Schulentwicklung und Evaluation bestimmter Konzepte zwar ebenfalls als wichtig, hat aber grundsätzlich keine konkreten Verbesserungen mehr für ihre Schule vor Augen (S. 66, Z. 348f.).

Zuletzt soll eine Betrachtung der Schulleitungsperspektiven hinsichtlich ihrer Aussagen auf **kulturell-gesellschaftlicher Ebene** stattfinden, wobei sich zunächst verschiedene Herausforderungen bzw. Wünsche für Gelingensbedingungen bezüglich des *Schulsystems und der Bildungs- und Stadtpolitik* herausstellen lassen. Alle Schulleitungen fühlen sich hinsichtlich der Strukturen im Bildungssystem und fehlender Unterstützung durch politische Instanzen in ihrer Situation nicht ausreichend unterstützt (Herr A., S. 24f., Z. 652ff.; Herr B., S. 51, Z. 657ff.; Frau C., S. 66, Z. 332ff.). Sie sehen somit Herausforderungen durch die Bedingungen, unter denen sie Inklusion und die Förderung von Kindern aus herausfordernden Lebenslagen gestalten müssen, was Herr B. wie folgt zusammenfasst:

wir machen das beste daraus und das sagt es eigentlich, es müssen bessere rahmenbedingungen geschaffen werden (S. 51, Z. 657f.).

Diese Aussage, mit der auch die Perspektiven von Herrn A. und Frau C. übereinstimmen, zeigt, dass die Schulleitungen die Verantwortung für das Finden richtiger Strategien durchaus bei sich persönlich an der Schule sehen und ihre Situation annehmen. Gleichzeitig betrachten sie aber auch eine stärkere Unterstützung durch bildungspolitische Verantwortungsträger*innen als wichtige Gelingensbedingung, um ihnen diese Arbeit zu erleichtern (Herr A., S. 24, Z. 652f.; Herr B., S. 52, Z. 704ff.; Frau C., S. 65, Z. 313ff.). Nach Herrn A. habe „der Staat den Auftrag, dafür zu sorgen, dass das funktioniert und hat auch die Mittel bereitzustellen, dass das funktioniert“ (S. 27, Z. 775ff.). Er äußert diesbezüglich den Wunsch, dass eine stärkere Orientierung am tatsächlichen Unterrichtsalltag und eine größere Wertschätzung der Kompetenzen des schulischen Fachpersonals durch bildungspolitische Beschlüsse stattfinden solle und die Zuteilung von personellen, finanziellen und räumlichen Ressourcen entsprechend angepasst werden müsse. Seiner Meinung nach seien viele bildungspolitische Entschlüsse „von Unterrichtsrealität, von Schulrealität Lichtjahre entfernt“ (S. 24, Z. 657f.). Daher sei eine stärkere Beteiligung der Akteure vor Ort an den Entwicklungsprozessen vonnöten (ebd., S. 25, Z. 696ff.). Auch Herr B. und Frau C. bemängeln insbesondere das Fehlen von personellen und finanziellen Ressourcen als große Herausforderung. Frau C. weist hier vor allem auf den Vorwurf hin, dass Ressourcen zum Umsetzen von Konzepten fehlen und durch Entscheidungen der Landesregierung nicht genügend Menschen dazu motiviert werden, Grundschullehramt zu studieren, was an Schule C wiederum im bereits erwähnten Personalmangel resultiert (S. 66, Z. 334ff.). Auch die Inklusion mitsamt zugehöriger Reglementierungen der Bildungspolitik wird hier als zusätzliche Herausforderung gesehen. Herr B. kritisiert dahingehend vor allem die Regelungen zur frühen Einschulung, die späte Durchführungsmöglichkeit von Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und große Klassengrößen, die ihm das Gemeinsame Lernen in einer herausfordernden Lage erschweren (S. 32, Z. 52ff.). Die Verantwortung dafür sieht er bei Landes- und Bundesregierung, die entsprechende Regelungen ändern müssten (ebd., S. 51, Z. 677f.).

Außerdem werden städteplanerische und kommunalpolitische Entscheidungen als Herausforderung gesehen, welche die schulische Arbeit zusätzlich erschweren. Nach Meinung aller drei Schulleitungen wird durch verschiedene Entscheidungen dafür gesorgt, dass sich soziale Brennpunkte in den Städten verstärken, anstatt eine gleichmäßige Verteilung verschiedener Bevölkerungsgruppen anzustreben (Herr A., S. 6, Z. 74ff.; Herr B., S. 52, Z. 706ff.; Frau C., S. 67, Z. 360ff.). Als Beispiele hierfür werden konstant niedrige Mieten im Stadtteil, die für den verstärkten Zuzug von sozioökonomisch schwachen Gruppen sorgen, sowie das Bauen von Übergangwohnheimen in bereits belastete Stadtteile genannt, wobei Herr B. den möglichen Protest zum Bau solcher Wohnheime

von bildungsnahen Familien in anderen Stadtteilen hier als Motivation der Stadtpolitik sieht (S. 52f., Z. 706ff.). Frau C. ist der Ansicht, dass die entsprechenden falschen Entscheidungen bereits vor mehreren Jahrzehnten getroffen wurden und eine Manifestation der städtischen Brennpunkte nicht mehr umzukehren sei (S. 66, Z. 357ff.). Sie erwartet dementsprechend, dass lokale Gruppen zur Schulentwicklungsplanung dafür sorgen, dass eine bestmögliche Unterstützung im Stadtteil, z.B. durch Zentren für sozialpädagogische Arbeit, etabliert wird, damit die schulische Arbeit weiterhin gelingen kann (ebd., S. 67, Z. 368ff.).

Eine weitere wichtige Strategie der Schulleitungen stellt die Pflege des *Schulimages* im sozialen Kontext dar. Während sich die Schulleitungen grundsätzlich über die Relevanz dessen einig sind, zeigen sie hier sehr unterschiedliche Umsetzungen und Ansichten. Für Herrn A. ist die Pflege des Schulimages eine der essentiellen Schulentwicklungsstrategien, die seiner Schule in den letzten Jahren zum Erfolg verholfen hat (A2):

Also das ist wirklich elementar, wie die Schule nach außen wirkt. Es war ja auch nicht so, als wären hier nicht vorher schon gute Sachen passiert und manche gute Kollegen haben auch noch unter der alten Schulleitung gearbeitet, aber das wusste eben keiner. Und das haben wir geändert (Gedächtnisprotokoll Herr A., S. 30, Z. 42ff.).

Durch eine entsprechende Verbreitung dieser guten Ideen, Erweiterung durch neue, öffentlich bekannt gemachte Projekte in Zeitungen und über Arbeit im Stadtteil konnte seiner Aussage nach somit eine komplette Imageänderung der Schule stattfinden, die noch vor einigen Jahren mit starken Abwanderungen zu kämpfen hatte. Heute habe Schule A ein deutlich höheres Ansehen, sodass mittlerweile diesbezüglich weniger Engagement nötig sei (ebd., S. 29, Z. 14ff.). Frau C. erwähnt diese Schulimagepflege über Verbreitung in lokalen Zeitungen ebenfalls, benennt hier jedoch die Herausforderung (A1), dass die Zeitungen immer weniger bereit seien, Projekte ihrer Schule bekannt zu machen und diese Strategie an ihrer Schule somit nicht mehr aktiv genutzt werden kann (S. 64, Z. 271f.). Sie sieht somit die einzigen Möglichkeiten zur Förderung des Schulimages über die Mitarbeit in Stadtteilgruppen oder Mund-zu-Mund-Propaganda im Stadtteil (ebd., Z. 275ff.). Herr B. wiederum erklärt, dass die Schulimagepflege an seiner Schule insbesondere durch das öffentlich bekannte Spieleprojekt der Schule sehr erfolgreich sei, was Schule B von anderen Schulen mit ähnlicher Schüler*innenschaft im Stadtteil abgrenze (S. 47, Z. 544ff.). Dies sei in seiner Umgebung im Rahmen der Schulimagepflege von besonderer Bedeutung, da viele Grundschulen im selben Einzugsgebiet attraktive Angebote für bildungsnahen Familien, wie beispielsweise eine bilinguale Beschulung, anbieten würden (ebd., S. 48, Z. 559ff.). Außerdem sieht Herr B. die mögliche Herausforderung, dass der hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund zunächst abschre-

ckend auf Eltern wirken könne. Durch einen erfolgreichen Umgang mit der herausfordernden Lage und ein offenes Schulklima sei es dem Kollegium an seiner Schule jedoch gelungen, Abwanderungen entgegenzuwirken und trotz der vorhandenen Konkurrenz durch andere Grundschulen den guten Ruf von Schule B im öffentlichen Raum zu verstärken (ebd., S. 48f., Z. 576ff.).

8.2 Analyse der Ergebnisse

Im Folgenden soll betrachtet werden, inwiefern sich durch die Ergebnisse Aussagen in Bezug auf die Fragestellungen der Untersuchung treffen lassen, welche Relevanz die vier Ebenen im inklusiven Schulprozess in herausfordernden Lagen zeigen und welche Aspekte besonders bedeutsam sind. Dabei wird außerdem ein Bezug zu bisherigen Erkenntnissen hergestellt und Vergleiche zwischen den drei Schulleitungsperspektiven angeregt.

Bei einer übergreifenden Betrachtung der vier Ebenen, die anhand der Aussagen der Schulleitungen als Hauptfaktoren für Herausforderungen, Strategien und Gelingensbedingungen an inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen identifiziert wurden (Reiser et. al., 1986), fällt zunächst eine unterschiedliche Gewichtung anhand der Interviews auf. So zeigen sich auf individueller und kulturell-gesellschaftlicher Ebene grundsätzlich weniger relevante Faktoren, es treten jedoch in einem größeren Maße Herausforderungen auf. Während auf interaktioneller und institutioneller Ebene zwar ebenfalls Herausforderungen benannt werden, zeigen sich in diesen Bereichen deutlich mehr klare Aussagen zu erfolgreichen Strategien und Gelingensbedingungen der schulischen Arbeit. Außerdem wird diesen Ebenen eine höhere Relevanz zugewiesen, da hier von den Schulleitungen mehr Aussagen zu den entsprechenden Unterkategorien getätigt werden. Es lässt sich somit die Vermutung anstellen, dass an den Schulen oftmals entsprechende Konzepte auf interaktioneller und institutioneller Ebene genutzt werden, um den Herausforderungen auf individueller und kulturell-gesellschaftlicher Ebene entgegenzuwirken. Im Folgenden soll genauer auf die einzelnen Aspekte der Ebenen in Bezug auf die in Kapitel 7.2 festgelegten ausdifferenzierten Forschungsfragen eingegangen werden.

Zunächst stellt sich die Frage, welche besonderen *Herausforderungen* die Schulleitungen für ihre Arbeit an inklusiven Grundschulen in schwierigen Lagen sehen und wie damit umgegangen wird. Dabei lässt sich zusammenfassen, dass sowohl durch die Hintergründe der Kinder als auch durch strukturelle und politische Bedingungen Herausforderungen im Schulalltag gesehen werden. Somit finden sich zahlreiche Herausforderungen durch die schwierigen familiären Voraussetzungen vieler Schüler*innen, die sich konkret in fehlenden Lernanregungen, fehlender Unterstützung durch die Elternhäuser oder

sprachlichen Problemen äußern. Diese Kompositionseffekte in Bezug auf Kinder mit schwierigen familiären, kulturellen und sozioökonomischen Hintergründen finden sich ebenfalls in bisherigen theoretischen Erkenntnissen wieder (Kap. 3.3; Sundsbø, 2015, S. 49). Damit gehen auch Probleme im direkten Elternkontakt einher, die nach Aussage der Schulleitungen ein hohes Engagement seitens der Schulen erfordern. Es wird jedoch immer wieder deutlich gemacht, dass diesen Hintergründen der Kinder mit all ihren Herausforderungen eine große Toleranz und Akzeptanz entgegengebracht und entsprechende Konzepte darauf abgestimmt werden.

Es wird von den Schulleitungen allerdings auch auf das beispielsweise von Berger, Keim und Klärner (2010, S. 43) bereits thematisierte Fehlen von entsprechenden Rollenmodellen für schwache Schüler*innen hingewiesen, z.B. im sprachlichen Bereich (Herr A., Frau C.; Kap. 3.3). Es wird jedoch im Gegensatz zu einigen bisherigen Erkenntnissen bezüglich der Herausforderungen an diesen Schulen nicht davon ausgegangen, dass starke Kinder ebenfalls ausgebremst werden (Baur, 2013, S. 66ff.). Auch das unter anderem von Racherbäumer, Funke und van Ackeren (2013, S. 24) thematisierte von den Lehrkräften erforderliche hohe Engagement bezüglich einer starken Differenzierung und Auseinandersetzung mit emotional-sozialen Problemen und den schwierigen Lernvoraussetzungen vieler Kinder (Kap. 3.3) wird von den Schulleitungen als Herausforderung bestätigt. Dieser Umstand scheint jedoch hier keine negativen Auswirkungen auf das Kollegium, Krankheitsstände etc. zu haben, da die Schulleitungen keine diesbezüglichen Herausforderungen nennen (Sundsbø, 2015, S. 58; Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 191). Einzig die kritische personelle Situation an Schule C lässt sich möglicherweise damit in Verbindung bringen, dass hier eine hohe Belastung im Schulalltag zu Abwanderungen oder fehlenden Einstellungen neuer Lehrkräfte führt.

Neben diesen fehlenden personellen Ressourcen werden jedoch noch intensiver die zu geringen finanziellen Ressourcen und fehlenden sinnvollen Unterstützungsmaßnahmen durch Bildungssystem, Schul- und Stadtpolitik von den Schulleitungen diskutiert. Diese können zu Abwanderungen von Schüler*innen führen und erfordern ein hohes Engagement seitens der Schulleitungen, um diesen negativen Effekten entgegenzuwirken (Herr A., Herr B., Frau C.). Hierbei handelt es sich um einen Aspekt, der in bisherigen Erkenntnissen zu Grundschulen in herausfordernden Lagen zwar thematisiert, aber nicht als erstrangiger Faktor gesehen wurde, von den Schulleitungen jedoch als sehr wichtig benannt wird. So sehen sie sich weniger mit einer „Abwärtsspirale“ des öffentlichen Rufs ihrer Schulen im von Seifried (2018, S. 30) erläuterten Sinne, sondern eher mit immer größeren Herausforderungen in ihrer Situation konfrontiert, da die Städte nicht zur Ab-

schwächung der Brennpunkte beitragen, durch fehlende Gelder nicht genug Unterstützung für die Kinder geleistet werden kann und keine praxisorientierte Handhabung der Umstände stattfindet. Alle Schulleitungen drücken hier den Wunsch aus, dass eine Verbesserung dieser Umstände erreicht wird, damit sie ihre schulische Arbeit erfolgreich durchführen können und die Möglichkeiten haben, erfolgreiche Konzepte zum Umgang mit ihrer Situation umzusetzen. Somit lässt sich für inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen eine dringende Erhöhung der Aufmerksamkeit auf ihre Situation und eine stärkere Unterstützung vor Ort als notwendig bezeichnen, damit die Schulen nicht wie bislang ausschließlich mit eigenen Strategien dafür sorgen müssen, möglichst gute Bedingungen für ihre schulische Arbeit zu schaffen.

Dieser Umgang mit den genannten Herausforderungen führt dementsprechend zu den Fragen, welche *Strategien, Konzepte und Gelingensbedingungen* von den Schulleitungen für eine erfolgreiche Arbeit in ihrer Situation beschrieben werden. Dabei finden sich viele Strategien aus bisherigen empirischen Untersuchungen wieder. Dazu zählen unter anderem die Ansichten zur Rolle der Schulleitung, zum pädagogischen Konzept und Schulklima, zu Einstellungen der Lehrkräfte und Umgang mit den Schüler*innen, Elternarbeit, multiprofessionelle und außerschulische Kooperation sowie Diagnostik und Schulentwicklungsarbeit (Kap. 4.2, 4.3).

Insbesondere die Wahrnehmung der eigenen Rolle als Schulleitung weist klare Parallelen zu bisherigen theoretischen und empirischen Erkenntnissen zu Schulen in herausfordernden Lagen bzw. inklusiven Grundschulen unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Lernen auf. Eine entsprechende erfolgreiche Handhabung der Verantwortlichkeiten wird von den Schulleitungen als eine der zentralen Gelingensbedingungen gesehen, wobei verschiedene Übereinstimmungen zu konkreten bereits beschriebenen Haltungen und Fähigkeiten auffallen (z.B. Holtappels et. al., 2017, S. 23f.). So werden auch hier eine zielgerichtete, demokratische Haltung, eine intensive Zusammenarbeit mit dem Kollegium und die gemeinsame Entwicklung schulischer Konzepte als wichtig benannt (Herr A., Herr B.; Kap. 4.2). Dies stimmt auch mit der in Kapitel 4.2 sowie 5.2 beschriebenen Rolle des „Change Agent“ überein, welche die Schulleitung als verantwortliche Kraft für (inklusive) Schulentwicklungsprozesse im Kontext der sozialen Lage sieht (Racherbäumer/van Ackeren, 2015, S. 194f.; Böse et. al., 2017, S. 180; Lütje-Klose et. al., 2016, S. 113). Auch die von Lütje-Klose et. al. (2016, S. 113) verwendete Bezeichnung eines „Motors“ für entsprechende visionäre Prozesse (Kap. 5.2) findet sich bei Herrn A. wieder. In bisherigen theoretischen und empirischen Erkenntnissen (Kap. 4.2, 4.3) wurde außerdem intensiv die Verantwortung der Schulleitungen für das Herstellen eines positiven Schulklimas, was wiederum unumgänglich für Grundschulen in

herausfordernden Lagen ist, thematisiert (z.B. Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 25f.). Diese Verantwortung sehen die Schulleitungen ebenfalls bei sich (Herr A., Herr B.), da sie durch ihr kooperatives Handeln und die Förderung entsprechender Konzepte zu einem positiven Schulklima und dementsprechend zum Erfolg ihrer Schulen beitragen, was somit für die untersuchten Grundschulen bestätigt werden konnte.

Weitere Parallelen finden sich beim Umgang mit den Schüler*innen und den Einstellungen und Fähigkeiten der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang. In bisherigen theoretischen und empirischen Erkenntnissen (Kap. 4.2, 4.3) wird stets empfohlen, im Kontext von Grundschulen in herausfordernden Lagen einen großen Wert auf eine intensive Beziehungsarbeit mit den Kindern zu legen, ihnen im Schulalltag Verantwortung zu übertragen und eine hohe Erwartungshaltung ihnen gegenüber einzunehmen (Funke/Clausen, 2015, S. 129; Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24; Fölker/Hertel/Pfaff, 2015, S. 18). Im Kontext didaktischer Konzepte für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Kap. 5.2) wurde thematisiert, dass eine Förderung der kindlichen Selbstbestimmung von großer Bedeutung ist (z.B. Werning/Lütje-Klose, 2012, S. 151). Auch der Praxisblick auf inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen (Kap. 5.3) konnte zeigen, dass das Aufbauen einer Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, das Stärken der Kinder und Berücksichtigen ihrer Interessen einen wichtigen Faktor ihrer schulischen Arbeit bildet (Schmidt, 2014; Rolf, 2014). Diese Aspekte finden sich auch in den Aussagen der Schulleitungen an inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen wieder, die deutlich machen, dass die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller ihrer Schüler*innen eine wichtige Strategie an ihren Schulen darstellt (Herr A., Herr B.). Eine Förderung ihrer Selbstbestimmung findet beispielsweise durch den Einbezug bei ihren eigenen Förderzielen statt und in verschiedenen Konzepten werden den Kindern Rollen und Funktionen gegeben. Dazu zählen beispielsweise auch demokratische Strukturen, in denen die Kinder dazu befähigt werden, ihre eigene Meinung zu äußern und somit eine Wertschätzung ihrer Ansichten gefördert wird. Diese Implementation einer schulischen Anerkennungsbeziehung zu den Kindern (Kap. 4.2), wie bereits von Racherbäumer (2017) thematisiert (S. 126), lässt sich also ebenfalls als empirisch bestätigt bezeichnen. Die Erkenntnisse legen außerdem nahe, dass diese Beziehungsarbeit auch durch konkrete demokratiepädagogische Konzepte unterstützt werden kann.

Alle Schulleitungen sprechen sich des Weiteren klar für verschiedene Arten von Kooperationen auf inner- und außerschulischer Ebene aus, was auch dem entspricht, was nach bisherigen Erkenntnissen für inklusive Schulen und Grundschulen in herausfordernden Lagen empfohlen wird und sich in den thematisierten Praxisbeispielen wiederfindet (Kap. 4.2, 4.3, 5.1, 5.2, 5.3). Entsprechende Darstellungen dazu wurden z.B. von Rolf (2014),

Heimlich und Schmid (2018), Fölker, Hertel und Pfaff (2015) sowie von Holtappels et. al. (2017) dargelegt. Im Falle der untersuchten Schulen wird von den Schulleitungen neben der gleichberechtigten Kooperation innerhalb des Kollegiums sowie mit den Eltern ebenfalls ein hoher Wert auf die Kooperation mit anderen Schulen und Einrichtungen wie Jugendhilfe oder schulpsychologischen Beratungsstellen gelegt. Dieser Fokus definiert die entsprechenden gemeinsamen Konzepte als wichtige Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Arbeit an den Schulen und legt einen zusätzlichen Ausbau der Zusammenarbeit nahe, um ähnliche Ideen zu gemeinsamen Konzepten zu vereinigen. Außerdem heben alle Schulleitungen die besondere Rolle des Offenen Ganztags für die multiprofessionelle Kooperation hervor, welche an den Schulen außerdem eine wichtige Vermittlungsinstanz zu den Eltern darstellt und einen erheblichen Teil zur positiven Schulentwicklung beizutragen scheint (Herr A.). Eine gemeinsame Arbeit der Lehrkräfte und Mitarbeiter*innen des offenen Ganztags scheint hier also unumgänglich für einen erfolgreichen Umgang mit der Situation zu sein.

Bezüglich der Elternarbeit fällt auf, dass diese von allen drei Schulleitungen zwar als Herausforderung gesehen, aber gerade aus diesem Grund als besonders wichtig erachtet wird und vielfältige Konzepte vorliegen, die sie zu einer essentiellen Strategie machen, welche von den Schulen zum Umgang mit ihrer besonderen Situation genutzt wird. Der Aspekt der Elternarbeit wird zwar in bisheriger Literatur zu Grundschulen in herausfordernden Lagen z.B. von van Ackeren (2008) thematisiert (S. 51; Kap. 4.2), beispielsweise bezüglich der Kommunikation auf Augenhöhe (Herr B.), scheint aber im inklusiven Kontext eine noch bedeutendere Rolle einzunehmen. Verschiedene Unterstützungsangebote und ein intensiver, regelmäßiger Austausch sind hier nach Aussagen der Schulleitungen unumgänglich. Dies lässt sich möglicherweise durch die besonderen Umstände und Kooperationserfordernisse erklären, die sich ergeben, wenn beispielsweise eine inklusive Förderplanung mit Eltern durchgeführt werden muss, die einem bildungsfernen Hintergrund zuzuordnen sind (Herr A.). Auffallend ist auch, dass bei den Best-Practice-Beispielen (Kap. 4.4, 5.3), die sich ebenfalls dem Gemeinsamen Lernen und herausfordernden Lagen zuordnen lassen, die intensive, konzeptionell verankerte Elternarbeit auch eine sehr wichtige Rolle einnimmt, wie beispielsweise an der Grundschule Kleine Kielstraße (Schulgebraucks-Burgkart, 2008, S. 54). Es kann somit von einer empirischen Fundierung dieser bereits aus der Praxis bekannten Strategien gesprochen werden.

Auch bezüglich Diagnostik und Frühförderung zeigen sich besondere Maßnahmen, die sich intensiv mit den schwierigen Eingangsvoraussetzungen der Kinder befassen, wel-

che sowohl im Kontext der Inklusion als auch durch die herausfordernde Lage der Schulen vorhanden sind. Hier zeigt sich durch die doppelte Belastung also ebenfalls eine hohe Relevanz entsprechender Konzepte, welche auch in Zusammenhang mit den bereits thematisierten außerschulischen Netzwerken stehen. Auf diese Art versuchen die Grundschulen, den Umständen entsprechend möglichst ideale Lernvoraussetzungen für ihre Schüler*innen zu schaffen, wobei hier zum erfolgreichen Gelingen auch noch konzeptionelle Änderungen vonnöten zu sein scheinen, wie Herr B. beispielsweise anhand seiner Idee der „Nullerklassen“ erläutert. Die möglichst positive Bearbeitung der schwierigen Eingangsvoraussetzungen der Schüler*innen, inklusive einer konzeptionellen und strukturellen Verankerung, kann somit ein Scheitern der schulischen Bildung von Kindern aus schwierigen Aufwuchsbedingungen verhindern.

Eine gesonderte Rolle nimmt außerdem die Pflege des Schulimages ein, welche noch nicht als empirisch fundierte Strategie belegt wurde, jedoch von allen Schulleitungen als wichtig benannt und insbesondere von Herrn A. und Herrn B. regelmäßig und intensiv verfolgt wird. Dies geht einher mit besonderen Konzepten und Projekten der Schulen, die ihnen helfen, sich im Vergleich zu anderen Grundschulen mit einem „besseren“ Schuleinzugsgebiet dennoch positiv hervorzuheben und so Abwanderungsprozessen entgegenzuwirken, was eine ihrer Strategien ist, um den Herausforderungen zu begegnen, die sie hier durch bildungs- und städtepolitische Maßnahmen sehen. Für inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen gilt dementsprechend in besonderem Maße, aktiv auf lokaler Ebene die positiven Konzepte ihrer Schulen hervorzuheben und im Leitbild sowohl attraktive Konzepte für bildungsnaher Familien als auch Unterstützungsangebote für bildungsferne Familien bereitzuhalten.

Ein weiterer Aspekt, der Differenzen zu bisherigen empirischen und praktischen Erkenntnissen aufweist, zeigt sich bei Betrachtung der schulstrukturellen Gegebenheiten. Während der in der Literatur empfohlene Unterricht im Ganztage von zwei der drei Schulleitungen ebenfalls befürwortet wird, spricht sich nur einer der drei für eine Jahrgangsmischung aus, die sich bereits in erfolgreichen Schulbeispielen in herausfordernden Lagen gezeigt hat. Mögliche Begründungen könnten hier in den ohnehin sehr herausfordernden Bedingungen der schulischen Arbeit sowie fehlenden personellen und finanziellen Ressourcen gesehen werden, welche die Arbeit unter den entsprechenden Bedingungen auch so zu einer großen Herausforderung machen. Eine starke Differenzierung und individuelles Arbeiten, wie auch in bisherigen theoretischen Erkenntnissen thematisiert (Kap. 4.2, z.B. Racherbäumer/Funke/van Ackeren, 2013, S. 24), ist für die Schulleitungen dennoch von großer Bedeutung.

Einen weiteren Fokus bildet die Frage nach der besonderen Rolle des *Gemeinsamen Lernens* in herausfordernden Lagen, insbesondere im Hinblick auf den Förderschwerpunkt Lernen. In verschiedenen empirischen Untersuchungen konnten Zusammenhänge zwischen dem Auftreten eines Förderbedarfs im Bereich Lernen und schwierigen Bedingungen des Aufwachsens festgestellt werden (Kap. 2.4, z.B. Weiß, 2000, S. 67). Aufgrund dessen wurde auch für inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen eine besondere Relevanz dieses Förderschwerpunkts angenommen und in den Interviews ergründet. Hier lässt sich anhand der Schulleitungsperspektiven in dieser Untersuchung jedoch nur eine eingeschränkte Übereinstimmung feststellen. Zwar gehen die Schulleitungen ebenfalls davon aus, dass die schwierigen Voraussetzungen ihrer Schüler*innen das Auftreten eines Förderbedarfs begünstigen können und setzen einzelne Konzepte für den Förderbedarf Lernen auch im Zuge ihrer kontextbezogenen schulischen Arbeit um, wie z.B. die starke Orientierung an den lebensweltlichen Hintergrundbedingungen der Kinder (Kap. 5.1.3; Gehrmann, 2003, S. 267), finden aber auch zahlreiche gegenteilige Fälle an ihren Schulen.

Der von den Schulleitungen dargestellte Fokus in den vorhandenen Zusammenhängen zwischen ihrer Lage und einem sonderpädagogischen Förderbedarf liegt eher im emotional-sozialen Bereich, der auch durch die erwähnten schulischen Konzepte besonders abgedeckt wird (z.B. Herr B.). Hier müssen jedoch auch die vielen Überschneidungen beachtet werden, die zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung vorliegen, was zu der Annahme führt, dass beide Gruppen von den entsprechenden Konzepten profitieren, unabhängig davon, welcher Förderbedarf an welcher Schule mehr vertreten ist und mit welchen häuslichen Bedingungen die Schwierigkeiten einhergehen.

Grundsätzlich wird das Gemeinsame Lernen von Herrn A. und Herrn B. als Vorteil für eine Grundschule in einer herausfordernden Lage gesehen, da die ohnehin vorhandene schwierige Schüler*innenschaft so durch zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen und einen größeren Handlungsdruck zur Schulentwicklung besser gefördert werden kann. Hier liegt eine Übereinstimmung der Schulleitungsperspektiven zu den Best-Practice-Beispielen vor, da insbesondere die Gewinnerschule des Deutschen Schulpreises 2019 die inklusive Beschulung ebenfalls als klaren Vorteil für ihre Lage darstellt und wie bei den beiden Schulleitern hier die Ansicht herrscht, dass sich beide Aspekte nicht voneinander trennen lassen (Kap. 4.4; Gebrüder-Grimm-Schule, 2019). Auch in einem Praxisbeispiel in Kapitel 5.3 (Schmidt, 2014) wird festgestellt, dass die Arbeit an Grundschulen in herausfordernden Lagen nur inklusiv möglich sei. Dennoch werden auch hier Herausforderungen gesehen, worin sich unter anderem die Ansicht von Frau C. begründet,

dass sich aus ihrer Perspektive eine inklusive Beschulung eher an Grundschulen mit einer weniger herausfordernden Schüler*innenschaft implementieren lässt.

Sowohl bezüglich der Herausforderungen an Grundschulen in herausfordernden Lagen als auch bei didaktischen Konzepten für Kinder mit dem Förderbedarf Lernen wurde thematisiert, inwiefern es in den entsprechenden Settings nötig und möglich ist, dass die Schüler*innen voneinander lernen können. Dabei wurde beispielsweise von Heimlich (2007, S. 360) herausgestellt, dass dies insbesondere für Kinder mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen von großer Bedeutung ist (Kap. 5.1.2) und an Grundschulen in herausfordernden Lagen durch die Voraussetzungen der Kinder erschwerte Bedingungen dafür vorliegen, wie unter anderem von Holtappels et. al. (2017, S. 27) dargelegt wurde (Kap. 3.3). Nach Aussagen der Schulleitungen ist auch an ihren inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen diese Herausforderung ein Faktor, der den Unterricht erschweren kann (Herr A., Frau C.). Somit liegt hier eine Notwendigkeit vor, entsprechende Konzepte zu entwickeln, um sowohl für Kinder mit sprachlichen Problemen oder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, insbesondere im Bereich Lernen, als auch für den in der Regel geringeren Anteil von starken Schüler*innen in diesen Settings verbesserte Lernbedingungen zu schaffen.

Die Aussagen der drei Schulleitungen lassen bei zusammenfassender Betrachtung außerdem einen Vergleich zwischen den unterschiedlichen Perspektiven zu. Die Grundvoraussetzungen der Schulen lassen sich als ähnlich bezeichnen. Sie liegen zwar in unterschiedlichen Stadtteilen, sind aber bezüglich der Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund und aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen mit ähnlichen Bedingungen konfrontiert, werden alle in den Standorttyp fünf eingeordnet und arbeiten alle mit dem Gemeinsamen Lernen. Während einige Herausforderungen und/oder Strategien sich übergreifend bei allen drei Schulleitungen wiederfinden, sind in anderen Bereichen starke Differenzen zu finden. Dabei fällt auf, dass die Aussagen von Herrn A. und Herrn B. größtenteils übereinstimmen, während Frau C. häufig eine andere Perspektive einnimmt. Dies lässt sich auch durch einen Vergleich der Ausprägungen A1 und A2 bei verschiedenen Unterkategorien feststellen (Anhang, S. 71ff.), da Frau C. hier mehrmals eine gegenläufige Ausprägung einnimmt und teilweise Aspekte als Herausforderung sieht, die bei Herrn A. und Herrn B. als Gelingensbedingung für inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen eingeordnet werden. Es stellt sich somit die Frage, inwiefern sich diese Differenzen mit den Bedingungen der Schulen in Verbindung bringen lassen. Dazu muss zunächst eine genauere Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Differenzen vorgenommen werden.

Die Schulleitungen teilen ihre Perspektiven bezüglich der grundsätzlichen Herausforderungen und ihrer wichtigen Strategien und Gelingensbedingungen für die Arbeit an inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen. So verfolgen sie alle zur Bewältigung der schwierigen Voraussetzungen ihrer Schüler*innen und ungünstiger Rahmenbedingungen die Strategien eines differenzierten, schüler*innenorientierten Unterrichts, kooperieren intensiv mit Eltern, Kolleg*innen und anderen Netzwerkpartner*innen und haben ein ähnliches Bild von ihrer eigenen Rolle als Schulleitung und ihrer Verantwortung für schulische Kooperationsprozesse. Die Differenzen zwischen den Perspektiven von Herrn A. und Herrn B. im Gegensatz zu Frau C. treten jedoch insbesondere bei den Fragen auf, inwiefern das Gemeinsame Lernen sich mit der herausfordernden Lage vereinbaren lässt, welche Rolle eine weitere Schulentwicklung für die Grundschulen spielt und inwiefern es ihnen gelingt und wichtig ist, ihr Schulimage im öffentlichen Raum zu pflegen. Außerdem zeigt sich bei Frau C. ein anderes Selbst- und Fremdbild bezüglich ihrer Schule und Schüler*innenschaft. Während Herr A. und Herr B. die Inklusion als klaren Vorteil für eine herausfordernde Lage sehen, hält Frau C. andere Schulen in einer besseren Lage für geeigneter, da dort ihrer Ansicht nach durch geringere Herausforderungen in der Schüler*innenschaft inklusive Konzepte besser umgesetzt werden können. Die beiden Schulleiter sind sehr bestrebt, für ein positives Schulimage zu sorgen, ihre Schulen stets weiterzuentwickeln und sich auf die Stärken ihrer Kinder zu fokussieren, während Frau C. diesbezüglich keinen konkreten Innovationsbedarf sieht. Sie zeigt sich zwar zufrieden mit den entwickelten Konzepten ihrer Schule, sieht jedoch weniger weiterführende Bestrebungen oder Möglichkeiten, die Schule zu verändern und das Schulimage im öffentlichen Raum zu verbessern. Außerdem definiert sie die Schule klar als „eine reine Brennpunktschule“ (Frau C., S. 56, Z. 26) und geht davon aus, dass starke Kinder an ihrer Schule „gar nicht da [sind]“ (ebd., S. 59, Z. 119). Um diese Differenzen einordnen zu können, kann ein erneuter Blick auf die Statistiken des Oberzentrums geworfen werden.

In kommunalen Statistiken des Oberzentrums aus dem Jahr 2018 (Stadt Bielefeld, 2018a) finden sich neben Statistiken zur inklusiven Beschulung und zu den Anteilen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den einzelnen Schuleinzugsbereichen auch Daten zu Abwanderungsbewegungen an den Grundschulen in den vergangenen Jahren. Dabei fällt auf, dass Schule C mit einem Anteil von ca. 60% die vierthöchste Abwanderungsbewegung an nicht wohnortnahe Schulen in den Schuljahren 2014/15 bis 2016/17 verzeichnet. Schule A liegt hier auf Platz 8 und Schule B nur auf Platz 16 (Stadt Bielefeld, 2018a, S. 61). Auch wenn bei diesem Vergleich keine sicheren kausalen Zusammenhänge festgestellt werden können, lässt sich eine mögliche Korrelation zu den Einstel-

lungen der Schulleitungen vermuten. Dies zeigt zum einen erneut die besondere Bedeutsamkeit der Schulleitung im inklusiven Schulprozess in herausfordernden Lagen, die auch in bereits vorliegenden Untersuchungen zum Gemeinsamen Lernen und zu Schulen in herausfordernden Lagen festgestellt werden konnte. Zum anderen legen die Aspekte, in denen die Differenzen bezüglich der Ansichten der Schulleitungen vorliegen, nahe, dass eine positive Einstellung bezüglich der eigenen Schule, auch in Bezug auf das Gemeinsame Lernen, und ein großes Engagement für eine kontinuierliche Schulentwicklung und Imageverbesserung seitens der Schulleitungen eine wichtige Rolle für den Erfolg dieser Schulen spielen und Abwanderungen an andere Grundschulen verhindern können.

9 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde im Rahmen einer empirischen Untersuchung an drei Grundschulen eines nordrhein-westfälischen Oberzentrums erhoben, welche Herausforderungen, Strategien und Gelingensbedingungen die Arbeit an inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen aus Perspektive der Schulleitungen mit sich bringt. Während bisherige empirische Erkenntnisse häufig weiterführende Schulen in herausfordernden Lagen betrachteten und keine Zusammenhänge zum Gemeinsamen Lernen einbezogen werden, wurde hier versucht, eine empirische Betrachtung unter Einbezug all dieser Umstände vorzunehmen. Daher wurden in qualitativen Interviews die Ansichten der Schulleitungen dazu erhoben, mit welchen Konzepten sie arbeiten, welche Bedingungen sie für ideal halten und welche Zusammenhänge sie zwischen einer inklusiven Arbeit und der Beschulung von Kindern aus herausfordernden Lebenslagen sehen. Dabei wurde ein besonderer Fokus auf Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gelegt. Die Schulleitungen spielen in diesem Prozess der Schulentwicklung in herausfordernden Lagen sowie im Gemeinsamen Lernen eine besondere Rolle, was in bisherigen Untersuchungen zu den Themen stets herausgestellt wurde.

Zunächst wurde in einer theoretischen Betrachtung ergründet, welche Entstehungsfaktoren und Herausforderungen mit dem Aufwachsen in einer herausfordernden Lebenslage einhergehen. Dabei konnte ein Zusammenhang zum Fehlen von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital sowie über viele Jahrzehnte andauernden Segregationsmechanismen in der Gesellschaft hergestellt werden, die insbesondere für Kinder und Jugendliche in diesen Wohngebieten zu fehlender Teilhabe, Stigmatisierung und schwierigen Lernvoraussetzungen beim Schuleintritt führen können. Außerdem wurde festgestellt, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf, insbesondere im Bereich Lernen, in verschiedenen empirischen Untersuchungen mit dem Aufwachsen in schwierigen Lebenslagen in Verbindung gebracht werden konnte.

Darauf folgend wurden Grundschulen in den Blick genommen, die sich mit einer hohen Anzahl ebendieser Schüler*innen und den entsprechenden Begleiterscheinungen konfrontiert sehen. Zur Entstehung dieser Schulen tragen nicht nur die gesellschaftlichen Segregationsmechanismen, sondern auch bildungspolitische Aspekte und Abwanderungsentscheidungen von Eltern bei. Für diese Grundschulen kann es bedeuten, sich mit einer hohen Anzahl von Kindern auseinanderzusetzen, denen es an adäquaten Lernvoraussetzungen fehlt und die sprachliche sowie emotional-soziale Probleme vorweisen. Dies kann für die Schulen zu Herausforderungen im Unterrichtsalltag und immer größeren Erhaltungsproblemen durch Abwanderungen von Lehrkräften und einem schlechten Ruf führen.

Es zeigen sich jedoch auch immer wieder Schulen, die sich als sogenannte erwartungswidrig gute Schulen beschreiben lassen, da sie Strategien gefunden haben, um diesen Herausforderungen entgegenzuwirken. Diese Strategien wurden aus theoretischer und empirischer Perspektive betrachtet sowie Best-Practice-Beispiele solcher Grundschulen beschrieben, wobei verschiedene Bedingungen als optimal identifiziert werden konnten und somit als Grundlage für die eigene empirische Untersuchung genutzt werden konnten. Dazu zählen eine kooperative, zielorientierte Schulleitung, ein positives Schulklima, eine den Schüler*innen zugewandte Einstellung der Lehrkräfte und ein intensiver Einbezug der Kinder in den Schulalltag. Außerdem führen diese Schulen intensive individuelle Förderungen und vorschulische Diagnostiken durch, arbeiten häufig im Ganztags- und unterhalten zahlreiche Kooperationen. Dazu gehören die Kooperationen mit den Eltern, im multiprofessionellen Team sowie mit außerschulischen Einrichtungen. Des Weiteren spielen Evaluationen und Schulentwicklungsarbeit eine wichtige Rolle.

Um den Blick anschließend auf die Kombination der herausfordernden Lage und einer inklusiven Beschulung zu lenken, wurde daraufhin der nach empirischen Erkenntnissen besonders relevante Förderschwerpunkt Lernen im inklusiven Unterricht sowie die Rolle der Schulleitungen im Gemeinsamen Lernen betrachtet, welche ebenfalls als besonders relevant identifiziert wurde. Daraufhin wurden diese und vorherige Erkenntnisse auf zwei Praxisbeispiele inklusiver Grundschulen in herausfordernden Lagen übertragen, um einen ersten Einblick in den Fokus der empirischen Untersuchungen zu geben. Dabei wurden verschiedene Parallelen festgestellt und zusätzlich die Berücksichtigung der kindlichen Interessen, eine intensive Lebensweltorientierung und die Förderung der Selbstbestimmung der Schüler*innen als weitere wichtige Faktoren festgelegt. Eine anschließende Betrachtung von Statistiken des Oberzentrums konnte eine Relevanz herausstel-

len, an den betreffenden Grundschulen diese Faktoren zu untersuchen und somit empirisch fundierte Strategien festzustellen, mit denen diese Schulen den Herausforderungen der Inklusion und einer herausfordernden Lage begegnen.

Aus den Interviews konnte mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ein Kategoriensystem erstellt werden, das sich in Anlehnung an das Ebenen-Modell der Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et. al. (1986) in vier Ebenen aufteilt, die von Bedeutsamkeit für die Herausforderungen, Strategien und Gelingensbedingungen inklusiver Grundschulen in herausfordernden Lagen sind. Dabei konnten auf der individuellen und kulturell-gesellschaftlichen Ebene neben Gelingensbedingungen auch einige Herausforderungen festgestellt werden, während auf interaktioneller und institutioneller Ebene viele Strategien der Schulen herausgestellt werden konnten, von denen sich auch einige in bisherigen theoretischen und empirischen Erkenntnissen zu Grundschulen in herausfordernden Lagen und Gemeinsamen Lernen wiederfinden. In vielerlei Hinsicht lässt sich die Arbeit an diesen Schulen daher als eine Zusammenführung wichtiger Faktoren der beiden Aspekte bezeichnen, wobei einige Strategien von vornherein übereinstimmten und andere im Kontext von Inklusion und schwierigen Lagen nach Aussagen der Schulleitungen von besonderer Bedeutsamkeit sind.

Bei der abschließenden Analyse und Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse und dem Abgleich der Aussagen mit bisherigen theoretischen und empirischen Erkenntnissen müssen einige Limitationen der Untersuchung beachtet werden. Es ist durchaus anzunehmen, dass einige der von den Schulleitungen bestätigten Punkte nur durch entsprechende gezielte, theoriebasierte Fragen in den Interviews auftauchten, die sich rückblickend teilweise auch als Suggestivfragen bezeichnen lassen. Dies lässt sich jedoch dadurch entkräften, dass sich viele neue bzw. ausdifferenzierte Aspekte aus den Interviews ergaben, die einzelnen Forschungsfragen stets zunächst allgemein eingeleitet und einige wichtige Punkte auch ohne konkrete Nachfrage direkt oder indirekt genannt wurden. Außerdem lässt sich die Zuordnung zu den vier Ebenen bzw. Hauptkategorien nicht als allgemeingültig bezeichnen, da die Unterkategorien nicht völlig trennscharf zu betrachten sind. Auch die Begründung einzelner Strategien in den Umständen einer herausfordernden Schüler*innenschaft oder im Konzept des Gemeinsamen Lernens lässt sich nicht immer klar differenzieren, was jedoch wiederum für eine hohe Übereinstimmung der erforderlichen Strategien spricht. Somit lassen sich abschließend einige zusammenfassende Aussagen zur Fragestellung nach den Herausforderungen, Strategien und Gelingensbedingungen von inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen nach Aussagen der Schulleitungen treffen.

Die interviewten Schulleitungen sehen die Herausforderungen ihrer Arbeit in erster Linie in der Auseinandersetzung mit den sozioökonomischen und kulturellen Hintergründen der Kinder und entsprechenden Begleiterscheinungen sowie in fehlender Unterstützung und nicht ausreichenden Ressourcen durch bildungspolitische Instanzen. Empirisch bestätigt wurden als Strategien und Gelingensbedingungen zum Umgang mit diesen Herausforderungen das Selbstbild ihrer eigenen Rolle als demokratische, zielorientierte Schulleitung, die positiven Einstellungen der Lehrkräfte zum Umgang mit den Kindern und zur schulischen Situation im Allgemeinen, die Relevanz von intensiver Elternarbeit und multiprofessioneller und außerschulischer Kooperation sowie von Schulentwicklungsarbeit. Das Gemeinsame Lernen, inklusive einer positiven Einstellung der Schulleitungen zu diesem Umstand im Kontext ihrer Grundschulen, spielt eine besondere Rolle im Kontext der herausfordernden Lagen, was außerdem für eine besondere Bedeutsamkeit einzelner Strategien im Vergleich zu bisherigen Untersuchungen zu Grundschulen in herausfordernden Lagen sorgt. Im Gegensatz zu bisherigen empirischen Untersuchungen wird jedoch der Förderschwerpunkt Lernen nicht als Hauptfokus der inklusiven Arbeit an diesen Schulen gesehen, was aufgrund der besonderen Bedeutsamkeit schwieriger Hintergründe für inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen angenommen wurde. In den schulischen Konzepten lässt sich jedoch eine Berücksichtigung der verschiedenen übergreifenden Aspekte der Förderschwerpunkt Lernen und Emotional-Soziale Entwicklung bzw. eine allgemein sehr hohe Orientierung an den besonderen lebensweltbedingten Bedürfnissen der Kinder feststellen, was sich als wichtige Strategie auf interaktioneller Ebene definieren lässt.

Viele der Strategien zeigen Überschneidungen, auch über die verschiedenen Ebenen hinweg, was die Bedeutung eines schulübergreifenden, kontextsensiblen Konzeptes zeigt, das alle Ebenen mit einbezieht und sich sowohl den Herausforderungen stellt als auch bewusst entsprechende Strategien entwickelt und individuelle Gelingensbedingungen herausfiltert. So zeigt sich eine hohe Relevanz einer intensiven Elternarbeit an diesen Schulen, die sich vor allem in den Herausforderungen durch die schwierigen Hintergründe der Familien im Zusammenhang mit den Herausforderungen des Gemeinsamen Lernens begründet. Um diesen Umständen möglichst produktiv zu begegnen, scheinen diagnostische Maßnahmen und Förderkonzepte, die diese Hintergründe berücksichtigen, von größter Relevanz zu sein. Auf diese Weise wird versucht, individuell und kontextbezogen zu kompensieren, was den Kindern sowohl durch ihre Aufwuchsbedingungen als auch durch einen möglichen Förderbedarf an Voraussetzungen fehlt, um erfolgreich lernen zu können. Außerdem werden die besonderen Bedürfnisse der Kinder so intensiv berücksichtigt und zugleich eine enge Bindung zu ihnen aufgebaut sowie

Verantwortung für schulische Prozesse an sie übertragen. Für eine erfolgreiche Unterstützung dieser Maßnahmen sind zahlreiche inner- und außerschulische Kooperationen nach Aussagen der Schulleitungen von großer Bedeutung, was wiederum den Kreis zur Elternkooperation schließt, für die insbesondere im innerschulischen Bereich auch die Kooperation zum Offenen Ganztag eine wichtige Rolle einnimmt. Auch der als wichtig herausgestellte Faktor der Schulimagepflege hängt damit zusammen, da ein positives Schulimage Abwanderungen durch Elternentscheidungen entgegenwirken und somit zum Erhalt der Schulen beitragen kann. Eine erfolgreiche Umsetzung all dieser Faktoren scheint jedoch nur möglich zu sein, wenn gleichzeitig durch die Schulleitung die Basis für eine visionäre, kooperative Schulentwicklung gelegt wird und eine positive und zugleich realistische Einstellung gegenüber dem schulischen Kontext und dem Gemeinsamen Lernen vorhanden ist, wie der Vergleich der verschiedenen Schulleitungsperspektiven zeigen konnte. Dabei scheint eine konzeptionelle Begegnung verschiedener Förderschwerpunkte inklusive der Hintergründe der Schüler*innen von Bedeutung zu sein. Langfristig muss der gesamte Prozess jedoch auch durch entsprechende bildungspolitische Maßnahmen und Mittel unterstützt werden, damit diese Strategien weiterhin zum Erfolg der Schulen beitragen können.

Es lässt sich dementsprechend für inklusive Grundschulen in herausfordernden Lagen herausstellen, dass die theoretisch angenommenen Herausforderungen definitiv in unterschiedlicher Form vorhanden sind, ihnen aber insbesondere durch interaktionelle und institutionelle Faktoren mit schulischen Strategien begegnet werden kann, sie durch individuelle Einstellungen positiv behandelt werden können und auf kulturell-gesellschaftlicher Ebene zu verbesserten Gelingensbedingungen beigetragen werden kann. Ein inklusives Denken und Arbeiten an diesen Schulen, sowohl bei der Schulleitung als auch im multiprofessionellen Team, scheint unabdingbar für eine erfolgreiche Arbeit dieser Schulen zu sein, sodass die Kinder ihren Voraussetzungen entsprechend optimal gefördert und gefordert werden können und Abwanderungen an andere Grundschulen entgegengewirkt werden kann. Verschiedenartige Kooperationen sollten intensiv betrieben und durch lokalen Austausch zwischen den Schulen zu konkreten Konzepten werden, die das schulische Arbeiten, die kontextorientierte Förderung der Kinder sowie die Kommunikation mit den Eltern erleichtern. Dabei sollte insbesondere ein gleichberechtigter Austausch zwischen allen Beteiligten beachtet werden. Dies beinhaltet auch, im Schulkonzept bzw. bei der Schulentwicklung von inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen intensiv auf das Festhalten von Teamfähigkeit, Beziehungsarbeit, Kommunikation und demokratisch geprägten Schulstrukturen zu achten.

Die Verantwortung liegt langfristig jedoch auch bei den Kommunen und Ländern. Finanzielle Ressourcen und öffentliche Unterstützung müssen insbesondere den Grundschulen zukommen, die mit den besonderen Umständen der Inklusion und einer herausfordernden Lage konfrontiert sind. Viele erfolgreiche Konzepte sind bereits an den Schulen entwickelt worden, aber eine Unterstützung dieser Konzepte und eine besondere Berücksichtigung dieser Schulen z.B. bei öffentlich vergebenen Schulpreisen können zur positiven Imagepflege beitragen, die einen wichtigen Faktor für diese Schulen darstellt und durchaus zur Herausforderung werden kann. Wie auch die Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm zeigen konnte, dass ein Weg von einer „Brennpunktschule“ zum „Leuchtturm“ (Kap. 1) und damit zum Gewinn des Deutschen Schulpreises durch erfolgreiche Strategien und Gelingensbedingungen bei der Schulentwicklung möglich ist, sollten an vielen solcher Schulen entsprechende Konzepte geschaffen und ermöglicht werden, um einen Weg in diese Richtung zu gehen und die entsprechende Anerkennung zu erhalten. Die Konzepte der entsprechenden Schulen, die als Best-Practice-Beispiele gesehen werden, aber bisher weniger empirisch untersucht wurden, sollten außerdem in einem größeren Maße anderen Schulen in einer ähnlichen Lage zugänglich gemacht werden. Somit kann auch auf überregionaler Ebene ein Austausch mit bzw. eine Orientierung an Grundschulen stattfinden, die unter ähnlichen Bedingungen erfolgreich arbeiten.

Einen ersten Schritt in diese Richtung bildet die im Oktober 2019 veröffentlichte Gemeinsame Initiative „Schule macht stark“ von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019). Im Rahmen der Initiative sollen bundesweit 200 ausgewählte Schulen in herausfordernden Lagen zusätzliche Mittel und Unterstützung erhalten, um ihre Schulentwicklung sowie die Vernetzung im Sozialraum und mit anderen Schulen zu fördern (ebd., S. 2ff.). Auf Basis dieser Initiative können möglicherweise entsprechende Konzepte entstehen und das öffentliche Bewusstsein für die Situation gestärkt werden, sodass im Rahmen eines weiteren Ausbaus der entsprechenden Ressourcen noch mehr Schulen in schwierigen Lagen Unterstützung erhalten können.

In zukünftigen empirischen Untersuchungen gilt es, die besonderen Umstände von inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen noch weiter zu ergründen, um bisherige Unterstützungsmaßnahmen zu evaluieren und entsprechende Aussagen von Beteiligten in übergreifende, empirisch fundierte Konzepte zu verwandeln. Dabei kann z.B. auch in Bezug auf bereits bestehende Unterstützungsprogramme untersucht werden, inwiefern diese die besonderen Umstände von Inklusion und herausfordernden Lagen berücksichtigen. Auch die Umstände von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen

an diesen Schulen, die sich nach Aussagen der Schulleitungen weniger in Übereinstimmung mit bisherigen empirischen Erkenntnissen zeigten als anfänglich angenommen, gilt es, genauer zu betrachten und an anderen Schulen zu überprüfen. Des Weiteren könnten Konzepte zum Förderschwerpunkt Emotional-Soziale Entwicklung, die sich durch die Untersuchung der Schulleitungsperspektiven ebenfalls als sehr relevant herausgestellt haben, in dieser Arbeit jedoch zunächst nicht im Detail thematisiert werden, intensiver empirisch untersucht werden. Konkrete Fallanalysen an einzelnen Schulen können außerdem neben der wichtigen Perspektive der Schulleitungen auch die Perspektiven von Lehrkräften, Sonderpädagog*innen, Mitarbeiter*innen des Offenen Ganztags, Schulsozialarbeiter*innen, Eltern und Schüler*innen ergründen, um dem Faktor Beachtung zu schenken, dass die gleichberechtigte Anerkennung aller Beteiligten und die Berücksichtigung sämtlicher individueller Bedürfnisse in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielen. Auch quantitative Untersuchungen konkreter Aspekte an mehreren Schulen, wie beispielsweise der bislang ambivalent bewerteten Frage nach der Notwendigkeit bzw. den Vor- und Nachteilen eines jahrgangsübergreifenden Lernens in diesem Kontext, können neue Erkenntnisse liefern. Somit wird deutlich, dass das Feld der inklusiven Grundschulen in herausfordernden Lagen von größter Relevanz für zukünftige Forschung sein kann und durch eine genauere Ergründung vielen Schulen geholfen werden kann, den Herausforderungen mit erfolgreichen Strategien und Gelingensbedingungen zu begegnen.

Literaturverzeichnis

- Badstieber, B.; Oerke, B.; Waschke, L.; Amrhein, B. (2017). Perspektiven von und auf Schulleitungen im Kontext aktueller inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (2017) 2, S. 180-194.
- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Begemann, E. (1970). *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der „Hilfsschulpädagogik“*. Hannover: Schroedel.
- Berger, P.; Keim, S.; Klärner, A. (2010). Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In: Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-52.
- Böse, S.; Neumann, M.; Gesswein, T.; Maaz, K. (2017). Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage – Eckpunkte des Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie. In: Maunitius, V.; Döbelstein, P. (Hrsg.) (2017). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*, S. 179-203. In: Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Beiträge zur Schulentwicklung*. Münster/New York: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, U. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 230-243.
- Burchardt, S. (2008). Schulen im Sozialraum. Strukturelle Grenzen und institutionelle Chancen im lokalen Kontext. In: Lohfeld, W. (Hrsg.) (2008). *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*, S. 59-78. In: Hamburger, F. et. al. (Hrsg.). *Schule und Gesellschaft*, Bd. 40. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-72.
- Ellinger, S. (2013). Förderung bei sozialer Benachteiligung. In: Ellinger, S. (Hrsg.). *Fördern lernen – Intervention*, Bd. 1. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fölker, L.; Hertel, T.; Pfaff, N. (2015). Schule ‚im Brennpunkt‘ - Einleitung. In: Fölker, L.; Hertel, T.; Pfaff, N. (Hrsg.) (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 9-26.

- Funke, C.; Clausen, M. (2015). Unterrichtliche Praxis mit segregierten Schülerschaften. In: Fölker, L.; Hertel, T.; Pfaff, N. (Hrsg.) (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 123-152.
- Fürstenau, S. (2009). Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.) (2009). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-84.
- Fürstenau, S.; Gomolla, M. (2009). Migration und schulischer Wandel – Unterricht. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.) (2009). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-20.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.). (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-50.
- Gehrmann, P. (2003). Was Schüler lernen wollen ... Ergebnisse einer explorativen Befragung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Gehrmann, P.; Hüwe, B. (Hrsg.). (2003). *Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 259-269.
- Ghazi, M. (2018). Wenn zwei Lebenswelten aufeinanderprallen. In: *Grundschule* (2018) 2, S. 14-15.
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2. durchges. u. erw. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Heimlich, U. (2007). Didaktik des gemeinsamen Unterrichts. In: Walter, J.; Wember, F. (Hrsg.) (2007). *Sonderpädagogik des Lernens*, S. 357-374. In: Borchert, J.; Goetze, H. (Hrsg.). *Handbuch Sonderpädagogik*, Bd. 2. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Heimlich, U.; Benkmann, R. (2018). Einleitung. In: Benkmann, R.; Heimlich, U. (Hrsg.) (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen*, S. 11-13. In: Fischer, E.; Heimlich, U.; Kahlert, J.; Lelgemann, R. (Hrsg.). *Inklusion in Schule und Gesellschaft*, Bd. 9. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U.; Schmid, A. C. (2018). Zwischen Nachhilfeklassen und inklusiven Schulen – Schulorganisatorische Aspekte der Inklusion bei gravierenden Lernschwierigkeiten. In: Benkmann, R.; Heimlich, U. (Hrsg.) (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen*, S. 14-65. In: Fischer, E.; Heimlich, U.; Kahlert, J.; Lelgemann, R. (Hrsg.). *Inklusion in Schule und Gesellschaft*, Bd. 9. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helfferrich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hiller, G. G. (1997). *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen*, 4. Aufl. Ulm: Langenau.
- Hillenbrand, C.; Melzer, C. (2018). Zwischen Inklusion und Exklusion – Empirische Aspekte der schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In: Benkmann, R.; Heimlich, U. (Hrsg.) (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen*, S. 66-132. In: Fischer, E.; Heimlich, U.; Kahlert, J.; Lelgemann, R. (Hrsg.). *Inklusion in Schule und Gesellschaft*, Bd. 9. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holtappels, H.-G.; Webs, T.; Kamarianakis, E.; van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In: Maunitius, V.; Dobbstein, P. (Hrsg.) (2017). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*, S. 17-35. In: Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Beiträge zur Schulentwicklung*. Münster/New York: Waxmann.
- Jünger, R. (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karidi, M.; Schneider, M.; Gutwald, R. (2018). *Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Klein, G. (2007). Das System Frühförderung. In: Walter, J.; Wember, F. (Hrsg.) (2007). *Sonderpädagogik des Lernens*, S. 220-244.. In: Borchert, J.; Goetze, H. (Hrsg.). *Handbuch Sonderpädagogik*, Bd. 2. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Koch, K. (2007). Soziokulturelle Benachteiligung. In: Walter, J.; Wember, F. (Hrsg.) (2007). *Sonderpädagogik des Lernens*, S. 104-116. In: Borchert, J.; Goetze, H. (Hrsg.). *Handbuch Sonderpädagogik*, Bd. 2. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Kretschmann, R. (2007a). Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In: Walter, J.; Wember, F. (Hrsg.) (2007). *Sonderpädagogik des Lernens*, S. 4-32. In: Borchert, J.; Goetze, H. (Hrsg.). *Handbuch Sonderpädagogik*, Bd. 2. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Kretschmann, R. (2007b). Schulalter. In: Walter, J.; Wember, F. (Hrsg.) (2007). *Sonderpädagogik des Lernens*, S. 245-266. In: Borchert, J.; Goetze, H. (Hrsg.). *Handbuch Sonderpädagogik*, Bd. 2. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 2., durchges. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lohfeld, W. (2008). Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. In: Lohfeld, W. (Hrsg.) (2008). *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*, S. 9-20. In: Hamburger, F. et al. (Hrsg.). *Schule und Gesellschaft*, Bd. 40. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lütje-Klose, B.; Serke, B.; Hunger, S.; Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Ergeb-

nisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In: Kreis, A.; Wick, J.; Kosorok Labhart, C. (Hrsg.). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann, S. 109-125.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. überarb. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Naggl, M.; Thurmair, M. (2000). Frühförderung für Kinder in Armutslagen: Handlungsmöglichkeiten und bewährte Praxis. In: Weiß, H. (Hrsg.) (2000). *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen: mit 13 Tabellen*, S. 209-235. In: Thurmair, M. (Hrsg.). *Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär*, Bd. 7. München/Basel: Reinhardt.

Neumann, P.; Lütje-Klose, B.; Wild, E.; Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In: Link, P.-C.; Stein, R. (Hrsg.). *Schulische Inklusion und Übergänge*, Berlin: Frank & Timme, S. 39-48.

Nestle, W. (1975). Probleme und Aufgaben der Didaktik der Schule für Lernbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (1975) 9, S. 523-537.

Nestle, W. (1976). Didaktik und Sonderpädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27 (1976) 3, S. 167-180.

Pfaff, N.; Fölker, L.; Hertel, T. (2015). Schule als Gegenraum zum Quartier – Sozialräumliche Segregation und die Prekarität grundlegender schulischer Bedingungen. In: Fölker, L.; Hertel, T.; Pfaff, N. (Hrsg.) (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 67-84.

Racherbäumer, K.; Funke, C.; van Ackeren, I. (2013). Forschungsfeld „Schulen in schwieriger Lage“. Erste Befunde eines Projekts in der Metropole Ruhr. In: *Schulverwaltung*, 24 (2013) 1, S. 24-26.

Racherbäumer, K.; van Ackeren, I. (2014). Lehrer-Schüler-Beziehungen als Qualitätskriterium erwartungswidrig guter Schulen in schwieriger Lage. In: Tillack, C.; Fetzer, J.; Raufelder, D. (2014). *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung*, S. 51-69. In: *Theorie und Praxis der Schulpädagogik*, Bd. 25. Kassel: Prolog Verlag.

Racherbäumer, K.; van Ackeren, I. (2015). Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiendesign an Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr. In: Fölker, L.; Hertel, T.; Pfaff, N. (Hrsg.) (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 189-208.

Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In: Maunitius, V.; Dobbstein, P. (Hrsg.) (2017). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*, S. 123-139. In: Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-

Westfalen (Hrsg.). *Beiträge zur Schulentwicklung*. Münster/New York: Waxmann.

- Ramirez-Rodriguez, R.; Dohmen, D. (2010). Ethnisierung von geringer Bildung. In: Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289-312.
- Reiser, H.; Klein, G.; Kreie, G.; Kron, M. (1986). Integration als Prozeß. In: *Sonderpädagogik*, 16 (1986), S. 115-122, 154-160.
- Reiser, H. (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rolf, M.-K. (2014). Inklusion? Gedanken aus dem sozialen Brennpunkt. In: *Zeitschrift für Systemische Therapie und Beratung*, 32 (2014) 4, S. 170-175.
- Sandfuchs, U. (2018). Das große Ziel: Chancengerechtigkeit. In: *Grundschule* (2018) 2, S. 6-10.
- Schmidt, U. (2014). „Brennpunktschule“ – und dazu noch Inklusion? So meistert die Vogelruthschule die neuen Anforderungen. In: *Schulverwaltung*, 25 (2014) 4, S. 110-111.
- Schroeder, J. (2002). Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. In: *Internationale Hochschulschriften*, Bd. 380. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schroeder, J. (2007). Was ist eine Ganztagschule für Risikokinder? In: Ellinger, S.; Koch, K.; Schroeder, J. (2007). *Risikokinder in der Ganztagschule. Ein Praxis handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9-36.
- Schroeder, J. (2015). Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens. In: Greving, H. (Hrsg.). *Kompendium Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schründer-Lenzen, A. (2009). Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.) (2009). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121-138.
- Schulministerium Nordrhein-Westfalen (2005). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF)*. Erfstadt: Ritterbach Verlag.
- Schultebrucks-Burgkart, G. (Hrsg.) (2008). *Die Grundschule Kleine Kielstraße. Systematische Schulentwicklung durch Kooperation*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Schulze, A.; Unger, R. (2008). Bildungschancen an Grundschulen in prekärem Umfeld. Lernumweltmerkmale der Schule und deren Bedeutung. In: Lohfeld, W. (Hrsg.) (2008). *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*, S. 186-205. In: Hamburger, F. et. al. (Hrsg.). *Schule und Gesellschaft*, Bd. 40. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Seifried, K. (2018). Gegen die Abwärtsspirale. In: *Grundschule* (2018) 2, S. 30-32.
- Serke, B. (2019). *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen: eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stošić, P. (2015). Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem. In: Fölker, L.; Hertel, T.; Pfaff, N. (Hrsg.) (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 29-48.
- Sundsbo, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die ‚Bildungsfernen‘? In: Fölker, L.; Hertel, T.; Pfaff, N. (Hrsg.) (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 49-66.
- van Ackeren, I. (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In: Lohfeld, W. (Hrsg.) (2008). *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*, S. 47-58. In: Hamburger, F. et. al. (Hrsg.). *Schule und Gesellschaft*, Bd. 40. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Ilsemann, C.; Reese, M. (2017). Das Aktionsprogramm „Schule macht sich stark“ im Rückblick. Ein Schulentwicklungsprojekt im Bundesland Bremen für Schulen in kritischer Lage. In: Maunitius, V.; Döbelstein, P. (Hrsg.) (2017). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*, S. 204-218. In: Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Beiträge zur Schulentwicklung*. Münster/New York: Waxmann.
- Weiß, H. (2000). Kindliche Entwicklungsgefährdungen im Kontext von Armut und Benachteiligung. Erkenntnisse aus psychologischer und pädagogischer Sicht. In: Weiß, H. (Hrsg.) (2000). *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen*, S. 50-70. In: Thurmair, M. (Hrsg.). *Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär*, Bd. 7. München/Basel: Reinhardt.
- Wendt, H.; Bos, W.; Selter, C.; Köller, O.; Schwippert, K.; Kasper, D. (Hrsg.) (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Werning, R.; Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 3. überarb. Aufl. München [u.a.]: Reinhardt.
- Wild, E.; Schwinger, M.; Lütje-Klose, B.; Yotyodying, S.; Gorges, J.; Stranghöner, D.; Neumann, P.; Serke, B.; Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: *Beltz Juventa/Unterrichtswissenschaft*, 43 (2015) 1, S. 7-21.

Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (2000) 12, S. 492-503.

Internetquellen:

Artelt, C.; Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Schümer, G.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Zugriff am 07.11.2019 unter https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_PISA_2000

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen*. Zugriff am 07.11.2019 unter https://www.bmbf.de/files/Schule%20macht%20stark_Bund-L%c3%a4nder-Vereinbarung.pdf

Clara-Grunwald-Schule (2019). *Clara-Grunwald-Schule Hamburg*. Zugriff am 07.11.2019 unter <http://clara-grunwald-schule.de>

Gebrüder-Grimm-Schule (2019). *Gebrüder-Grimm-Schule Hamm*. Zugriff am 07.11.2019 unter <https://www.gebr-grimm.schulnetz.hamm.de>

Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Kasper, D.; Lankes, E.-M.; McElvany, N.; Stubbe, T.C.; Valtin, R. (Hrsg.). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Zugriff am 07.11.2019 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/IGLU_2016_Berichtsband.pdf

Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*. Zugriff am 07.11.2019 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule -AO-GS)*. Zugriff am 07.11.2019 unter <https://bass.schulwelt.de/pdf/6181.pdf?20191018140106>

Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Deskriptive Beschreibung der Standorttypen 2016 für die Grundschulen*. Zugriff am 07.11.2019 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/vera3/mat_2017/Beschreibung-Standorttypen_170308_RUB_ang.pdf

Stadt Bielefeld (Hrsg.) (2014). *Kommunaler Lernreport der Stadt Bielefeld 2014*. Zugriff am 07.11.2019 unter https://open-data.bielefeld.de/sites/default/files/Lernreport2014_1.pdf

Stadt Bielefeld (Hrsg.) (2018a). *Bildung in Bielefeld. Kommunalen Lernreport 2018*. Zugriff am 07.11.2019 unter https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2019/02/LR_BI_2019-web96-Stand-26.2.2019.pdf

Stadt Bielefeld (Hrsg.) (2018b). *Integrationsmonitoring. Ausgabe 2018*. Zugriff am 07.11.2019 unter https://ki-bielefeld.de/userfiles/Integrationsmonitoring_2019_komplett_Ansicht.pdf

Stadt Bielefeld (Hrsg.) (2019). *Lebenslagen und soziale Leistungen 2017/18*. Zugriff am 07.11.2019 unter [http://www.bielefeld.de/ftp/dokumente/LebenslagenundsozialeLeistungen2017-2018\(2\).pdf](http://www.bielefeld.de/ftp/dokumente/LebenslagenundsozialeLeistungen2017-2018(2).pdf)

Vereinte Nationen (2008). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 07.11.2019 unter https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Werdes, A. (2019). *Hier geschehen Wunder*. Zugriff am 07.11.2019 unter <https://www.zeit.de/2019/24/deutscher-schulpreis-gebrueder-grimm-schule-hamm>

Filmquelle:

Hemmer, K.-P. (2005). *Lernen in jahrgangsheterogenen Klassen. Die Clara-Grunwald-Schule*.