

**Karl Dieter Schuck
Wulf Rauer**

Abschlussbericht
über die Analysen zum Anstieg
der Zahl der Schülerinnen und Schüler
mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf
in den Bereichen Lernen, Sprache und
emotional-soziale Entwicklung (LSE)
in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14
in Hamburg

Inhaltsverzeichnis

0	Zusammenfassung und Diskussion der Analysen zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderbedarfe in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung in den Schuljahren 2011/2012 bis 2013/2014 in Hamburg	I
0.1	Ergebnisse und Interpretation des Vergleichs der Hamburger Daten mit KMK-Auswertungen für die Bundesrepublik und Berlin	IV
0.2	Ergebnisse und Interpretation des Hamburg-internen Vergleichs der LSE-Steigerungsraten in unterschiedlichen Jahrgängen und Bildungsbereichen	VI
0.2.1	Verhältnis der Häufigkeiten der LSE- und der speziellen Förderbedarfe	VI
0.2.2	Ergebnisse im Jahrgangvergleich und in Quasi-Längsschnittuntersuchungen	VII
0.2.3	Unterschiede zwischen Schulen besonderer Merkmalsausprägungen	XI
0.3	Ergebnisse und Interpretation des kriterialen Vergleichs	XII
0.4	Eine Korrektur der Steigerungsrate der LSE-Häufigkeiten vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13	XIII
0.5	Weitere Ergebnisse der Expertengespräche	XIV
0.6	Handlungsfelder und Herausforderungen	XVI
1	Vorbemerkungen	1
1.1	Ausgangslage	1
1.2	Untersuchungsauftrag	1
1.3	Sachstand	2
1.4	Gliederung des Berichtes	3
2	Methodische Vorbemerkungen	4
2.1	Datengrundlagen	4
2.2	Vergleichsgrößen	4
2.3	Vergleichsmaßstäbe	5
2.4	Berücksichtigte Charakteristika von Schulen	7
3	Die Hamburger sonderpädagogischen Förderbedarfe im Kontext der bundesrepublikanischen und Berliner Entwicklung	12
3.1	Die Hamburger Quoten in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Vergleich zur KMK-Statistik der Jahre 2007 bis 2013	12
3.2	Hamburger Förderquoten im Längsschnitt der Hamburger Schulstatistik	15
4	Jahrgangsvergleiche der Hamburger sonderpädagogischen Förderbedarfe in unterschiedlichen Bildungsbereichen	19
4.1	Staatliche Schulen und Schulen in freier Trägerschaft im Vergleich	19
4.2	Vergleich der verschiedenen Bildungsbereiche der staatlichen Schulen	23
4.2.1	Vergleiche der Entwicklungen in den Förderschulen und Regionalen Bildungszentren mit denen in den allgemeinen Schulen der Klassen 1-10	23
4.2.2	Die Entwicklung der Zahl der Kinder in der zusammengefassten Förderschwerpunktgruppe LSE in den Klassenstufen 1 bis 10 der allgemeinen, staatlichen Schulen	24
4.2.2.1	Der Anstieg der LSE-Förderbedarfe und der LSE-Quoten in den allgemeinen Schulen insgesamt und getrennt nach Grund- und Stadtteilschulen im Querschnittvergleich	25

4.2.2.2	Der Aspekt des Anstiegs der LSE-Förderbedarfe und der LSE-Quoten in der allgemeinen Schule insgesamt und getrennt nach Grund- und Stadtteilschulen im Quasi-Längsschnittvergleich	29
4.2.3	Die Entwicklung der Zahl der Kinder in den getrennten Förderschwerpunkten im Lernen, in der Sprache und in der emotional sozialen Entwicklung in den allgemeinen Schulen	31
4.2.3.1	Die Jahrgangsvergleiche (im Querschnitt) in den getrennten Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung	31
4.2.3.2	Quasi-Längsschnittvergleiche in den getrennten Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung	33
5	Jahrgangsvergleiche der Hamburger sonderpädagogischen Förderbedarfe LSE in Schulen unterschiedlicher Merkmalskonstellationen	42
5.1	Unterschiedliche Merkmalskonstellationen der Grundschulen	42
5.1.1	Integrationserfahrung	42
5.1.2	Soziale Lage der Schulen	47
5.1.3	Die Bedeutungen der Integrationserfahrungen und des Sozialindex in gemeinsamer Betrachtung	51
5.2	Unterschiedliche Merkmalskonstellationen der Stadtteilschulen	55
5.2.1	Integrationserfahrung	55
5.2.2	Soziale Lage der Schulen	58
5.2.3	Vorerfahrungen als Gesamtschulen	62
6	Die Hamburger Förderquoten im Vergleich zu den Annahmen der Bürgerschaftsdrucksache zur Umsetzung der inklusiven Bildung	65
6.1	Zur Verteilung der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe in Hamburgs Schulen ..	65
6.2	Vergleich der angenommen und ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern in den Klassenstufen, denen in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 eine systemische Ressource zugewiesen wurde	67
6.3	Vergleich der angenommenen und in der Jahresstatistik vorhandenen Zahlen von Schülerinnen und Schülern in den Stufen des Sozialindex	70
6.4	Zusammenfassung	72
6.5	Versuch einer Korrekturrechnung	73
7	Ergebnisse der Gruppengespräche mit Schulleitungen und Vertreterinnen und Vertretern von Verbänden (Mitautorin Christin Dunst)	76
7.1	Anlage und Durchführung der Gesprächsrunden	76
7.1.1	Die Gesprächsrunden mit den schulischen Expertinnen und Experten	76
7.1.2	Die Gesprächsrunden mit den verbandlichen Expertinnen und Experten	77
7.1.3	Leitfaden für die Gruppengespräche	78
7.1.4	Durchführung der Gespräche	79
7.1.5	Analyse der Gespräche	80
7.2	Zentrale Befunde aus den Gesprächsrunden	81
7.2.1	Erklärungsansätze aus den Gruppengesprächen für die gestiegene Zahl der LSE-Förderbedarfe	81
7.2.2	Von Schulen und Verbänden genannte Erklärungsansätze	82
7.2.3	Aussagen zu Veränderungen durch die Einführung der Inklusion ohne Erklärungsansatz zu den veränderten Meldezahlen	87
7.3	Zusammenfassung der Ergebnisse der Gruppengespräche	91
8	Literaturverzeichnis	93
Anhang		

0 Zusammenfassung und Diskussion der Analysen zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderbedarfe in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung in den Schuljahren 2011/2012 bis 2013/2014

Ausgangspunkt der diesem Bericht zugrunde liegenden Analysen war die Bitte der Behörde für Schule und Berufsbildung auf der Basis einer Kooperationsvereinbarung mit der Universität Hamburg, den in der Schuljahresstatistik für das Schuljahr 2012/2013 für die Hamburger allgemeinbildenden Schulen (inklusive der Vorschulklassen und der Schulen in freier Trägerschaft) verzeichneten Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen LSE-Förderbedarfen um 2.184 zu untersuchen. Es handelt sich hierbei um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Lernen (L), in der Sprache (S) und in der emotional-sozialen Entwicklung (E), für deren Förderung mit dem Konzept der inklusiven Bildung den Schulen nach der sozialen Lage ihres Einzugsgebietes, operationalisiert im Sozialindex, beginnend mit dem Schuljahr 2012/2013, eine systemische, sonderpädagogische Ressource von der Behörde zugewiesen wird. Ziel der Untersuchung sollte es sein, mögliche Ursachen dieses Anstiegs aufzuklären. In der Projektlaufzeit ist entschieden worden, auch die Schuljahresstatistik des Schuljahres 2013/14 mit in die Analysen aufzunehmen und im Kern die allgemeinbildenden, staatlichen Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I von Klasse 1-10, ohne Gymnasien und ohne Vorschulklassen in folgenden drei Jahrgängen zu untersuchen:

- Jahrgang 1: Erhebungen im Herbst 2011 zum Schuljahr 2011/2012,
- Jahrgang 2: Erhebungen im Herbst 2012 zum Schuljahr 2012/2013,
- Jahrgang 3: Erhebungen im Herbst 2013 zum Schuljahr 2013/2014.

Der Untersuchungsgegenstand stellt sich wie folgt dar:

Tabelle 0.01: Übersicht über die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen in den Grund- und Stadtteilschulen des staatlichen allgemeinbildenden Schulsystems (ohne Gymnasien und Vorschulklassen) in den Schuljahren 2011/12, 2012/13 und 2013/14

	Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem Sonderpädagogischen Förderbedarf in ...		
	... allen allgemeinbildenden Schulen	... den allgemeinen Schulen	... den Sondersystemen
Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1)	6.049	2.328	3.721
Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2)	8.150	4.847	3.303
Differenz zum Vorjahr (absolut)	2.101	2.519	- 418
Differenz zum Vorjahr (v.H.)	+ 34,7	+ 108,2	- 11,2
Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3)	8.673	5.652	3.021
Differenz zum Vorjahr (absolut)	523	805	- 282
Differenz zum Vorjahr (v.H.)	+ 6,4	+ 16,6	- 8,5

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

In den allgemeinen Schulen kam es vom Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1) zum Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2) zu einem Anstieg von 2.519 Kindern mit ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen, der keinesfalls allein erklärlich ist durch die Verringerung der Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Sondersystemen um 418. Im Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) hat sich die Steigerung der LSE-Förderbedarfe in den allgemeinen Schulen wie auch die Verringerung der Schülerzahlen in den Sondersystemen deutlich verlangsamt.

Nach Auffassung der Autoren bedeutete die Änderung des § 12 im Hamburger Schulgesetz (HmbSchG) im Jahre 2010 und die Einführung der inklusiven Bildung im Schuljahr 2012/13 einen grundlegenden konzeptionellen Wandel des Schulsystems, der sich zwangsläufig auf die Daten der Schuljahresstatistiken auswirken musste. Zwei Gruppen von Bedingungen der Veränderung der statistischen Zahlen waren unmittelbar nach ersten Analysen der Herbststatistiken erkennbar und wurden in einer ersten Kommentierung des IfBQ auch benannt:

- Mit dem Schuljahr 2012/13 wurden in Hamburg neue Vorgaben für die Erfassung von Förderbedarfen in dem Schulverwaltungsprogramm LuSD eingeführt. Das führte ausweislich der stichprobenartigen Überprüfung seitens der Innenrevision zu Unsicherheiten in der Handhabung der Kategorien des sonderpädagogischen und des allgemeinen Förderbedarfs.
- Eine der Ausgangshypothesen war es, dass der mit der Einführung der inklusiven Bildung vollzogene konzeptionelle Wandel vor allem in den 36 Integrativen Grundschulen, die bislang unter dem Modell der Integrativen Regelklassen gearbeitet haben, ausgewirkt haben muss. So haben diese Schulen bis zum Schuljahr 2011/12 konzeptionsgemäß bei ihren Schülerinnen und Schülern nur wenige sonderpädagogische LSE-Förderbedarfe ausgewiesen, sind aber aufgefordert worden, dies ab dem Schuljahr 2012/13 zu tun.

Mittels einer Korrekturrechnung wurde versucht, die Auswirkungen der beiden genannten Bedingungen zu schätzen. Dazu wurden die in den allgemeinen Schulen der Klassen 1 bis 10 (ohne Gymnasien) zwischen den Jahrgängen 2011/2012 und 2012/2013 ausgewiesene Steigerung der LSE-Förderbedarfe neu berechnet (Tabelle 6.08 im Hauptteil, S. 74).

Dieser Korrekturrechnung ist zweierlei zu entnehmen:

- Durch die Korrekturannahmen verringert sich der Anstieg der Quote zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 von 2,72 Prozentpunkten auf nur noch 1,57 Prozentpunkte. Es ist danach nicht mehr mit einer Steigerung um 2.519 Schülerinnen und Schülern mit LSE-Förderbedarf in den allgemeinen Schulen sondern nur mit einer Steigerung um 1.463 Schülerinnen und Schüler zu rechnen. Dieses Ergebnis scheint sehr viel plausibler die tatsächlichen Steigerungsraten der LSE-Förderbedarfe zwischen den Schuljahren 2011/2012 und 2012/2013 zu kennzeichnen, als das Ergebnis aus der unkorrigierten Rechnung.
- Die „Belastung“ der allgemeinen Schulen durch inklusionsbedingte Zugänge aus Sondersystemen beträgt im Schuljahr 2012/2013 418 Schülerinnen und Schüler. Den kalkulierten Aufwuchs förderbedürftiger Kinder nach korrigierten Eintragungen in die LuSD-Datei von 1.463 Schülerinnen und Schüler hätten damit die allgemeinen Schulen auch ohne die Einführung der Inklusion zu verkraften.

Bei dem Versuch der Schätzung der Auswirkungen der Korrekturannahmen ist zusätzlich zu beachten, dass die von der Innenrevision in einer Stichprobe festgestellten Fehleinträge mangels geeigneter Kriterien nicht auf alle Schulen hochgerechnet werden können. Es ist also davon auszugehen, dass auch nach den angenommenen Korrekturen noch Fehleinträge in nicht bezifferbarer Größenordnung vorliegen.

Prinzipiell kann deshalb gefragt werden, warum sich die Autoren in ihren Auswertungen auf die unkorrigierten Angaben aus der LuSD bezogen. Dafür gibt es zwei Gründe:

- (1.) Die vorgenommenen Korrekturen bezogen sich auf die im Schuljahr 2012/2013 ausgewiesenen Steigerungsraten. Die für den Gesamtjahrgang vorgenommenen Korrekturen

können jedoch nicht auf einzelne Klassenstufen oder einzelnen Bildungsbereiche herunter gebrochen werden. Gerade diese Einzelbetrachtungen waren den Berichterstattern aber wichtig.

- (2.) Selbst wenn eine auf Teilstichproben bezogene Korrektur möglich gewesen wäre, hätte dies wahrscheinlich lediglich zu einer linearen Absenkung der Förderquoten in den Teilstichproben bzw. Bildungsbereichen geführt. Eine solche lineare Absenkung hätte aber alle Vergleichsaussagen der Berichterstatter, die sich generell auf relationale Verhältnisse und Veränderungen beziehen, nicht beeinträchtigt. Dementsprechend gehen die Autoren davon aus, dass ihre Aussagen für eine Beschreibung der aktuellen pädagogischen und Verwaltungsprozesse geeignet sind. Das gilt insbesondere für die Verhältnisse im Schuljahr 2013/2014 und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen. Bei den Erhebungen zu diesem Jahrgang kann davon ausgegangen werden, dass die deutlichen handwerklichen Verbesserungen der Eingabe in die LuSD-Datei insgesamt zu einer Verbesserung der Datenqualität geführt haben, auch wenn nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann, dass auch in diesem Schuljahr weiterhin Fehleinträge vorliegen.

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Bereitstellung unterschiedlicher Ressourcentöpfe entstammen der Logik bisheriger Steuerungsprozesse. Die inklusive Schule hat sich jedoch darin zu bewähren, für alle Formen individueller, sozialer und kultureller Heterogenität optimale schulische Lernbedingungen zu schaffen. Kategoriale Feststellung, wie z.B. die des sonderpädagogischen Förderbedarfs, können dabei nur begrenzt die differenzierten Fördernotwendigkeiten auf einem Kontinuum individueller Bedürfnisse beschreiben, müssen aus entscheidungstheoretischen Gründen immer fehlerhaft sein und sollten in einer inklusiven Schule überwunden werden (s. u.).

Vor dem Hintergrund der festgestellten Unsicherheiten in der Abgrenzung eines sonderpädagogischen von einem allgemeinen Förderbedarf können nach Auffassung der Autoren die Zahlen des Aufwuchses als ein realistisches Abbild aktueller Problemlagen betrachtet werden. Aufgabe der Schulentwicklung und -steuerung wird es sein, die Schulen in die Lage zu versetzen, mit den vorhandenen individuellen Problemlagen ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen zu können, gleich ob nach klassischer Terminologie mutmaßlich ein sonderpädagogischer oder ein allgemeinpädagogischer Förderbedarf besteht.

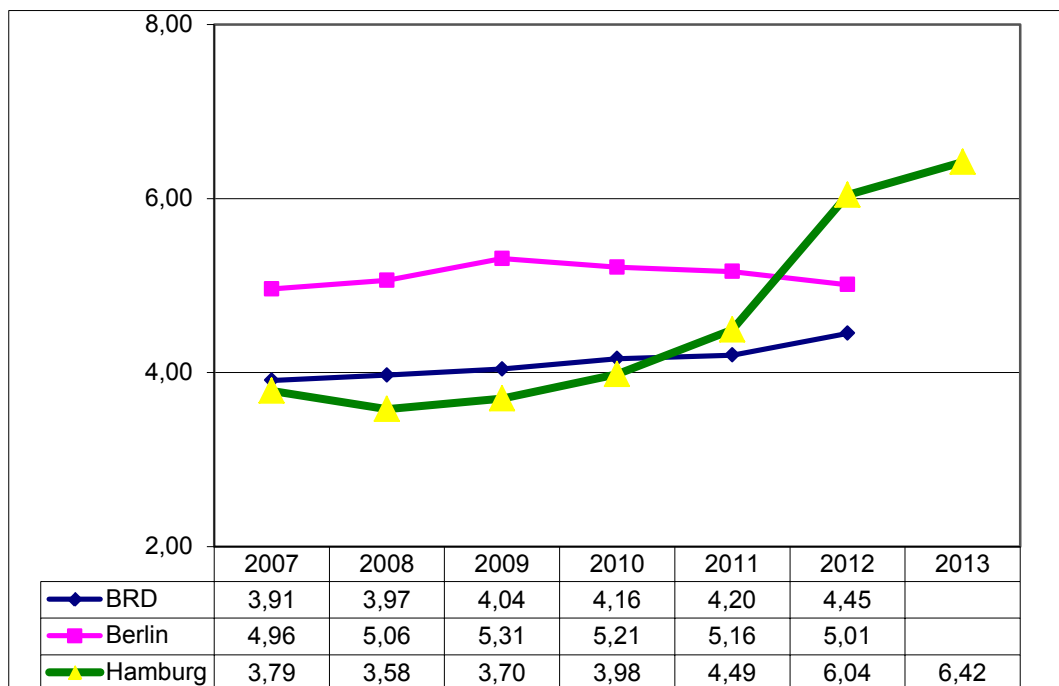
Zur Beurteilung der Entwicklungen in den drei betrachteten Schuljahren wurden die Daten der Schuljahresstatistiken systematisch unter Berücksichtigung der drei folgenden Bezugssysteme analysiert:

- Im Sinne eines empirischen Vergleichsmaßstabes (soziale Norm) wurden die Hamburger Ergebnisse mit über Hamburg hinausweisenden, bundesrepublikanischen Daten in Beziehung gesetzt.
- Sodann wurden einzelne Auswertungseinheiten bzw. Bildungsbereiche in ihren Veränderungen mit sich selbst im Zeitverlauf im Querschnitt der Jahrgänge (das entspricht einem ipsativen Vergleich in der Individualdiagnostik) und im Längsschnitt über die Jahrgänge hinweg dokumentiert.
- Und schließlich wurden im Sinne einer Kriteriumsorientierung die Daten mit den Hamburger Annahmen in der Bürgerschaftsdrucksache 20/3641 verglichen.

0.1 Ergebnisse und Interpretation des Vergleichs der Hamburger Daten mit KMK-Auswertungen für die Bundesrepublik und Berlin

Als externer Beurteilungshintergrund wurden die Daten der KMK-Veröffentlichungen seit 2007 genutzt. Es ist dabei anzumerken, dass sich die von der KMK berechneten Quoten auf andere Grundgesamtheiten als alle Hamburger Berechnungen beziehen und deshalb bis um 1,35 % höhere Quoten für die gleichen LSE-Fallzahlen ausweisen. Dennoch sind die Vergleiche brauchbar, solange sie im Zahlenwerk der KMK verbleiben. Zentrales Ergebnis ist, dass es in Hamburg hinsichtlich des Anstiegs der Förderbedarfe LSE mit der Herbststatistik 2012 in der Tat zu einem Trendbruch kommt, wie er in der Abbildung 0.01 dargestellt ist:

Abbildung 0.01: Veränderung der LSE-Quoten in der BRD, in Berlin und in Hamburg



Quelle: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (2014). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation 202. Berlin/Bonn: KMK

Die zentralen Unterschiede zwischen den Hamburger und den bundesrepublikanischen bzw. Berliner Entwicklungen sind folgende:

- Hamburg liegt mit den ausgewiesenen LSE-Quoten bis 2010 immer unter dem bundesrepublikanischen und noch deutlicher bis 2011 unter den Berliner Quoten.
- Im Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2) kommt es parallel zur Neuorientierung der inklusiven Bildung durch die Bürgerschaftsdrucksache 20/3641 zu einem deutlichen Anstieg der LSE-Quoten in Hamburg. Erstmals wird Berlin mit einem Hamburger Anstieg der LSE-Quote von 4,49 % auf 6,04 %, um einen Prozentpunkt übertroffen. Im Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) kommt es für Hamburg zu einer weiteren Steigerung auf 6,42 %. Für dieses Schuljahr liegen noch keine Vergleichsdaten für die Bundesrepublik und Berlin vor.
- Parallel zum Anstieg der LSE-Quoten steigen die Integrationsquoten in Hamburg und zwar beginnend mit dem Schuljahr 2010/11 mit 24,4 % auf bis zu 58,2 % im Schuljahr 2013/14.

Dabei werden der bundesrepublikanische Durchschnitt erstmals im Schuljahr 2010/11 und der Berliner Durchschnitt im Schuljahr 2012/13 übertroffen.

- Damit ist ein seit Jahren diskutierte Frage durch die aktuelle Faktizität beantwortet. Gefragt wurde in der Vergangenheit nämlich, warum Hamburg trotz des erheblichen Anteils integrativer Grundschulen einen so niedrigen Integrationsanteil und auch niedrige LSE-Quoten aufwies. Die seit Jahren klare Antwort ist der Hinweis auf die konzeptionellen Unterschiede im Modell der Integrativen Regelklassen, in dem das „Nichtetikettierungsgebot“ für LSE-Förderbedarfe galt und das mit dem Schuljahr 2012/13 aufgehoben worden ist.

Schwarz u. a. (2013) ermittelten in ihrem Gutachten zur Inklusion in Nordrhein-Westfalen für die Großstadt Essen im Schuljahr 2012/13 eine LSE-Förderquote von 5,95 %. Angesichts dessen ist die LSE-Förderquote (nach unkorrigierter KMK-Rechnung) von 6,04 % in Hamburg für das gleiche Schuljahr plausibel. Auch die Quote aller sonderpädagogischen Förderbedarfe in Essen erreichte mit 8,08 % fast das Hamburger Ergebnis von 8,29 %. Dieser Vergleich lässt vermuten, dass in Großstädten ein deutlich höherer Anteil an sonderpädagogischen bzw. allgemeinpädagogischen Förderbedarfen erwartet werden muss, als z. B. der bundesrepublikanische Durchschnitt nahe legt. Diese Vermutung gilt, gemessen an der Untersuchung von Schwarz u. a. (2013), auch ohne eine so grundsätzliche Veränderung des Schulsystems, wie sie in Hamburg realisiert worden ist. Im Großstadtvergleich mit Berlin und Essen erscheinen die Hamburger Steigerungsraten der LSE- und der Förderquoten selbst in unkorrigierter Form insgesamt als nachvollziehbar und vermutlich teilweise schon erklärlich durch die veränderten großstädtischen Lebensverhältnisse, die sich in Hamburg in besonders polarisierender Weise in den Armutsquoten von Kindern und deren Lebenslagen (Ghettoisierung) manifestieren (Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration 2014, Behörde für Schule und Berufsbildung 2011, Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt 2010, Nationale Armutskonferenz 2010, Rauer 2010, Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2010, 2011, 2012b, 2014). Diese mögliche Erklärung der gestiegenen LSE-Quoten wird zudem gestützt durch Aussagen der schulischen Experten und der Verbände in den durchgeführten Gesprächsrunden.

Eng verknüpft mit der Armutsproblematik ist auch die Gesundheitslage der Kinder. Große Studien zeigen, dass zwischen 10 % und 20 % der Kinder eines Jahrganges gesundheitliche und psychische Probleme haben, die sich in der emotionalen und sozialen Entwicklung ausdrücken (AOK-Bundesverband 2014, Arztreport 2013, Beelmann & Raabe 2007, Robert-Koch-Institut o. J.). Auch wenn diese Zahlen nicht eins zu eins in sonderpädagogische Förderbedarfe in der emotional-sozialen Entwicklung übertragen werden können, ist es doch eher erstaunlich, dass die Quoten im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (E) nicht noch mehr gestiegen sind. Auch die Schulexpertinnen und -experten wie die Verbände haben in den Gruppengesprächen darauf hingewiesen, dass ihres Erachtens Auffälligkeiten im Bereich der Verhaltensprobleme an Intensität und Anzahl zunehmen und dass Kinder in zunehmend jüngerem Alter auffällig werden.

Angesichts dieser Befundlage dürfte es sich bei den Ausweisungen in den Schuljahresstatistiken um eine weitgehend realitätsgerechte Bestandsaufnahme individueller Problemlagen der Schülerinnen und Schüler in Hamburger Stadtregionen handeln, für die die Schulen zu einem gewissen und im Rahmen dieser Studie nicht näher bestimmbar Anteil nicht völlig trennscharf das Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ im Lernen, in der Sprache und

in der emotional-sozialen Entwicklung gewählt haben können, wenn man die klassische Perspektive zu Grunde legt. Damit steht nicht die Frage im Vordergrund, ob die LSE-Förderbedarfe zu Recht von den Schulen ausgewiesen worden sind. Offen ist vielmehr, ob mit dem kategorialen Begriff des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ eine hinreichend eindeutige und sachgerechte Beschreibung einer nicht kategorialen, sondern kontinuierlich gestuften Realität individueller Fördernotwendigkeiten und -bedürfnisse möglich ist und ob der klassische Ausweis sonderpädagogischen Förderbedarfs einer inklusiven Schule überhaupt gerecht werden kann.

Nach diesen Überlegungen und nach dem Vergleich der Hamburger Daten mit externen Bezugsgrößen standen die weiteren Analysen nicht nur unter der Frage, wie der Anstieg der LSE-Quoten erklärlich ist. Der erweiterte Fokus lag vielmehr darauf, ob es durch die Vergleiche der Ergebnisse der drei Schuljahresstatistiken möglich ist, Anhaltspunkte für den Ablauf der pädagogischen und Verwaltungsprozesse in einem Schulsystem zu finden, das sich in einer grundlegenden Veränderung hin zu einem inklusiven System befindet und welche möglichen Handlungsfelder daraus abzuleiten sind

0.2 Ergebnisse und Interpretation des Hamburg-internen Vergleichs der LSE-Steigerungsraten in unterschiedlichen Jahrgängen und Bildungsbereichen

Die vorgenommenen Analysen zeigen unter verschiedenen Gesichtspunkten, dass sich unter den unter der Förderbedarfskategorie LSE zusammengefassten Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung ganz unterschiedliche Häufigkeiten und Quoten zwischen den Jahrgängen verbergen und sich vor allem ganz unterschiedliche Entwicklungen im Längsschnitt ergeben. Dieses Ergebnis lässt es dringend geboten erscheinen, in jeder pädagogischen wie auch in jeder ressourcenbezogenen Frage die Unterschiedlichkeit der Förderschwerpunkte zu beachten. Zudem ist klar geworden, dass die alleinige Betrachtung der LSE-Gesamtkategorie die Komplexität der aktuellen Entwicklung nicht beschreiben kann.

0.2.1 Verhältnis der Häufigkeiten der LSE- und der speziellen Förderbedarfe

Tabelle 0.02 zeigt, dass es nicht nur bei den LSE-Förderbedarfen im Gesamtsystem zu einer Zunahme der ausgewiesenen Fälle kommt. Auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Kategorien der speziellen Förderbedarfe steigt in den allgemeinen Schulen, ohne dass dieser Anstieg allein durch mögliche Abwanderungen aus den Sondersystemen zu erklären wäre. Vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 hat die Zahl der Kinder mit speziellen Förderbedarfen in allgemeinen Schulen um 43 zugenommen, ohne dass dies durch eine Verringerung der Schülerzahl in den Sondersystemen erklärbar ist. Vom Schuljahr 2012/13 zum Schuljahr 2013/14 sind es 85 zusätzliche Kinder mit speziellen Förderbedarfen. Dieses Ergebnis zeigt sich auch in der Erhöhung der speziellen Förderquote für alle Hamburger Schulen von 1,76 % über 1,82 % auf 1,87 % im Schuljahr 2013/14. Ein nicht aufklärbarer Anteil dieses Anstiegs geht vermutlich auf die Steigerung der Zahl der Autismus-Diagnosen zurück, die erst seit 2011/12 gesondert und in der KMK-Statistik nur für Hamburg ausgewiesen werden. Dieser Anstieg der Autismus-Diagnosen umfasste über die drei betrachteten Schuljahre hinweg immerhin 132 Kinder. Mit dem für die Analysen zur Verfügung gestellten Datensatz ist nicht zu untersuchen, welche „Etikettierungsgeschichte“ diese Kinder aufweisen und ob sich hinter dem Anstieg spezieller Förderbedarfe neben der Zunahme der Autismus-

Diagnose eventuell absichtsvolle Zuordnungen eines ressourcenträchtigeren Förderschwerpunktes (z.B. Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ statt „Lernen“) verbergen.

Tabelle 0.02: Zunahme der Förderbedarfe in der Förderbedarfsgruppe LSE und bei den speziellen Förderbedarfen

	LSE-Förderbedarfe			spezielle Förderbedarfe		
	Diff. 2-1*	Diff. 3-2**	Diff. 3-1***	Diff. 2-1*	Diff. 3-2**	Diff. 3-1***
Sondersysteme	-418	-282	-700	-90	-16	-106
Allgemeine Schulen	2.519	805	3.324	133	101	234
Gesamtsystem	2.101	523	2.624	43	85	128

* Diff. 2-1: Differenz zwischen Jahrgang 2 (2012/13) und Jahrgang 1 (2011/12)

** Diff. 3-2: Differenz zwischen Jahrgang 3 (2013/14) und Jahrgang 2 (2012/13)

*** Diff. 3-1: Differenz zwischen Jahrgang 3 (2013/14) und Jahrgang 1 (2011/12)

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

0.2.2 Ergebnisse im Jahrgangvergleich und in Quasi-Längsschnittuntersuchungen

Im Vergleich der Zahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe und -Quoten zwischen den Schuljahren zeigen sich für die einzelnen Bildungsbereiche und Klassenstufen ganz unterschiedliche Ergebnisse, sodass eine Beschreibung der schulischen Situation mit globalen Indizes als fragwürdig eingestuft werden muss.

So errechnen sich für die Klassen 1 bis 10 ohne Sonderschulen und Gymnasien folgende LSE-Quoten:

Tabelle 0.03: LSE-Quoten für die Klassen 1-10 (ohne Förderschulen und Gymnasien) insgesamt und nach Bildungsbereichen

	Jg.1 (2011/12)	Jg.2 (2012/13)	Jg.3 (2013/14)
Klassen 1-10 (ohne Sondersysteme und Gymnasien)	2,36	4,94	5,63
Grundschule	2,67	5,75	5,49
Stadtteilschulen, insgesamt	2,36	4,63	6,63
Stadtteilschulen, Klassen 5+6	6,29	9,73	11,97

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Es gibt in den Grundschulen keinen linearen Trend der kontinuierlichen Erhöhung der LSE-Quoten über die Jahrgänge hinweg. Eine deutliche Erhöhung der Quoten zwischen dem Schuljahr 2011/12 und dem Schuljahr 2012/13 um 3,08 Prozentpunkte wird durch eine Verringerung der Quote vom Schuljahr 2012/13 zum Schuljahr 2013/14 um 0,27 Prozentpunkte zumindest teilweise kompensiert. Dabei handelt es sich immer um die zum Zeitpunkt der Erhebung der Schuljahresstatistik (ca. sechs Wochen nach Schuljahresbeginn) bereits feststehenden LSE-Diagnosen. Die Zuwächse im Laufe des vierten Schuljahres werden immer erst in der Statistik der fünften Klassen der Stadtteilschule im darauffolgenden Schuljahr erfasst.

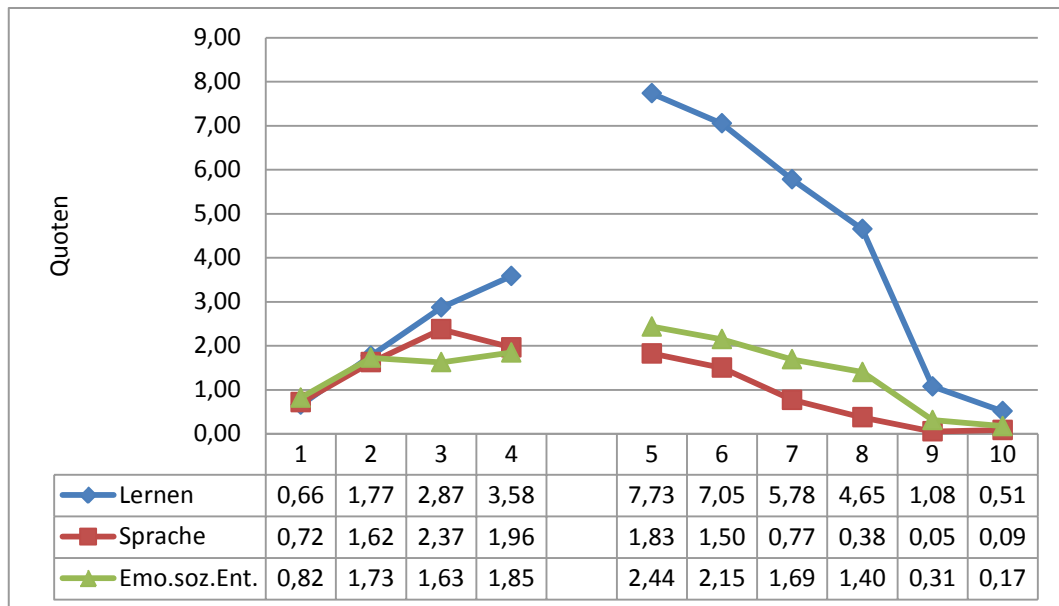
- Die LSE-Quoten in den Klassenstufen 5-10 der Stadtteilschulen steigen hingegen kontinuierlich an und zwar von 2,36 % auf 6,63 % im dritten Jahrgang.

- Problematischer sind die Verhältnisse in den fünften und sechsten Klassen der Stadtteilschulen. Dort wird im Schuljahr 2011/12 eine Quote von 6,29 % erreicht, sie steigt im Schuljahr 2012/13 auf 9,73 % und schließlich auf 11,97 % im Schuljahr 2013/14. Dabei kann vermuten werden, dass die Diagnosen, die zu Beginn der fünften Klasse dokumentiert werden, angesichts des frühen Erhebungstermins der Schuljahresstatistik in der Grundschulzeit gefällt worden sind. Unter Berücksichtigung dessen dürfte der Anstieg um 2,82 Prozentpunkte bei den Grundschulen über die betrachteten Schuljahre hinweg wohl am Ende der vierten Klasse höher ausfallen, aber dennoch stellen die fünften Klassen (von Anfang an) und die sechsten Klassen die eigentliche Herausforderung der aktuellen Schulentwicklung dar.
- Bei einer klassenstufenbezogenen Auswertung ergibt sich für die Grundschule im Schuljahr 2013/14 bei einer LSE-Quote für die Grundschule von insgesamt 5,49 % für die ersten Klassen eine Quote von 2,23 %, die vermutlich in erster Linie aus Diagnosen aus der Vorschulzeit besteht. Ferner ergibt sich für die zweiten Klassen eine Quote von 5,24 %, für die dritten Klassen von 6,99 % und für die vierten Klassen (zu Beginn) von 7,59 %. Das ist eine kontinuierliche Zunahme, die für ein stetiges Anwachsen der Förderbedürftigkeit in der Grundschule spricht.
- In der Stadtteilschule wird im Schuljahr 2013/14 mit 12,62 % die höchste Quote in den fünften Klassen erreicht. Sie ist in den höheren Klassenstufen kontinuierlich geringer.

Ein zentrales Ergebnis aller Analysen ist, dass sich (1.) unterhalb der globalen Ergebnisse für die Jahrgänge ganz unterschiedliche Quoten für die einzelnen Klassenstufen ergeben und dass sich (2.) unterhalb der globalen Kategorie der LSE-Förderbedarfsgruppe ganz unterschiedliche Profile der einzelnen Förderschwerpunkte zeigen. Abbildung 0.02 verdeutlicht die Relationen der Quoten der einzelnen Förderschwerpunkte zueinander über die Klassenstufen hinweg.

- Im Schuljahr 2013/14 werden in den Klassenstufen eins und zwei vergleichbare Quoten für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung ausgewiesen.
- Ab der Klassenstufe 3 steigen die Quoten im Förderschwerpunkt Lernen bis zu einem Niveau von 3,58 % in den vierten Klassen an. Der Abstand zu den Förderschwerpunkten Sprache und emotional-soziale Entwicklung liegt dabei deutlich über 1,5 Prozentpunkte.
- In den fünften Klassen der Stadtteilschulen werden 7,73 % der Kinder als förderbedürftig im Bereich Lernen ausgewiesen. Mit deutlichem Abstand folgen der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung mit 2,44 % und der Förderschwerpunkt Sprache mit 1,83 %. Ab der sechsten Klassenstufe verringern sich die Quoten in allen Förderschwerpunkten unterschiedlich.
- In allen untersuchten Längsschnitten konnte dieses Querschnittergebnis bestätigt werden: Von wenigen Ausnahmen abgesehen kommt es in der Biographie einzelner Klassen über die Jahrgänge hinweg mindestens bis zur sechsten Klasse von Jahr zu Jahr zu stets steigenden Quoten.

Abbildung 0.02: Quoten der Förderbedarfe im Lernen, in der Sprache und in der emotional-sozialen Entwicklung im Schuljahr 2013/2014 in den Klassenstufen 1 bis 10 der Grund- und Stadtteilschulen



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Es muss auf der Grundlage dieser Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass (1.) das quantitativ dominierende Problem in der Grund- wie in der Stadtteilschule im Förderschwerpunkt Lernen liegt und dass (2.) die Schulen die beständig wachsenden Probleme über die Klassenstufen hinweg nicht präventiv verhindern können.

Die Steigerung der Förderbedarfe im Lernen über die Schuljahre ist sehr plausibel. Zum einen können sich sonderpädagogische Förderbedarfe im Lernen erst beim Lernen selbst manifestieren und auch dann erst diagnostiziert werden. Mit Zunahme der Lernjahre in der Schule können sie zudem deutlich kumulieren. Zum anderen erhalten die Lehrkräfte durch die zunehmende Standardisierung der Leistungsstände durch Bildungsstandards und deren empirische Überprüfung mit entsprechenden Rückmeldungen (in Hamburg durch KERMIT 2, 3, 5, 7, 8) neue und schärfere soziale und kriteriale Vergleichsmaßstäbe. Damit werden die Abweichungen von Schülerinnen und Schülern sehr viel deutlicher und leichter „etikettierbar“, auch wenn die KERMIT-Instrumente ausdrücklich nicht für die Individualdiagnostik verwendet werden sollen und dafür auch allein nicht geeignet sind.

Die Dominanz des Förderschwerpunktes Lernen wird weiter markiert durch den relativen Anteil der unterschiedlichen Förderbedarfe an der Förderbedarfsgruppe LSE.

- Im Schuljahr 2013/14 ist der Förderschwerpunkt Lernen in der Grundschule mit 41,5 %, der Förderschwerpunkt Sprache mit 30,3 % und der Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung mit 28,2 % vertreten.
- Im Schuljahr 2013/14 erhöht sich in der Stadtteilschule der Anteil des Förderschwerpunktes Lernen auf 68,4 %. Zugleich reduzieren sich der Förderbereich Sprache auf 10,8 % und der Förderbereich emotional-soziale Entwicklung auf einen Anteil von 20,8 % an allen ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen.

- Der besonders hohe Anteil der ausgewiesenen Förderbedarfe im Bereich Lernen ist nicht zuletzt durch die Bürgerschaftsdrucksache zur Einführung inklusiver Bildung bedingt. Mit einem festgestellten LSE-Förderbedarf ist nämlich kein anschließender Schulwechsel mehr verbunden. Damit ist ausweislich der Aussagen fast aller Experten und der Verbände in den durchgeführten Gruppengesprächen eine größere Bereitschaft bei Lehrkräften verbunden, diese Diagnose zu stellen. Gleichzeitig ist bei den Eltern eine deutlich höhere Akzeptanz einer solchen Diagnose vorhanden. In erster Linie ist davon die Feststellung von Förderbedarf im Bereich Lernen betroffen. Sonderpädagogische Förderbedarfe im Bereich Sprache werden regelhaft schon viel früher erkannt, und Förderbedarfe im Bereich emotional-soziale Entwicklung haben bislang nur in seltenen Fällen zu Sonderbeschulungen geführt.

Ein weiterer Grund für den Anstieg der Zahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe ist vermutlich darin zu sehen, dass durch die Anwesenheit von Sonderpädagoginnen und -pädagogen in jeder Schule die Sichtweisen auf die Kinder und ihre individuellen Problemlagen professioneller geworden sind, als dies in den Schulen ohne Integrationserfahrung vorher möglich war. Zu vermuten ist, dass damit auch eine gewisse Verschiebung der Aufmerksamkeitschwelle verbunden ist. Die Beurteilungen der meisten Expertinnen und Experten und der Verbände in den durchgeführten Gruppengesprächen stützen diese Aussagen ausdrücklich.

Mit vorgenommenen (Quasi-)Längsschnittauswertungen konnten diese Ergebnisse in zwei Punkten weiter differenziert werden:

Zur quantitativen Verdichtung von Förderbedarfen in der Stadtteilschule

Unter der Perspektive der Gesamtbetrachtung des Schulsystems und der Tatsache, dass die Gymnasien so gut wie keine Kinder mit LSE-Förderbedarfen aufnehmen, kann angenommen werden, dass nahezu alle förderbedürftigen Kinder von der Grundschule in die Stadtteilschule wechseln. So steigt im Quasi-Längsschnitt Nr. 5 die Zahl der LSE-Förderbedarfe in Klasse 4 (im Jahrgang 1) von 247 auf 644 in Klasse 5 im Jahrgang 2 (Tab. 4.04). Das ist eine Erhöhung um den Faktor 2,6, die aber einer Erhöhung der LSE-Quote um den Faktor 5 von 2,00 % auf 10,15 % entspricht. Dieser Effekt wird ausgelöst durch die Aufspaltung der Schülerschaft nach der vierten Klasse in Stadtteilschüler und Gymnasiasten, die eine Reduktion der Grundgesamtheit gegenüber der Grundschule in der Stadtteilschule nach sich zieht. Gleichzeitig kommt es beim Übergang in die Stadtteilschule zu einer deutlichen Erhöhung der Fallzahlen der LSE-Kinder zwischen den betrachteten Schuljahren 2011/12 und 2012/13. Im Ergebnis führen diese beiden Effekte in den Stadtteilschulen zu einem enormen prozentualen Anstieg und damit zu einer quantitativen Verdichtung förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler.

Formen der Selektion in der inklusiven Schule

Gerade bei der Untersuchung des erwünschten Übergangs von Schülerinnen und Schülern von den Sondersystemen in die allgemeine Schule hat es sich gezeigt, dass Schuljahresvergleiche zu falschen Schlüssen führen können. In den Vergleichen hat sich vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Sondersystemen um 418 und vom Schuljahr 2012/13 zum Schuljahr 2013/14 nochmals um 282 verringert. Bei der Betrachtung der einzelnen Quasi-Längsschnitte von Klasse 2 bis 9 kann dieses Ergebnis so nicht bestätigt werden. Es kommt vielmehr im Förderschwerpunkt Lernen in den Sondersystemen zu Zuwächsen von 497 Schülerinnen und Schülern und zu einem Abbau von 583 Schülerinnen und Schülern in den ReBBZ bzw. den ehemaligen Sprachheilschulen. Die

Differenz zum Saldo des Jahrgangsvergleichs erklärt sich zu erheblichen Anteilen durch Abgänge aus höheren Klassen.

- Es kann vermutet werden, dass sich die ReBBZ bzw. die ehemaligen Sprachheilschulen durch die Reduzierung ihrer Schülerzahlen profilieren und dem klassischen Anspruch der Sprachbehindertenpädagogik gerecht werden, Sprachprobleme als passagere und änderbare Entwicklungsprobleme aufzufassen.
- Im Förderschwerpunkt Lernen scheint es hingegen nach den Auswertungen der Quasi-Längsschnitte Jahr für Jahr zu Zuwächsen in den Sondersystemen zu kommen.

0.2.3 Unterschiede zwischen Schulen besonderer Merkmalsausprägungen

Zur Erklärung des Anstiegs der LSE-Förderbedarfe wurde zusätzlich die Bedeutung der Integrationserfahrungen, der sozialen Lage und der Vorerfahrungen als Gesamtschule untersucht.

Bedeutung der Integrationserfahrungen

Es ist erwartet worden, dass die ehemaligen integrativen Grundschulen mit einem besonders hohen Anteil an der Zunahme der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe beteiligt sind. Tatsächlich kommt es in den IR-Schulen im zweiten der betrachteten Schuljahre (2012/13) zu einer Zunahme von 842 Schülerinnen und Schülern. Die Zahl entspricht mehr als der Hälfte der Zunahme in der Grundschule insgesamt. Im Folgejahrgang kommt es zu einem Minus von 182 Schülerinnen und Schülern vor allem durch weniger Meldungen in den ersten Klassen. Nach Wahrnehmung der Schulleitungen in den Gruppengesprächen sollen die Signale aus der BSB zwischen der Aufforderung, unbedingt auch zu Beginn der ersten Klasse schon zu melden, und der Aufforderung zur Nichtmeldung geschwankt haben.

Im Schuljahr 2013/14 wiesen die (ehemaligen) IR-Schulen eine LSE-Quote von 10 % aus. Diese Quote ist gut erklärbar und angesichts der konzeptionellen Vorgaben von 8 % vor zwanzig Jahren und den inzwischen eingetretenen Veränderungen großstädtischer Lebensverhältnisse am sozialen Rand, die vermutlich gerade die (ehemaligen) IR-Schulen besonders treffen (vgl. 0.1), als eher moderat zu bezeichnen. Zudem haben sich viele (ehemalige) IR-Schulen gewissermaßen zu Schwerpunktschulen für Förderbedarfe im Lernen, in der Sprache und im emotional-sozialen Bereich entwickelt und werden von Nachbarschulen als Auffangbecken genutzt und von Eltern gezielt angewählt.

In Grundschulen ohne Integrationserfahrungen steigen auch im Schuljahr 2013/14 die LSE-Quoten weiter an. Zu vermuten ist, dass die Verstärkung durch Sonderpädagoginnen und -pädagogen das Professionswissen in den Schulen erhöht und die Sensibilität für beginnende Probleme im Lernen, in der Sprache und im Verhalten steigert. Diese Vermutung wird übereinstimmend von den Leitungen dieser Schulen betont.

Von größter Bedeutung sind die Ergebnisse der Schulen, die am IF-Modell, dem Modell des Integrativen Förderzentrums, beteiligt gewesen sind. Im Gegensatz zu den IR-Schulen wurden diesen Schulen schon in der Vergangenheit personenbezogene Ressourcen zugewiesen. Diese Schulen weisen bereits im Schuljahr 2011/12 eine LSE-Quote von 5,21 % aus. Das ist in diesem die höchste Quote aller untersuchten Grundschulvarianten. Sie wird zwar nicht gesteigert, aber mit 4,66 % im Schuljahr 2013/14 liegt sie immer noch höher, als die der I-Schulen und der Schulen ohne Integrationserfahrungen. Da die (ehemaligen) IF-Schulen tra-

ditionell eine sonderpädagogische Diagnostik im Einzelfall durchgeführt haben, stehen sie nicht im Verdacht, zu leicht oder gar zu unprofessionell LSE-Diagnosen zu stellen. Nähme man die IF-Schulen als Maßstab und als Beispiel für eine verantwortungsvolle Diagnostik müsste für Hamburg nach den Ergebnissen im Schuljahr 2011/12 mit einer LSE-Quote von 5,21 % und im Schuljahr 2013/14 mit einer LSE-Quote von 4,66 % gerechnet werden. Das wären in beiden Fällen höhere Prozentsätze als die Drucksache zur inklusiven Bildung (4 %) vorsieht.

Stadtteilschulen mit Integrationserfahrungen haben in allen drei Jahrgängen höhere LSE-Quoten als Stadtteilschulen ohne Integrationserfahrungen. Dabei gibt es eine lineare und parallele Steigerung der LSE-Quoten über die Schuljahre hinweg. Zur höheren LSE-Quote trägt vermutlich auch die langjährige Anwesenheit von Sonderpädagoginnen und -pädagogen bei, die mehr Kinder als förderbedürftig erkennen bzw. benennen. Hinzu kommt, dass bekanntermaßen Stadtteilschulen mit Integrationserfahrungen für Eltern, deren Kinder sonderpädagogisch förderbedürftig sind bzw. Behinderungen aufweisen, besonders attraktiv sind.

Soziale Lage

Fast ohne Ausnahmen folgen die LSE-Quoten in Grund- und Stadtteilschulen den Stufen des Sozialindexes. Dabei sind es die Schulen der untersten Stufen (1+2) des Sozialindexes, die in besonderer Weise zur Erhöhung der LSE-Quoten beitragen. Zu weiteren Steigerungen der LSE-Quoten kommt es zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 nicht. Zugleich folgen die Differenzen der Quoten zwischen den Schuljahren mit wenigen Ausnahmen proportional den Stufen des Sozialindexes. Auch dies ist ein Beleg dafür, dass die Akkumulierung schwieriger Lebenslagen in kleinräumigen Ortsteilen mit einer deutlichen Erhöhung von LSE-Förderbedarfen einhergeht. Das hängt auch mit der „doppelte(n) Benachteiligung von Schülern“ zusammen, die Schümer (2004) erstmals benannt hat. „Schüler, die unter ungünstigen sozialen und kulturellen Bedingungen aufwachsen und dementsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, werden noch einmal benachteiligt, wenn sie extrem ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen angehören. Das heißt, durch die soziale Herkunft bedingte Nachteile werden institutionell verstärkt“ (Schümer 2004, S. 102, vgl. auch Kronig 2007 und Stubbe 2009). Rauer und Schuck (2007) haben dieses Phänomen mit Hilfe der KESS-Daten für IR- und I-Klassen auch auf der Klassenebene nachgewiesen.

Vorerfahrungen als Gesamtschule

Die Stadtteilschulen ohne vorgängige Erfahrungen als Gesamtschulen haben in allen drei betrachteten Schuljahren höhere LSE-Quoten. Dabei verändern sich die Relationen der Quoten über die Jahrgänge hinweg nicht. Die ehemaligen Gesamtschulen haben aber, bezogen auf ihre eigenen Ausgangswerte im Schuljahr 2011/12, höhere Steigerungen zum Schuljahr 2012/13 als die Stadtteilschulen ohne Integrationserfahrungen.

0.3 Ergebnisse und Interpretation des kriterialen Vergleichs

Die bürgerschaftliche Drucksache nimmt in der Grundschule 4 % Schülerinnen und Schüler mit LSE-Förderbedarfen bei einer zu Grunde gelegten Integrationsquote von 80 % an. In der Stadtteilschule sind es 8 %, für die sonderpädagogische Ressourcen nach den Stufen des Sozialindexes vergeben werden. Erstmals wurden die systemischen Ressourcen im Schuljahr 2012/13 für die ersten und fünften Klassen zugewiesen, sodass es im Schuljahr 2013/14 vier

mit systemischer Ressource ausgestattete Klassenstufen gibt. Das sind die Klassenstufen 1 und 5 des Schuljahres 2012/13 und die Klassenstufen 1 und 2 sowie 5 und 6 im Schuljahr 2013/14.

Die Vergleiche der ausgewiesenen LSE-Quoten mit den Setzungen (Annahmen) der Drucksache zeigen für die bereits mit systemischer Ressource ausgestatteten ersten Klassen eine Unterschreitung der Annahmen/Setzungen im Jahrgang 3 um 1,77 Prozentpunkte. Hierin zeigt sich, dass die Benennung gleich zu Beginn der ersten Klasse nur auf Diagnosen aus der vorschulischen Zeit beruhen kann und sich dort eine Zurückhaltung gegenüber der so frühen Benennung besonderer Probleme zeigen mag. Bei allen anderen systemisch versorgten Klassen übertreffen die ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe die Annahmen/Setzung deutlich und zwar um 1,24 Prozentpunkte in der Klasse 2 des Jahrgangs 3 bis um 4,62 Prozentpunkte in der Klasse 5 des Jahrganges 3. Diese Differenz zwischen den von den Schulen selbst gezählten LSE-Förderbedarfen und den angenommenen Förderbedarfen (nach Drucksache) mag der Grund dafür sein, dass Schulen über Ressourcenmangel klagen.

In einer „Modellrechnung“ wurden für jede einzelne Schule auf Basis der Schülerzahl und des zugewiesenen Sozialindex die gemäß Drucksache anzunehmenden LSE-Förderbedarfe ermittelt und mit den ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen verglichen. Interpretativ besonders berücksichtigt wurden dabei die Ergebnisse der Schuljahresstatistik des Schuljahres 2013/14, da hier bereits Verbesserungen der Erfassungen von sonderpädagogischen Förderbedarfen in dem Schulverwaltungsprogramm LuSD wirksam waren.

In diesen einzelschulischen Differenzen zwischen ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen und auf den Annahmen der Drucksache basierenden LSE-Förderbedarfen zeigen sich zwei Probleme: Die verfügbare Quantität der Ressourcen nach Annahmen der Bürgerschaftsdrucksache und deren Allokation. Diese zentralen Probleme der aktuellen Phase der Schulentwicklung haben auch in den Expertengesprächen einen großen Raum eingenommen.

In diesem Zusammenhang ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die Autoren dieses Berichtes entgegen gelegentlich wahrgenommener Erwartungen nicht beauftragt waren, die Eintragungen in dem Schulverwaltungsprogramm LuSD auf eventuelle „Fehleinträge“ hin zu überprüfen. Auch war es nicht Auftrag, die Validität und Reliabilität der von den Schulen vorgenommenen Diagnosen und den darauf aufbauenden Förderplänen zu überprüfen. Es können also keine Aussagen dazu gemacht werden, ob die Angaben der Schulen zu Recht erfolgt sind oder ob nicht genügend zwischen einem allgemeinen und dem ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfs unterschieden worden ist. Unabhängig davon bleibt das Problem der Ressourcenallokation auch dann bestehen, wenn insgesamt niedrigere LSE-Quoten für den Vergleich zu Grunde gelegt würden.

0.4 Eine Korrektur der Steigerungsrate der LSE-Häufigkeiten vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13

Für die Gesamtbewertung der Befunde ist es von Bedeutung, die festgestellten Steigerungen der LSE-Nennungen vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 rechnerisch zu korrigieren. Von der Steigerung der LSE-Nennungen in allgemeinen Schulen von 2.519 LSE-Kindern wurden zunächst die Reduzierungen aus den Sondersystemen (-418) und die von der Innenrevision festgestellten Fehler (-130) abgezogen. Diese festgestellte Fehlerzahl (in 12 Schulen, wobei der größte Anteil (80) aus einer einzigen Schule stammt) markiert höchstwahrscheinlich nur die untere Grenze der Fehler. Solche Schwierigkeiten bei der Erfassung in der LuSD

im Schuljahr 2012/13 sind auch ein beklagtes Thema in den Gruppengesprächen mit Vertreterinnen und Vertretern aus Grundschulen gewesen. Kalkuliert wurde die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die IR-Schulen im Schuljahr 2011/12 bei der konzeptionell vorgesehenen Quote von 8 % hätten melden „müssen“. Die Konfrontation mit den tatsächlichen Meldungen im Schuljahr 2011/2012 ergibt eine Korrekturnotwendigkeit von 508 Schülerinnen und Schülern. In der Summe kommt damit eine Steigerung von 1.463 Schülerinnen und Schülern vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 heraus. Dies entspricht einer LSE-Quote von 4,65 % gegenüber einer Quote von zunächst berechneten 5,24 %.

0.5 Weitere Ergebnisse der Expertengespräche

Neben den detaillierten Auswertungen der Daten aus den Schuljahresstatistiken war es ein Anliegen der Autoren des vorliegenden Berichts, mit möglichst vielen Schulleitungen ins Gespräch zu kommen, um deren Sichtweisen als Expertinnen und Experten für den Ausweis von LSE-Förderbedarfen in der LuSD ihrer Schulen kennen zu lernen. Welche Erklärungen haben die Schulleitungen als zentrale Akteure für diese Anstiege und welche Probleme tauchen bei der Handhabung der veränderten Vorgaben für die LuSD in der Praxis auf? Insbesondere die pädagogischen Konzepte, die in den Schulen die LSE-Einträge in der LuSD begründen, sind dabei von Interesse.

Es wurden zu diesem Zweck je zwei Gruppengespräche mit schulischen Vertretungen als Expertinnen und Experten aus Grund- und Stadtteilschulen durchgeführt. Berücksichtigt wurden Schulen, in denen die Zahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 gleich gebliebenen oder gestiegenen sind, und Schulen mit und ohne einer vorangegangenen Integrationserfahrung. Zusätzlich wurden Gruppengespräche mit verbandlichen Vertreterinnen und Vertretern aus dem VDS, der GEW und dem Netzwerk Integration bei „Leben mit Behinderung“ (LmBH) durchgeführt.

Die Veränderungen im Hamburger Schulsystem treffen auf ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Vorerfahrungen mit Integration in den Schulen. Dementsprechend unterschiedlich ist die einzelschulische Wahrnehmung der Herausforderungen, die mit der Einführung eines inklusiven Schulsystems verbunden sind. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse der Gruppengespräche zusammengefasst:

- Schulen, die seit Jahren integrativ arbeiten, scheinen von den daraus entstandenen praktischen Erfahrungen und gewachsenen Strukturen zu profitieren. Gleichzeitig erleben genau diese Schulen den Übergang zu einer systemischen Ressourcenzuweisung als Einschränkung ihrer bisherigen Möglichkeiten und sehen ihre bisherige Arbeit als gefährdet sowie ihre bisher entwickelten Konzepte als nicht mehr realisierbar an.
- Ein Teil der Schulen aus dem IR-Kontext mit niedrigeren oder gleich gebliebenen LSE-Meldezahlen gab an, dass LSE-Förderbedarfe von Schülerinnen und Schüler noch nicht ausgewiesen worden seien oder aus anderen Gründen noch keine eingehende Diagnostik durchgeführt werden konnte. Die Zahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe wird damit in diesen Schulen in den Folgejahren noch ansteigen.
- Als häufigste Begründungen für den Anstieg der Zahl der LSE-Förderbedarfe wurden folgende Probleme mit der Diagnostik genannt:
 - Als bedeutungsvollster Grund für den Anstieg der Zahl der LSE-Förderbedarfe wurde angegeben, dass Maßstäbe zur verlässlichen Einordnung von Lern-, Sprach- und emo-

tional-sozialen Entwicklungsproblemen entweder fehlen oder zu unterschiedlich angewendet werden würden.

- Gefordert wurde ein einheitliches System der Begutachtung. Dazu gehört auch die Forderung der Stadtteilschulen nach einer Vereinheitlichung des Verfahrens zur Dokumentation von LSE-Förderbedarfen insbesondere in Grundschulen, die aus konzeptionellen Gründen oder mangels sonderpädagogischer Expertise oft gar nicht diagnostizierten.
- Beklagt wurde von manchen Stadtteilschulen, dass die LSE-Diagnosen der Grundschulen häufig nur begrenzt zutreffend seien und zwar sowohl für die diagnostizierten oder mit Förderplan versehenen Kinder wie auch für solche nicht als förderbedürftig eingeschätzten Kinder, die dennoch große Lern- und Entwicklungsprobleme aufwiesen.
- Am zweithäufigsten wurden handwerkliche Probleme der Erfassung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in dem Schulverwaltungsprogramm LuSD beschrieben.
- Eine frühzeitige Diagnose von Förderbedürftigkeit und eine früh einsetzende Förderung wurden begrüßt.
- Es wurde auch betont, dass nun endlich emotional-sozialer Förderbedarf vernünftig erfasst würde und damit die Qualität der Diagnostik steige.
- Alle drei Verbände gehen davon aus, dass eine von den Schulen angestrebte Erhöhung der Ressourcen in einzelnen Fällen ein Grund für mehr Meldungen von Förderbedarfen gewesen sein könne.
- Anders verhält es sich bei den Schulen, die diesen Grund nicht nennen. Vielmehr gibt es zwei Schulen, die angeben, eher weniger zu diagnostizieren, weil keine Ressourcenerhöhung daraus zu erwarten sei.
- Vor allem Schulen mit Integrationserfahrungen (I-Klassen) erleben bei der Gutachtenerstellung den Weg über die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren als zu zeitaufwendige und bürokratische Hürde und beschreiten zum Teil alternative Wege der Diagnostik. Trotz vorhandener Expertise nicht mehr selbst Gutachten erstellen zu können, erleben diese Schulen als Entmündigung und Ressourcenverschwendung.
- In einigen Schulen wird ein ungünstiger Wandel im Denken der Lehrenden beobachtet. Dies berichten Schulen aus dem IR-Kontext, in denen durch die neue „Etikettierungspflicht“ auch eine segregierende Wahrnehmung der Kinder mit Förderbedarf zu wachsen beginne.
- Das Selbstverständnis mancher Sonderpädagoginnen und -pädagogen wandle sich zu einem einer „Feuerwehr“.
- Die zur Verfügung stehenden Ressourcen werden von drei Viertel der Schulen für zu gering gehalten, um erfolgreich inklusiv arbeiten zu können. Dieses Problem verschärfe sich noch im Ganztagsbetrieb.
- Ein Teil der ehemaligen IR-Schulen setzt Ressourcen aus den höheren Jahrgängen mit IR-Versorgung auch in den unteren Jahrgängen ein und bleibt damit ihres Erachtens zunächst noch handlungsfähig, sieht aber dem Auslaufen der IR-Ressourcen mit Sorge entgegen.
- Schulen ohne Integrationserfahrung berichten teilweise von massiven Herausforderungen auf Grund ihrer fehlenden Erfahrungen und auf Grund der Notwendigkeit, in zu kurzer

Zeit inklusives Bewusstsein schaffen, adäquate Strukturen aufbauen und neue Kooperationsformen finden zu müssen.

- Der erhöhte Belastungsgrad führe zu erhöhtem Krankheitsaufkommen im Kollegium.
- Gerade an kleinen Schulen mit niedriger Ressourcenzuweisung auf Grund des KESS-Indexes sei eine Sonderpädagogin/ein Sonderpädagoge mit der Aufteilung ihrer/seiner Stunden in zu vielen Klassen deutlich überfordert und habe keine Möglichkeit mehr, sich mit den Kindern hinreichend zu beschäftigen, geschweige denn eine Bindung zu ihnen aufbauen zu können.
- Die Verbände befürchten, dass die Strukturen, die pädagogischen Erfahrungen und Konzepte, die in I- und IR-Schulen entwickelt wurden, mit der Einführung der Inklusion verschwinden. Es wird befürchtet, dass Kinder mit einem ressourcenschöpfenden Förderschwerpunkt von allen Schulen gewünscht und aufgenommen würden, ohne dass die Schule eine qualifizierte Förderung für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler anbieten können. Gleichzeitig gebe es erfahrene Schulen, denen die Kinder spezieller Förderbedarfe zunehmend fehlen, wodurch eine entwickelte Integrationskultur verloren gehe.
- Die Bereitschaft aller Schulen, sich auf inklusiven Unterricht einzulassen, ist in allen Gesprächen deutlich erkennbar gewesen.
- Abschließend die Äußerung eines Vertreters einer Stadtteilschule: „Und ich muss sagen, ich finde es großartig, dass inzwischen in jede Klasse ein Sonderpädagoge einen mehr oder weniger intensiven Blick wirft. Das ist eine enorme Verbesserung für die Arbeit des ganzen Kollegiums.“

0.6 Handlungsfelder und Herausforderungen

Bei der Untersuchung der Anstiege der Zahl der LSE-Förderbedarfe und der Suche nach möglichen Erklärungsansätzen sind die Autoren des vorliegenden Berichtes zwar zu der Überzeugung gekommen, dass die Anstiege über die drei betrachteten Schuljahre hinweg zu einem nicht genau quantifizierbarem Ausmaß fehlerbehaftet sind. Sie sind jedoch zugleich der Meinung, dass die um bekannte Fehler korrigierten LSE-Angaben in den Schuljahresstatistiken und die daraus zu berechnenden Quoten ein plausibles Abbild der Problemlagen in Hamburgs staatlichen Grund- und Stadtteilschulen unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen und den Bedingungen der Einführung einer inklusiven Bildung abgeben. Vergleiche mit Daten anderer Großstädte lassen keine pauschalen Übertreibungen in Hamburg erkennen. Eine Plausibilität der Daten zeigt sich u. a. auch darin, dass – nichts anderes darf nach zwei Jahren der Neujustierung der inklusiven Bildung durch die Bürgerschaftsdrucksache erwartet werden – ganz klassische Ergebnisse bisheriger Schulpraxis gefunden wurden, die längst nicht durch eine wirklich funktionierende inklusive Schule überformt worden sind. Dazu gehören die Entwicklungen im Förderschwerpunkt Lernen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die Zahl der Kinder, denen Lernprobleme zugeschrieben werden, über die Klassenstufen hinweg ansteigt und zudem noch Überweisungen bzw. Anmeldungen durch Eltern in die Sondersysteme erfolgen.

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass die nationalen und internationalen large-scale-Studien gezeigt haben, dass ca. 25 bis 30 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges in Hamburg zur Gruppe der sogenannten „Risikokinder“ zählen, also zu jener Gruppe, die einer über die bisherige Förderung hinausgehenden, besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit bedürfen, damit sie die Bildungsziele erreichen, die sie unter optimalen

Bedingungen der Förderung prinzipiell erreichen können. Unter den Perspektiven der inklusiven Bildung wird damit nicht nur der Fokus auf diejenigen 5 bis 6% der Kinder eines Jahrganges gerichtet, die nach den Regeln des klassisch gegliederten Schulsystems in alter Terminologie als „sonderschulbedürftig“ und ab 1994 als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ etikettiert wurden. Ins Aufmerksamkeitsfeld rücken nunmehr auch jene weiteren 20 bis 25 % der Risikogruppe, die in besonderer Weise von den Vorteilen inklusiven Unterrichts und der damit einhergehenden Verbesserung der pädagogischen Qualität des Unterrichts profitieren sollen. Wenn ein solcher Anspruch der besonderen Aufmerksamkeit über die bisherige Gruppe sonderpädagogisch Förderbedürftiger hinaus besteht, muss es geradezu zu einem Anstieg besonderer Förderbedarfe kommen, die nunmehr im inklusiven Kontext ohne Selektionsbedrohung sehr viel leichter und mit pädagogischem Impetus festgestellt werden können.

Im Bericht über die Evaluation der Pilotierung des ersten Jahrgangs (2007) zweier Integrativer Förderzentren (Arnold, Lemke, Rauer, Ricken, Schwohl & Schuck 2010) konnte gezeigt werden, dass es in den einzelnen Klassen neben den mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen, in der Sprache oder in der emotional-sozialen Entwicklung belegten Kindern noch ca. 1,2- bis 2,6-mal so viele Kinder gibt, die von ihren Lernvoraussetzungen bzw. ihren in der zweiten Klasse erzielten Lernergebnissen her mindestens die gleiche pädagogische Aufmerksamkeit benötigen, wie die zuvor als sonderpädagogisch förderbedürftig erklärten Kinder. Je nach verwendeten Leistungs- und Entwicklungskriterien hätten gleichzeitig 12,0 % bis 36 % der real als sonderpädagogisch förderbedürftig identifizierten Kinder nach den diagnostischen Daten zu den nicht besonders förderbedürftigen Grundschulkindern gezählt werden müssen. Die Autoren des Berichtes haben damals das empfohlen, was im Konzept der inklusiven Bildung nunmehr möglich ist, nämlich frühzeitig in einer Schülerbiographie, eine niederschwellige, lerngegenstandsbezogene, auf Vorläuferfähigkeiten zielende Diagnostik einzusetzen, um Entwicklungsrisiken bei allen Kindern zu entdecken und frühzeitige Fördermaßnahmen einzuleiten.

Damit werden die konzeptionellen Herausforderungen auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem insgesamt deutlich. Das mit der Auswertung der drei Schuljahre gezeichnete Abbild der aktuellen Situation des Hamburger Schulsystems basiert damit auf einem Schulsystem im Übergang, das sich auf seinen verschiedenen Ebenen (noch) in einer Phase konzeptioneller Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten und damit noch in der Phase der De-Segregation (Hinz 2013), aber auf einem guten Weg zur inklusiven Schule, befindet. Dementsprechend kann von zwei Problemkreisen ausgegangen werden:

- (1.) Es gab und gibt vermutlich noch immer eher technische Probleme bei der Erfassung von sonderpädagogischen Förderbedarfen und sonstigen Förderungen in dem Schulverwaltungsprogramm LuSD, den damit verbundenen Anweisungen an die Schulen sowie der Eingabep Praxis und der Verantwortlichkeiten dafür in den Schulen. Verbesserungen des Eingabesystems und damit der Eingaben in die LuSD sind auf den Weg gebracht worden und dürften bereits bei der Eingabe für die Herbststatistik 2013/2014 wirksam geworden sein. Auch wenn die Effekte dieser Optimierung der Erfassungspraxis in informellen Gesprächen mit Verantwortlichen in Schulen und dem IfBQ als merklich und erfolgreich beurteilt wurden, sollte kontinuierlich an der Pflege der LuSD und der Eingabemodalitäten und auch an der Unterstützung der Schulen im Umgang mit der LuSD weitergearbeitet werden, und eine ständige Optimierung verfolgt werden.

(2.) Es steht außer Frage, dass sich Hamburg mit der flächendeckenden Einführung der inklusiven Bildung viel vorgenommen hat. Dieses Reformvorhaben kann nicht vom ersten Tag an wirklich funktionieren, sondern bedarf eines längeren Zeitraums der Entwicklung und Konsolidierung. In den aktuellen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen müssen Herausforderungen bewältigt werden, die sich zwangsläufig bei dem Übergang eines bisher selektionsorientierten in ein inklusives Schulsystem einstellen. Darauf hat Schuck bereits in seiner Stellungnahme zum Entwurf der Bürgerschaftlichen Drucksache hingewiesen (2012). Deshalb gibt es neben schlichten eher technischen Problemen, die selbstverständlich auch mit der Definition und Erfassung von Lern- und Entwicklungsproblemen in Verbindung stehen, eine ganze Reihe von Herausforderungen in einem größeren konzeptionellen Zusammenhang. Hierzu gehören Fragen des Umgangs mit allen Varianten individueller, sozialer und kultureller Heterogenität im inklusiven Unterricht und ganz generell Fragen der Entwicklung und Ausstattung einer inklusiven Schule.

Im Folgenden sollen einige zentrale Herausforderungen bei der Weiterentwicklung des Hamburger Schulsystems hin zu einem inklusiven Bildungssystem nochmals beschrieben und aus Sicht der Autoren und unter Berücksichtigung ihrer langjährigen Forschungspraxis und wissenschaftlichen Expertise diskutiert werden.

Zur Definition, Diagnose und statistischen Erfassung von Lern- und Entwicklungsproblemen

Eine zentrale Herausforderung stellt die u.a. auch in den Expertenrunden thematisierte Standardisierung der bislang angewendeten diagnostischen Methoden und Verfahrensweisen bei der Diagnose von LSE-Förderbedarfen und bei einer lernprozessbegleitenden Förderung dar. Damit ist ein Problemfeld benannt, welches in der Vergangenheit bezüglich der Verwendung diagnostischer Methoden und Strategien in der wissenschaftlichen und schulischen Fachöffentlichkeit sehr kontrovers zwischen den Polen Selektion und Förderung diskutiert worden ist und auch noch diskutiert wird. Im Zusammenhang mit der Einführung inklusiver Bildung sollten die offenen diagnostischen Fragen nach Auffassung der Autoren jedoch nicht zu einer Stärkung mit hohem personellen Aufwand durchgeführter klassischer, kategorialer Feststellungen über Kinder führen. Zielführender erscheint eine Stützung der Schulen bei der Aufgabe, nach einheitlichen Regeln diagnosegestützte Förderpläne zu entwickeln und deren Umsetzung zu evaluieren. Die Einführung eines Fördermonitorings zur Dokumentation der Verwendung der nach Sozialindex systemisch bereit gestellten Ressourcen, ist in Betracht zu ziehen. Prinzipiell zu prüfen wäre, ob eine regelmäßige Erfassung der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit LSE-Förderbedarfen für interne Steuerungszwecke überhaupt notwendig und kompatibel mit den Leitideen einer inklusiven Schule ist. So hat sich beispielsweise Bremen dafür entschieden, die Förderbedarfe in der Sprache anlässlich der Erhebungen zur KMK-Statistik nicht mehr zu melden. Auch Brandenburg erfasst in den Schulen, die sich an einem Modellversuch zur inklusiven Bildung beteiligen, die LSE-Förderbedarfe nicht mehr.

Schließlich ist zu bedenken, ob mit dem kategorialen Begriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ überhaupt eine hinreichend eindeutige und sachgerechte Beschreibung einer nicht kategorialen, sondern kontinuierlich gestuften Realität individueller Fördernotwendigkeiten und -bedürfnisse möglich ist.

Eine Bewertung der Erhöhungen der LSE-Quoten muss zudem in Rechnung stellen, dass sie nicht nur Ausdruck diagnostischer Unzulänglichkeiten sein müssen, sondern auch als Zeichen

der Verbesserung der diagnostischen Kompetenz in den Schulen durch Sonderpädagoginnen und -pädagogen interpretiert werden können, die im Sinne einer inklusiven Schulentwicklung wünschenswert ist.

Wenn aus guten Gründen in den Gruppengesprächen mit den schulischen und verbandlichen Expertinnen und Experten ein einheitliches Verfahren für die Feststellung von LSE-Förderbedarfen gefordert wird, sollte aus Sicht der Autoren auch geprüft werden, wie Formen adaptiven Unterrichts durch eine lernprozessbegleitende Diagnostik im Sinne von formativen Assessments besser unterstützt werden können (siehe hierzu Schuck 2014). Eine Verbesserung der diagnostischen Prozesse in den Schulen sollte sich deshalb vor allem auf die Lernprozessbegleitung und die Lernbedingungen in den Klassen beziehen und in der Verantwortung der jeweiligen Schule liegen.

Eine weitere Herausforderung in diesem Bereich stellt der auf Grund von Absprachen der Länder in der KMK zu Beginn des jeweiligen Schuljahres liegende Stichtag der Schuljahresstatistiken dar. Die damit verbundenen Verpflichtungen bringt die Schulen bzw. deren Kollegien zumindest für die ersten und fünften Klassen in einen Zielkonflikt zwischen behördlichem Erfordernis und ihrer fachlichen Überzeugung, zu so einem frühen Zeitpunkt im Schuljahr noch keine Diagnose stellen zu können oder die Diagnosen aus der Vorschulzeit bzw. aus den Grundschulen nicht übernehmen zu wollen. Dies ist keine Herausforderung für Hamburg allein, sondern alle Länder dürften sich in einer vergleichbaren Lage befinden. Es ist zu befürchten, dass die sich abzeichnenden unterschiedlichen Praxen der Erfassung sonderpädagogischer Förderbedarfe in den allgemeinen Schulen die Vergleichbarkeit der in den Statistiken ausgewiesenen Förderbedarfe und der darauf basierenden Berechnung von Förder- und Integrationsquoten (weiter) verschlechtern werden.

Ressourcenzuweisungen und -allokationsprobleme

In den Gruppengesprächen haben sich nahezu ausnahmslos alle schulischen und verbandlichen Expertinnen und Experten für das Modell einer inklusiven Schule ausgesprochen. Dieses Votum war jedoch für die große Mehrzahl der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer an eine ausreichende Ausstattung mit sonderpädagogischen Ressourcen gekoppelt. Damit war die Ressourcenfrage eines der großen Themen der Gruppengespräche. Nichts anderes war auch auf Grund der gestiegenen Zahlen von LSE-Förderbedarfen (ob sie nun zu Recht der sonderpädagogischen oder allgemeinpädagogischen Zuständigkeit zuzurechnen sind) zu erwarten, denn schon eine einfache Betrachtung der LSE-Quoten in den Schuljahresstatistiken für die Grundschulen und die Stadtteilschulen, vor allem dort der fünften und sechsten Klassen, zeigen Abweichungen zu den Annahmen der Bürgerschaftlichen Drucksache zu den sonderpädagogischen Förderbedarfen, die die Grundlage für die Zuweisung der systemischen Ressourcen bilden.

Der Umgang mit den Abweichungen zwischen den in der Drucksache angenommenen und den gezählten LSE-Förderbedarfen ist jedoch nicht die alleinige Herausforderung. Zusätzlich stellt die zum Teil zu geringe Passung zwischen sozialindexabhängiger Zuweisung und schulischer Realität eine nicht zu unterschätzende zweite Herausforderung dar.

Nach übereinstimmenden Aussagen der Schulexpertinnen und -experten in den Gruppengesprächen wird diese zu geringe Passung insbesondere auch durch den Ganztagsbetrieb sowohl in den Grundschulen als auch in den Stadtteilschulen, die bereits Ganztagschulen sind oder sich in der Umwandlung zu einer solchen befinden, verstärkt.

Die an den Sozialindex gebundene systemische Zuweisung wird ebenfalls von einer großen Mehrheit der an den Gesprächsrunden beteiligten Expertinnen und Experten als grundsätzlich richtig eingeschätzt. Dabei ist aus Sicht der Autoren zu bedenken, dass eine mögliche Ursache für die mangelnde Passung zwischen Ressourcenausstattung und Ressourcenbedarf die auf der Sozialindexskala basierende kategoriale Einteilung einer im Grunde kontinuierlichen individuellen Bedarfsskala sein könnte.

Mit der systemischen Ressourcenzuweisung über den Sozialindex wird zudem nicht erfasst, wenn Schulen sich als besonders erfolgreich im Umgang mit individuellen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler und inklusionsfreundlich erweisen bzw. erwiesen haben und deshalb von Eltern mit Kindern mit LSE-Förderbedarfen häufiger angewählt werden, als es der angenommenen Quote entspricht. Dadurch gibt es Schulen, die derzeit deutlich mehr LSE-Förderbedarfe ausweisen, als ihnen durch ihren Sozialindex zugerechnet werden. Zugleich gibt es Schulen, die derzeit deutlich weniger LSE-Förderbedarfe dokumentieren, als ihnen durch den Sozialindex zugerechnet werden. Wenn diese Nichtmeldungen die reale Situation wirklich abbilden, wird hier eine weitere Facette des Ressourcenallokationsproblems deutlich und die Frage aufgeworfen, ob die Einrichtung eines „Feuerwehrtopfes“ für besondere Problemlagen von Schulen geboten erscheint, um eine Flexibilisierung der systemischen Ressourcenverteilung zu erreichen.

Zur Bewältigung dieser Herausforderung sind für Grund- und Stadtteilschulen zwischenzeitlich Verteilerkonferenzen etabliert worden. In einer Gesamtbetrachtung entsteht aus Sicht der Autoren dadurch jedoch eine weitere Problemfacette: Es ist einerseits einsichtig, dass zu viele Schülerinnen und Schüler mit einem LSE-Förderbedarf in einer Klasse das gesamte Klassensystem gefährden können, andererseits ist es unter dem Primat einer inklusiven Schule schwer vertretbar, wenn Schülerinnen und Schüler nicht wohnortnah beschult werden, sondern auf andere Schulen mit zum Teil erheblichen Schulwegen verwiesen werden. Hier bedarf es unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung einer wirklich inklusiven Schule weiterführender Konzepte.

Auch die zwischenzeitlich erfolgte Einrichtung temporärer Lerngruppen, die zu Entlastungen bei abgehenden Schulen führen, ist unter dem Primat einer inklusiven Schule eine Herausforderung, die mit allen auch unerwünschten Nebenwirkungen evaluiert und gegebenenfalls konzeptionell weiter entwickelt werden müsste.

Die Autoren sind überzeugt, dass die systemische Ressource für die Förderung von Kindern in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung eine tragende Säule und letztlich die Voraussetzung der Entwicklung einer inklusiven Schule ist. Das Verfahren zur Bereitstellung von Ressourcen nach dem Sozialindex der Schulen bedarf jedoch einer kontinuierlichen Anpassung und Optimierung sowie einer Möglichkeit der Flexibilisierung und problemgerechten Nachsteuerung. Die Autoren sind sich sicher, dass eine Wiedereinführung einer individuumsbezogenen Ressourcenzuweisung neue Fehlerquellen eröffnen und den Prozess der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems entscheidend beeinträchtigen würde.

Trotz grundsätzlicher Zustimmung zu dem Verfahren einer systemischen Ressourcenzuweisung wäre es aus Sicht der Autoren sinnvoll zu prüfen, ob die Zusammenfassung der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung zur Ressourcenvergabe optimal ist. Denkbar wäre, zumindest für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, eine ergänzende individualisierte Ressourcenvergabe vorzusehen, denn Kinder mit

emotional-sozialen Problemen stellen zwar nicht quantitativ, so doch qualitativ besonders hohe Anforderungen an die Klasse und die Lehrkräfte, vor allem dann, wenn ein externalisierendes Störungsverhalten vorliegt.

Ganz im Sinne dieses Gedankens empfiehlt die European Agency for Special Needs Education für nachzuweisende besondere Bedarfe auch für die „weichen“ Förderbedarfe eine über die systemische Ressource hinausgehende Bereitstellung weiterer Ressourcen (vgl. u.a. Preuss-Lausitz 2013).

Aus Sicht der Autoren erscheint es weiterhin sinnvoll, im Rahmen einer Weiterentwicklung des Systems der Ressourcenzuweisung auch zu prüfen, ob und wie es möglich sein könnte, Differenzierungen der Ressourcenausstattung nach Förderschwerpunkten und Elementen der kleinräumigen Anpassung und Umverteilung der Ressourcen zwischen den Schulen nach Maßgabe der dokumentierten Fördermaßnahmen, ihrer Erfolge und Misserfolge vorzunehmen.

In diesem Zusammenhang bekräftigen die Autoren ihren Standpunkt, dass eine einfache Erhöhung der Ressourcen allein noch keine Lösung verspricht. Entscheidend für den Erfolg der pädagogischen Prozesse vor Ort sind die pädagogischen Ideen und die pädagogischen Konzepte für den Einsatz der Ressourcen. An der Weiterentwicklung solcher Konzepte ist in der Stadt und in jeder Schule vor dem Hintergrund fachlicher Expertise zu arbeiten. Dieser Standpunkt wurde durch Berichte von Expertinnen und Experten aus einzelnen Schulen zu den dort erfolgreich initiierten Prozessen der Schulentwicklung nachdrücklich gestützt. Solche Vorstellungen setzen auf die Selbstständigkeit der Schulen, worin sie von den Regionalen Bildungs- und Beratungszentren und dem Landesinstitut zu unterstützen wären.

Weiterführende Perspektiven für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems

Seit 1994 ist einer der zentralen Begriffe in der Schulentwicklung der des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ und sollte vom Ursprung her die besonderen pädagogischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und/oder die durch das Schulsystem sicherzustellenden pädagogischen Notwendigkeiten bezeichnen. Der Begriff ist aber derzeit eine vorwiegend verwaltungstechnische Kategorie zur Vergabe von Ressourcen. Mittel- und langfristig wäre daher zu prüfen, ob das Konzept der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs z. B. in ein Konzept der „Adaptiven Förderung“ überführt werden könnte. In einer inklusiven Schule geht es nämlich nach Auffassung der Autoren zu allererst um die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler im gesamten Heterogenitätsspektrum. Erforderlich sind deshalb geeignete Strategien zur Bestimmung der individuellen pädagogischen Notwendigkeiten und Entscheidungskriterien dafür, welche professionellen, pädagogischen wie sonderpädagogischen Kompetenzen zur Lösung der konkreten Lern- bzw. Entwicklungsprobleme bereitgestellt werden müssen.

Ferner könnte überlegt werden, ob und wie in Form von möglichen Zwischenschritten hin zu einem adaptiven Unterricht, die systemischen Ressourcen für die Bereiche Lernen und Sprache mit den Fördermitteln für die Lern- und Sprachförderung und mit weiteren, schon jetzt vorhandenen Ressourcen in einem integrativen Förderkonzept zusammen gefasst werden könnten.

1 Vorbemerkungen

1.1 Ausgangslage

Ausgangspunkt der Beauftragung zur Anfertigung dieses Berichtes war der aus der Schuljahresstatistik für das Schuljahr 2012/2013 für alle Hamburger allgemeinbildenden Schulen berechnete Anstieg der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen LSE-Förderbedarfen um 2.184 Kinder. Das sind Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Lernen (L), in der Sprache (S) und in der emotional-sozialen Entwicklung (E), für deren Förderung im Konzept der inklusiven Bildung den Schulen nach der sozialen Lage ihres Einzugsgebietes, operationalisiert im Sozialindex, eine systemische sonderpädagogische Ressource bereit gestellt wird.

Tabelle 1.01: Übersicht über die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit LSE-Förderbedarfen in den Schuljahren (SJ) 2011/12 und 2012/13 des allgemeinbildenden Schulsystems (inklusive Vorklassen und Schulen in freier Trägerschaft)

	Allgemeinbildende Schulen insgesamt	Allgemeine Schulen	Sondersysteme
SJ 2011/12	6.603	2.407	4.196
SJ 2012/13	8.787	5.079	3.708
Veränderung (abs.)	2.184	2.672	-488
Veränderung (v.H.)	33,1	111,0	-11,6

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Der Anstieg um 2.184 Schülerinnen und Schüler im gesamten allgemeinbildenden Schulsystem (inklusive Schulen in privater Trägerschaft von Vorschulklassen bis Klasse 14) auf 8.787 LSE-Förderbedarfe im Herbst 2012, entspricht einer Steigerungsrate gegenüber der Vorjahresstatistik um 33 %. Dieser Anstieg der LSE-Förderbedarfe resultiert aus einer Zunahme von 2.672 Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen (+ 111 %), der nur eine Reduktion der Schülerzahlen um 488 (-11,6 %) in den Sondersystemen gegenüber steht.

1.2 Untersuchungsauftrag

Die Behörde beauftragte die Autoren dieses Berichtes mit der Analyse des zunächst unerwarteten Anstiegs der LSE-Förderbedarfe von der Herbststatistik 2011 zur Herbststatistik 2012. Die Auftragnehmer erweiterten während der Untersuchungen die Analysen auf die Herbststatistik 2013. Untersucht werden sollte das Phänomen des Anstiegs der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen im Lernen, in der Sprache und in der emotional-sozialen Entwicklung und es sollten mögliche Erklärungsansätze für den Anstieg gefunden werden.

Darüber hinaus umfasste der auf einer Kooperationsvereinbarung zwischen der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und der Universität Hamburg, vertreten durch die Autoren dieses Berichtes, basierende Auftrag noch die folgenden zusätzlichen Punkte:

- Wissenschaftliche Begleitung der BSB bei der Weiterentwicklung aktuell verwendeter Begriffe der Förderbedarfe der pädagogischen und sonderpädagogischen Förderung sowie deren Operationalisierung und datentechnische sowie verwaltungstechnische Handhabung,

- Unterbreitung von Optimierungsvorschlägen für die formale Erfassung pädagogischer und sonderpädagogischer Förderbedarfe in den schulischen und behördlichen Datenverarbeitungssystemen,
- Exploration von möglichen Beweggründen und Vorgehensweisen der Schulen bei der Handhabung der aktuellen Behördenvorgaben zur Ausweisung von LSE-Förderbedarfen,
- Entwicklung einer Konzeption für Maßnahmen zur Unterstützung der Schulen bei der Standardisierung des Umgangs mit der aktuellen Begrifflichkeit,
- Entwicklung eines Interviewleitfadens und/oder eines Fragebogens zur großräumigen Erfassung der Motivationslagen im Kontext der Benennung von Förderbedarfen der Kolleginnen und Kollegen in den Schulen.

Der vorliegende Bericht fokussiert auf die differenzierten Auswertungen und Analysen der schulstatistischen Daten und der ergänzenden Gruppengespräche mit schulischen Akteuren und Verbandsvertreterinnen und -vertretern und beschreibt mögliche Erklärungsansätze für den Anstieg der LSE-Förderbedarfe in den drei betrachteten Schuljahren 2011/12, 2012/13 und 2013/14. Die weiteren in der Kooperationsvereinbarung beschriebenen Aufgaben wurden durch die Beratung der behördlichen Arbeitsgruppe und durch die Berücksichtigung in der Entwicklung der Erhebungsinstrumente für das Projekt EIBISCH erfüllt

1.3 Sachstand

Ein zentrales Thema in den bisherigen Auseinandersetzungen in Hamburg und darüber hinaus um Modelle der Förderung benachteiligter, behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, waren die theoretischen Grundlagen, die Konzepte der Förderung in den jeweiligen Modellen und vor allem die Ressourcenausstattung sowie die Art des Ressourceneinsatzes.

Das nun eingeführte Konzept der inklusiven Bildung übernimmt vom IR-Modell die systemische Ressourcenausstattung. Mit dieser Vergabe einer sonderpädagogischen Grundversorgung ohne eine vorgängige Diagnostik und nach sozialer Lage des Einzugsgebietes der Schule zur Abdeckung eher „weicher“ sonderpädagogischer Förderbedarfe (LSE), ist Hamburg bundesrepublikanisch beispielhaft und international anschlussfähig. Die Diagnostik ist damit, bezogen auf die LSE-Bedarfe, von der Möglichkeit bzw. Notwendigkeit der Ressourcenerlangung abgekoppelt. Zum Hamburger Modell gehört die Notwendigkeit der diagnosegestützten Erstellung von Förderplänen. In einem Konzept der European Agency for Special Needs Education wird vorgeschlagen, Verfahren zur nachvollziehbaren Dokumentation und Evaluation der Förderarbeit zu entwickeln (vgl. u. a. Preuss-Lausitz 2013). Dieses wichtige konzeptionelle Element ist im Hamburger Modell der inklusiven Bildung noch nicht enthalten.

Mit der flächendeckenden Einführung der inklusiven Bildung wurde ein formal bisher funktionierendes und jahrzehntelang eingespieltes pädagogisches System in seinen Verfahrensweisen und strukturellen Merkmalen so grundlegend wie selten zuvor verändert. So stellen sich neue Fragen der Ausweisung der Förderbedarfe und des Umgangs mit den für das System bereitgestellten Ressourcen. Allein deshalb muss es zu vielfältigen kurz- und mittelfristigen neuen Herausforderungen kommen, die nicht unmittelbar mit dem Status quo ante vergleichbar sind. So kann erwartet werden, dass die quantitativen Zählungen von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im neuen System der inklusiven Bildung zu anderen Ergebnissen als die Zählung nach alter Logik führen, zumal nunmehr sonderpädagogische Bedarfe benannt werden können, die zuvor (im IR-Modell) konzeptionell nicht explizit aus-

gewiesen werden konnten oder von den Kollegien aus Sorge um eine Überweisung in eine Sonderschule nicht benannt wurden.

Generell zu untersuchen ist also, welche formalen und inhaltlich-konzeptionellen Bedingungen dazu geführt haben können, dass es in der aktuellen Statistik zu der starken Erhöhung von LSE-Förderbedarfen gekommen ist. Der Untersuchung des zunächst unerwarteten Anstiegs der LSE-Förderung zur Herbststatistik 2012 für das Schuljahr 2012/2013 liegt die allgemeine Einschätzung zu Grunde, dass sich das Hamburger Schulwesen mit der Einführung der inklusiven Bildung in einer instabilen Übergangsphase der Umgestaltung fast aller pädagogischer Prozesse befindet. Dazu gehören der bisherige Umgang mit Begriffen bzw. deren Neudefinition sowie die Identifikation und Benennung besonderer pädagogischer Notwendigkeiten, die über das Maß des üblichen Unterrichts in der allgemeinen Schule hinausgehen.

1.4 Gliederung des Berichtes

Ziel des Berichtes ist es, durch eine detaillierte Deskription der Veränderungen zwischen den Schuljahresstatistiken der Schuljahre 2011/12, 2012/13 und 2013/14 mögliche Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen aufzudecken, die mit dem Anstieg der Zahl förderbedürftiger Kinder in Verbindung stehen.

Nach allgemeinen methodischen Vorbemerkungen sowohl zu den Auswertungen der Schuljahresstatistiken als auch zu den geführten Gruppengesprächen und ihren Auswertungen in zweiten Kapitel wird im dritten Kapitel die Entwicklung der LSE-Förderbedarfe im Kontext der bundesrepublikanischen und Berliner Entwicklung betrachtet. Ergebnisse von Jahrgangsvergleichen des LSE-Förderbedarfs in unterschiedlichen Bildungsbereichen werden im vierten Kapitel vorgestellt. Das fünfte Kapitel fokussiert auf den Vergleich der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe in Schulen mit unterschiedlichen Merkmalskonstellationen. Setzungen der Bürgerschaftsdrucksache zur Umsetzung inklusiver Bildung in Hamburger Schulen werden im sechsten Kapitel in Beziehung zu den ausgewiesenen Förderbedarfen gesetzt. Nach einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Gruppengespräche mit den schulischen und verbandlichen Expertinnen- und Experten im siebten Kapitel werden im abschließenden achten Kapitel mögliche Handlungsfelder und -optionen diskutiert.

2 Methodische Vorbemerkungen

2.1 Datengrundlagen

Den Autoren des vorliegenden Berichtes standen aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Individualdaten der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Es hat dementsprechend auch keine Überlegungen gegeben, einen Abgleich zwischen den LSE-Feststellungen und anderen individuellen Daten, wie z.B. Ergebnissen der Lernstandserhebungen KERMIT, vorzunehmen. Es sind auch keine sonderpädagogischen Gutachten oder Förderpläne eingesehen worden. Die Autoren haben nicht überprüft, ob die Eintragungen in die LuSD in den Schulen sachgerecht durchgeführt worden sind und konnten dies auch nicht. Allerdings werden Erkenntnisse der Innenrevision der Behörde in der Argumentation berücksichtigt.

Den Autoren sind Daten aus der LuSD in aggregierter Form für Schulen und deren Klassenstufen (nicht für einzelne Klassen der Klassenstufen!) zur Verfügung gestellt worden. Dementsprechend beziehen sich die Auswertungen auf die einzelnen Schulen und deren Klassenstufen und auf die in der LuSD ausgewiesenen Förderbedarfe in allen Einzelkategorien sowie auf die zusammengefasste Kategorie LSE und auf die ebenfalls zusammengefasste Kategorie der sogenannten speziellen Förderbedarfe.

Betrachtet werden die Schuljahresstatistiken der drei Schuljahre 2011/2012 - im Folgenden Jahrgang 1 -, 2012/2013 (Jahrgang 2) und 2013/2014 (Jahrgang 3).

2.2 Vergleichsgrößen

Regelhaft werden in den folgenden Auswertungsschritten nicht nur die Zahl der für die einzelnen Förderschwerpunkte ausgewiesenen Kinder, sondern auch die im bundesrepublikanischen Auswertungskontext der KMK üblichen Indizes bzw. Quoten berechnet. Klemm (2013) hat für diese Sachverhalte mit dem Begriff der Inklusion an Stelle von Integration eine neue differenziertere Terminologie vorgeschlagen, die zwischen Inklusionsquoten und Inklusionsanteilen unterscheidet und für allgemeine Aussagen sehr geeignet ist. Angesichts der Vielzahl der in diesem Bericht benutzten sonderpädagogischer Differenzierungen bleiben die Autoren bei den folgenden in der Sonderpädagogik bewährten Termini, verweisen aber an wichtigen Stellen auf die entsprechenden Begriffe von Klemm.

- Quoten für die einzelnen Förderschwerpunkte: Das sind die prozentualen Anteile der Kinder mit benannten sonderpädagogischen Förderbedarfen in den jeweiligen Kategorien und bezogen auf die jeweils benannte Grundgesamtheit.
- Quoten LSE: Das sind die zusammengefassten Anteile der Kinder in den Förderschwerpunkten L, S und E in den jeweiligen Auswertungseinheiten. Für diese Schülerinnen und Schüler erhalten die Schulen eine systemische Ressource nach dem Sozialindex.
- Quoten spezieller Förderbedarfe: Das sind die zusammengefassten Anteile der Kinder in den weiteren Förderschwerpunkten in den jeweiligen Auswertungsanteilen. Für diese Kinder erhalten die Schulen auf der Grundlage eines sonderpädagogischen Gutachtens eine auf die Förderbedürfnisse der Kinder bezogene Ressource.
- Das Verhältnis von LSE- und speziellen Förderbedarfen an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen wird in einer entsprechenden Verhältnisangabe ausgedrückt.

- Die KMK definiert daneben noch eine Quote „übergreifender“ bzw. „undefinierter“ Förderbedarfe. In den Hamburger Auswertungen sind diese Förderbedarfe Teil der „speziellen“ Förderbedarfe.
- Die Förderquote ist die Quote der Summe aller sonderpädagogischen Förderbedarfe in den Auswertungseinheiten und zeigt für die jeweilige Auswertungseinheit an, wie viel Prozent z. B. eines Jahrganges, einer Schulstufe oder Klassenstufe usw. als sonderpädagogisch förderbedürftig benannt werden.
- Die Integrationsquote (sie entspricht bei Klemm (2013) dem Integrationsanteil) zeigt an, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einer Auswertungseinheit in allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Die Ergänzung zu hundert bezeichnet den Anteil dieser Schülerinnen und Schüler, der in Sonderschulen unterrichtet wird. Es ist die gelegentlich angegebene Exklusionsquote (bei Klemm 2013 der Exklusionsanteil).

In den Hamburg-internen Vergleichen werden nicht nur die absoluten Zahlen in ihrer Veränderung betrachtet, denn die absoluten Zahlen erhalten erst ihre Bedeutung auf dem Hintergrund der maßgeblichen Bezugsgrößen bzw. Grundgesamtheiten. Es werden deshalb als zentrale Beschreibungsmaße die absoluten Häufigkeiten einzelner Förderbedarfen oder Förderbedarfsgruppen, die daraus berechneten Quoten und gegebenenfalls Differenzen von Quoten jeweils mit Hinweisen auf die jeweiligen Grundgesamtheiten verwendet.

2.3 Vergleichsmaßstäbe

Um eine Einschätzung der Bedeutung der vorgefundenen Daten vornehmen zu können, bedarf es eines oder mehrerer Vergleichsmaßstäbe (Bezugsnormen). In Anlehnung an die Individualdiagnostik werden drei Vergleichsmaßstäbe verwendet:

- Im Sinne eines empirischen Vergleichsmaßstabes (soziale Norm) werden die Hamburger Ergebnisse mit über Hamburg hinausweisenden, bundesrepublikanischen Daten in Beziehung gesetzt (vergleiche Kapitel 3).
- Für Hamburg werden die einzelnen Auswertungseinheiten bzw. Bildungsbereiche in ihren Veränderungen mit sich selbst im Zeitverlauf (das entspricht den ipsativen Vergleichen in der Individualdiagnostik) dokumentiert und bewertet (vergleiche Kapitel 4 und 5).
- Im Sinne eines kriterialen Vergleichs werden die Daten für die einzelnen Bildungsbereiche in Beziehung zu den Hamburger Setzungen bzw. behördlichen Erwartungen gesetzt (vergleiche Kapitel 6).

Empirischer Vergleichsmaßstab: Die ausgewerteten Schuljahresstatistiken der drei Schuljahre sind Teil der bundesrepublikanischen Erhebungen durch die KMK. Damit wird es möglich, die Hamburger Ergebnisse und die dort für die einzelnen Förderschwerpunkte sowie Klassen- und Schulstufen gefundenen Daten im Lichte der KMK-Auswertungen zu betrachten und zu interpretieren. Von besonderem Interesse wären neben einem globalen Vergleich mit der Bundesrepublik insgesamt, vor allem der Vergleich mit den Daten aus den vergleichbaren Stadtstaaten Berlin und Bremen. Bremen scheidet allerdings als Bezugsland aus, da in diesem Bundesland die sonderpädagogische Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf in der Sprache“ aus konzeptionellen, inklusionspädagogischen Gesichtspunkten nicht mehr erhoben wird. Im Vergleich mit den KMK-Daten ist zu beachten, wie abweichend von der Hamburger Praxis in der KMK die Bezugsgrößen „Anzahl aller Schülerinnen und Schüler“ und

„Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ berechnet werden. Erst unter dieser Perspektive lassen sich die Hamburger Daten im bundesrepublikanischen Vergleich sachgerecht interpretieren.

Ipsativer Maßstab: Mit diesem Maßstab kann beurteilt werden, wie sich die Schulen insgesamt oder einzelne Schulformen und Jahrgänge über die Zeit entwickeln. Es werden dabei zwei Analysegesichtspunkte unterschieden und zwar (a.) ein Jahrgangvergleich und (b.) ein Quasi-Längsschnitt.

- a) Im **Jahrgangvergleich** werden die Klassen- und Schulstufen sowie die Schulformen der einzelnen Jahrgänge gewissermaßen in einer Zeitreihe nebeneinander gestellt und verglichen. Diese Jahrgangsvergleiche weisen das Problem auf, dass die Schülerinnen und Schüler, die Hamburgs Schulen verlassen haben bzw. neu hinzugekommen sind, den direkten Vergleich der Jahrgänge erschweren. Die Jahrgangsvergleiche über die Zeit sind deshalb keine echten Längsschnitte, sondern nur aneinander gereihte Querschnitte bzw. Kohorten unterschiedlicher Zusammensetzungen von Schülerinnen und Schülern. Im Jahrgangsvergleich sind deshalb die Möglichkeiten, „Zunahmen der LSE-Quoten“, „keine Veränderungen“ oder sogar „Abnahmen dieser Quoten“ in Schultypen und Schulen über die Zeit hin zu beurteilen, nur eingeschränkt vorhanden. Die Schulen werden zwar an ihren je eigenen Ausgangslagen gemessen, allerdings gibt es dabei folgendes zu beachten: Vergleicht man z. B. die Anzahl der Schülerinnen und Schüler aus zwei Jahrgängen für eine Grundschule, so werden zwei Grundgesamtheiten miteinander verglichen, die sich im zweiten Jahrgang durch den Wegfall der bisherigen vierten Klassen und die Neuaufnahme der ersten Klassen möglicherweise in ihrer Zusammensetzung prinzipiell verändert haben. Damit sind Veränderungen von Quoten nicht eindeutig zu interpretieren.
- b) Beim **Quasi-Längsschnitt** wird eine Auswertungsstrategie gewählt, die einer Längsschnittuntersuchung deutlich näher kommt. Es werden die gleichen Klassen aufeinanderfolgender Jahrgänge miteinander verglichen. Das sind beispielsweise
- ein Vergleich der Klasse 1 im Jahrgang 1 mit der Klasse 2 im Jahrgang 2 und der Klasse 3 im Jahrgang 3.
 - ein Vergleich der Klasse 2 im Jahrgang 1 mit der Klasse 3 im Jahrgang 2 und der Klasse 4 im Jahrgang 3 und so fort.

Entsprechende Vergleiche sind in der Sekundarstufe I beginnend mit der fünften Klasse im ersten Jahrgang möglich. Erfasst werden im Quasi-Längsschnitt nur Klassen für die wenigstens in zwei aufeinanderfolgenden Jahrgängen Daten vorliegen. Mit den zur Verfügung gestellten Aggregatdaten auf der Ebene der Klassenstufen ist es nicht möglich, die Auswertungen nur auf die Schülerinnen und Schüler zu beziehen, die in allen Vergleichsjahrgängen Teil der Grundgesamtheit waren. Veränderungen der Zusammensetzungen von Jahrgangsstufen durch individuelle Abgänge und Zugänge können somit nicht berücksichtigt werden. Mit dem Quasi-Längsschnitt können neben den Veränderungen der Häufigkeit von Förderbedarfen auch unterschiedliche, klassenstufenbezogene Etikettierungsgewohnheiten der Schulen erfasst werden. Mit den Quasi-Längsschnitten sind somit deutliche Erkenntnisgewinne gegenüber der Strategie des Jahrgangsvergleichs verbunden, da sie sich auf nahezu identische Grundgesamtheiten beziehen.

Von besonderem Interesse wäre es, die Veränderungen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers über die Zeit seiner Schullaufbahn zu verfolgen. Mit einer solchen, auf einzelne Schülerinnen und Schüler bezogenen („echten“) längsschnittlichen Auswertung ließe

sich feststellen, welche Diagnosen temporärer Natur sind, oder auch bei wenig veränderlichen sonderpädagogischen Förderbedürfnissen eine falsche Klassifizierung signalisieren, und welche über die Zeit stabil sind oder in andere sonderpädagogische Kategorien wechseln. Eine solche Auswertung von Individualdaten aus der LuSD ist prinzipiell möglich. Den Autoren standen jedoch aus datenschutzrechtlichen Gründen nur Aggregatdaten zur Verfügung, die eine auf einzelne Individuen bezogene Auswertung nicht zulassen.

Kriteriumsorientierter Maßstab: Als Kriterium werden die Setzungen der Hamburger Bürgerschaftsdrucksache „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ vom 27.03.2012 herangezogen. In der Drucksache wird davon ausgegangen, dass 5 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen, der Sprache und der emotionalen und sozialen Entwicklung haben. Zugleich wird erwartet, dass 80 % dieser Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter eine Grundschule besuchen, mithin also 4 % der LSE-Kinder des jeweiligen Jahrganges in Grundschulen anzutreffen sein werden. Die Ausstattung der staatlichen Grundschulen mit der systemischen Ressource für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen in L, S und E orientiert sich an diesem Prozentanteil von 4 %. Die privaten Schulen werden dabei nicht berücksichtigt, weil sie keine systemischen, sondern einzelfallbezogene Ressourcen erhalten.

Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass in der Sekundarstufe die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in L, S und E eine Stadtteilschule besuchen. Deshalb werden diese für 8 % der Schüler eines Jahrganges mit sonderpädagogischer systemischer Ressource ausgestattet. Darüber hinaus gibt es – wie in der Grundschule – für Schülerinnen und Schüler mit speziellen Förderbedarfen eine einzelfallbezogene sonderpädagogische Ressource.

Mit Hilfe dieses kriteriumsorientierten Maßstabs lässt sich beurteilen, ob die ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe in den einzelnen staatlichen Grundschulen und Stadtteilschulen diesen Setzungen insgesamt entsprechen oder ob sie unter- bzw. überschritten werden. Insbesondere bei Anwendung dieses Vergleichsmaßstabes ist auf die verwendete Datengrundlage hinzuweisen: Berücksichtigt werden können nur die von den Schulen in der LuSD bis zum Zeitpunkt der Erhebung der Schuljahresstatistiken vorgenommenen Einträge eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Eine Überprüfung der Validität und Reliabilität der Einträge war nicht Gegenstand des Auftrages (s.o.) und würde zudem ein anderes methodisches Vorgehen erfordern.

2.4 Berücksichtigte Charakteristika von Schulen

Integrationserfahrung

Die Hamburger Grund- und Stadtteilschulen haben in den vorangegangenen Jahrzehnten unterschiedliche Vorerfahrungen mit Integrationsformen wie Integrationsklassen, Integrativen Regelklassen und bezirklichen integrativen Förderzentren gemacht. Weil im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen auch sehr unterschiedliche Konzepte zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen entwickelt wurden, erscheint es notwendig, Schulen nach ihrer vorgängigen Integrationserfahrung zu unterscheiden und kontrastierend auszuwerten.

Für die IR-Schulen (Grundschulen mit integrativen Regelklassen) gilt, dass sie konzeptionsgerecht bis zum Schuljahr 2011/2012 in der Regel keine sonderpädagogischen Gutachten für die LSE-Kinder erstellt haben. Es galt konzeptionell ein Nichtetikettierungsgebot. Mit der

Neuorientierung der inklusiven Schule sind diese Schulen nun erstmalig aufgefordert, auch LSE-Kinder förmlich zu diagnostizieren. Allerdings hat sich die Art der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit der Drucksache der Hamburger Bürgerschaft verändert. Für die Kategorisierung nach L, S und E ist nicht mehr wie bisher in den Schulen ein sonderpädagogisches Gutachten erforderlich, es ist stattdessen ausreichend, wenn für eine Schülerin bzw. einen Schüler in einer staatlichen Grund- oder Stadtteilschule ein „diagnosegestützter sonderpädagogischer Förderplan“ erarbeitet worden ist.

Die integrationserfahrenen Schulen haben im Unterschied zu den übrigen Schulen seit vielen Jahren Sonderpädagoginnen und -pädagogen in ihren Kollegien. Darüber hinaus verfügen sie, so lange die Integrationsklassen (I-Klassen) und die integrativen Regelklassen (IR-Klassen) noch auslaufen, über mehr sonderpädagogische Ressourcen als die anderen Schulen. Sie können dadurch mit Umschichtungen innerhalb der Schule auf eventuell neu entstehende Engpässe reagieren.

Bei den folgenden Analysen werden die verschiedenen Schulvarianten sowohl kriteriumsorientiert als auch ipsativ vertiefend analysiert. Dabei werden nach vorgängigen Integrationserfahrungen vier Schultypen unterschieden:

- Schulen ohne Integrationserfahrungen (Grund- und Stadtteilschulen),
- Schulen, in denen es bisher Integrationsklassen gibt (Grund- und Stadtteilschulen),
- Schulen, die nach dem IR-Modell, dem Modell der Integrativen Regelklassen (mit oder ohne I-Klassen) geführt werden (Grundschulen),
- Schulen, die am Modell eines Integrativen Förderzentrums (mit oder ohne I-Klassen) beteiligt sind (Grundschulen).

Herkunft der Stadtteilschulen

Es kann erwartet werden, dass sich die Stadtteilschulen, die aus Gesamtschulen hervorgegangen sind, in ihrer pädagogischen Kultur von jenen Stadtteilschulen unterscheiden, die keine vorgängigen Erfahrungen als Gesamtschulen haben. Es werden deshalb in einem diesbezüglichen Auswertungsschritt Schulen nach ihrer vorgängigen Erfahrung als Gesamtschulen unterschieden und untersucht, wie weit dieses Merkmal varianzerzeugend hinsichtlich der gemeldeten LSE-Quoten und weiterer Quoten zur Systembeschreibung wirkt.

Analyseeinheiten

Das Hamburger Schulsystem kann prinzipiell auf den folgenden Gliederungsebenen analysiert werden:

- Staatliche Schulen – Schulen in freier Trägerschaft,
- Schulstufen: Grundstufe – Primarstufe – Sekundarstufe I – Sekundarstufe II,
- Schulformen: Sondersysteme (Förderschulen und Regionale Bildungs- und Beratungszentren) – Grundschulen – Stadtteilschulen – Gymnasien,
- Klassenstufen von 0 (VSK) bis 14.

Die Autoren haben den Untersuchungsauftrag so interpretiert, dass vor allem Fragestellungen der aktuellen Schulentwicklung in den Klassen der Vollzeitschulpflicht, d.h. in den Klassenstufen 1 bis 10 und zwar in den Grundschulen, Stadtteilschulen und den Sondersystemen zu behandeln sind. Dementsprechend werden die Differenzen zwischen den staatlichen Schulen und den Schulen in freier Trägerschaft nur untergeordnet behandelt und die Vor-

schulklassen nur am Rande erwähnt. Die Nichtberücksichtigung der Gymnasien ist auch dadurch begründet, dass in ihnen in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2011/2012 in der Summe nur 0,08 % Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (Schuljahr 2012/2013: 0,14 %) unterrichtet wurden und den Gymnasien keine systemische Ressource zugewiesen wird.

Nach diesen Entscheidungen werden im Folgenden drei zentrale Analyseeinheiten im Hinblick auf die jeweils darauf bezogenen Quoten unterschieden:

- die Sondersysteme,
- die allgemeinen Schulen und
- alle staatlichen Schulen der Klassenstufen 1-10 (ohne Gymnasien).

Die entsprechenden Grundgesamtheiten, LSE-Quoten und Differenzen (absolut und prozentual) zeigt Tabelle 2.01.

Tabelle 2.01: LSE-Anteile und -Quoten bezogen auf einzelne und zusammengefasste Bildungsbereiche der staatlichen Schulen der Klassenstufen 1-10 (ohne Gymnasien)

	N	LSE	%-Anteil	Diff. Jg. 2-1 u. Jg.3-2 absolut	Diff. Jg.2-1 u. Jg.3-2 in %
Sondersysteme (Förderschulen und ReBBZs)					
SJ 2011/12 (Jahrgang 1)	5.416	3.721	68,70		
SJ 2012/13 (Jahrgang 2)	4.908	3.303	67,30	-418	-1,41
SJ 2013/14 (Jahrgang 3)	4.610	3.021	65,53	-282	-1,77
Allgemeine Schulen					
SJ 2011/12 (Jahrgang 1)	92.195	2.328	2,53		
SJ 2011/12 (Jahrgang 2)	92.440	4.847	5,24	2.519	2,72
SJ 2011/12 (Jahrgang 3)	94.088	5.652	6,01	805	0,76
Allgemeine Schulen und Sondersysteme (Gesamtsystem)					
SJ 2011/12 (Jahrgang 1)	97.611	6.049	6,20		
SJ 2011/12 (Jahrgang 2)	97.348	8.150	8,37	2.101	2,17
SJ 2011/12 (Jahrgang 3)	98.698	8.673	8,79	523	0,42

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Werden für die drei betrachteten Schuljahre (Jahrgänge) die LSE-Quoten allein für die allgemeinen Schulen berechnet, betragen sie 2,53 % (SJ 2011/12), 5,24 % (SJ 2012/13) und 6,01 % (SJ 2013/14). Ist die Bezugsgröße jedoch das Gesamtsystem, so belaufen sie sich auf 6,20 %, 8,37 % und 8,79 %. Das sind erhebliche Differenzen von 3,67, 3,13 und 2,78 Prozentpunkten. Unterschieden wird dementsprechend bei den folgenden Auswertungen, ob sich die LSE-Quoten nur auf die allgemeinen Schulen oder Sondersysteme beziehen oder ob das Gesamtsystem (hier von Klasse 1 bis 10 ohne Gymnasien) im Mittelpunkt steht. Im Falle der Betrachtung nur der allgemeinen Schulen geht es darum, die Herausforderungen der Klassen und Schulstufen durch vorhandene, förderbedürftige Kinder zu dokumentieren. Dabei interessieren primär die in den Klassen vorhandenen Schülerinnen und Schüler. Steht das Gesamtsystem im Fokus, werden Fragen des Austausches zwischen den Bildungsbereichen und die Systementwicklung insgesamt thematisiert.

Sozialindex

Da die systemischen Ressourcen nach dem Sozialindex der Schulen zugewiesen werden, erscheint es geboten, die von den Schulen gemeldeten LSE-Quoten mit jenen Quoten zu vergleichen, die ihnen per Erwartung aus dem Sozialindex zugeschrieben werden. Die sonderpädagogischen Förderbedarfe im Lernen, der Sprache und der emotionalen und sozialen Entwicklung stehen mit dem ökonomischen und sozialen Milieu des Elternhauses in einem engen Zusammenhang. Von daher ist anzunehmen, dass der Sozialindex einer Schule ein relevantes Kriterium für die Errechnung einer systemischen Ressource darstellt. Der im Schuljahr 2011/12 neu bestimmte Sozialindex der Hamburger Schulen ist mit Beginn des Schuljahres 2013/14 maßgeblich für die Ressourcenzuweisung in Hamburg. Im Schuljahr 2012/13, dem ersten Jahr der systemischen Ressourcenzuweisung, hat noch der alte Sozialindex gegolten.

Festzuhalten ist, dass im Schuljahr 2012/13 die systemische Ressource für L, S und E erstmalig für die ersten Klassen an staatlichen Grundschulen und die fünften Klassen an Stadtteilschulen zugewiesen wurde. In diesen beiden Jahrgangsstufen sind die bisherigen Integrationsmodelle Integrationsklasse, Integrative Regelklassen und integratives Förderzentrum beendet worden. In den höheren Jahrgangsstufen der Grundschulen und der Stadtteilschulen läuft die Ressourcenausstattung gemäß den vorgängigen Integrationsmodellen weiter, bis die Klassen das Ende der jeweiligen Schulstufe erreicht haben. Im Schuljahr 2013/14 sind es zwei Jahrgangsstufen der staatlichen Grund- und Stadtteilschulen, die mit der systemischen Ressource für L, S und E ausgestattet werden. Streng genommen sind nur für diese Jahrgangsstufen Vergleiche von tatsächlichen und erwarteten Quoten von LSE angemessen.

Ein Problem großer praktischer Bedeutung stellen die sechs Stufen des Sozialindex dar. Es handelt sich eigentlich um eine kontinuierliche Skala, die in sechs gleich große Abschnitte unterteilt worden ist. Innerhalb der Grenzen dieser Abschnitte erhalten alle Schulen mit Werten in diesem Abschnitt denselben Sozialindex zugewiesen unabhängig von der Lage ihres Wertes innerhalb dieses Abschnittes. Schulen, die ganz knapp die untere Grenze z.B. des vierten Intervalls (Sozialindex 4) überschreiten, wird derselbe Sozialindex zugewiesen wie Schulen, die nur knapp unterhalb der oberen Grenze einer Stufe liegen, obwohl ihr Abstand voneinander fast eine ganze Stufe ausmacht. Im Grenzbereich der Sozialindizes 2 und 3 kommt hinzu, dass in der Grundschule die Zuordnung zu den Sozialindexstufen erhebliche Konsequenzen für die im Schulgesetz festgeschriebenen Klassenfrequenzen hat. Grundschulen mit den Sozialindizes 1 und 2 haben eine maximale Klassenfrequenz von 19 Schülerinnen und Schülern, alle anderen Grundschulen eine von 23.

Tabellen und Abbildungen

In den folgenden Kapiteln werden Tabellen und Abbildungen im Text und im Anhang unterschieden. Die Tabellen und Abbildungen erhalten als führende Ziffer die Kapitelnummer und werden sodann kapitelweise durchnummeriert. Dabei wird bei den Anhangstabellen und -abbildungen bei der Nummerierung ein „A“ voran gestellt. Die Texttabellen und -abbildungen sind zumeist einem größeren Auswertungszusammenhang entnommen, der im Anhang vollständig dokumentiert ist. Text- und Anhangstabellen werden jeweils für den Text und für den Anhang durchnummeriert, so dass es vorkommen kann, dass die gleiche Tabelle im Text eine andere fortlaufende Nummer als im Anhang erhält. Dieses möglicherweise zunächst irritierende Verfahren wurde gewählt, um die Auswertungseinheiten im Anhang zu erhalten

und im Text mit fortlaufender Nummerierung der für den Text ausgewählten Tabellen und Abbildungen arbeiten zu können.

Ergänzung der quantitativen Untersuchung durch eine qualitative Untersuchung

In Gruppengesprächen mit schulischen und verbandlichen Expertinnen und Experten wurde zusätzlich der Frage nachgegangen, welche Beweggründe und Vorgehensweisen für die Schulen bei der Ausweisung von LSE-Förderbedarfen in der LuSD handlungsleitend waren. Neben möglicherweise handwerklichen Unsicherheiten im Umgang mit dem Schulverwaltungsprogramm LuSD wurden vor allem die pädagogischen Konzepte explorativ erkundet, die bei der Benennung von LSE-Bedarfen verwendet wurden. Durchgeführt wurden vier Gruppengespräche mit Vertreterinnen und Vertretern aus Grundschulen und aus Stadtteilschulen. Die Gesprächsrunden fanden im Mai 2013 statt. Die Zusammensetzung der Gruppen und die gewählte Auswertungsmethode der Gruppengespräche werden im siebten Kapitel dieses Berichtes näher beschrieben.

3 Die Hamburger sonderpädagogischen Förderbedarfe im Kontext der bundesrepublikanischen und Berliner Entwicklung

Eine erste Annäherung an die Beschreibung und Interpretation der Veränderung der absoluten Zahlen der Förderbedarfe und ihrer Quoten wird über die Darstellung der Hamburger Situation in den KMK Veröffentlichungen und dort im Vergleich mit der bundesrepublikanischen und Berliner Entwicklung (soziale bzw. empirische Bezugsnorm) möglich. Die KMK verfolgt mit ihren Veröffentlichungen seit Jahrzehnten den Anspruch, valide Daten für den Bundesländervergleich im bundesrepublikanischen Kontext und die jeweiligen Entwicklungen in den Bundesländern bereit zu stellen.

3.1 Die Hamburger Quoten in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Vergleich zur KMK-Statistik der Jahre 2007 bis 2013

Tabelle 3.01 enthält eine Zusammenfassung aus den veröffentlichten Daten der KMK zu sonderpädagogischen Förderbedarfen. Im Anhang finden sich die Tabellen A 3.01 bis A 3.03, die für die Jahre 2007-2012 bzw. 2013 die absoluten Häufigkeiten der Schülerinnen und Schüler in einzelnen und zusammengefassten Förderschwerpunkten sowie weitere Details und unterschiedliche Quoten für die Bundesrepublik, für Berlin und Hamburg zeigen. Es sind nur die entsprechenden Angaben für die BRD insgesamt sowie Berlin und Hamburg aufgenommen. Berlin stellt als Stadtstaat die beste Vergleichsmöglichkeit für Hamburg dar. Daten für das Jahr 2013 (Schuljahr 2013/14) liegen bisher nur für Hamburg vor.

Die sonderpädagogischen Förderbedarfe sind zunächst in drei Kategorien zusammengefasst, die die Unterschiede im Zeitverlauf und im Ländervergleich gut zeigen. Es sind die LSE-Quoten, die Quoten spezieller und übergreifender Förderbedarfe. Alle drei Kategorien sind zusammengefasst zur Summe der Förderquote und der Anteil der inklusiv unterrichteten Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergibt die Integrationsquote bzw. den Inklusionsanteil nach Klemm (2013).

Ausweislich der Tab. 3.01 und der darauf bezogenen Abbildungen 3.01 bis 3.03 steigen in Deutschland die LSE-Quoten moderat aber kontinuierlich seit 2007 von 3,91 % auf zuletzt 4,45 %, wobei die größte Zunahme vom Erfassungsjahr 2011 nach 2012 stattgefunden hat. Ob sich dieser Trend auch in 2013 für die BRD fortsetzt, kann derzeit noch nicht beurteilt werden, da die KMK-Daten erst nach mehr als einem Jahr nach ihrer Erhebung zur Verfügung stehen. In Berlin liegt die LSE-Quote seit 2007 kontinuierlich bei etwa 5 % und damit immer höher als in Deutschland insgesamt. Dagegen liegt die Hamburger LSE-Quote bis 2010 in jedem Jahrgang unter der BRD-Quote und überschreitet nicht die 4 % Marke. Sie liegt dabei mindestens 1 % niedriger als die LSE-Quote in Berlin.

Auch im Jahr 2011 wird von Hamburg das Berliner Niveau nicht erreicht, wohl aber der bundesrepublikanische Durchschnitt übertroffen. Charakteristisch für Hamburg ist offensichtlich ein Trendbruch der maßgeblichen Indizes, der sich erst einmal deutlich im Erfassungsjahr 2012, d. h. im zweiten von den drei untersuchten Jahrgängen zeigt. Der Jahrgang 1, d. h. das Erfassungsjahr 2011 bzw. das Schuljahr 2011/12, ist gewissermaßen und auch im bundesrepublikanischen Vergleich die Ausgangslinie von der aus die Entwicklungen im Jahrgang 2 (2012 bzw. 2012/13) und im Jahrgang 3 (2013 bzw. 2013/14) zu betrachten sind.

Tabelle 3.01: Vergleich verschiedener Quoten in der BRD, Berlin und Hamburg

	Jahr der Erhebung der Schuljahresstatistik						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
				Jahrgänge im Bericht			
				1	2	3	
Deutschland							
Quote LSE	3,91	3,97	4,04	4,16	4,20	4,45	
Quote spez. Förderbedarfe	1,70	1,76	1,82	1,89	1,94	2,00	
Quote übergreifender FB	0,29	0,30	0,31	0,31	0,30	0,17	
Summe der Förderquoten	5,90	6,03	6,17	6,35	6,44	6,62	
Integrationsquote (v.H.)	17,46	18,39	19,76	22,33	25,01	28,22	
Berlin							
Quote LSE	4,96	5,06	5,31	5,21	5,16	5,01	
Quote spez. Förderbedarfe	1,92	1,98	2,12	2,18	2,25	2,37	
Quote übergreifender FB	0,06	0,08	0,09	0,11	0,14	0,16	
Summe der Förderquoten	6,94	7,12	7,52	7,50	7,55	7,54	
Integrationsquote (v.H.)	35,77	38,77	41,30	43,89	47,25	50,57	
Hamburg							
Quote LSE	3,79	3,58	3,70	3,98	4,49	6,04	6,42
Quote spez. Förderbedarfe	1,91	2,01	2,01	1,95	1,92	2,00	2,19
Quote übergreifender FB	0,09	0,12	0,10	0,14	0,24	0,25	0,18
Summe der Förderquoten	5,79	5,71	5,81	6,07	6,65	8,29	8,78
Integrationsquote (v.H.)	14,01	14,47	16,25	24,36	36,28	53,97	58,18

Quelle: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (2014). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation 202. Berlin/Bonn: KMK

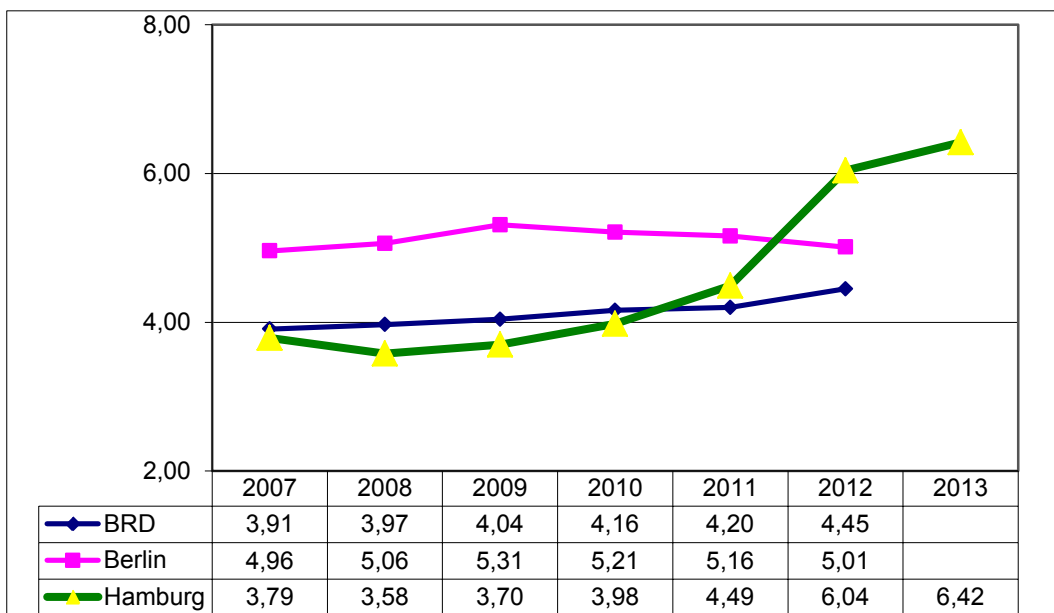
Die Abbildungen 3.01 bis 3.02 verdeutlichen nochmals die unterschiedlichen Verläufe der Entwicklung der zentralen Quoten in der BRD, in Berlin und Hamburg und den für Hamburg charakteristischen Trendbruch in allen Indizes seit 2012.

Im Jahr 2012 steigt die LSE-Quote in Hamburg von 4,49 % im Vorjahr auf 6,04 %. Dies entspricht einer Zunahme von rund einem Drittel. Erstmals wird auch die Berliner LSE-Quote (um rund 20 %) übertroffen und der Abstand zum bundesrepublikanischen Durchschnitt vergrößert sich noch deutlicher.

Mit dem Anstieg der Zahl der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Lernen, in der Sprache und im emotional-sozialen Verhalten steigt die Gesamtquote in Hamburg auf 8,29 % im Jahre 2012 (vgl. Abb. 3.02) und die Integrationsquote (Abb. 3.03) im gleichen Jahrgang auf 53,97 %. Mit dieser Integrationsquote übertrifft Hamburg erstmals die Berliner Integrationsquote von 50,57 %, sie ist doppelt so hoch wie in Deutschland insgesamt.

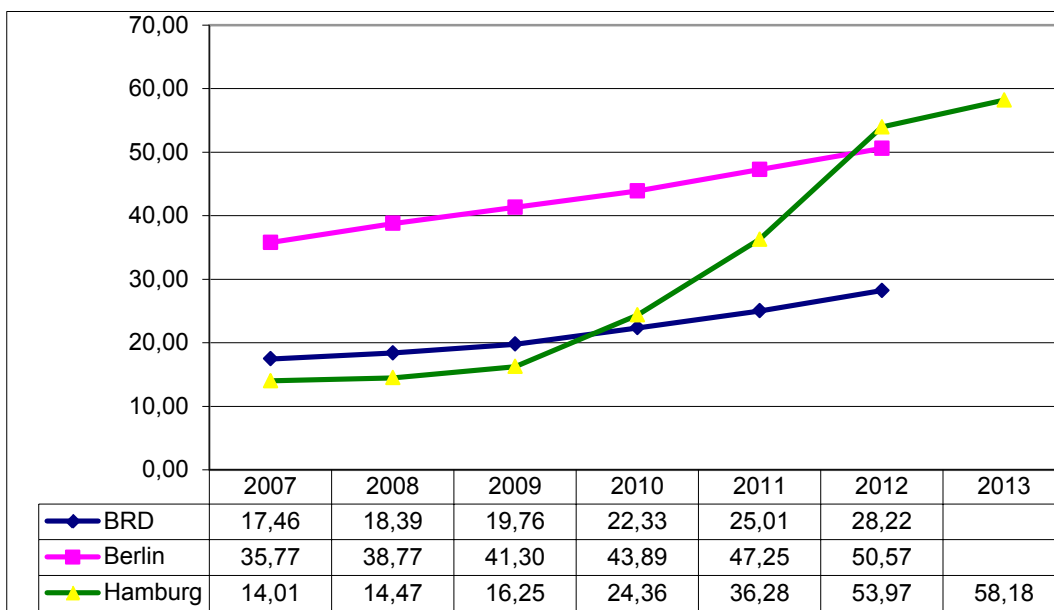
Dieser deutliche Fortschritt hin zu einer inklusiven Schule ist allerdings verbunden mit einem deutlich gestiegenen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen in LSE, die vor allem in den allgemeinen Schulen neu aufgetreten sind und damit unmittelbar die Integrationsquote erhöhen.

Abbildung 3.01: Veränderung der LSE-Quoten in der BRD, Berlin und Hamburg



Quelle: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (2014). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation 202. Berlin/Bonn: KMK

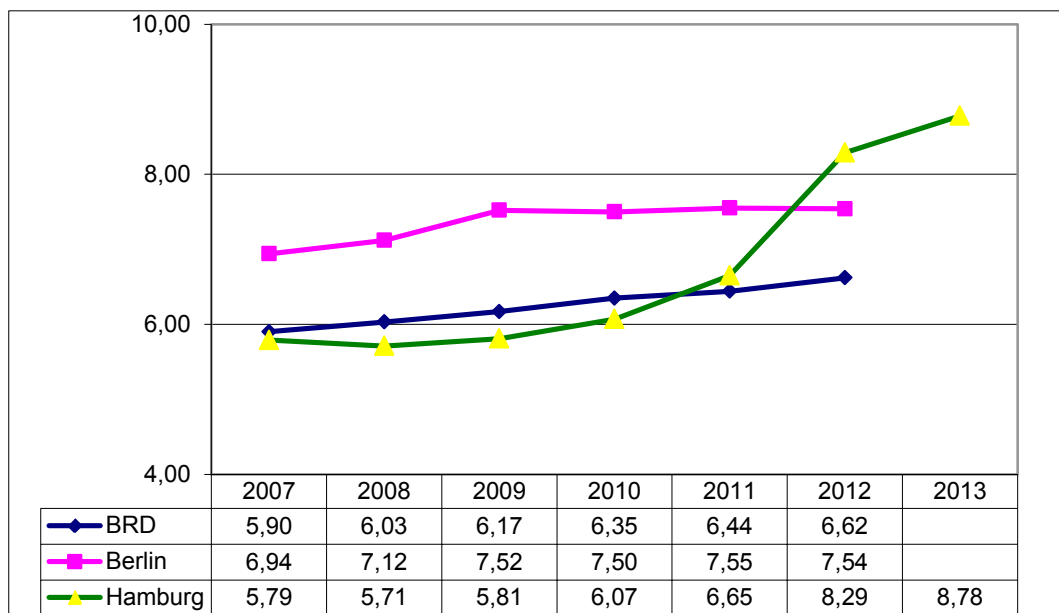
Abbildung 3.02: Veränderung der Förderquoten in der BRD, Berlin und Hamburg



Quelle: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (2014). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation 202. Berlin/Bonn: KMK

Bei den speziellen Förderbedarfen (Tab. 3.01) variieren die Quoten in Hamburg deutlich weniger, nur im letzten Schuljahr 2013 gibt es erstmalig mit 2,19 % eine Quote, die deutlicher über der 2 % Marke liegt. Damit erreicht Hamburg immer noch nicht die Berliner Quote, die bereits 2010 2,18 % und 2012 2,37 % beträgt. Insgesamt summieren sich alle Förderquoten in Hamburg bis 2010 zu einem Wert, der mindestens 1 % unter den Berliner Werten liegt und im Jahr 2011 immer noch 0,90 % niedriger ist. Erst im Jahr 2012 übertrifft Hamburg mit seiner gesamten Förderquote Berlin erstmalig um 0,75 %.

Abbildung 3.03: Veränderung der Integrationsquoten in der BRD, Berlin und Hamburg



Quelle: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (2014). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation 202. Berlin/Bonn: KMK

In den Details dieser Ergebnisse wird deutlich, was in der Vergangenheit in einschlägigen Fachdiskursen schon immer zu Verwunderungen geführt hat. Die Frage war, warum Hamburg eine vergleichsweise niedrige Gesamtförderquote, eine geringe LSE-Quote und eine (zumindest bis 2010 im bundesrepublikanischen Vergleich) geringe Integrationsquote aufwies, obwohl es mit dem Modell der Integrativen Regelklassen an 36 Grundschulen ein prominentes Modell der integrierten Förderung von Kindern mit Förderbedarfen im Lernen, in der Sprache und in der emotional-sozialen Entwicklung gab.

Nach Auffassung der Autoren zeigen sich in diesen deutlichen Trendbrüchen in den wesentlichen Indizes seit 2011 bzw. 2012 Effekte des frühzeitigen und kontinuierlichen Umbaus des Hamburger Schulsystems auf konzeptioneller Ebene und in der Umgestaltung pädagogischer und verwaltungstechnischer Prozesse, die insgesamt zu bewerten sein werden.

3.2 Hamburger Förderquoten im Längsschnitt der Hamburger Schulstatistik

Die Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg veröffentlicht regelmäßig relevante Daten aus der sogenannten Schuljahresstatistik, die auf den Einträgen der Schulen in der LuSD beruht. Eine übliche Darstellungsform sind sogenannte Zeitreihen (ipsativer Maßstab). Die folgende Tabelle 3.02 ist der behördlichen Darstellung nachempfunden. Dabei sind die LSE-Förderschwerpunkte und die speziellen Förderschwerpunkte zusammengefasst und um weitere wichtige Quoten ergänzt.

Die in der Tabelle 3.02 enthaltenen Informationen geben für alle sonderpädagogischen Kategorien die absoluten Zahlen der Fälle in der LuSD wieder. Dabei werden allgemeine Schulen und Sonderschulen getrennt geführt, so dass Veränderungen in beiden Schulformen und „Wanderungsbewegungen“ von den Sonderschulen zu den allgemeinen Schulen getrennt betrachtet werden können.

Tabelle 3.02: Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen und Quoten der Förderbedarfsgruppen, getrennt nach allgemeinen und Förderschulen, alle Hamburger Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft, Vorschule bis Klassestufe 14

Schuljahr (Jahrgang)	Förderschulen/ Allgemeine Schulen	Anzahl der Schülerinnen und Schüler				Quoten (v.H.)			Integra- tions- quote
		Gesamt	LSE	spez. FB	Summe FB	LSE	spez. FB	Summe FB	
2011/12 (1)	Förderschulen	6.275	4.196	2.079	6.275	66,87	33,13	100,00	
	Allgemeine Schulen	174.164	2.407	1.096	3.503	1,38	0,63	2,01	
	Summe	180.439	6.603	3.175	9.778	3,66	1,76	5,42	35,83
2012/13 (2)	Förderschulen	5.694	3.708	1.986	5.694	65,12	34,88	100,00	
	Allgemeine Schulen	176.433	5.079	1.326	6.405	2,88	0,75	3,63	
	Summe	182.127	8.787	3.312	12.099	4,82	1,82	6,64	52,94
2013/14 (3)	Förderschulen	5.377	3.381	1.996	5.377	62,88	37,12	100,00	
	Allgemeine Schulen	179.877	6.010	1.470	7.480	3,34	0,82	4,16	
	Summe	185.254	9.391	3.466	12.857	5,07	1,87	6,94	58,18

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Für den Vergleich der nach Hamburger Rechnung bereit gestellten Daten bzw. Quoten mit den KMK-Quoten, ist es von zentraler Bedeutung, auf welche Weise die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eines Jahrganges bestimmt wird und welches die Bezugsgröße für die Berechnung von Quoten ist. Die Länder haben sich in der KMK auf folgende Berechnungsweise verständigt: Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf umfasst alle Schülerinnen von der Vorschule bis zur Klasse 13 staatlicher und privater Schulen eines Jahrganges. Als Bezugsgröße für die Berechnung von Quoten werden jedoch nur die Schülerinnen und Schüler in den Klassen der Vollzeitschulpflicht an staatlichen und privaten sowie Förderschulen (1. bis 10. Klassen) als Grundgesamtheit herangezogen. Als Begründung wird in einer Fußnote genannt, dass der Anteil sonderpädagogisch förderbedürftiger Kinder in der Vorschule und in der Sekundarstufe äußerst gering sei. Hinzu kommt, dass seit Einführung von G8 (achtstufiges Gymnasium) die 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums von der KMK nicht mehr als 10. Klasse der Sekundarstufe I gezählt wird, sondern der Sekundarstufe II zugerechnet ist. In Hamburg zählen jedoch alle Schülerinnen und Schüler von der Vorschulklasse bis zur 14. Klasse in den allgemeinbildenden Schulen, inklusive privater Schulen sowie Förderschulen und ReBBZ, zur Grundgesamtheit, auf die bezogen die Quoten in den einzelnen Förderbedarfsgruppen berechnet werden. Dementsprechend größer ist die Grundgesamtheit in Hamburg, so dass die Quoten nach Hamburger Rechnung gegenüber den KMK-Quoten niedriger ausfallen und nicht unmittelbar vergleichbar sind (s.u.).

Mit dieser Berechnungsweise verringert sich die Grundgesamtheit, z.B. gegenüber der Hamburg-internen Berechnungsweise, so dass die KMK-Quoten regelmäßig höher ausfallen als die in Hamburg selbst berechneten Quoten. Da von der Berechnungsweise der KMK alle Bundesländer gleichermaßen betroffen sind, können die Ergebnisse im bundesrepublikanischen Vergleich durchaus bei Relationen und deren Veränderungen verwendet werden. Streng genommen können die Hamburger Daten nach Hamburger Rechnung nur mit sich selbst und die KMK-Daten ebenfalls nur mit sich selbst verglichen werden. In keinen den Autoren bekannten Texten wird bislang die Berechnungsweise der KMK diskutiert oder gar begründet. Statistisch redlicher ist die Hamburger Berechnungsweise: Mit den in den einzelnen Bildungsbereichen gezählten Förderbedarfen werden auch die zu diesen Bildungsabschnitten gehörigen Kinder mit und ohne Förderbedarf gezählt. Im Fortgang des Berichtes werden dieser Logik folgend für einzelne Bildungsbereiche, Schulformen, Schulstufen und Klassenstufen die jeweiligen Grundgesamtheiten zur Berechnung der Quoten vollständig verwendet und entsprechend ausgewiesen.

In Tabelle 3.02 sind für die drei Untersuchungsjahrgänge für die Bildungsbereiche „Förderschulen, inkl. ReBBZs“ und „allgemeine Schulen“ die Gesamtzahlen (Grundgesamtheiten), die summierten sonderpädagogischen Förderbedarfe in LSE, die speziellen Förderbedarfe und die Summe aller Förderbedarfe aufgeführt. Die KMK kommt bei den gleichen absoluten LSE-Fallzahlen in den beiden Jahrgängen zu Quoten von 4,49 % und 6,04 %. Das sind erhebliche Unterschiede, die auf die beschriebenen unterschiedlichen Berechnungsweisen zurückgehen. Hier, wie an vielen anderen Stellen, stellt sich damit die Frage, welches die am besten geeigneten Quoten sind, um die Verhältnisse im Schulsystem insgesamt und in den einzelnen Bildungsbereichen valide zu beschreiben. Darauf wird in den einzelnen Kapiteln mit den dort verfolgten unterschiedlichen Fragestellungen einzugehen sein. Hier sei noch eine weitere Tabelle im Vorgriff auf folgende Kapitel präsentiert, die das Dilemma unterschiedlicher Quotenberechnungen und Quoten für das Gesamtsystem und die einzelnen Bildungsbereiche eindrücklich verdeutlicht.

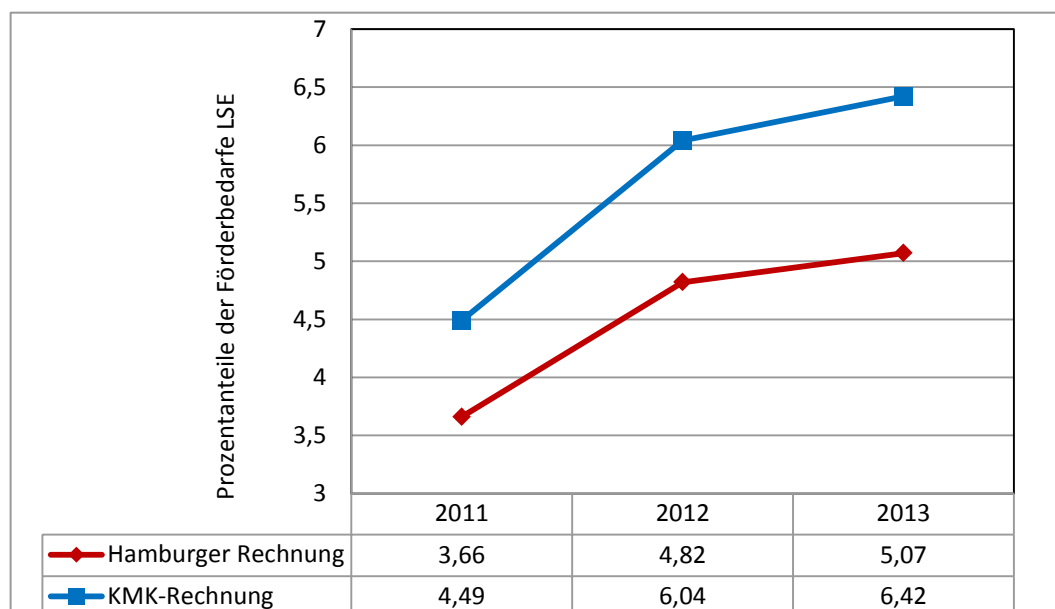
Tabelle 3.03: Vergleich verschiedener Bezugsgrößen für die Berechnung von Förderquoten

	Jg. 1 (2011/12)	Jg. 2 (2012/13)	Jg. 3 (2013/14)
Hamburger Rechnung			
Alle allgemeinbildenden Schulen	3,66	4,82	5,07
Private Schulen	2,43	2,45	2,83
Staatliche Schulen	3,8	5,11	5,33
Staatliche Schulen GS + Sek I, inkl. FS, ohne Gym.	5,87	7,94	8,27
Staatliche Schulen GS + Sek I, ohne FS, ohne Gym.	2,36	4,94	5,63
Gymnasien	0,02	0,05	0,09
Grundschulen	2,67	5,75	5,49
Stadtteilschulen	2,36	4,63	6,63
Stadtteilschulen Klassen 5+6	6,29	9,73	11,97
Behördliche Rechnung: Alle allgemeinbildenden Schulen von der Vorschule bis Klasse 14	3,66	4,82	5,07
KMK-Rechnung: Alle Förderbedarfe bezogen auf die Grundgesamtheit der Vollzeitschulpflichtigen	4,49	6,04	6,42
Differenz zwischen KMK- und behördlicher Rechnung	0,83	1,22	1,35

Quelle: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (2014). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation 202. Berlin/Bonn: KMK; Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14; eigene Berechnung

Den letzten Gesichtspunkt des generellen Niveauunterschiedes der Quoten nach KMK- und Hamburger Rechnung verdeutlicht die folgende Abbildung 3.04

Abbildung 3.04: Niveauunterschiede zwischen den KMK- und Hamburger Berechnungen



Quelle: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (2014). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Dokumentation 202. Berlin/Bonn: KMK; Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14; eigene Berechnung

4 Jahrgangsvergleiche der Hamburger sonderpädagogischen Förderbedarfe in unterschiedlichen Bildungsbereichen

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise sich die einzelnen Bildungsreiche des Hamburger Schulsystems in ihren Anteilen in den Förderbedarfsgruppen unterscheiden und in welchem Umfang sie an den Steigerungsraten der LSE-Förderbedarfe über die drei betrachteten Schuljahre (Jahrgänge) hinweg beteiligt sind. Diese Vergleiche über die Bildungsbereiche hinweg werden mit dem Ziel durchgeführt, die Problemzonen der aktuellen Schulentwicklung begründet zu identifizieren (das sind vor allem die staatlichen Grundschulen und staatlichen Stadtteilschulen) und sodann unter weiteren Kriterien näher zu beleuchten.

4.1 Staatliche Schulen und Schulen in freier Trägerschaft im Vergleich

Die vorgängige Tabelle 3.02 zeigte die Jahrgangsvergleiche für alle Hamburger Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft. Mit der folgenden Tabelle 4.01 werden die Zahl der Schülerinnen und Schüler und die unterschiedlichen Quoten getrennt für die staatlichen Schulen und die Schulen in freier Trägerschaft ausgewiesen.

Es sei hier zusätzlich auf die Tabellen im Anhang A 4.01 bis A 4.11 verwiesen, die im gleichen Auswertungsformat wie die Tabelle 4.01 einen Überblick über wesentliche Teilgrundgesamtheiten geben, wodurch weitere Detailfragen prinzipiell beantwortbar sind.

Tabelle 4.01 zeigt die charakteristischen Unterschiede der Schulen in unterschiedlicher Trägerschaft hinsichtlich ihres LSE-Anteils, ihres Anteils an speziellen Förderbedarfen, ihrer Gesamtförderquoten und ihrer Integrationsquoten. Der wesentliche Erkenntniswert dieser beiden Tabellen wird zugleich in den Abbildungen Abb. 4.01 bis Abb. 4.03 zusammengefasst.

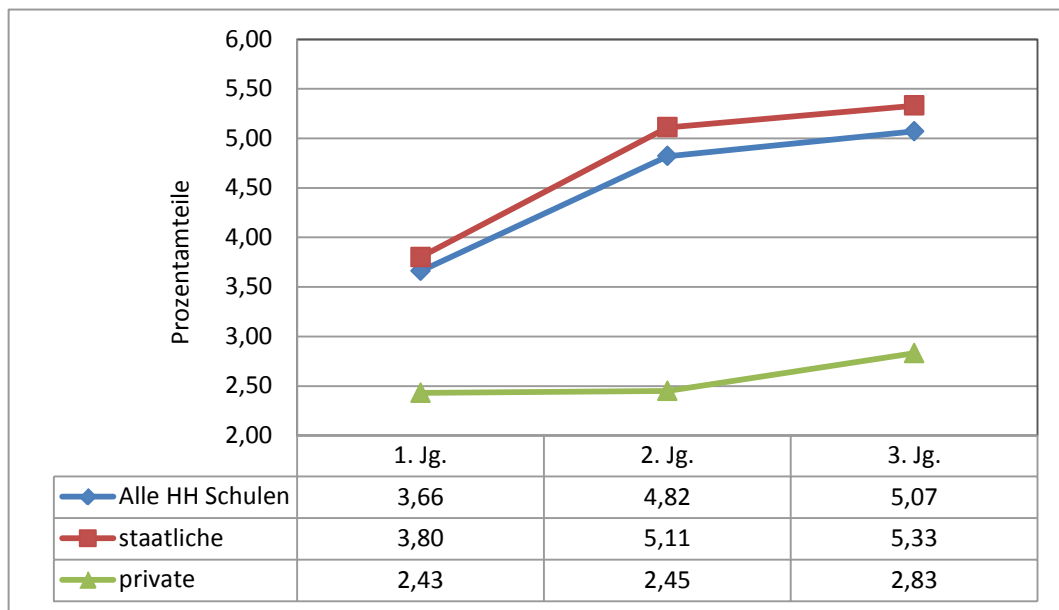
Hinsichtlich des Anteils von LSE-Förderbedarfen und der Entwicklung der LSE-Förderbedarfe über die drei betrachteten Schuljahre (Jahrgänge) hinweg, zeigen sich deutliche Systemunterschiede (vgl. Abb. 4.01). In Schulen der freien Trägerschaft kommen LSE-Förderbedarfe im ersten Jahrgang nur zu 2,43 % vor. Der Förderbedarfsanteil steigt immerhin, dem Trend in den staatlichen Schulen folgend, auf 2,83 % im dritten Jahrgang. Im dritten Jahrgang haben die staatlichen Schulen jedoch (nach 3,80 % im ersten Jahrgang) einen LSE-Anteil von 5,33 % erreicht, so dass insgesamt die staatlichen Schulen einen um 2,5 % höheren Anteil an LSE-Kindern im dritten Jahrgang aufweisen. Damit sind die Höhe des LSE-Anteils und der Anstieg des LSE-Anteils im Wesentlichen ein Problem der staatlichen Schulen, wenngleich sich die Schulen in freier Trägerschaft zumindest moderat am allgemeinen Trend der Steigerung des LSE-Anteils über die drei Jahrgänge hinweg beteiligen. Es ist daran zu erinnern, dass die privaten Schulen keine systemische Ressource für ihre LSE-Schüler erhalten sondern eine einzelfallbezogene, die durch ein sonderpädagogisches Gutachten ausgelöst wird.

Tabelle 4.01: Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen (FB) und Quoten der Förderbedarfsgruppen, getrennt nach allgemeinen und Förderschulen und Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft, Vorschule bis Klassenstufe 14

Schuljahr (Jahrgang)	Förderschulen/ Allgemeine Schulen	Anzahl der Schülerinnen und Schüler				Quoten (v.H.)			Integra- tionsquote
		Gesamt	LSE	spez. FB	Summe FB	LSE	spez. FB	Summe FB	
Staatliche Schulen									
2011/12 (1)	Förderschulen	5.520	3.798	1.722	5.520	68,80	31,20	100,00	
	Allgemeine Schulen	155.929	2.344	1.029	3.373	1,50	0,66	2,16	
	Summe	161.449	6.142	2.751	8.893	3,80	1,70	5,51	37,93
2012/13 (2)	Förderschulen	5.090	3.383	1.707	5.090	66,46	33,54	100,00	
	Allgemeine Schulen	157.781	4.933	1.195	6.128	3,13	0,76	3,88	
	Summe	162.871	8.316	2.902	11.218	5,11	1,78	6,89	54,63
2013/14 (3)	Förderschulen	4.793	3.083	1.710	4.793	64,32	35,68	100,00	
	Allgemeine Schulen	160.858	5.754	1.361	7.115	3,58	0,85	4,42	
	Summe	165.651	8.837	3.071	11.908	5,33	1,85	7,19	59,75
Private Schulen									
2011/12 (1)	Förderschulen	755	398	357	755	52,72	47,28	100,00	
	Allgemeine Schulen	18.235	63	67	130	0,35	0,37	0,71	
	Summe	18.990	461	424	885	2,43	2,23	4,66	14,69
2012/13 (2)	Förderschulen	604	325	279	604	53,81	46,19	100,00	
	Allgemeine Schulen	18.652	146	131	277	0,78	0,70	1,49	
	Summe	19.256	471	410	881	2,45	2,13	4,58	31,44
2013/14 (3)	Förderschulen	584	298	286	584	51,03	48,97	100,00	
	Allgemeine Schulen	19.019	256	109	365	1,35	0,57	1,92	
	Summe	19.603	554	395	949	2,83	2,01	4,84	38,46

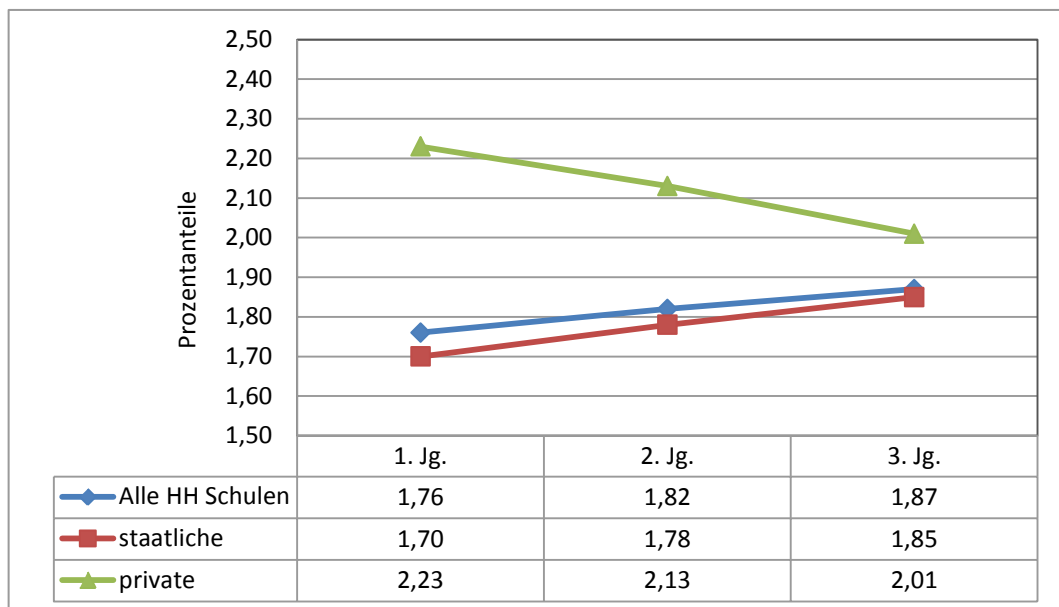
Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 4.01: LSE-Quoten in Schulen unterschiedlicher Trägerschaft



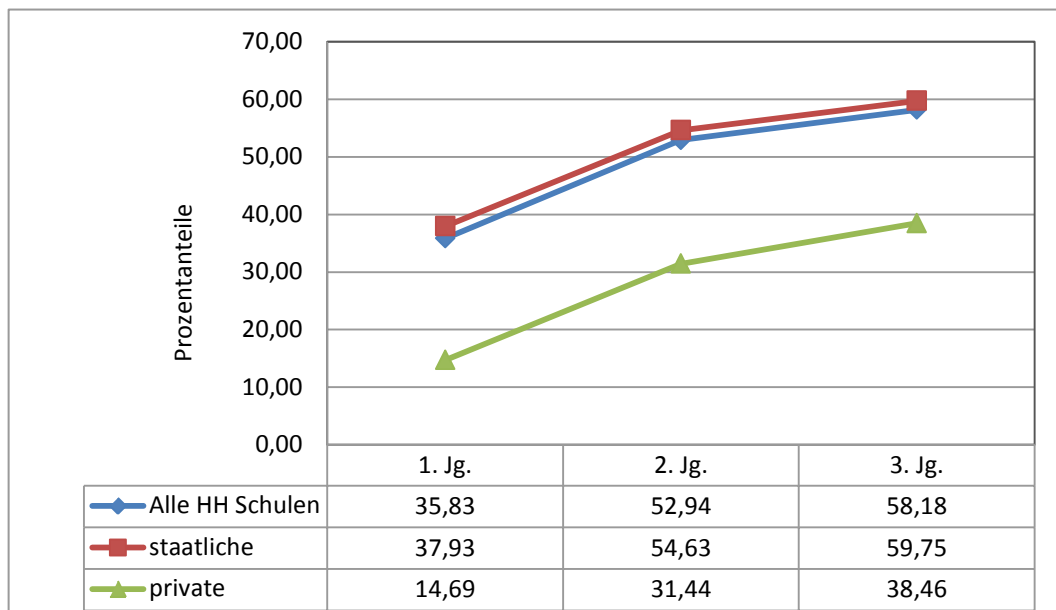
Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 4.02: Quoten spezieller FB in Schulen unterschiedlicher Trägerschaft



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 4.03: Die Integrationsquoten in Schulen unterschiedlicher Trägerschaft



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Ist die Höhe und die Veränderung des LSE-Anteils ein Alleinstellungsmerkmal der staatlichen Schulen, so wird in der Abbildung 4.02 das besondere Merkmal der privaten Schulen deutlich: Die privaten Schulen starten im ersten Jahrgang mit einem deutlich höheren Anteil spezieller Förderbedarfe. Die Differenz zwischen staatlichen und privaten Schulen beträgt im ersten Schuljahr immerhin 0,53 Prozentpunkte, das ist ein Plus von fast einem Drittel der privaten gegenüber den staatlichen Schulen. Die Anteile der Kinder mit speziellen Förderbedarfen haben sich jedoch im dritten Jahrgang, durch eine moderate Steigerung bei den staatlichen Schulen um 0,15 Prozentpunkte und eine etwas deutlichere Verringerung des Anteils spezieller Förderbedarfe bei den privaten Schulen um 0,22 Prozentpunkte, deutlich aneinander angenähert, so dass die Differenz im dritten Jahrgang nur noch 0,16 Prozentpunkte beträgt. Damit hat sich die anfängliche Differenz zwischen staatlichen und privaten Schulen im ersten Jahrgang bis zum dritten Jahrgang um 70 % verringert.

Über die Ursachen dieser Verschiebungen, gerade der speziellen Förderbedarfe zwischen staatlichen und privaten Schulen, kann nur spekuliert werden. Eine Quelle dieser Verschiebung ist bei den staatlichen Schulen, dass es in Grenzbereichen bei einzelnen Kindern dazu gekommen sein mag, dass Kategorien spezieller Förderbedarfe zur Ressourcenaufbesserung gewählt worden sind. Über solche Entscheidungen, z.B. anstatt einen Förderbedarf im Lernen festzustellen, ressourcenschöpfend die Kategorie des Förderbedarfs in der geistigen Entwicklung zu wählen, wurde immer wieder – auch in den von den Autoren des vorliegenden Berichtes durchgeführten Expertengesprächen – berichtet. Die gegenläufige Tendenz bei den privaten Schulen, die ja ein „Interesse“ haben könnten, mit möglichst vielen Kinder mit speziellen Förderbedarfen ihre Ressourcenausstattung aufzubessern, sprechen jedoch eher gegen ein größeres Erklärungspotential dieses Erklärungsansatzes.

Die Verschiebungen der Anteile spezieller Förderbedarfe zwischen den staatlichen und privaten Schulen unterstützen aber keinesfalls die gelegentlich zu hörende Hypothese, dass die Schulen in freier Trägerschaft an Attraktivität für die Betreuung von Kindern mit speziellen

Förderbedarfen, gerade im Zeichen der Inklusion, gewonnen haben könnten. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein.

Weiter bemerkenswert sind die unterschiedlichen Integrationsquoten der Schulen in freier und staatlicher Trägerschaft. Die Integrationsquoten steigen in beiden Systemen fast parallel über die drei betrachteten Schuljahre an. Dabei verringern sich die Differenzen der Integrationsquoten von einem Unterschied von 23,2 Prozentpunkten im ersten Jahrgang auf einen Unterschied von 21,3 Prozentpunkten im dritten Jahrgang. Das staatliche Schulsystem erweist sich damit als integrationsfreudiger, bedingt durch den deutlich höheren Anteil an LSE Förderbedarfen. Dagegen ist der Anteil spezieller Förderbedarfe in den privaten Schulen etwas höher als in den staatlichen Schulen.

Im Folgenden wird auf weitere Auswertungsaspekte hinsichtlich der Differenzen zwischen Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft nicht mehr eingegangen und nur Bezug genommen auf die staatlichen Schulen. Dieses Vorgehen begründet sich auch aus dem Sachverhalt, dass es in diesem Bericht in erster Linie um die in den Schulverwaltungsprogrammen ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe geht und die systemische Ressource nur für die staatlichen Schulen zur Verfügung steht.

4.2 Vergleich der verschiedenen Bildungsbereiche der staatlichen Schulen

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Unterschiede sich in den einzelnen Bildungsbereichen bei Querschnitts- und (Quasi-)Längsschnittsanalysen der LSE-Häufigkeiten und -Quoten zeigen.

4.2.1 Vergleiche der Entwicklungen in den Förderschulen und Regionalen Bildungszentren mit denen in den allgemeinen Schulen der Klassen 1 bis 10

Zunächst ist zu klären, in welcher Weise sich die Häufigkeiten der Förderbedarfsgruppen in den Sondersystemen und den allgemeinen Schulen über die Klassenstufen hinweg verändern. Es ist hier nicht nur auf die Veränderungen der LSE-Förderbedarfe einzugehen, sondern zugleich zu beschreiben, ob und wie sich die Häufigkeiten auch der speziellen Förderbedarfe verändern. Es wird nämlich immer wieder vermutet, dass es in Grenzbereichen, z.B. bei einer möglichen Entscheidung zwischen den Förderschwerpunkten „Geistige Entwicklung“ und „Lernen“ gelegentlich oder auch häufiger zur Zuordnung des ressourcenträchtigen speziellen Förderschwerpunktes kommt. Ein solches Etikettierungsverhalten müsste sich im Vergleich der Veränderungen der Fallzahlen in den Förderbedarfsgruppen der allgemeinen Schulen und der Sondersysteme niederschlagen. Die Tabellen A 4.18, 4.20 und 4.22 erlauben die Einschätzung dieses Problems. Der zentrale Erkenntniswert dieser Anhangstabellen wird in der folgenden Tabelle 4.02 zusammengefasst:

Tabelle 4.02: Zunahme der Förderbedarfe in den allgemeinen Schulen und Abnahme in den Sondersystemen, absolute Differenzen der betrachteten Jahrgänge

	LSE-Förderbedarfe			spezielle Förderbedarfe		
	Jg.2/Jg.1	Jg.3/Jg.2	Jg.3/Jg.1	Jg.2/Jg.1	Jg.3/Jg.2	Jg.3/Jg.1
Sondersysteme	-418	-282	-700	-90	-16	-106
Allgemeine Schulen	2.519	805	3.324	133	101	234
Gesamtsystem	2.101	523	2.624	43	85	128

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Tabelle 4.02 zeigt, dass es nicht nur bei den LSE-Förderbedarfen im Gesamtsystem zu einer Zunahme der Häufigkeiten kommt. Auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Kategorien der speziellen Förderbedarfe steigt in den allgemeinen Schulen, ohne dass dieser Anstieg durch mögliche Abwanderungen aus den Sondersystemen zu erklären wäre. Dies ist bereits in Tabelle 3.02 deutlich geworden. Dort stieg die spezielle Förderquote für alle Hamburger Schulen von 1,76 % über 1,82 % auf 1,87 % im dritten Jahrgang. Das sind zwar Veränderungen im Nachkommabereich, betreffen aber nach Tabelle 4.02 immerhin 128 Kinder. Darunter könnten sich durchaus Schülerinnen und Schüler befinden, für die eine absichtsvolle Zuordnung eines ressourcenträchtigeren Förderschwerpunktes vorgenommen wurde. Diese Hypothese ist weiter nicht zu untersuchen und konkurriert mit einer anderen Erklärung, die aus der Tabelle 4.03 deutlich wird.

Tabelle 4.03: Förderbedarfe "Autismus" in den allgemeinen Schulen und in den Sondersystemen

	Förderbedarfe Autismus			Differenzen Autismus		
	1. Jg.	2. Jg.	3. Jg.	Jg.2/Jg. 1	Jg.3/Jg.2	Jg. 3/Jg.1
Sondersysteme	0	0	0			
Grundschule	31	60	85	29	25	54
Stadtteilschule 5+6	14	33	41	19	8	27
Stadtteilschule 7-10	7	40	58	33	18	51
Summe	52	133	184	81	51	132

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Nur für Hamburg werden in den KMK-Statistiken Kinder mit Förderbedarfen „Autismus“ geführt. Diese Diagnosen nehmen über die drei betrachteten Jahrgänge (Schuljahre) um 132 Schülerinnen und Schüler zu. Diese Zunahme entspricht fast der Zunahme spezieller Förderbedarfe nach Tabelle 4.02. Es muss auf Grund der nicht möglichen Einsichtnahme in die Individualdaten ungeklärt bleiben, welche Etikettierungsgeschichte die Kinder mit der Autismus-Diagnose aufweisen und ob der Anstieg der Autismus-Diagnosen die Zunahme spezieller Förderbedarfe nach Tabelle 4.02 teilweise oder vollständig zu erklären vermag. Immerhin führt die Diagnose „Autismus“ zu einer besseren Ressourcenausstattung.

4.2.2 Die Entwicklung der Zahl der Kinder in der zusammengefassten Förderschwerpunktgruppe LSE in den Klassenstufen 1 bis 10 der allgemeinen, staatlichen Schulen

Als Analyseeinheit bzw. Grundgesamtheit gewählt werden in Quer- und Längsschnittanalysen alle allgemeinen, staatlichen Schulen in der Vollzeitschulpflicht von Klasse 1 bis 10 ohne Gymnasien und ohne Sondersysteme. Es geht damit um die Spezifizierung der LSE-Quoten von 2,53 % im ersten Jahrgang, von 5,24 % im zweiten und von 6,01 % im dritten Jahrgang (Tab. 4.04). Leitend ist dabei die Erwartung, dass der im Kapitel 3 beschriebene Trendbruch je nach Bildungsbereichen ganz unterschiedliche Formen annimmt.

Tabelle 4.04: Zahl und Quote der Schülerinnen und Schüler in der Förderbedarfsgruppe LSE nach Bildungsbereichen und Klassenstufen

Bildungsbereich/ Klassenstufe	Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen der Bildungsbereiche			Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem ausgewiesenen LSE-Förderbedarf			Quoten der LSE- Förderbedarfe an den Grundgesamtheiten		
	Jg. 1	Jg. 2	Jg. 3	Jg. 1	Jg. 2	Jg. 3	Jg. 1	Jg. 2	Jg. 3
Grundschule (GS)									
1	12.818	12.651	13.097	342	475	292	2,67	3,75	2,23
2	12.673	12.847	12.683	460	800	664	3,63	6,23	5,24
3	12.133	12.530	12.927	285	937	904	2,35	7,48	6,99
4	12.371	12.297	12.482	247	683	948	2,00	5,55	7,59
Summe	49.995	50.325	51.189	1.334	2.895	2.808	2,67	5,75	5,49
Stadtteilschule (StS)									
5	6.470	6.345	6.188	419	644	781	6,48	10,15	12,62
6	6.492	6.630	6.522	396	619	740	6,10	9,34	11,35
7	7.175	7.068	7.408	61	463	645	0,85	6,55	8,71
8	7.345	7.277	7.181	37	126	493	0,50	1,73	6,87
9	7.863	7.607	7.560	37	56	119	0,47	0,74	1,57
10	6.855	7.188	8.040	44	44	66	0,64	0,61	0,82
Summe	42.200	42.115	42.899	994	1.952	2.844	2,36	4,63	6,63
StS 7-10	29.238	29.140	30.189	179	689	1.323	0,61	2,36	4,38
StS 5+6	12.962	12.975	12.710	815	1.263	1.521	6,29	9,73	11,97
Summe GS + StS	92.195	92.440	94.088	2.328	4.847	5.652	2,53	5,24	6,01

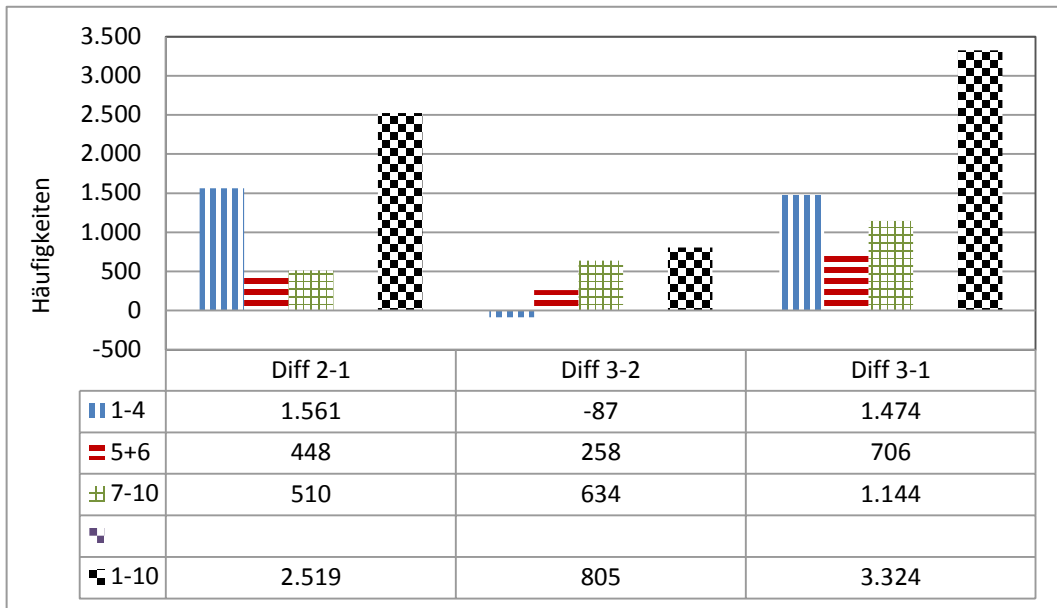
Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

4.2.2.1 Der Anstieg der LSE-Förderbedarfe und der LSE-Quoten in den allgemeinen Schulen insgesamt und getrennt nach Grund- und Stadtteilschulen im Querschnittsvergleich

Tabelle 4.04 gibt eine Übersicht über die Größen der jeweiligen Grundgesamtheiten, d.h. der Klassen und Schulstufen über die Jahrgänge hinweg. Enthalten sind zugleich die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der zusammengefassten Förderbedarfsgruppe LSE und die entsprechenden Quoten der LSE-Schülerzahlen.

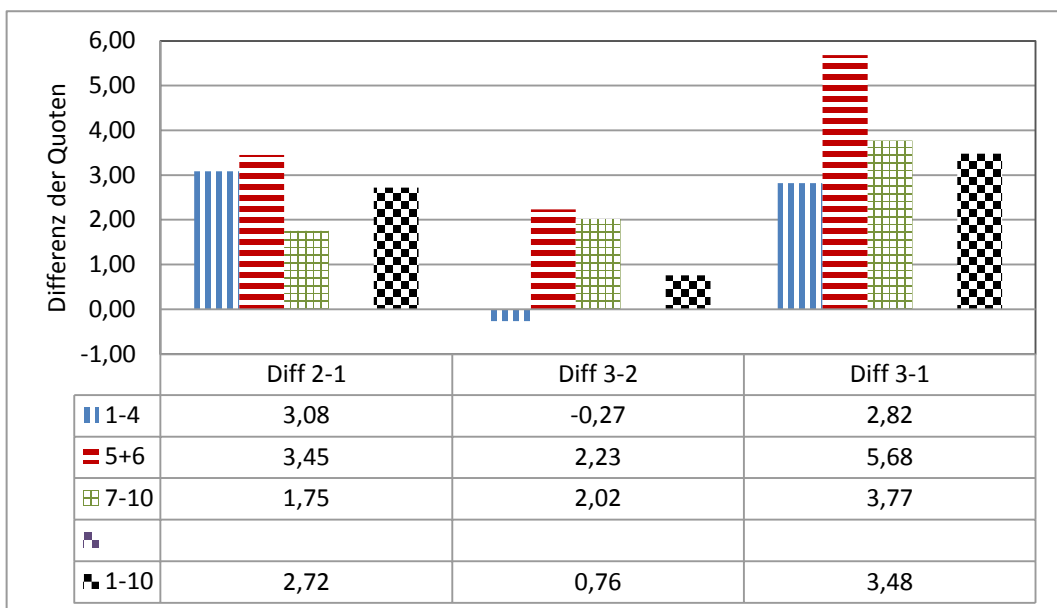
Die für die folgenden Auswertungsschritte bedeutungsvollen Tabellen finden sich in den Anhangstabellen A 4.12 bis A 4.16. Daraus werden einige Abbildungen, die zugleich die entscheidenden Zahlenwerte enthalten, für den Text neu entwickelt.

Abbildung 4.04: Gruppierte Differenzen der Häufigkeiten in der Förderbedarfsgruppe LSE zwischen den Jahrgängen



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 4.05: Gruppierte Differenzen zwischen den Quoten der Jahrgänge in der Förderbedarfsgruppe LSE



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Die Abbildung 4.04 zeigt, gruppiert für unterschiedliche Klassenstufen die unterschiedlichen Entwicklungen der LSE-Anteile und die Abbildung 4.05 die gruppierten Differenzen zwischen den Quoten der Jahrgänge. Im ersten Jahrgang finden sich nach Abb. 4.04 zusammengefasst für die Klasse 1 bis 4 ein LSE-Anteil von 2,67 %, für die Klassen 5 bis 6 von 6,29 %, und für die Klassen 7 bis 10 von 0,61 %. Für alle Klassen 1 bis 10 zusammen ergeben sich daraus die bekannten 2,53 %. Unter einer relativ niedrigen Gesamtquote zeigen sich im ersten Jahrgang

(gewissermaßen als Baseline) damit ganz erhebliche Unterschiede zwischen den Gruppierungen der Bildungsbereiche, wobei die zusammengefasste Klassenstufe 5 und 6 mit einem LSE-Anteil im ersten Jahrgang von 6,29 % besonders hervorsticht. Im Jahrgang 2 steigen die Quoten sowohl für die Grundschule als auch die Gruppierungen der Stadtteilschulen deutlich an (vgl. Abb. 4.04 und Abb. 4.05). Den größten Anstieg um 3,45 % auf nunmehr 9,73 % haben die zusammengefassten Klassenstufen 5 und 6 zu verzeichnen.

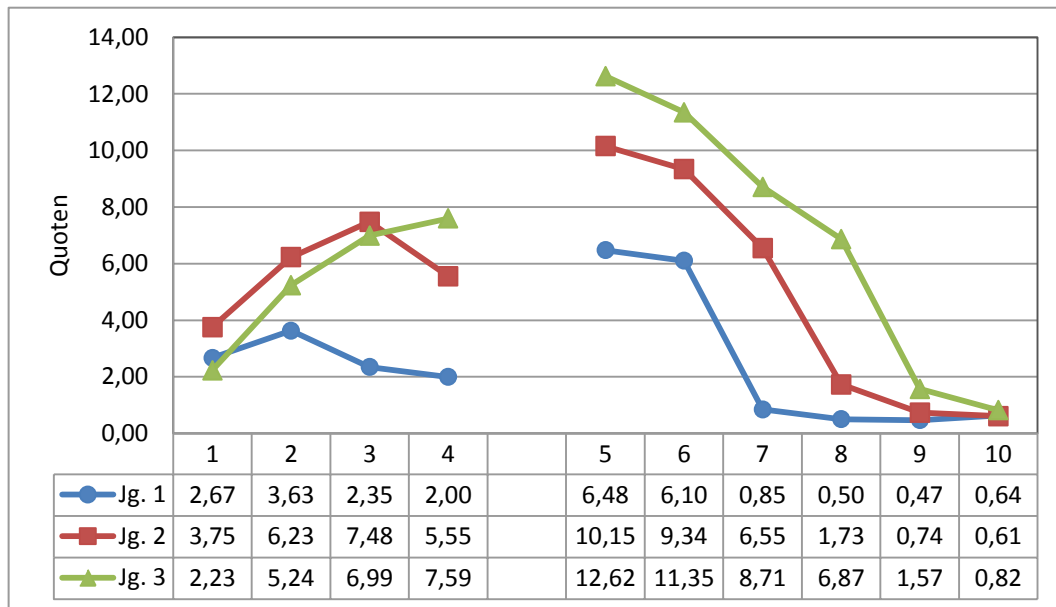
Dagegen ist – gemessen an den absoluten Zahlen der Erhöhung der LSE-Häufigkeit um 1.561 LSE-Förderbedarfe (vgl. Tab. 4.04) – die Erhöhung der LSE-Quote in der Grundschule zwischen erstem und zweitem Jahrgang um 3,08 % (Abb. 4.05) vergleichsweise gering. Es sei darauf hingewiesen, dass Differenzen von Quoten streng genommen nur bei gleich großen Grundgesamtheiten gebildet werden dürfen. Da sich die Bezugsgrößen nicht wesentlich unterscheiden, wird hier auf dieses anschauliche Maß Bezug genommen. Im dritten Jahrgang erfolgt für die Grundschulen eine Trendumkehr. Die Differenz der Quoten nimmt nämlich zwischen zweitem und drittem Jahrgang um 0,27 Quotenpunkten ab, so dass im Jahrgang 3 daraus eine um 0,27 % niedrigere LSE-Quote von 5,49 % zu verzeichnen ist. Demgegenüber setzt sich im dritten Jahrgang eine vergleichsweise hohe Steigerungsrate (bei Kl. 5 und 6 von 2,23 % und bei Kl. 7 bis 10 um 2,02 %) in den Gruppierungen der Sekundarstufe I fort.

Werden die Entwicklungen vom Jahrgang 1 zum Jahrgang 3 zusammengefasst, haben die Gruppierungen der Stadtteilschulen die höchsten Steigerungsraten zu verzeichnen und zwar von 5,68 % in den Klassen 5 und 6 und von 3,77 % bei den Klassen 7 bis 10. Vergleichsweise „abgeschlagen“ folgen die Grundschulen mit einer Steigerungsrate von „nur“ 2,82 % über die drei Jahrgänge hinweg, obwohl die Grundschulen 44,34 % der LSE-Differenzen zwischen erstem und drittem Jahrgang liefern und die Klassen 5 und 6 „nur“ mit 21,24 % und die Klassenstufen 7 bis 10 mit „nur“ 34,42 % an der Differenzenverteilung zwischen erstem und drittem Jahrgang beteiligt sind (hierzu Tabelle A 4.15 im Anhang, dritter Spaltenblock).

Unter den zusammengefassten LSE-Quoten zeigen sich demnach zum Teil gänzlich verschiedene Entwicklungen zwischen den Schulstufen bzw. ihren Untergruppierungen für unterschiedliche Bildungsbereiche. Es gibt demnach in den Grundschulen keinen linearen Trend der kontinuierlichen Erhöhung der LSE-Quoten über die Jahrgänge hinweg. Eine deutliche Erhöhung der Quoten zwischen erstem und zweitem Jahrgang um 3,08 % (Abb. 4.05) wird durch eine Verringerung der Quote vom zweiten zum dritten Jahrgang um -0,27, zumindest teilweise, kompensiert und auf ein Niveau von 5,49 % (Tab. 4.04) zurückgeführt. Demgegenüber steigen die LSE-Quoten in den Stadtteilschulen kontinuierlich an und zwar in den Kl. 5 und 6 von 6,29 % im 1. Jahrgang dramatisch auf 9,73 % im zweiten und schließlich auf 11,97 % im dritten Jahrgang. Vergleichsweise moderat nimmt sich dagegen der Anstieg in den Klassen 7 bis 10 um insgesamt 3,77 Quotenprozent über die drei Jahrgänge hinweg aus. Unter der Perspektive der Veränderungen in den fünften und sechsten Klassen relativiert sich der Anstieg um 2,82 Quotenprozent bei den Grundschulen über die drei Jahrgänge hinweg.

Es darf vermutet werden, dass sich unterhalb dieser Zusammenfassungen weitere, ganz unterschiedliche Entwicklungen über die Klassenstufen hinweg zeigen. Deshalb folgen nunmehr ergänzend und nur noch auf die LSE-Quoten der einzelnen Klassen bezogene Darstellungen. Weitere Details sind den Anhangstabellen A 4.14 und A 4.15 zu entnehmen.

Abbildung 4.06: Quoten der LSE-Häufigkeiten im Vergleich der Jahrgänge



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Unter dem Dach der LSE-Quoten für die Klassenstufen verbergen sich unterschiedliche, zum Teil parallele, aber auch divergierende Verhältnisse im Schuljahresvergleich. So ergibt sich für das Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1), das ja insgesamt eine niedrige LSE-Quote von 2,67 % aufweist, die höchste Quote in der Klasse 2 und die niedrigste in Klasse 4. Im Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2) hingegen gibt es zwischen den ersten und dritten Klassen linear ansteigende Quoten mit einem Ergebnis von 7,48 % in der dritten Klasse. In der vierten Klasse findet sich nur noch eine Quote von 5,55 %. Im Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) weist die erste Klasse eine LSE-Quote von 2,23 % auf, die im Klassenstufenvergleich über 5,24 und 6,99 auf 7,59 Prozentpunkte steigt.

Die fünften Klassen unterscheiden sich in den Schuljahren deutlich. Im Schuljahr 2011/12 wird – dem allgemeinen Trend der Daten folgend - das niedrigste Niveau mit 6,48 % markiert. In der gleichen Klassenstufe sind es im nächsten Schuljahr 10,15 % und im Schuljahr 2013/14 12,62 %. Die sechsten Klassen zeigen über alle betrachteten Schuljahre (Jahrgänge) hinweg gegenüber den Niveaus der fünften Klassen ein ähnlich niedrigeres Niveau von 6,10 % im ersten Jahrgang, von 9,34 % im zweiten Jahrgang und von 11,35 % im dritten Jahrgang.

In den Klassenstufen 7 bis 10 liegen in unterschiedlichem Ausmaß die Quoten in den drei Schuljahren (Jahrgängen) niedriger. Im Jahrgang 1 gibt es zwischen der Klassenstufe 6 und 7 den größten Unterscheid zweier aufeinanderfolgender Klassenstufen. Es sind 5,63 Prozentpunkte Differenz, wobei in der Klassenstufe sieben nur noch ein Anteil von 0,85 % LSE-Kindern gemeldet werde. Der entsprechende Knick im Niveau verschiebt sich im Jahrgang 2 auf die Differenz zwischen der Klassenstufe 7 und 8 und im dritten Jahrgang auf die Differenz zwischen Klassenstufe 8 und 9. Die Kurven der Abflachung der LSE-Anteile in den Jahrgängen sind auf diese Weise gewissermaßen parallel verschoben. Wenn diese Querschnittsdarstellung längsschnittlich interpretiert werden könnte, müsste angenommen werden, dass sich ein Berg von LSE-Förderbedarfen über die Jahrgänge hinweg durch die Klassen der Sekundarstufe I schiebt.

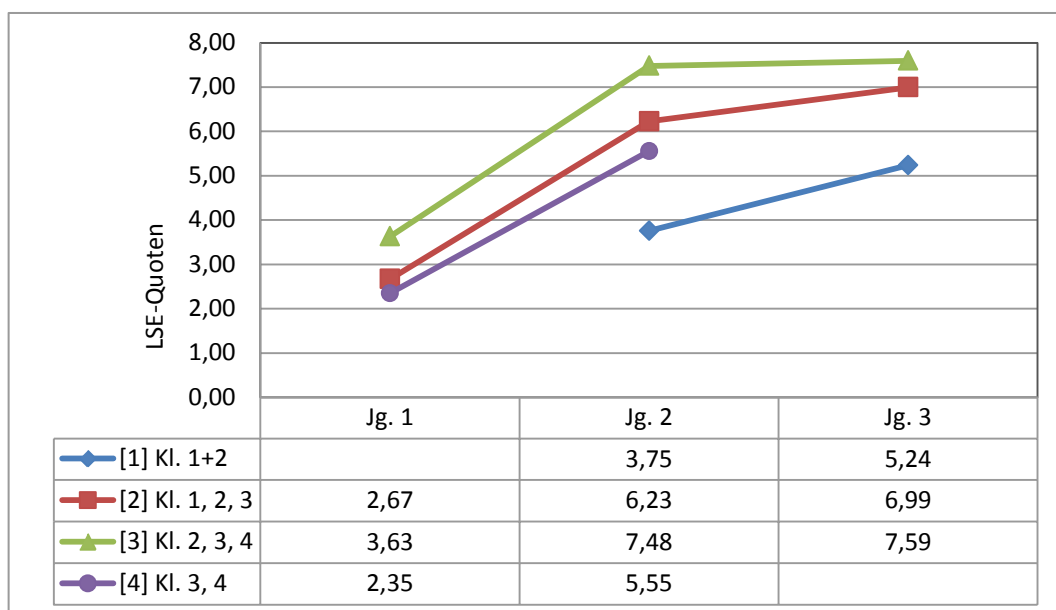
4.2.2.2 Der Aspekt des Anstiegs der LSE-Förderbedarfe und der LSE-Quoten in der allgemeinen Schule insgesamt und getrennt nach Grund- und Stadtteilschulen im Quasi-Längsschnittvergleich

Es ist zu erwarten, dass es durch die Quasi-Längsschnittvergleiche Hinweise darauf gibt, wie die Ergebnisse der Querschnittvergleiche weiter differenziert werden können bzw. müssen. Beginnend mit der Tabelle A 4.30 des Anhangs werden die vollständigen Ergebnisse zu dieser Fragestellung für die LSE-Förderbedarfsgruppe und getrennt für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung dokumentiert.

Quasi-Längsschnittvergleiche in der Grundschule

Abbildung 4.07 zeigt die charakteristischen Entwicklungen im Längsschnitt für den zusammengefassten Förderschwerpunkt LSE. Der Anstieg über die unterschiedlichen Querschnitte hinweg ist – wie schon dargestellt – zwischen erstem und zweitem Jahrgang größer als zwischen dem zweiten und dritten Jahrgang. Dieser Anstieg über die Jahrgänge hinweg ist konfundiert mit einem gleichzeitigen Anstieg der Häufigkeiten und Quoten aufeinanderfolgender Jahrgänge in den einzelnen Längsschnitten. Das visualisiert Abbildung 4.07 besonders deutlich.

Abbildung 4.07: LSE Quoten in den Quasi-Längsschnitten in den Grundschulen



Lesehilfe: [1] Nummer des Quasi-Längsschnitts zwischen Klasse 1 und 2 im Jahrgang 2 und 3

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Durch dieses Längsschnittergebnis, dass es nämlich (1.) in allen Längsschnitten stets zu Anstiegen zwischen aufeinanderfolgenden „Messzeitpunkten“ kommt und (2) die Ergebnisse zwischen den Jahrgängen stets steigen, wird eine zentrale Feststellung, der obigen Querschnittsanalysen relativiert.

Dort wurde nämlich gefunden, dass die LSE-Quote in der vierten Klasse des dritten Jahrganges um 0,26 % niedriger liegt als die LSE-Quote der vierten Klasse im zweiten Jahrgang. Nach dem Quasi-Längsschnitt darf dieses Ergebnis keineswegs als ein globaler „Rückgang“ der LSE-Quoten im dritten Jahrgang interpretiert werden. Denn alle Längsschnitte steigen zur nächst

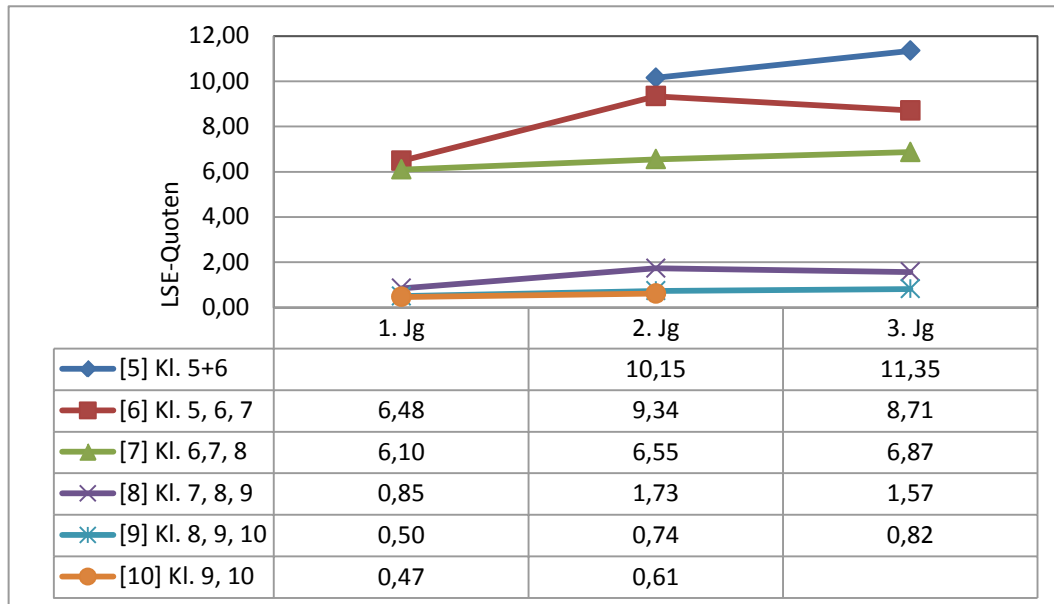
höheren Klasse (ausgehend von allen Klassenstufen) kontinuierlich an. Der scheinbare globale Rückgang geht allein auf die Tatsache zurück, dass im Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) durch keinen der Längsschnitte die erste Klassenstufe erfasst wird. Dort aber kommt es zu einer deutlichen Verringerung der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe gegenüber der ersten Klassenstufe des Schuljahres 2012/13 von 475 auf 202. Dieser Rückgang und ein weiterer im Schuljahr 2012/13, führt rechnerisch zu einem „globalen“ Rückgang, der sich in den Quasi-Längsschnitten mit dem deutlichen Ergebnis stets steigender Quoten aufeinanderfolgender Jahrgänge nicht zeigt.

Es muss deshalb davon ausgegangen werden, dass es in der Grundschule in allen Quasi-Längsschnitten in aufeinanderfolgenden Klassenstufen zu einer Zunahme der individuellen Problemlagen kommt, ohne dass die Schulen gegensteuern könnten. Das geschieht unabhängig von den betrachteten Schuljahren (Jahrgängen), die dieses Geschehen zwar in ihrer Eigendynamik überlagern, aber letztlich nicht bestimmen.

Längsschnittvergleiche in der Stadtteilschule

Im Einzelverlauf der Quasi-Längsschnitte (Abb. 4.08) deutet sich eine ähnliche Interpretationsfigur wie in der Grundschule an. In den Quasi-Längsschnitten [6] bis [10] gibt es vom ersten zum zweiten Jahrgang eine mehr oder weniger deutliche Steigerung der LSE-Quoten. Im dritten Jahrgang setzt sich dieser Trend nur im Querschnitt [5] zwischen Klassenstufe 5 und 6 deutlich und in dem Querschnitten [7] zwischen den Klassen 7 und 8 und dem Querschnitt [9] zwischen den Klassen 9 und 10 moderat fort.

Abbildung 4.08: LSE-Quoten in den Quasi-Längsschnitten in den Stadtteilschulen



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Es muss demnach auch für die Stadtteilschulen davon ausgegangen werden, dass die Häufigkeit individueller Problemlagen über die Klassenstufen der Stadtteilschulen ansteigt und dass dieser Trend abflacht bzw. leicht umgekehrt wird durch den strukturellen Wandel in den höheren Klassen der Stadtteilschulen. Es ist allerdings anzunehmen, dass mit dem Anwachsen der LSE-Quoten in der Grundschule und in den 5. und 6. Klassen auch in den höheren

Klassen der Stadtteilschulen zunehmend mehr Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen anzutreffen sein werden.

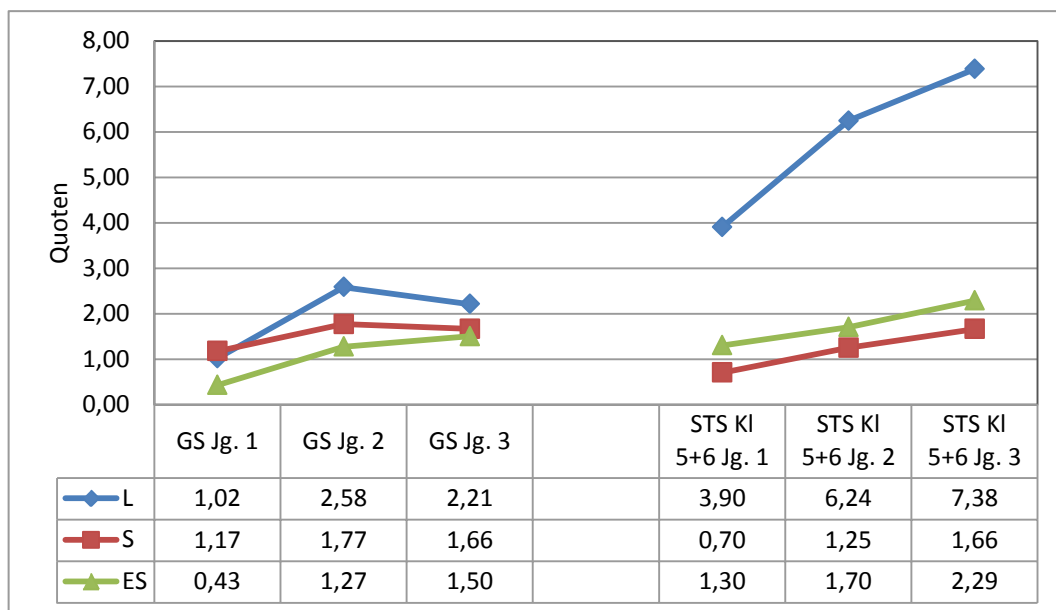
4.2.3 Die Entwicklung der Zahl der Kinder in den getrennten Förderschwerpunkten im Lernen, in der Sprache und in der emotional sozialen Entwicklung in den allgemeinen Schulen

Bislang wurde im Wesentlichen nur auf die zusammengefassten LSE-Förderbedarfe eingegangen. Die Annahme ist naheliegend, dass es bei den zusammengefassten Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung zu ganz unterschiedlichen Häufigkeiten, unterschiedlichen Differenzen zwischen den Jahrgängen und zu unterschiedlichen Entwicklungen über die Jahrgänge hinweg kommen muss. Dieser Frage wird in dem folgenden Abschnitt im Jahrgangvergleich und in den Quasi-Längsschnitten nachgegangen.

4.2.3.1 Die Jahrgangsvergleiche (im Querschnitt) in den getrennten Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung

Die Daten für diesen Auswertungsschritt finden sich in den Anhangstabellen A 4.23 bis A 4.28. Die folgenden Abbildungen 4.09, 4.10 und 4.12 sind darauf bezogen und geben die wesentlichen Ergebnisse wieder.

Abbildung 4.11: Jahrgangsvergleich der Quoten der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung in der Grundschule und der Stadtteilschule, Klassen 5 und 6



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

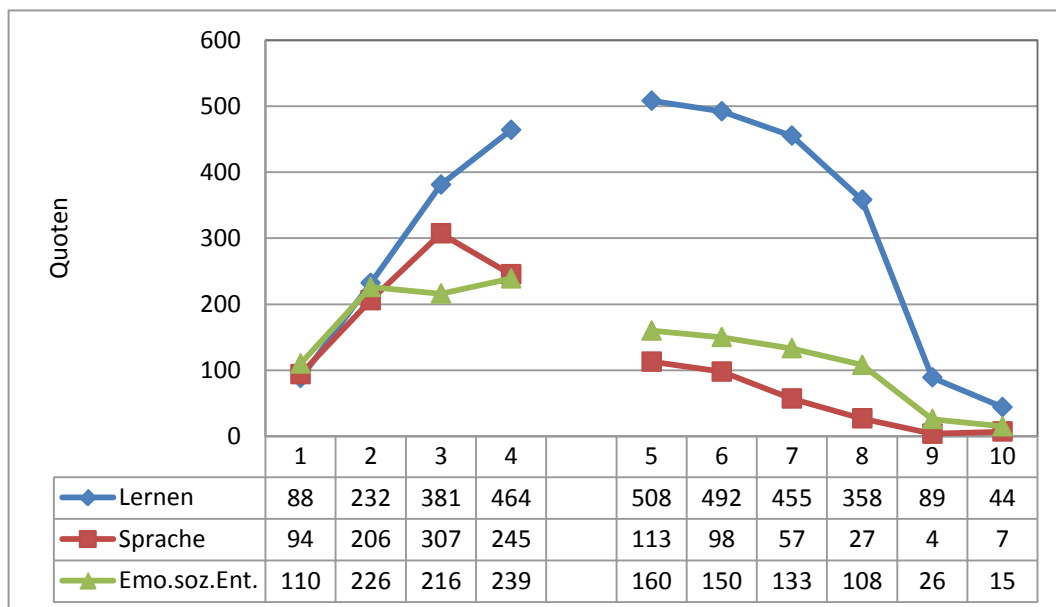
Mit der Abbildung 4.09 wird das quantitative Gewicht des Förderschwerpunktes Lernen in den fünften und sechsten Klassen der Stadtteilschulen augenfällig. Dort werden im ersten Jahrgang 3,9 % der Schülerinnen und Schüler als im Lernen sonderpädagogisch förderbedürftig ausgewiesen, im zweiten Jahrgang sind es 6,24 % und im dritten Jahrgang 7,38 %. Auch in der Grundschule ist der Förderschwerpunkt Lernen im zweiten und dritten Jahrgang quanti-

tativ am stärksten besetzt. Nur im ersten Jahrgang liegen die Quoten für den Förderschwerpunkt Sprache geringfügig über denen des Förderschwerpunkts „Lernen“.

Während im Förderschwerpunkt Lernen in der Stadtteilschule ein deutlich höheres Niveau, mit einer Spitze von 7,38 % im dritten Jahrgang, als in der Grundschule erreicht wird, bewegen sich die Quoten der Förderschwerpunkte Sprache und emotional-soziale Entwicklung in einem Korridor zwischen 0,43 und 2,29 Prozentanteilen. Die Quote für den Förderschwerpunkt Sprache befindet sich auf einem Niveau, das leicht über den Quoten des Schwerpunktes emotional-soziale Entwicklung liegt. In der 5. und 6. Klasse der Stadtteilschule ist es umgekehrt. Hier liegen die Quoten für die Förderbedarfe im Schwerpunkt emotional-soziale Entwicklung zwischen 0,45 und 0,63 Prozentpunkten höher als im Förderschwerpunkt Sprache. Mit anderen Worten: Die dominierenden Problemlagen zeigen sich im Lernen und das in besonderer Weise in den ersten beiden Klassen der Stadtteilschulen. Sodann sind es in der Grundschule die Sprachprobleme und dann erst die Probleme im Verhalten, die benannt werden. Demgegenüber steigen die Quoten der emotional-sozialen Förderbedarfe in der Stadtteilschule und übertreffen die des Förderschwerpunkts Sprache.

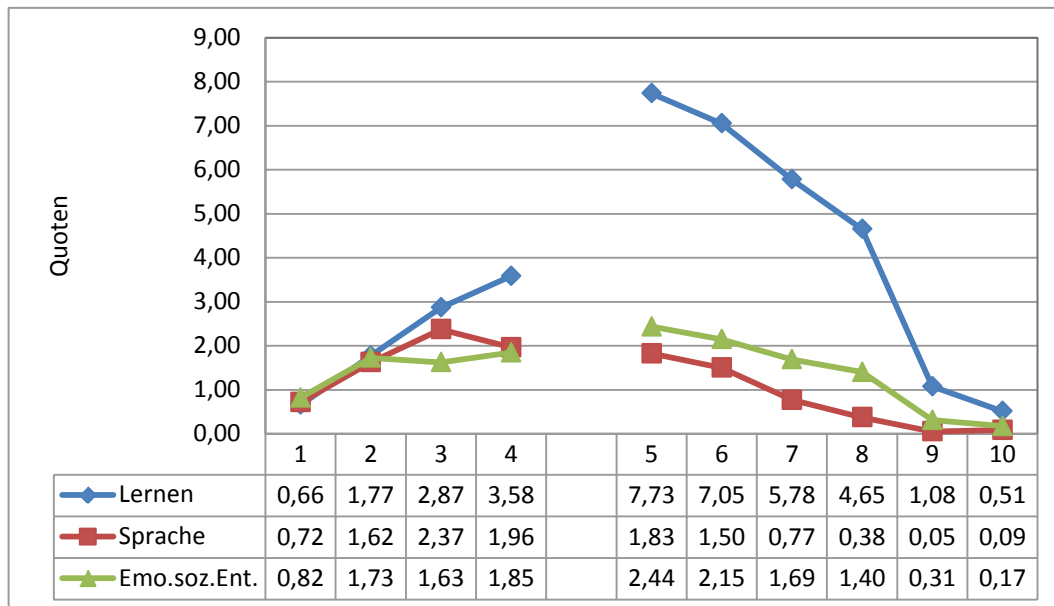
Die Abbildung 4.10 zeigt exemplarisch für den Jahrgang 3 die Häufigkeiten der Förderbedarfe in den einzelnen Förderschwerpunkten und Klassenstufen. Abb. 4.11 weist sodann die dazu gehörigen Quotenanteile der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung aus. Für die beiden anderen Jahrgänge gibt es Parallelabbildungen im Anhang (A 4.01 bis A 4.03).

Abbildung 4.10: Häufigkeiten der Förderbedarfe im Lernen, der Sprache und der emotional-sozialen Entwicklung im Schuljahr 2013/2014 (Jahrgang 3) in den Klassenstufen 1 bis 10



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 4.11: Quoten der Förderbedarfe im Lernen, der Sprache und der emotional-sozialen Entwicklung im Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) in den Klassenstufen 1 bis 10



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

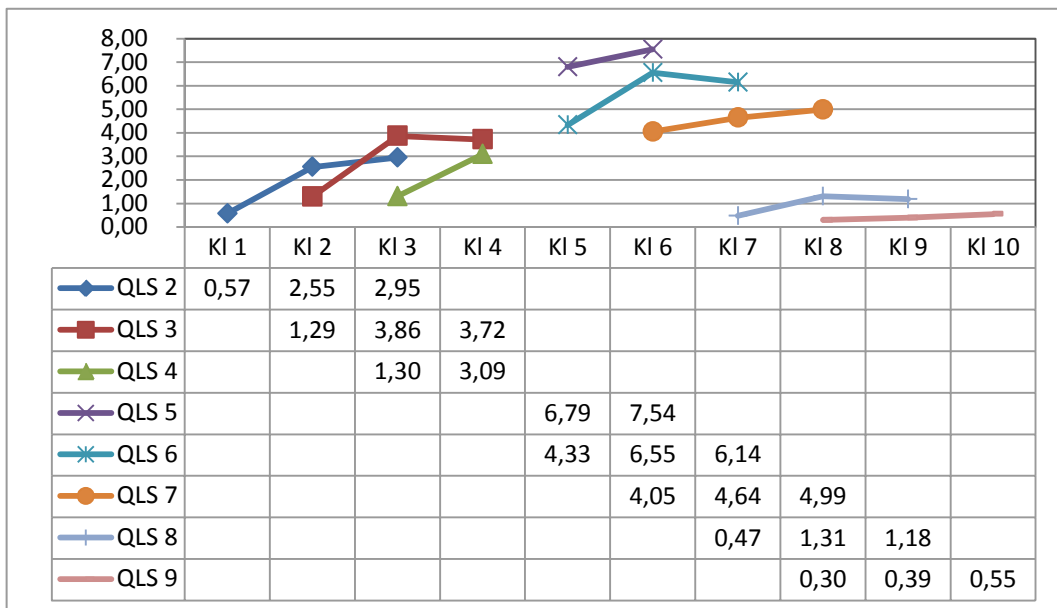
Nach diesen Abbildungen darf angenommen werden, dass in der Grundschule zunächst Schülerinnen und Schüler mit Sprachproblemen auffällig werden und in der Klassenstufe 3 Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler dominieren. Verhaltensprobleme treten rein quantitativ in Grundschulen in geringerem Ausmaß auf. Mit der Klassenstufe 5 in der Stadtteilschule steigt die Quote der Lernprobleme um 3,4 Prozentpunkte ganz enorm an. Auch gibt es eine Steigerung der Quoten der Förderbedarfe in der emotional-sozialen Entwicklung, während die sonderpädagogischen Förderbedarfe im Bereich Sprache von der Klassenstufe 5 an kontinuierlich abnehmen.

4.2.3.2 Quasi-Längsschnittvergleiche in den getrennten Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung

Den Anhangstabellen A 4.30 bis A 4.47 sind weitere Details dieses Auswertungsabschnittes zu entnehmen. Die folgenden Abbildungen 4.12 bis 4.15 fassen die Ergebnisse des Quasi-Längsschnittvergleichs zusammen.

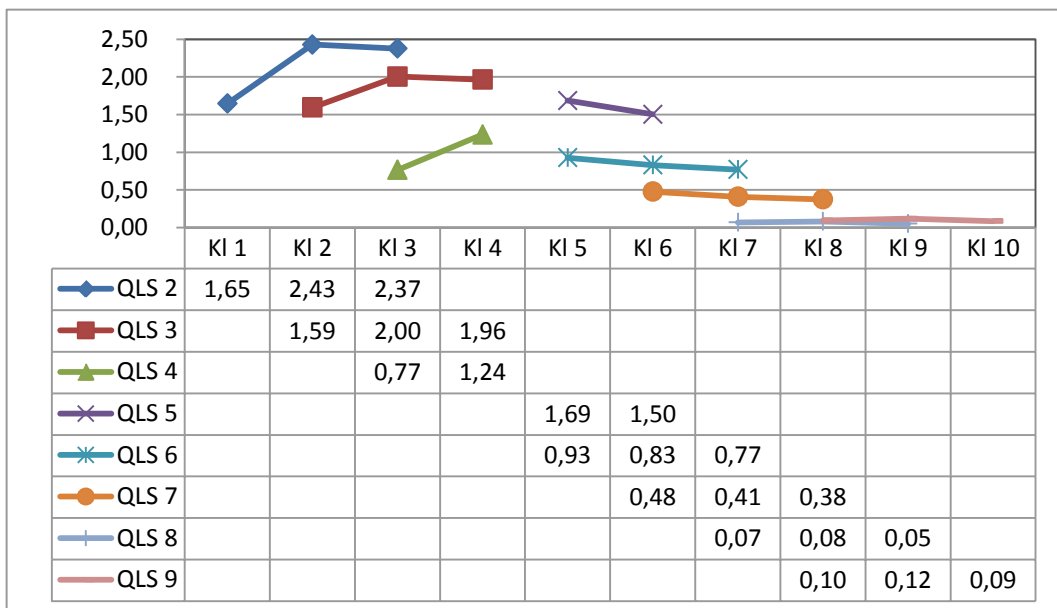
Der dominierende Trend (mit zwei Ausnahmen im Quasi-Längsschnitt 3 [QSL 3] und [QSL 6]) ist sowohl in der Grund- wie in der Stadtteilschule die Zunahme von Lernproblemen in aufeinanderfolgenden Jahrgängen. So steigen die Quoten des Quasi-Längsschnitts 2 (QSL 2) vom ersten Schuljahr von 0,57 % über 2,55 % auf 2,95 % im dritten Schuljahr. Auf deutlich höherem Niveau startet der Längsschnitt QLS 6 in Klasse 5 bei 4,33 %, steigt in Klasse 6 um 2,21 % auf 6,55 %, um in der siebten Klasse bei 6,14 % zu enden.

Abbildung 4.12: Veränderung der Quoten im Förderschwerpunkt Lernen in unterschiedlichen Quasi-Längsschnitten in Grund- und Stadtteilschulen (ohne Förderschulen)



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 4.13: Veränderung der Quoten im Förderschwerpunkt Sprache in unterschiedlichen Quasi-Längsschnitten in Grund- und Stadtteilschulen (ohne Förderschulen)



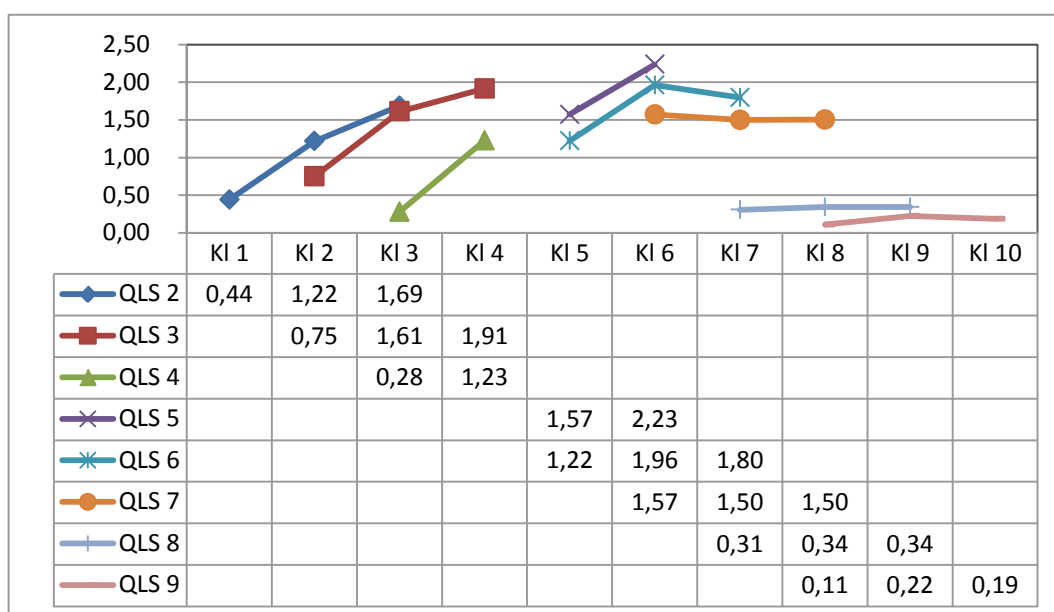
Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Für die Quoten der Häufigkeiten der Förderbedarfe in Sprache gilt für die Grundschule, dass zwischen den ersten zwei Messpunkten beim Start sowohl in der ersten wie in der zweiten und dritten Klasse ein Anstieg der Häufigkeiten zwischen 0,41 bis 0,78 Prozentpunkten zu verzeichnen ist und am Ende der Längsschnitte Quoten zwischen 1,24 % und 2,37 % erreicht werden. In der Sekundarstufe hingegen nehmen die Quoten von Schülerinnen und Schülern

mit Förderbedarfen in der Sprache kontinuierlich ab und liegen in der siebten Klasse zum Teil deutlich unter einem Prozent.

Sehr viel eindeutiger sind die Trends in der Veränderung der Quoten im emotional-sozialen Bereich (vgl. Abb. 4.14). Hier steigen sowohl in der Grundschule wie auch in der Stadtteilschule (hier Klasse 5 und 6) die Zahlen und damit die Quoten der Schülerinnen und Schüler mit attestierten Förderbedarfen in der emotional-sozialen Entwicklung kontinuierlich an und erreichen in den Klassen 4 fast die Häufigkeiten der Förderbedarfe in der Sprache und übertreffen in Klasse 6 die Förderbedarfe im QLS 5 in der Sprache um 0,73 und im QLS 6 um 1,13 Prozentpunkte.

Abbildung 4.14: Veränderung der Quoten im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in unterschiedlichen Quasi-Längsschnitten in Grund- und Stadtteilschulen (ohne Förderschulen)



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Die folgende Tabelle 4.05 zentriert auf diesen Aspekt, nämlich auf die Frage, welches Niveau der Häufigkeiten der Förderbedarfe in den Quasi-Längsschnitten (mit wenigstens einem vorgängigen Messzeitpunkt) in den vierten bzw. in den sechsten Klasse erreicht wird.

In guter Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Querschnittbetrachtungen wird nochmals deutlich, dass rein quantitativ Probleme im Förderschwerpunkt Lernen sowohl in der Grund- wie in der Stadtteilschule (Klasse 5 und 6) am Ende des jeweiligen Betrachtungszeitraums dominieren.

Tabelle 4.05: Förderbedarfsquoten der Quasi-Längsschnitte in den Klassen 4 und 6

Quasi-Längsschnitte	Lernen	Sprache	Emotionale und soziale Entwicklung
Quoten am Ende von Klasse 4			
QLS 3	3,72	1,96	1,91
QLS 4	3,03	1,24	1,23
Quoten am Ende von Klasse 6			
QLS 5	7,54	1,50	2,23
QLS 6	6,55	0,83	1,96

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Die Förderschwerpunkte Sprache und emotional-soziale Entwicklung haben am Ende der Grundschulzeit etwa das gleiche Gewicht. Demgegenüber nehmen in der fünften und sechsten Klasse der Stadtteilschule die emotional-sozialen Probleme gegenüber den Sprachproblemen deutlich zu, so dass das quantitative Gewicht des Förderschwerpunkts E deutlich dasjenige des Förderschwerpunkts Sprache um 0,73 Prozentpunkte im Quasi-Längsschnitt QLS 5 und um 1,13 % im QLS 6 übertrifft. Dieser quantitativ schon erhebliche Unterschied zwischen den beiden Förderschwerpunkten und den jeweiligen förderschwerpunktinternen Entwicklungen lässt unter Berücksichtigung der mit dem Förderschwerpunkt E in der Regel verbundenen individuellen Problemlagen und den davon für die Klassen ausgehenden Störungspotentialen erahnen, welche pädagogischen Herausforderungen sich hinter diesen Zahlen verbergen.

Tabelle 4.06: Prozentualer Anteil der Förderbedarfe L, S und S an den Gesamtförderbedarfen in den Jahrgängen und Bildungsbereichen

	Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1)	Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2)	Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3)
Klassen 1-4 Grundschule			
Lernen	39,43	46,39	41,49
Sprache	44,00	30,74	30,34
Emotional-soziale Entwicklung	16,57	22,87	28,17
Klasse 5-10 Stadtteilschule			
Lernen	63,28	68,70	68,42
Sprache	11,57	10,86	10,76
Emotional soziale Entwicklung	25,15	20,44	20,82
Klassen 1-10 Allgemeine Schulen			
Lernen	49,61	55,37	55,04
Sprache	30,15	22,74	20,49
Emotional-soziale Entwicklung	20,23	21,89	24,47

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Das unterschiedliche Gewicht der einzelnen Förderschwerpunkte wird unter einer anderen Perspektive in Tabelle 4.06 deutlich, die das quantitative Verhältnis der einzelnen Förderbedarfe zueinander in den Jahrgängen und Bildungsbereichen zeigt. Im Jahrgangvergleich werden die bereits beschriebenen Ergebnisse des Quasi-Längsschnitts unterstrichen. Im

Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1) dominiert in der Grundschule der Förderschwerpunkt Sprache. In den Jahrgängen 2 und 3 ist hingegen der Förderschwerpunkt Lernen deutlich mehr vertreten und zwar mit bis zu einem um 15 % höheren Anteil im Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2) gegenüber dem Förderbedarf Sprache und einem 11 % höheren Anteil im Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3). Im emotional-sozialen Förderbereich steigen die Anteile über die Schuljahre hinweg kontinuierlich bis zu einem Anteil von 28.17 % im letzten betrachteten Schuljahr (2013/14, Jahrgang 3).

In den Stadtteilschulen übertrifft die Zahl der Förderbedarfe im Lernen diejenigen im emotional-sozialen Bereich deutlich um 38 Prozentpunkte im Schuljahr 2011/12 und bis zu 47 Prozentpunkte im Schuljahr 2012/13. Dagegen nehmen sich die Anteile der Förderbedarfe in der Sprache mit Prozentanteilen um 11 % geradezu als bescheiden aus. Im Ganzen sind damit auch im Schuljahresvergleich die Förderbedarfe im Lernen das dominierende Problem sowohl in der Grundschule wie auch in der Stadtteilschule.

Ein weiterer Aspekt der Unterschiedlichkeit der Entwicklungen in den Förderschwerpunkten kann beim Übergang von den vierten in die fünften Klassenstufen demonstriert werden (siehe hierzu die Tabellen A 4.48 bis 4.52 im Anhang sowie die folgende Tabelle 4.07 und die Abbildungen 4.15 und 4.16).

Unter der Perspektive der Gesamtbetrachtung des Schulsystems und der Tatsache, dass die Gymnasien so gut wie keine Kinder mit LSE-Förderbedarfen aufnehmen, kann angenommen werden, dass nahezu alle förderbedürftigen Kinder von der Grundschule in die Stadtteilschule wechseln. Unter dieser Annahme ist der folgende Auswertungsschritt möglich und sinnvoll. Ausweislich der Tabelle A 4.49 im Anhang steigt im Längsschnitt QLS 5 die Zahl der LSE-Förderbedarfe in der Klassenstufe 4 von 247 auf 644. Das ist eine Erhöhung um den Faktor 2,6. Gleichzeitig steigt die LSE-Quote um den Faktor 5 von 2,00 % auf 10,15 %. Im Querschnittsvergleich QLS 4 zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 kommt es nur zu einer Erhöhung der LSE-Fallzahlen um 98, aber um eine Erhöhung der Quote um 7,1 %. Das ist der Effekt der fehlenden Gymnasiasten, der parallel mit einer deutlichen Erhöhung der Fallzahlen der LSE-Kinder zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 entscheidend dazu beigetragen hat, dass es in den Stadtteilschulen zu einem enormen prozentualen Anstieg und damit zu einer quantitativen Verdichtung der ausgewiesenen förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler gekommen ist.

Für die beiden Quasi-Längsschnitte (QLS 4 und 5) wird in der folgenden Tabelle 4.07 gezeigt, wie sich die Häufigkeiten und Quoten im Durchschnitt dieser Längsschnitte (nicht wie oben für einzelne Längsschnitte getrennt) von der Klassenstufe 4 zur Klassenstufe 5 verändern und zwar nicht nur für die Förderbedarfsgruppe LSE, sondern auch für die einzelnen Förderschwerpunkte. Für die LSE-Förderbedarfsgruppe kommt es in der Klassenstufe 5 insgesamt zu einer durchschnittlichen Steigerung der Fallzahlen pro Querschnitt von 248 Schülerinnen und Schüler in der Klassenstufe 5 gegenüber der Klassestufe 4. Das ist ein Anwachsen um das 1,5-Fache und bedeutet eine Zunahme von ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen um 53,23 %. Die LSE-Quoten erhöhen sich hingegen für diese beiden Längsschnitte auf das Dreifache, von 3,77 % auf 11,37 %. Darin drückt sich die bereits beschriebene Verdichtung in der Stadtteilschule aus. Im gleichen Zug reduzieren sich die Schülerzahlen in den Sondersystemen um 105 Kinder bzw. um 31,01 %.

Deutlich unterschiedlich stellen sich die Entwicklungen in den getrennten Förderschwerpunkten dar.

Tabelle 4.07: Der Übergang von Klassenstufe 4 zu 5 in zwei Quasi-Längsschnitten (QSL 4, Jg. 2+3, QSL 5, Jg. 1+2)

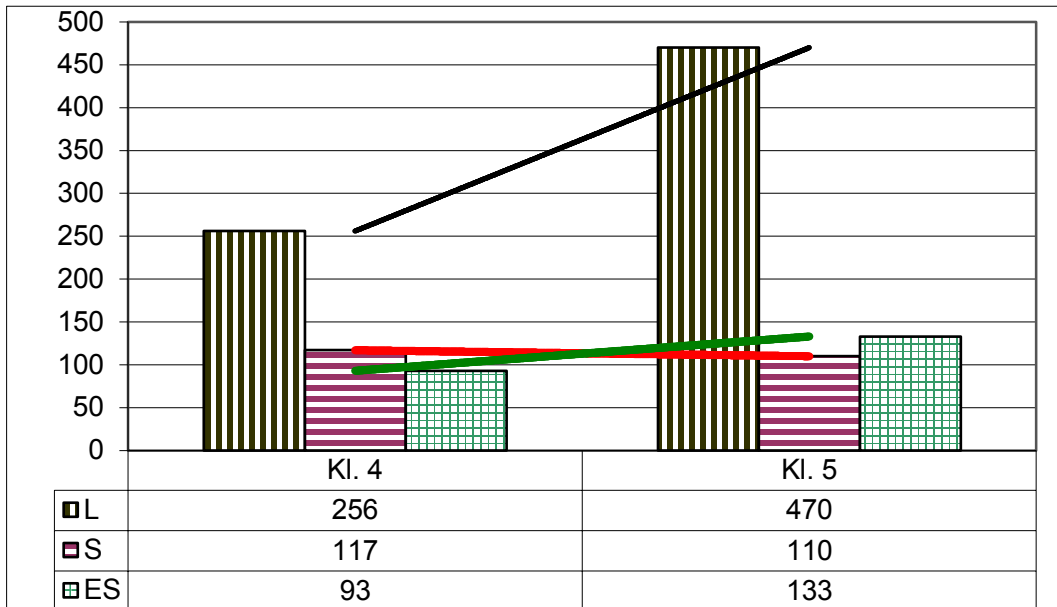
	Kl. 4	Kl. 5	Diff. 5-4	Veränderung (v.H.)
LSE				
Allgemeine Schulen (absolut)	465	713	248	53,23
LSE-Quoten (v.H.)	3,77	11,37		7,60
Sondersysteme (absolut).	337	233	-105	-31,01
Lernen				
Allgemeine Schulen (absolut)	256	470	214	83,40
L-Quoten (v.H.)	2,08	7,49		5,42
Sondersysteme (absolut).	123	156	34	27,35
Sprache				
Allgemeine Schulen (absolut)	117	110	-7	-5,58
S-Quoten (v.H.)	0,94	1,76		0,81
Sondersysteme (absolut).	215	75	-140	-65,27
Emotional-soziale Entwicklung				
Allgemeine Schulen (absolut)	93	133	41	43,78
E-Quoten (v.H.)	0,75	2,12		1,37
Sondersysteme (absolut).	0	2	2	

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Im Lernen kommt es zu einem Zuwachs von 214 Kindern (83,4 %). Im Förderbereich Sprache sind es sieben Kinder weniger in Klasse 5 als in Klasse 4 (-5,6 %) und im sozial-emotionalen Bereich werden 41 bzw. 43,8 % mehr Kinder gezählt. Parallel dazu steigt die Zahl der Kinder im Förderbereich Lernen auch in den Sondersystemen und zwar um 34 Kinder bzw. um 27,35 %. Im Förderbereich Sprache erfolgt im gleichen Zug eine Abnahme der Zahl der Kinder in den Sondersystemen um 140, das ist ein Minus von 65,3 %.

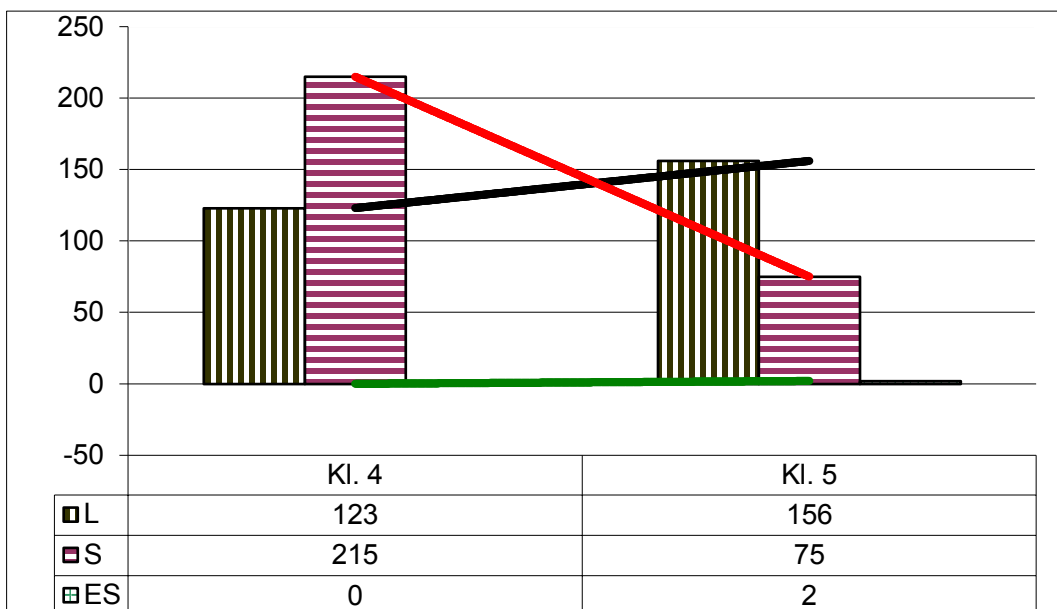
Die Abbildungen 4.15 und 4.16 visualisieren diesen Trend noch einmal: Im Förderbereich Lernen kommt es sowohl in den allgemeinen Schulen wie in den Sondersystemen zu einer Erhöhung der Zahl der Kinder. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass die Benennungen von Kindern der 4. Klasse zu Beginn des vierten Schuljahres erfolgen. Alle Veränderungen der Diagnosen im Verlauf der 4. Klasse können sich erst in der nächsten Schuljahresstatistik in den 5. Klassen zeigen. Die Benennung von Förderbedarfen in den 5. Klassen kann angesichts des Erfassungstermins im Wesentlichen nur auf übernommenen Diagnosen aus der Grundschule beruhen. De facto muss deshalb angenommen werden, dass sich in den Zählungen der Stadtteilschulen in der fünften Klasse die Erkenntnisse der Grundschulen am Ende von Klasse vier widerspiegeln. Deshalb ist die Zunahme der Förderbedarfe in Klasse fünf eine Zunahme, die sich in der Klasse vier und dort wohl unter dem bevorstehenden Übergang in die Stadtteilschule entwickelt hat und als Steigerungsrate den Grundschulen zuzurechnen ist. Hier ist zu fragen, warum es in den Grundschulen zu offensichtlich massiven Steigerungen der Zahl von Kindern mit Förderbedarfen im Lernen bis zum Übergang in die Sekundarstufe I kommt. Auch ist zu fragen, wie es zu einem inklusiven Schulsystem passt, gerade Kinder im Förderbereich Lernen während der Grundschulzeit und danach immer noch in Sondersysteme zu überweisen.

Abbildung 4.15: Veränderung der Häufigkeiten in den Förderschwerpunkten L, S und E zwischen vierter und fünfter Klasse (Übergang zur SEK I) in den allgemeinen Schulen im Durchschnitt zweier Quasi-Längsschnitte



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 4.16: Veränderung der Häufigkeiten in den Förderschwerpunkten L, S und E zwischen vierter und fünfter Klasse (Übergang zur SEK I) in den Sondersystemen im Durchschnitt zweier Quasi-Längsschnitte



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

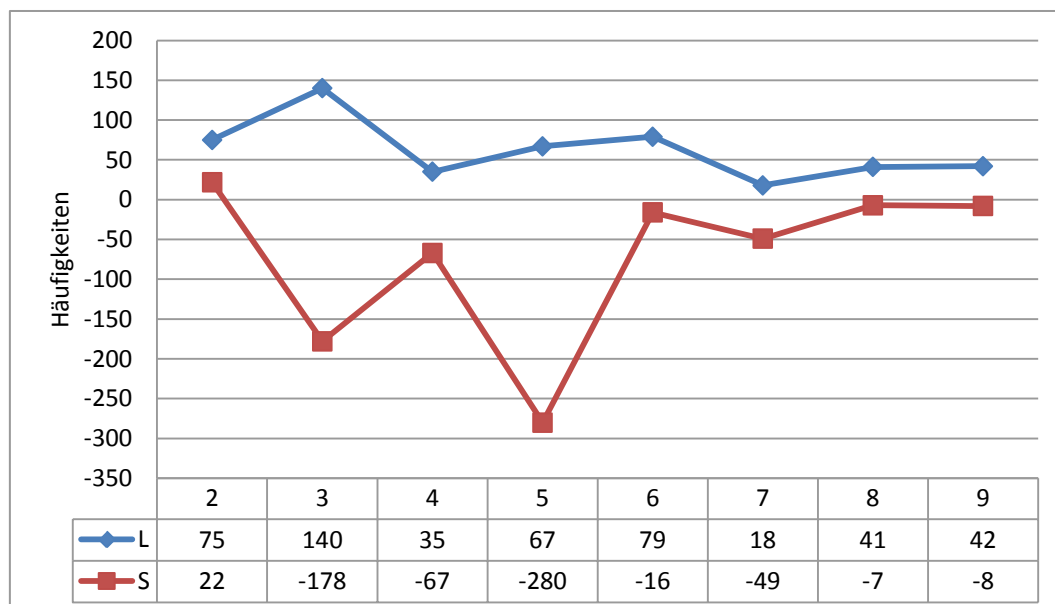
An den Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“ ist ebenfalls die Frage zu richten, wo die von den Stadtteilschulen in der fünften Klasse ausgewiesenen Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialen Problemen „entstehen“. Nach der obigen Argumentation sind die Entstehungsbedingungen in der Grundschule zu suchen. Der Anstieg der Quoten in

den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung in den Quasi-Längsschnitten von Klasse 5 zu Klasse 6 ist allerdings allein den Bedingungen in der Stadtteilschule geschuldet. Entsprechend ist dort nach einer Lösung zu suchen.

Im Förderschwerpunkt Sprache finden sich geradezu mustergültige Ergebnisse. Dort kommt es zu einer Reduktion der Zahl der Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache sowohl in der allgemeinen Schule wie in den Sondersystemen. Dort wird die inklusive Schule sowohl dem Anspruch der Inklusion wie auch dem klassischen Anspruch der ehemaligen Sprachheilschulen gerecht, Sprachprobleme als passager zu betrachten.

Die förderschwerpunktspezifischen Auswertungen machen auf ein weiteres Problem der aktuellen Schulentwicklung aufmerksam: Gerade bei der Untersuchung des erwünschten Übergangs von Schülerinnen und Schülern von den Sondersystemen in die allgemeinen Schulen hat es sich gezeigt, dass die Jahrgangsvergleiche zu falschen Schlüssen führen können. In den Jahrgangsvergleichen hat sich vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Sondersystemen um 418 und vom Schuljahr 2012/13 zum Schuljahr 2013/14 nochmals um 282 verringert. Bei der Betrachtung der einzelnen Quasi-Längsschnitte von den Klassenstufen 2 bis 9 kann dieses Ergebnis nicht bestätigt werden. Es kommt vielmehr im Förderschwerpunkt Lernen in den Sondersystemen zu Zuwächsen von 497 Schülerinnen und Schülern und zu einem Abbau um 583 Schülerinnen und Schüler in den ehemaligen Sprachheilschulen. Die Differenz zum Saldo des Jahrgangsvergleichs erklärt sich durch Abgänge aus höheren Klassen. Die Verträglichkeit der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in das Sondersystem mit dem Konzept der inklusiven Schule wird deshalb perspektivisch nicht nur beim Übergang von der Klasse 4 in die Sekundarstufe I zu diskutieren sein.

Abbildung 4.18: Veränderungen der Häufigkeiten der Förderbedarfe Lernen und Sprache in den Sondersystemen im „Quasi-Längsschnitt“



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 4.17 zeigt die Ergebnisse der Zusammenfassung aller Quasi-Längsschnitte. Es wurden für jeden Längsschnitt beim zweiten und dritten Messpunkt die Ergebnisse für die erreichte Klassenstufe festgestellt und die Summen pro Klassenstufe ermittelt. So sind unter der Klassenstufe 4 alle Differenzen zusammengefasst, die in unterschiedlichen Klassenstufen vom Übergang von der 3. Klasse zur 4. Klasse in den Sondersystemen ermittelt wurden. So kam es in der 4. Klasse im Förderschwerpunkt Lernen zu einem Zuwachs von 35 Kindern in den Sondersystemen und im Förderschwerpunkt Sprache zu einem Abbau um 67 Kinder. Generell glänzen die ehemaligen Sprachheilschulen durch die Verminderung ihrer Schülerzahlen, während es im Förderschwerpunkt Lernen Jahr für Jahr zu Zuwächsen kommt. Dieses Ergebnis ist – wie oben schon angedeutet – durch weitergehende Untersuchungen erklärungs- aber auch kontrollbedürftig.

5 Jahrgangsvergleiche der Hamburger sonderpädagogischen Förderbedarfe LSE in Schulen unterschiedlicher Merkmalskonstellationen

In diesem Kapitel wird für staatliche Grund- und Stadtteilschulen untersucht, in welchem Ausmaß die LSE-Quoten und ihre Veränderung über die drei Jahrgänge hinweg mit schulstrukturellen bzw. schulbiographischen Variablen kovariieren. Als solche unabhängigen Variablen wurden auf Grund der Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zur Integration die vorgängigen Integrationserfahrungen der Schulen, die soziale Lage des Einzugsgebietes der Schulen und die Geschichte der Stadtteilschulen und ihre organisatorische Entwicklung verwendet.

5.1 Unterschiedliche Merkmalskonstellationen der Grundschulen

5.1.1 Integrationserfahrung

In den Hamburger Grundschulen werden seit drei Jahrzehnten unterschiedliche Integrationsmodelle praktiziert. In 29 Grundschulen gab es Integrationsklassen, in denen sich fast ausschließlich Kinder mit speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen befanden und noch befinden, solange die Integrationsklassen noch bestehen. Regelmäßig gab es in diesen Grundschulen pro Jahrgangsstufe eine I-Klasse, während die Parallelklassen „normale“ Grundschulklassen waren. Ein Teil dieser I-Schulen beteiligte sich seit den 1990er Jahren zusätzlich am Modell „Integrative Regelklasse (IR)“. In diesem Modell gab es eine systemische sonderpädagogische Ressource für die ganze Schule, ohne dass die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besonders diagnostiziert und damit etikettiert werden mussten. Im Gegenzug verpflichteten sich die Schulen, alle Kinder des Schulbezirks aufzunehmen, mit Ausnahme der Kinder mit speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen. Alle Parallelklassen der I-Klassen der Schule waren IR-Klassen. Aus diesem Grund werden diese Schulen für die folgenden Auswertungen den Grundschulen mit IR-Klassen zugeordnet. Es gab insgesamt 36 integrative Grundschulen, von denen der größere Teil reine IR-Schulen mit ausschließlich IR-Klassen waren.

Darüber hinaus gab es zwei bezirkliche integrative Förderzentren (IF), die mit den in ihrem Bereich liegenden Grundschulen kooperierten. Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogische LSE-Förderbedarf erhielten in diesem Modell in ihren normalen Grundschulklassen einzelfallbezogene sonderpädagogische Ressourcen aus dem zugehörigen Integrativen Förderzentrum. Sie blieben Mitglied ihrer Grundschulklasse. Da auch in dieser Kategorie nicht nach einzelnen Klassen differenziert werden kann, werden die beiden Schulen, die zusätzlich I-Klassen haben, dieser Kategorie zugerechnet. Alle anderen staatlichen Grundschulen werden zur Gruppe der Schulen ohne Integrationserfahrung zusammengefasst.

In den folgenden Auswertungen geht es um die Frage, ob und in welchem Ausmaß sich die verschiedenen Grundschulvarianten in ihren LSE-Quoten und deren Veränderungen in den drei betrachteten Schuljahren unterscheiden.

Tabelle 5.01: Schülerzahlen und LSE-Häufigkeiten der Grundschulen in den untersuchten Schuljahren nach deren vorgängigen Integrationserfahrungen

		2011/12 (Jahrgang 1) Klassenstufe 1-4	2012/13 (Jahrgang 2) Klassenstufe 1-4	2013/14 (Jahrgang 3) Klassenstufe 1-4
Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler				
Integrations- erfahrung	Keine Integrationserfahrung	32.741	33.194	33.850
	I	2.675	2.777	2.889
	IR und IR+I	8.741	8.465	8.486
	IF und IF+I	5.838	5.889	5.964
	Summe	49.995	50.325	51.189
Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf				
Integrations- erfahrung	Keine Integrationserfahrung	746	1.409	1.554
	I	93	159	125
	IR und IR+I	191	1.033	851
	IF und IF+I	304	294	278
	Summe	1.334	2.895	2.808

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

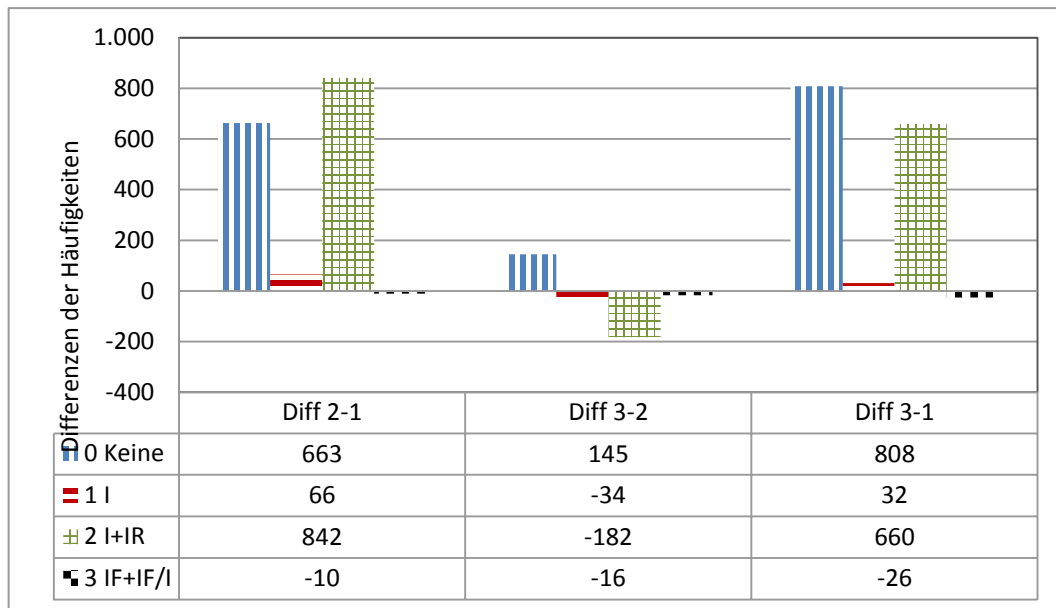
Wie aus Tabelle 5.01 zu entnehmen ist, stammen rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (rund 33.000) aus Schulen, die keine vorgängigen Erfahrungen mit Integrationsmodellen haben. Etwa 17 % (rund 8.500) gehen in Schulen, die IR-Klassen führten. Gut 5 % der Hamburger Grundschüler stammen aus Schulen mit I-Klassen. Fast 12 % besuchen Schulen, die am IF-Modell teilnahmen.

Die absoluten Häufigkeiten der LSE-Förderbedarfe zeigen bereits wichtige Differenzierungen. Im ersten Jahrgang wurden von den Schulen mit IR und IR+I-Erfahrungen 191 Schülerinnen und Schüler mit LSE-Förderbedarfen gemeldet. Im zweiten Jahrgang kam es zu einem Anstieg der Meldungen auf 1.033 und im dritten Jahrgang zu einer Verringerung der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe auf 851. In den Schulen, die am IF-Modell teilnehmen ist die LSE-Anzahl im ersten Jahrgang bei kleinerer Grundgesamtheit deutlich höher als in den IR-Schulen und reduziert sich im zweiten Jahrgang geringfügig. Insgesamt steigt die Anzahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 um 1.561 und geht im Schuljahr 2013/14 um 87 leicht zurück. Details können den Anhangstabellen A 5.01 bis 5.06 entnommen werden.

In der folgenden Abbildung 5.01 sind die Daten der Anhangstabellen A 5.07 bis A 5.09 zusammengefasst grafisch dargestellt. Es handelt sich um die Differenzen der LSE-Häufigkeiten in den Kategorien der vorgängigen Integrationserfahrungen zwischen den drei betrachteten Schuljahren (Jahrgängen). Die Steigerung vom ersten zum zweiten Jahrgang geht fast ausschließlich auf die Schulen ohne Integrationserfahrung und auf die IR-Schulen zurück. Die Differenz beträgt für die IR-Schulen 842 Nennungen, das ist mehr als die Hälfte der Zunahmen aller Grundschulen, und dürfte auf das vorherige Nichtetikettierungsgebot im Modell der IR-Klassen zurückzuführen sein. Diese Differenzen der LSE-Nennungen weisen darauf hin, dass sich unter der Maßgabe des neuen Inklusionsmodells und den vorgenommenen Änderungen in dem Schulverwaltungsprogramm LuSD die überwiegende Anzahl der IR-Schulen im zweiten Jahrgang erstmalig LSE-Förderbedarfe ausgewiesen haben. Dementsprechend

kommt es im dritten Jahrgang (Schuljahr 2013/14) zu keiner weiteren Erhöhung der LSE-Angaben in den IR-Schulen. Es gibt im Gegenteil eine Reduzierung um 182 LSE-Nennungen gegenüber dem zweiten Jahrgang (Schuljahr 2012/13). Damit tragen die IR-Schulen überproportional zum leichten Rückgang der LSE-Meldungen der Grundschulen im dritten Jahrgang (Schuljahr 2013/14) bei.

Abbildung 5.01: Differenzen der LSE-Häufigkeiten in den Grundschulen in den Schuljahren 2011/12, 2012/13 und 20113/14 nach deren vorgängigen Integrationserfahrungen



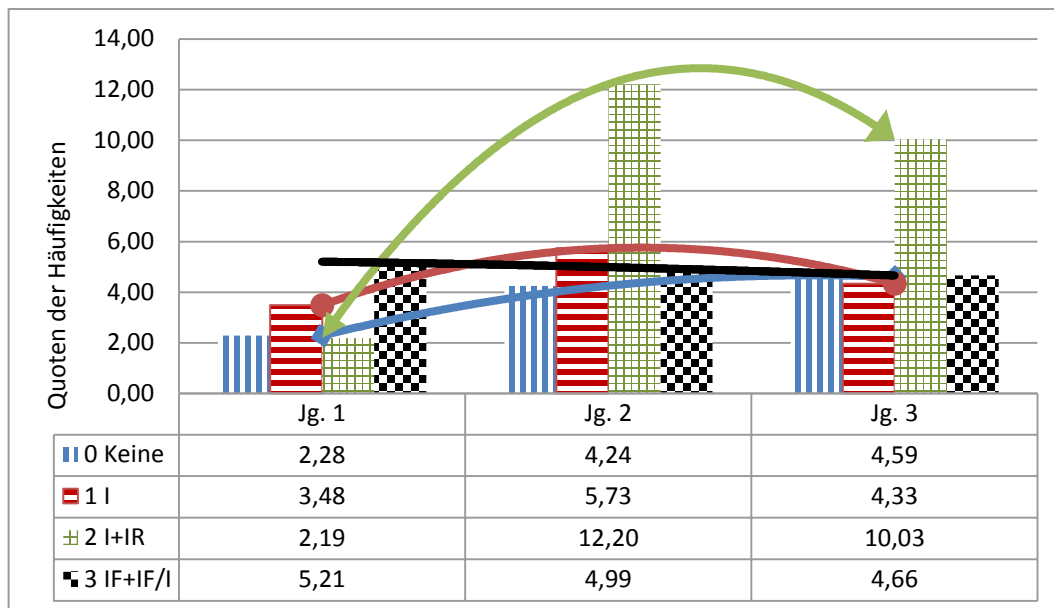
Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Die Schulen ohne vorgängige Integrationserfahrung steigern dagegen ihre LSE-Meldungen nach der Erhöhung vom ersten zum zweiten Jahrgang um 663 um weitere 145 Fälle.

Die I-Schulen halbieren ihren Zuwachs an LSE-Nennungen, bezogen auf die Differenzen der drei Jahrgänge. Am stabilsten über die drei Schuljahre hinweg (mit einem leichten Trend zur Verringerung der Quoten) erweisen sich die Grundschulen, die mit einem Integrativen Förderzentrum kooperieren.

Für die Frage, ob die Angaben der IR-Schulen zu ihren LSE-Fällen zutreffend sein können, ist die Einbeziehung der Quoten der LSE-Häufigkeiten in den Jahrgängen in Abbildung 5.02 von Bedeutung. Die nach Klassenstufen differenzierten Ergebnisse finden sich in den Anhangstabellen A 5.10 bis A 5.12.

Abbildung 5.02: LSE-Quoten und Trends in den Grundschulen in den untersuchten Schuljahren in Abhängigkeit von vorgängigen Integrationserfahrungen



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Im ersten Jahrgang gibt es 2,19 % Kinder mit ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen in den IR-Schulen. Im zweiten Jahrgang steigt diese Quote auf 12,2 %. Daraus geht hervor, dass die IR-Schulen bis einschließlich 2011/12 (1. Jahrgang) tatsächlich nur einen Bruchteil ihrer Schülerinnen und Schüler mit einem LSE-Förderbedarf ausgewiesen haben. Konzeptionell wurde schon beim Start der IR-Schulen 1991/92 davon ausgegangen, dass 8 % der Kinder in integrativen Regelklassen einen LSE-Förderbedarf haben, weil diese Modellschulen in erster Linie nach ihrer Belastung durch ihre soziale Lage ausgesucht worden waren. Nur ein Viertel dieser theoretischen bzw. nach den Erwartungen des damaligen Konzepts vorhandenen 8 % der Schülerinnen und Schüler sind im Schuljahr 11/12 (Jahrgang 1) tatsächlich ausgewiesen worden. Aus zwei Gründen kann angenommen werden, dass gut 20 Jahre später die LSE-Quoten über diesen 8 % liegen. Zum einen dürften sich die Lebensbedingungen eines großen Teils der Kinder, die in den Einzugsgebieten dieser Schulen leben, in den vergangenen zwei Jahrzehnten verschlechtert haben, was regelhaft mit einer Vermehrung der LSE-Förderbedarfe einhergehen dürfte. Zum anderen haben sich einige dieser IR-Schulen programmatisch zu Schwerpunktschulen für „schwierige“ Schülerinnen und Schüler über ihr unmittelbares Einzugsgebiet hinaus entwickelt. Sowohl benachbarte Schulen haben gern „schwierige“ Kinder an die IR-Schulen abgegeben und nicht wenige Eltern haben diese Schulen angewählt, weil sie darin die letzte Möglichkeit gesehen haben, ihre Kinder vor einer drohenden Sonderschulüberweisung zu bewahren. Unter Berücksichtigung dieser Annahmen besteht wenig Anlass, die erhebliche Quotendifferenz von 10 % vom ersten zum zweiten Jahrgang auf 12,2 % grundsätzlich in Frage zu stellen. Ein Jahr später beträgt die Quote dann rund 10 %.

Wie die Anhangstabellen A 5.5.10 bis A 5.12 ausweisen, geht der Rückgang der Quote im Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) vor allem auf die reduzierten Meldungen in den ersten (von 8,1 % auf 3,7 %) und dritten Klassenstufen (von 15,4 % auf 12 %) zurück. Die geringeren Meldungen in den ersten Klassenstufen beruhen vermutlich auf den veränderten Vorgaben für die Eintragungen in die LuSD, und darauf, dass in den ersten Wochen des ersten Schul-

jahres LSE-Diagnosen nur zögerlich abgegeben werden. Gestützt wird diese Aussage dadurch, dass diese Reduzierung in den ersten Klassenstufen bis auf die IR-Schulen auch in den übrigen Grundschulvarianten auftritt.

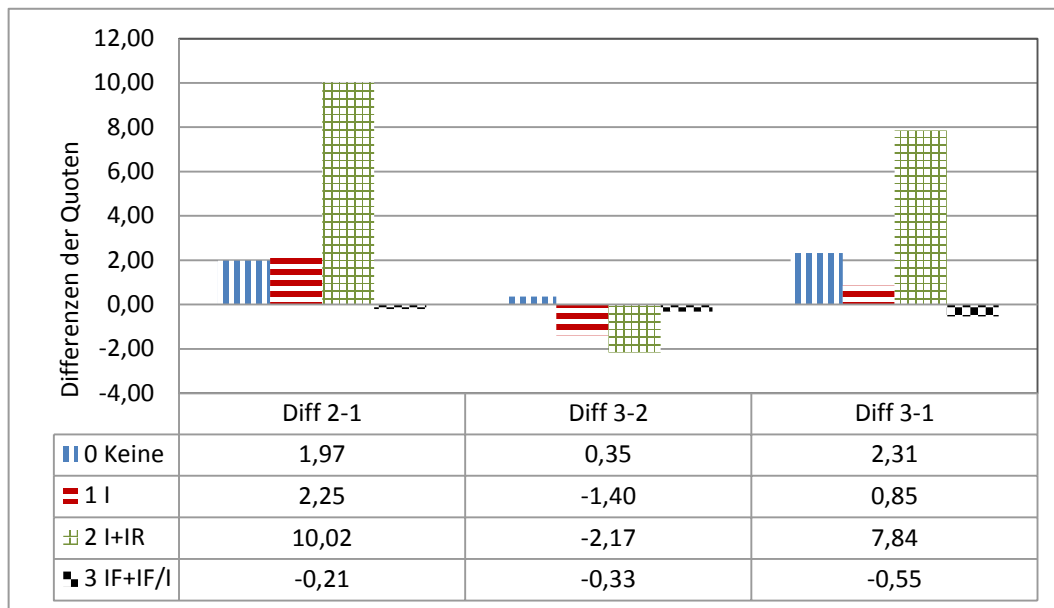
Auch die Schulen ohne vorgängige Integrationserfahrung steigern ihre LSE-Quote vom ersten zum zweiten Jahrgang um rund 85 % (von 2,28 % auf 4,24 %) und als einzige Grundschulvariante noch einmal auf 4,59 % im dritten Jahr. Damit übertreffen sie die I-Schulen im dritten Jahr erstmalig mit ihrer LSE-Quote. Es ist nicht auszuschließen, dass sich dieser Trend leichter Erhöhung fortsetzt, weil im Laufe der nächsten zwei Jahre der Anteil der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen durch die systemische Ressource in diesen Schulen noch weiter wachsen wird und anzunehmen ist, dass damit die Sichtweise auf „problematische“ Schülerinnen und Schüler noch professioneller wird. Diese Trendannahme wird vermutlich auch noch dadurch gestützt, dass mit den Diagnosen von Förderbedarfen im Lernen und in der Sprache keine Sonderschulüberweisungen mehr verbunden sind.

Die Schulen mit Integrationsklassen weisen im Schuljahr 2012/13 eine Steigerung von rund 65 % gegenüber dem Vorjahr aus (von 3,48 % auf 5,73 %). Im Schuljahr 2013/14 kommt es zu einer deutlichen Reduzierung der LSE-Quote auf 4,33 %, das ist die kleinste Quote aller Grundschulvarianten. Es ist daran zu erinnern, dass die in den I-Klassen befindlichen Kinder mit speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen hier nicht berücksichtigt sind.

Die Schulen, die mit Förderzentren kooperieren sind die einzigen, bei denen die LSE-Quote über die Jahre leicht rückläufig ist, allerdings starten sie im Schuljahr 2011/12 mit dem höchsten Niveau aller Grundschulvarianten (5,21 %) und werden im Schuljahr 2013/14 nur von den IR-Schulen noch übertroffen. Offensichtlich hat der für diese Schulen schon früher vorhandene sonderpädagogische Sachverstand aus den Integrativen Förderzentren dazu beigetragen, dass die LSE-Quoten schon vor dem Schuljahr 2012/13 die der anderen Grundschulvarianten (bis auf die I-Schulen) um weit mehr als das Doppelte übertreffen. Daran ist zu erkennen, dass die erheblichen Steigerungen in den anderen Schulvarianten im zweiten Jahr nicht auf die Einführung der Inklusion und der damit verbundenen systemischen Ressource zurückgehen. In der dritten Klassenstufe übertreffen die IF-Schulen mit ihrer Quote von 4,66 % die I-Schulen und die Schulen ohne vorgängige Integrationserfahrung nur noch unwesentlich. Unter der Annahme, dass die IF-Schulen sich in ihrer sozialen Zusammensetzung nicht wesentlich von den Schulen ohne vorgängige Integrationserfahrung unterscheiden, ist zu vermuten, dass an den IF-Schulen, die eine personenbezogene, sonderpädagogische Ressource erhielten, vor Beginn der systemischen Ressourcenzuweisung im zweiten Jahrgang abzulesen war, wie hoch die LSE-Quote in Hamburger Grundschulen vermutlich sein dürfte. Im Schuljahr 2012/13 betrug die LSE-Quote in den IF-Schulen 4,99 % und sank im Schuljahr 2013/14 dann auf 4,66 %. Sie liegen damit deutlich über den 4 %-Annahmen der Bürgerschaftsdrucksache. Da die personenbezogene Ressourcenvergabe im IF-Modell auf einer klassischen sonderpädagogischen Diagnostik beruhte, kann angenommen werden, dass sich die LSE-Quote in den Grundschulen oberhalb von den angenommenen 4 % einpendeln dürfte, wenn eine solche Diagnostik flächendeckend eingeführt würde.

Abbildung 5.03 fasst die Differenzen der LSE-Quoten für die Grundschulvarianten insgesamt zusammen. Die klassenstufenspezifischen Differenzierungen finden sich in den Anhangstabellen A 5.13 bis A 5.15. In den Differenzen zwischen dem zweiten und ersten betrachteten Schuljahr zeigen sich die beschriebenen Trends.

Abbildung 5.03: Differenzen der LSE-Quoten in den Grundschulen zwischen den untersuchten Schuljahren in Abhängigkeit von vorgängigen Integrationserfahrungen



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Bei den Schulen ohne vorgängige Integrationserfahrungen beträgt die Differenz zwischen drittem und erstem Jahrgang 2,31 % und bei den I-Schulen 0,85 %. Diese moderaten Anstiege der LSE-Quoten in der Mehrheit der Hamburger Grundschulen sind keinesfalls erwartungswidrig, wie der Vergleich mit den IF-Schulen zeigt. Der starke Anstieg in den IR-Schulen (um fast 8 %) ist angesichts des niedrigen Ausgangsniveaus aus den genannten Gründen ebenfalls erwartungskonform.

5.1.2 Soziale Lage der Schulen

Seit vielen Jahren gibt es den Sozialindex der Hamburger Schulen (ehemals KESS-Index), der die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft des Einzugsgebietes der Schulen beschreibt. Zuletzt ist er im Schuljahr 2011/12 neu erhoben und berechnet worden. Die Grundschulen und die Stadtteilschulen erhalten seit dem Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 1) die systemische sonderpädagogische Ressource in Abhängigkeit von ihrem Sozialindex und der Gesamtzahl ihrer Schülerinnen und Schüler. Seit dem Schuljahr 2013/14 ist der neue Sozialindex maßgeblich. Er beschreibt die Situation auch im Schuljahr 2011/12 am besten, weil die zu Grunde liegenden Daten aus diesem Schuljahr stammen. Für die sechs Stufen des Sozialindex werden unterschiedliche Prozentsätze von Kindern mit LSE-Diagnosen geschätzt. Die für die Grundschule durchschnittlich angenommenen 4 % eines Jahrganges mit einem sonderpädagogischem LSE-Förderbedarf werden in folgender Weise auf die sechs Stufen des Sozialindex verteilt (Hamburger Bürgerschaft 2012, S. 25):

- Sozialindex 1: 7,6 %
- Sozialindex 2: 6,1 %
- Sozialindex 3: 4,6 %
- Sozialindex 4: 3,0 %
- Sozialindex 5: 1,5 %
- Sozialindex 6: 0,8 %

Diese Vorgaben für die systemische Ressourcenverteilung stellen gleichzeitig den kriterialen Maßstab für die Beurteilung der ausgewiesenen LSE-Quoten im Kapitel 6 dar.

Die Tabelle 5.02 enthält die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Hamburger Grundschulen die sich in den sechs Stufen des Sozialindex befinden. Die nach Klassenstufen differenzierten Ergebnisse finden sich in den Anhangstabellen A 5.16 bis A 5.21.

Tabelle 5.02: Gesamtschülerzahlen und LSE-Häufigkeiten in den Grundschulen in den untersuchten Schuljahren nach den Stufen des Sozialindex

Sozialindex	2011/12 (Jahrgang 1) Klassenstufe 1-4	2012/13 (Jahrgang 2) Klassenstufe 1-4	2013/14 (Jahrgang 3) Klassenstufe 1-4
Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler			
1	6.154	6.436	6.345
2	7.072	7.119	7.154
3	9.358	9.668	9.667
4	8.790	8.982	9.287
5	11.663	11.733	11.958
6	6.205	6.386	6.518
Summe	49.242	50.324	50.929
Zahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf			
1	293	727	722
2	242	666	635
3	331	765	699
4	196	381	392
5	216	300	284
6	52	56	46
Summe	1.330	2.895	2.778

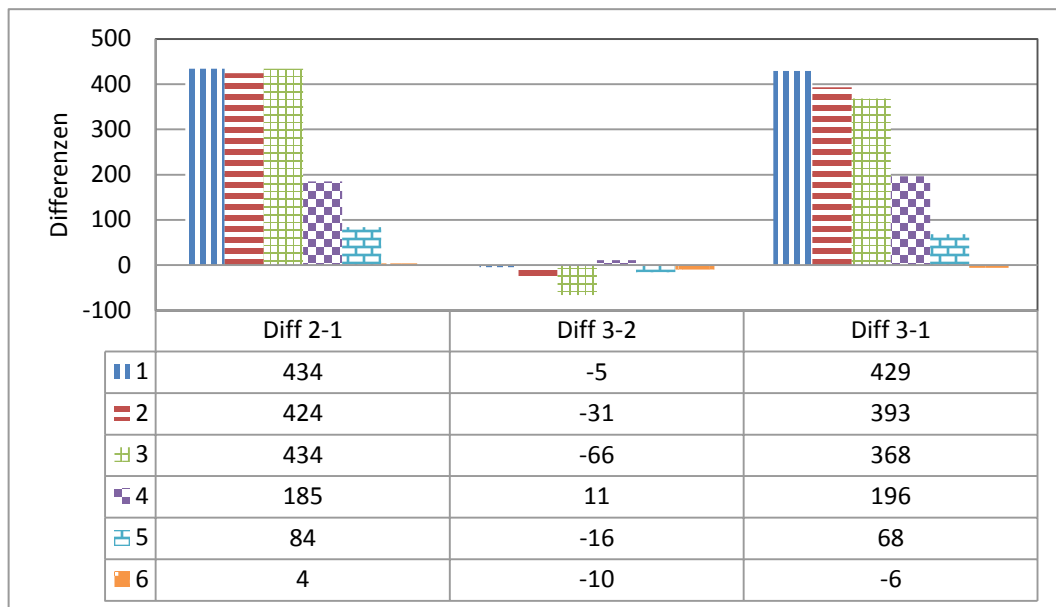
Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Diese Gesamtanzahlen unterscheiden sich von der Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler in allen staatlichen Hamburger Grundschulen, weil der neue Sozialindex bei den wenigen Schulen, die nach dessen Neubestimmung zusammengefasst worden sind, nicht empirisch erhoben werden konnte. Es gibt zwar inzwischen Ableitungen aus den Sozialdaten der Einzugsgebiete dieser Schulen, diese beruhen aber auf einer unterschiedlichen Berechnungsmethode. Deshalb werden diese später abgeleiteten Sozialindizes hier nicht berücksichtigt.

Wie die Tabelle 5.02 ausweist, unterscheiden sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den sechs Stufen des Sozialindex in allen drei Schuljahren erheblich. Im Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) dominiert die zweithöchste Stufe 5 mit 23,48 % aller Kinder. Das sind etwa doppelt so viele wie in der besten (12,8 %) und der schlechtesten Stufe (12,46 %). In der Stufe 2 befinden sich 14,04 % und in der dritten und vierten 18,23 % und 18,98 % aller Grundschulkinder. 54,51 % der Hamburger Grundschüler in allgemeinen staatlichen Schulen befinden sich in den drei Stufen 4 bis 6. Für diese Stufen wird angenommen, dass sie weniger als 4 % Schülerinnen und Schüler mit einer LSE-Diagnose in ihren Klassen haben. Entsprechend wird für die Stufen 1 bis 3, die mit 45,49 % der Schülerinnen und Schüler besetzt sind, angenommen, dass die dortigen Klassen mehr als 4 % Kinder mit einem LSE-Förderbedarf aufweisen.

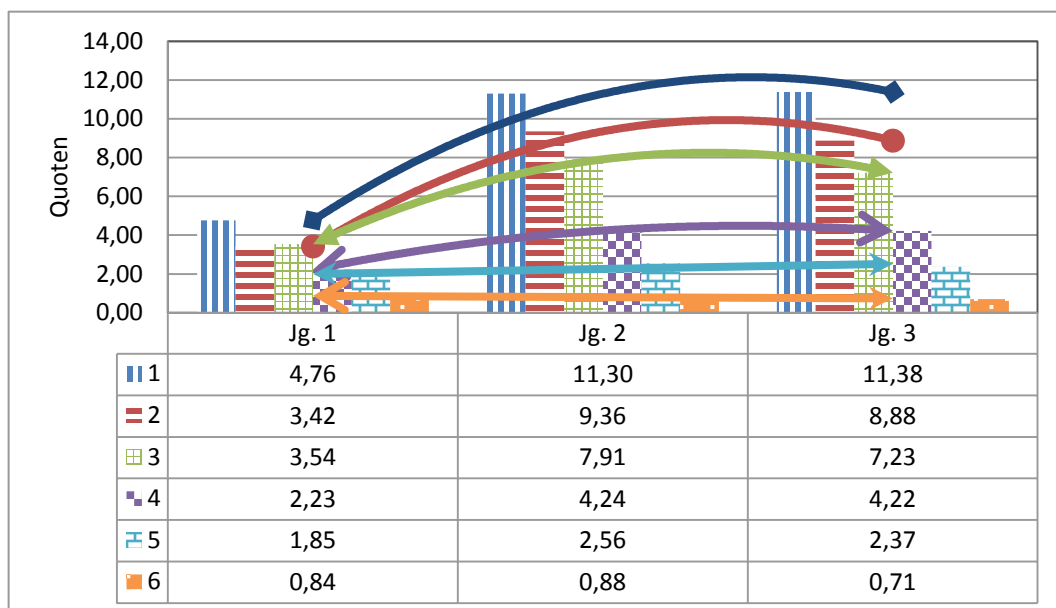
Die Verteilung der Kinder mit LSE-Diagnosen auf die sechs Stufen des Sozialindexes folgt mit einer Ausnahme in allen drei Schuljahren der Erwartung: Je schlechter der Sozialindex ist, desto höher ist die Anzahl der LSE-Förderbedarfe. Die Ausnahme bildet in allen drei Schuljahren die Stufe 3. In dieser befinden sich mehr Kinder mit einem ausgewiesenen LSE-Förderbedarf als in der Stufe 2.

Abbildung 5.04: Differenzen der LSE-Häufigkeiten in den Grundschulen zwischen den betrachteten Schuljahren und nach den Stufen des Sozialindexes



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 5.05: LSE-Quoten in den Grundschulen in den untersuchten Schuljahren nach den Stufen des Sozialindexes



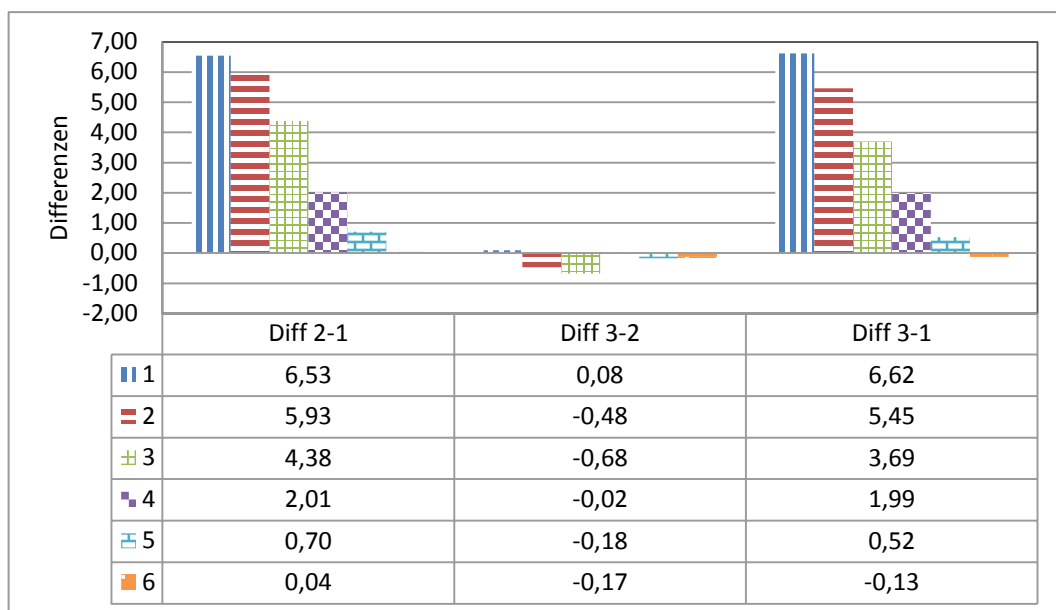
Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 5.04 fasst die Daten der Anhangstabellen A 5.22 bis A 5.24 zusammen. In allen sechs Stufen des Sozialindexes gibt es zum Teil deutliche Steigerungen der Zahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13. Im Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) kommt es zu negativen Differenzen, abgesehen von der Stufe 4, d.h. es kommt zu keinen weiteren Steigerungen vom Schuljahr 2012/13 zum Schuljahr 2013/14. Die Differenzen des Schuljahres 2013/14 zum Schuljahr 2011/12 sind sämtlich im positiven Bereich und zwar in der erwarteten Relation zu den Sozialindexstufen.

Die Abbildung 5.05 fasst die Daten zusammen, die klassenstufenbezogen den Anhangstabellen A 5.25 bis 5.27 zu entnehmen sind. Nur diese Quoten, die die Grundgesamtheiten der einzelnen Sozialindexstufen berücksichtigen, können direkt miteinander verglichen werden. Es zeigt sich, dass in allen betrachteten Schuljahren mit Ausnahme des ersten, bei dem die LSE-Quote auf Stufe 3 (3,54 %) geringfügig höher ist als in der Stufe 2 (3,42 %), die LSE-Quoten den Stufen des Sozialindexes folgen. Je schwieriger die Zusammensetzung der Schülerschaft ist, für desto mehr Kinder wird ein LSE-Förderbedarf ausgewiesen.

Die Haupttrends drücken aus, dass die Quoten in allen Kategorien vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 zum Teil sehr deutlich steigen, vom Schuljahr 2012/13 zum Schuljahr 2013/14 aber kaum noch steigen bzw. eher fallen.

Abbildung 5.06: Differenzen der LSE-Quoten in den Grundschulen in den betrachteten Schuljahren nach den Stufen des Sozialindexes



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 5.06 verdeutlicht, dass es im Wesentlichen die Grundschulen der unteren Sozialindexstufen sind, die in besonders starkem Umfang zur weiteren Steigerung der LSE-Quoten über die betrachteten Schuljahre hinweg beitragen. Dieser Befund lässt vermuten, dass die zunehmende Polarisierung zwischen den Einzugsgebieten der verschiedenen Grundschulen mit dazu beiträgt, dass sich sonderpädagogische LSE-Förderbedarfe in den Schulen mit ungünstigen Soziallagen ballen.

5.1.3 Die Bedeutung der Integrationserfahrungen und des Sozialindex in gemeinsamer Betrachtung

Es konnte bisher gezeigt werden, dass die Häufigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen LSE sowohl mit der Abnahme der Stufen des Sozialindex wie auch mit der Integrationserfahrung steigen. Offensichtlich sind es mindestens diese beiden Variablen, die mit der Anzahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe in Verbindung stehen. In der Sprache der Statistik handelt es sich um einen Zusammenhang wenigstens zweier unabhängiger Variablen (dem Sozialindex und der Integrationserfahrung) mit der abhängigen Variablen, den ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen. Bisher werden die Zusammenhänge nur univariat beschrieben. Nun soll mit einer mehrdimensionalen, exemplarischen Betrachtung geklärt werden, wie unterschiedlich stark die beiden unabhängigen Variablen je für sich und zusammen mit den LSE-Förderbedarfen verbunden sind.

Um diese Analyse durchführen zu können, müssen die beiden unabhängigen Variablen „Integrationserfahrung“ und „Sozialindex“ zunächst wegen teilweise zu geringer Zellenhäufigkeiten in weniger Kategorien zusammengefasst werden. Die sechs Stufen des Sozialindex werden zu drei Stufen zusammengefasst, 1+2, 3+4 und 5+6. Dieses Verfahren ist gerechtfertigt, weil die Mittelwerte der zusammengefassten Stufen in den abhängigen Variablen sehr eng beieinander liegen. Die vier Kategorien der Integrationserfahrung werden auf drei Kategorien reduziert. Die Schulen mit ausschließlich Integrationsklassen werden den IF-Schulen zugerechnet. Damit werden Grundschulen ohne Integrationserfahrungen, Schulen mit einer personenbezogenen sonderpädagogischen Ressource (IF- und I-Schulen) und Schulen mit einer systemischen sonderpädagogischen Ressource (IR-Schulen) unterschieden.

Betrachtet wird, wie weit die Varianzen der für die Klassen 1 bis 4 der Grundschule zusammengefassten Quoten und Differenzen der Quoten der LSE-Förderbedarfe im zweiten Jahrgang durch die unabhängigen Variablen im statistischen Sinne „erklärt“ werden können. Die unabhängigen Variablen sind die nunmehr dreistufigen Integrationserfahrungen und der dreistufige Sozialindex, die im statistischen Sinne als Prädiktoren der abhängigen Variablen, der Quoten und Differenzen der Quoten, fungieren. Hierzu wurden die schulgenauen Quoten berechnet und ausgewertet. Das führt – wie mehrfach dargestellt – zu leicht unterschiedlichen Ergebnissen gegenüber der Berechnung der Quoten über die Gesamtsysteme hinweg. Das hat keine Auswirkungen auf die Ergebnisinterpretationen in diesem Kapitel. Die bemerkbaren Differenzen der Quoten aus beiden Berechnungsweisen können deshalb vernachlässigt werden.

Die Tabellen 5.03 und 5.04 zeigen in den jeweiligen Zeilen- und Spaltensummen die bekannte Tatsache, dass mit abnehmender Stufe des Sozialindex die LSE-Quoten und Differenzen der LSE-Quoten steigen, dass es aber gleichzeitig einen Zusammenhang mit der Art der Integrationserfahrung gibt.

Tabelle 5.03: Aufklärung der Varianz der LSE-Quoten bei gleichzeitiger Verwendung der Integrationserfahrung und des Sozialindex als Prädiktoren (Klassen 1-4, Schuljahr 2012/13)

Sozialindex	Integrationserfahrung			Gesamt
	0	IF/I + I	IR/I	
1+2	7,77	8,82	20,48	10,72
3+4	4,77	8,44	9,46	6,30
5+6	1,40	2,49	5,58	2,09
Gesamt	4,58	5,61	13,12	6,19
Varianzaufklärungen durch:				p
Integrationserfahrung			13,10%	.000 s.s.s.
Sozialindex			15,20%	.000 s.s.s.
Wechselwirkungen zwischen Integrations- erfahrung und Sozialindex			5,70%	.026 s.
R = 0,59	R ² = 0,35	s.s.s.		
Zufallswahrscheinlichkeit p:				
p </= .001: hoch signifikant - p</ = .01: sehr signifikant - p</ = .05: signifikant				

Quelle: Schuljahresstatistik 2012/13, eigene Berechnung

Tabelle 5.04: Aufklärung der Varianz der Differenz der LSE-Quoten bei gleichzeitiger Verwendung der Integrationserfahrung und des Sozialindex als Prädiktoren (Klassen 1-4, Schuljahr 2012/13)

Sozialindex	Integrationserfahrung			Gesamt
	0	IF/I + I	IR/I	
1+2	2,28	-3,80	18,84	5,47
3+4	2,08	2,20	2,20	2,73
5+6	0,29	-0,40	-0,04	0,42
Gesamt	1,54	0,14	10,39	2,73
Varianzaufklärungen durch:				p
Integrationserfahrung			19,20%	.000 s.s.s.
Sozialindex			5,70%	.004 s.s.
Wechselwirkungen zwischen Integrations- erfahrung und Sozialindex			17,80%	.000 s.s.s.
R = 0,59	R ² = 0,35	s.s.s.		
Zufallswahrscheinlichkeit p:				
p </= .001: hoch signifikant - p</ = .01: sehr signifikant - p</ = .05: signifikant				

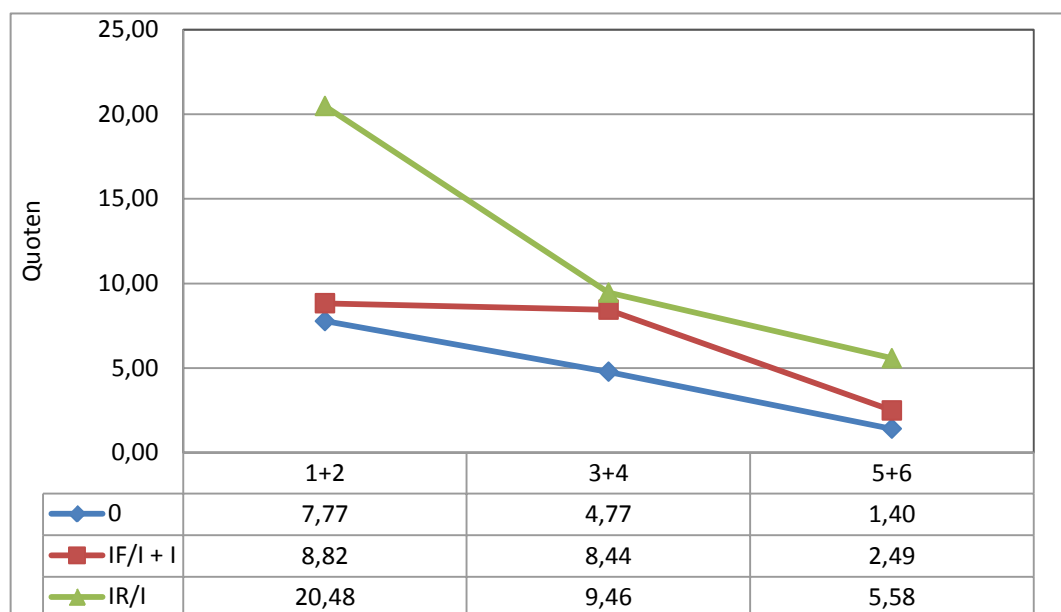
Quelle: Schuljahresstatistik 2012/13, eigene Berechnung

Im Durchschnitt liegt die LSE Quote nach dieser Berechnungsweise für die Klassen 1 bis 4 der Grundschule ohne vorgängige Integrationserfahrung mit 4,58 % am niedrigsten, es folgen die Schulen, die bisher über eine individuelle Ressource verfügten, das sind die IF-Schulen und I-Schulen (5,61 %), und schließlich kommen die IR-Schulen mit einer Durchschnittsquote von 13,12 %. Charakteristisch ist aber, dass bei diesen Durchschnitten in allen drei Kategorien der Integrationserfahrung bei kleiner werdenden Stufen des Sozialindex die LSE-Quoten bzw. Differenzen der Quoten ansteigen. Mit einer explorativen Varianzanalyse konnte die

Varianz der LSE-Quoten hoch signifikant (Zufallswahrscheinlichkeit unter .000) durch die Integrationserfahrung zu 13,10 % und zusätzlich durch den Sozialindex zu 15,20 % (ebenfalls hoch signifikant) erklärt werden. Zusammen mit einer signifikanten Wechselwirkung beider unabhängiger Variablen ($p = .026$; 5,7 % aufgeklärte Varianz) resultiert eine multiple Korrelation von $R = 0,59$, die als außerordentlich hoch einzuschätzen ist und belegt, dass mit den beiden unabhängigen Variablen der Integrationserfahrung und des Sozialindex wesentliche Faktoren identifiziert werden konnten, die mit der Höhe der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe im Schuljahr 2012/13 in Verbindung stehen.

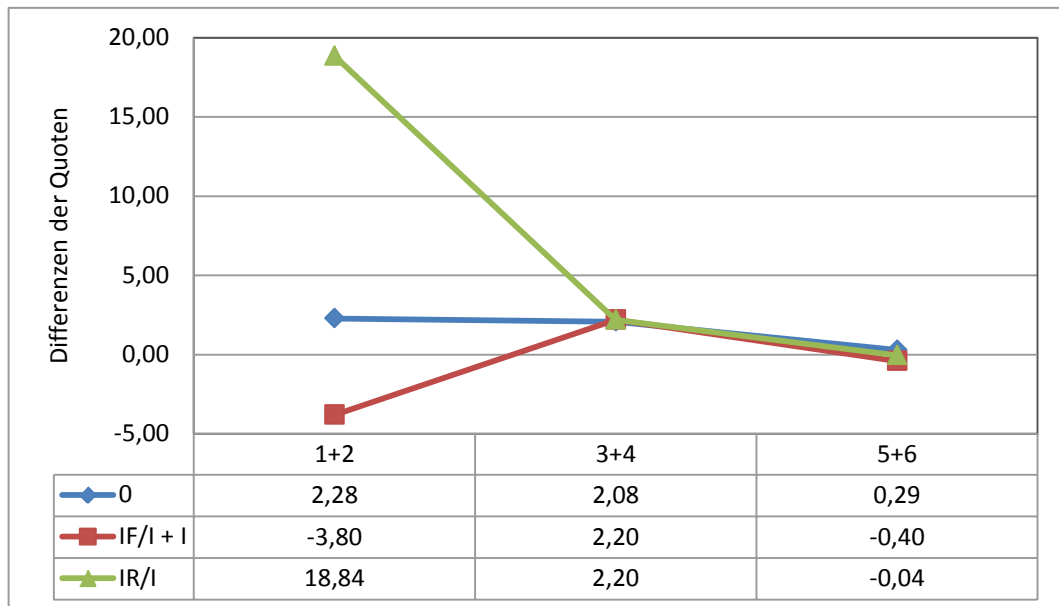
Gleiches gilt für die Erklärbarkeit der Differenzen der LSE-Quoten zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 in der Grundschule. Die Differenzen bzw. der Anstieg der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 war der Anlass der vorliegenden Untersuchung. Als Operationalisierung des als Problem deklarierten Anstiegs können – wie mehrfach ausgeführt – am besten nicht die Differenzen selbst, sondern nur die Differenzen der Quoten zwischen den Schuljahren verwendet werden (auf die methodischen Vorbehalte ist oben hingewiesen). Und die Varianz dieser Differenzen der Quoten ist ebenfalls ausweislich der Tabelle 5.03 zu hohen Anteilen durch die unabhängigen Variablen „Integrationserfahrung“ und „Sozialindex“ aufklärbar. Ganz im Sinne einer der Ausgangshypothesen ist es die Integrationserfahrung, die mit dem höchsten Anteil und zwar mit 19,20 % (hoch signifikant) die Differenzen der Quoten zu erklären vermag, es folgt die Wechselwirkung zwischen der Integrationserfahrung und dem Sozialindex mit 17,8 % (hoch signifikant) erklärter Varianzanteile und schließlich der Sozialindex mit einem immer noch sehr signifikanten Beitrag von 5,7 % an der Aufklärung der Varianz ($p = .057$). Insgesamt lässt sich die auch hier sehr hohe Varianzaufklärung mit einem multiplen Korrelationskoeffizienten von $R = .62$ beschreiben.

Abbildung 5.07: Aufklärung der Varianz der LSE-Quoten bei gleichzeitiger Verwendung der Integrationserfahrung und des Sozialindex als Prädiktoren (Klassen 1-4, Schuljahr 2012/13)



Quelle: Schuljahresstatistik 2012/13, eigene Berechnung

Abbildung 5.08: Aufklärung der Varianz in den Differenzen der LSE-Quoten bei gleichzeitiger Verwendung der Integrationserfahrung und des Sozialindexes als Prädiktoren (Klassen 1-4, Schuljahr 2012/13)



Quelle: Schuljahresstatistik 2012/13, eigene Berechnung

Die Abbildungen 5.08 und 5.09 visualisieren die beschriebenen Sachverhalte. Vor allem mit der Abbildung 5.06 wird deutlich, dass die LSE-Quoten entlang der günstiger werdenden Stufen des Sozialindexes in allen drei Schultypen (unterschieden nach Integrationserfahrung) abnehmen.

Gleichzeitig bewegen sich die Schulen unterschiedlicher Integrationserfahrungen auf einem unterschiedlichen Niveau. Die Schulen ohne Integrationserfahrung weisen relativ gesehen weniger LSE-Kinder aus als die Schulen mit IF-Erfahrung. Am ausweisefreudigsten sind die Schulen mit IR-Erfahrungen und zwar besonders in den Stufen 1 und 2 des Sozialindexes, also in den durch die soziale Lage der Wohnbevölkerung sehr belasteten Schulen. Möglicherweise sind diese Ergebnisse ein Indiz dafür, dass unterschiedliche Vorerfahrungen der Schulen und die dort entwickelte Professionalität sich auf die Aufmerksamkeitsschwelle für beginnende oder schon vorhandene Lern- und Entwicklungsprobleme auswirken. Das IR-Modell war ausgerichtet auf eine Stärkung der Prävention. So könnten die hohen LSE-Quoten der ehemaligen IR-Schulen gerade in den belasteten Wohngebieten genau das anzeigen, dass sich nämlich nach Wegfall des Nichtetikettierungsgebotes die immer noch vorhandene und im inklusiven Kontext erwartete Präventionsorientierung an diesen hohen Quoten zeigt. Ganz auf dieser Linie ist die Abbildung 5.07 zu interpretieren. Die Differenzen der Quoten sind bei allen drei Schultypen in den Sozialindexstufen 3 bis 6 fast identisch. Sie driften gerade zu exorbitant in den Sozialindexstufen 1 und 2 auseinander und mögen damit anzeigen, dass die Schulen mit IR-Erfahrung eine besondere Sensibilität für das Entstehen von Lern- und Entwicklungsproblemen auf dem Hintergrund prekärer Umfeldkonstellationen entwickelt haben und noch anwenden.

5.2 Unterschiedliche Merkmalskonstellationen der Stadtteilschulen

Wie oben beschrieben werden nun die Stadtteilschulen nach den Kriterien vorgängiger Integrationserfahrung, sozialer Lage und Vorerfahrung als Gesamtschule unterschieden.

5.2.1 Integrationserfahrung

Schon beim Übergang der ersten Schülerinnen und Schüler aus den Integrationsklassen der Grundschulen in die Sekundarstufe haben zunächst einzelne Gesamtschulen auch Integrationsklassen eingerichtet. Wie in der Grundschule handelte es sich dabei um jeweils eine Klasse in jeder Klassenstufe. Im Schuljahr 2011/12 führten 21 Stadtteilschulen (StS) Integrationsklassen. Diese Schulen bilden die Gruppe der StS mit vorgängiger Integrationserfahrung. Die übrigen StS werden zur Kontrastgruppe zusammengefasst.

Im Zusammenhang mit der in Hamburg ursprünglich geplanten Primarschulreform (Verlängerung des gemeinsamen Lernens aller Kinder auf sechs Jahre), die an einem Volksbegehren gescheitert ist, konnten 23 Schulen schon vor der geplanten Schulgesetzänderung als sogenannte Starterschulen mit einem sechsjährigen Schulversuch beginnen. Nach dem Scheitern dieser Reform haben vier dieser Schulen offiziell ihre Reform weiterführen dürfen. Diese vier Grundschulen in Langform können ihre Schülerinnen und Schüler sechs Jahre lang behalten. Da es sich bei den Fünft- und Sechstklässlern um Kinder in der Sekundarstufe handelt, die keine Stadtteilschule besuchen, werden die fünfte und die sechste Klassenstufe dieser Grundschulen als eine weitere Sonderform in die folgenden Auswertungen aufgenommen. Dabei werden deren unterschiedliche Erfahrungen mit vorgängiger Integration nicht weiter berücksichtigt. Es ist bei den Vergleichen der StS zu beachten, dass es bei Schülerinnen und Schülern der Grundschulen in Langform immer nur um solche aus den fünften und sechsten Klassen geht, in denen – wie im Kapitel 4 gezeigt ist – deutlich höhere LSE-Förderbedarfe bestehen, als in den siebten bis zehnten Klassen.

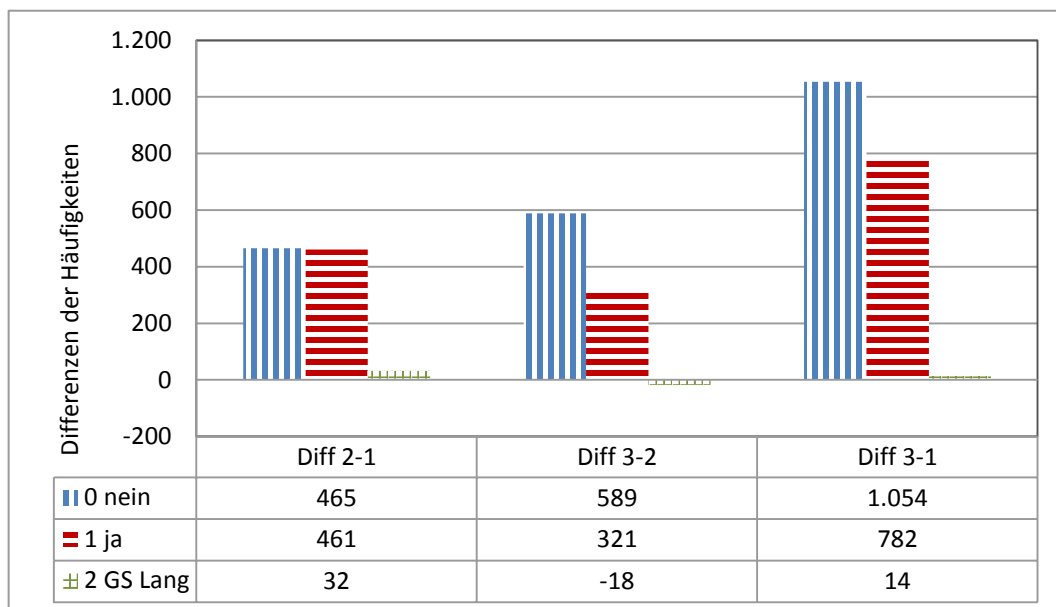
Tabelle 5.05: Schülerzahlen und LSE-Häufigkeiten in den Stadtteilschulen nach deren vorgängigen Integrationserfahrungen

		Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1) Klassenstufe 1-4	Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2) Klassenstufe 1-4	Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) Klassenstufe 1-4
Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler				
Integrations- erfahrung	0: Keine Integrationserfahrung	25.196	24.702	25.402
	1: ja	16.770	17.113	17.202
	3: Langformgrundschulen	234	300	295
	Summe	42.200	42.115	42.899
Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf				
Integrations- erfahrung	0: Keine Integrationserfahrung	504	969	1.558
	1: ja	434	895	1.216
	3: Langformgrundschulen	56	88	70
	Summe	994	1.952	2.844

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Tabelle 5.05 enthält die grundlegenden Informationen für die drei Schulgruppierungen, deren Differenzierungen innerhalb der Klassenstufen in den Anhangstabellen A 5.31 bis A 5.36 dokumentiert sind. 25.402 (59,2 %) der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2013/14 stammen aus den Klassenstufen 5 bis 10 der StS ohne vorgängige Integrationserfahrung. Lediglich 295 (0,7 %) besuchen fünfte und sechste Klassen der Grundschul-Langformen, der Rest stammt aus StS mit Integrationserfahrung. Die ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe weichen von dieser Verteilung etwas ab. Die Schulen ohne Integrationserfahrung weisen im Schuljahr 2013/14 1.558 (54,8 %), die Grundschul-Langform (nur fünfte und sechste Klassen) 70 (2,46 %) und die Stadtteilschulen mit Integrationserfahrung 1.216 (42,8 %) Schülerinnen und Schüler mit einem LSE-Förderbedarf aus. Daran ist zu sehen, dass die letztgenannte Stadtteilschulvariante prozentual etwas mehr LSE-Förderbedarfe ausweist, als es ihrem Anteil an der gesamten Schülerschaft entspricht.

Abbildung 5.9: Differenzen der LSE-Häufigkeiten in den Stadtteilschulen in den untersuchten Schuljahren nach deren vorgängigen Integrationserfahrungen

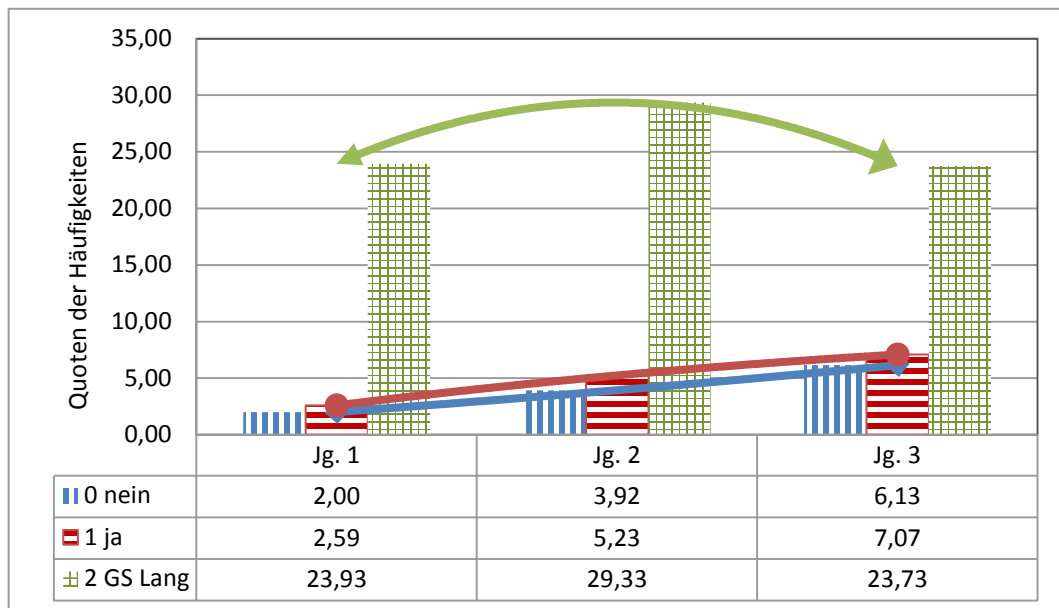


Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 5.09 fasst die nach Jahrgangsstufen differenzierten Daten der Anhangstabellen A 5.37 bis A 5.39 zusammen. Wie in den Grundschulen, werden im Schuljahr 2012/13 erheblich mehr LSE-Förderbedarfe, verteilt auf die drei Stadtteilschulvarianten, ausgewiesen (+ 958) als im Schuljahr 2011/12. Im Unterschied zur Grundschule steigt die Zahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe im Schuljahr 2013/14, mit Ausnahme der Grundschul-Langform, noch einmal um fast denselben Betrag an (um 892 insgesamt und um 910 ohne GS Langform).

In der Abbildung 5.10 sind die Daten der Anhangstabellen A 5.40 bis A 5.42 zusammengefasst. Es kann zunächst nur einen direkter Vergleich der Quoten der Stadtteilschulen mit und ohne vorgängige Integrationserfahrung vorgenommen werden. Auf die Quoten der GS-Langform muss gesondert eingegangen werden, weil hier nur die fünften und sechsten Klassen geführt werden, in denen die LSE-Quoten insgesamt deutlich höher ausfallen als in den Klassenstufen 7 bis 10.

Abbildung 5.10: LSE-Quoten und Trends in den Stadtteilschulen in den untersuchten Schuljahren in Abhängigkeit von vorgängigen Integrationserfahrungen



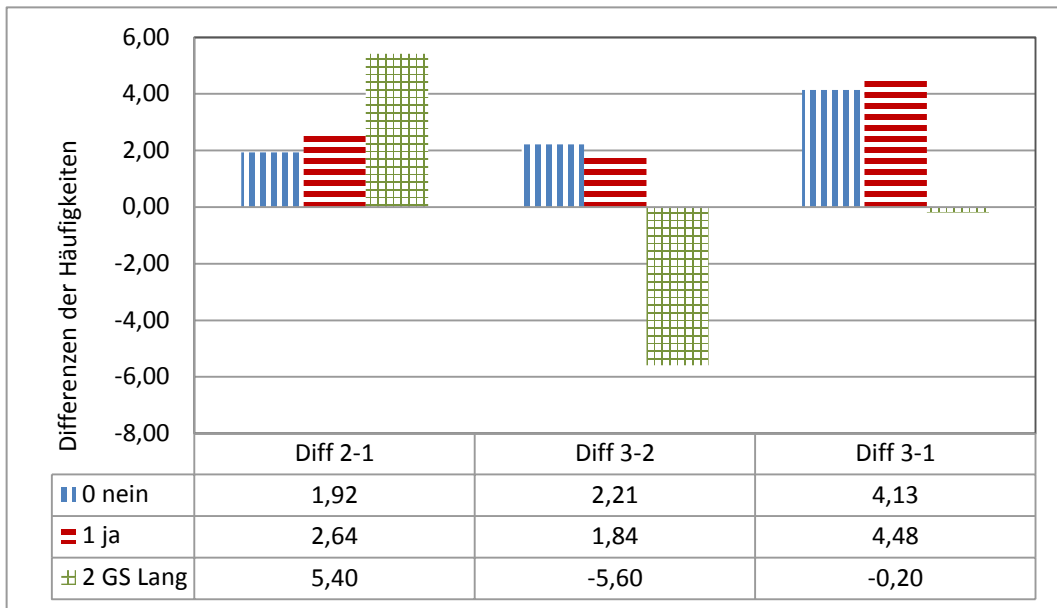
Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Die StS mit vorgängiger Integrationserfahrung starten im Schuljahr 2011/12 mit einer LSE-Quote von 2,59 %. Diese liegt knapp 30 % höher als die der StS ohne Integrationserfahrung (2,00 %). Dieser Abstand erhöht sich im Schuljahr 2012/13 auf rund 33 % (StS mit Integrationserfahrung: 5,23 %, StS ohne Integrationserfahrung: 3,92 %). Im Schuljahr 2013/14 haben sich die LSE-Quoten mit 6,13 % und 7,07 % ein wenig angenähert. Der Trend ist aber eindeutig: In beiden Stadtteilschulvarianten gibt es fast lineare Erhöhungen der LSE-Quoten. Es ist nicht auszuschließen, dass die langjährige Anwesenheit von Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den Schulen mit Integrationserfahrung auch dazu beiträgt, dass in diesen Schulen die LSE-Quote durchgängig höher ist. Manche dieser StS können auch zu von Eltern bewusst gewählten Schulen geworden sein, weil ihnen eine besondere Kompetenz im Umgang mit dieser Schülerschaft zugeschrieben wird.

Gesondert zu betrachten sind die Grundschulen in Langform. Sie starten mit 23,93 % im Schuljahr 2011/12 und steigern ihre LSE-Quote auf 29,33 % im Schuljahr 2012/13. Im Schuljahr 2013/14 fällt die LSE-Quote dieser Schulen wieder auf das Ausgangsniveau zurück. Diese LSE-Quoten sind die höchsten in diesem Bericht. Selbst wenn man sie mit denen der fünften und sechsten Klassen der StS mit oder ohne Integrationserfahrung vergleicht (Anhangstabellen A 5.40 bis A 5.42), übersteigen sie die dortige höchste LSE-Quote von 12,96 % um gut 10 Prozentpunkte. Offensichtlich liegen bei diesen Schulen besondere Konstellationen vor. Ob diese dem Schulversuch geschuldet sind, kann hier nicht entschieden werden. Eine Erklärung allein durch besonders niedrige Stufen des Sozialindex kommt auch nicht in Frage, denn die Vergleichsgruppe der fünften und sechsten Klassen der StS mit einem Sozialindex 1 weist eine maximale LSE-Quote von 18,4 % auf (Anhangstabellen A 5.55 bis A 5.57).

Abbildung 5.11 visualisiert die komprimierten Daten der Anhangstabellen A 5.43 bis A 5.45. In den Schulen mit Integrationserfahrungen und ohne Integrationserfahrungen kommt es zu deutlichen Steigerungen der LSE-Quoten zwischen den betrachteten Schuljahren.

Abbildung 5.11: Differenzen der LSE-Quoten in den Stadtteilschulen zwischen den untersuchten Schuljahren in Abhängigkeit von vorgängigen Integrationserfahrungen



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Bei den StS mit Integrationserfahrung zeigt sich eine Steigerung der LSE-Quote vom ersten zum zweiten Jahrgang von 2,59 % auf 5,23 %. Das ist eine Steigerung um 2,64 Prozentpunkte (Abb. 5.09), die einer Verdoppelung der Quote entspricht. Vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2013/14 kommt es insgesamt zu einem Anstieg von 173 %. Für die StS ohne Integrationserfahrung betragen die entsprechenden Werte 96 % bzw. 206 %. Das deutlich höhere Ausgangsniveau der StS mit Integrationserfahrung spricht dafür, dass diese Unterscheidung für die Beschreibung der Höhe der LSE-Quote von Bedeutung ist, sie die Steigerung von Jahr zu Jahr aber nicht zu erklären vermag.

5.2.2 Soziale Lage der Schulen

Wie die Grundschulen, werden auch die Stadtteilschulen nach ihrem Sozialindex unterschieden. Auch hier gilt, dass Neugründungen von StS nach der letzten Berechnung des Sozialindex (Schuljahr 2011/12) nicht berücksichtigt werden. In der Bürgerschaftsdrucksache zur Inklusion wird angenommen, dass nach dem Durchwachsen der Inklusion insgesamt 8 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges in den Stadtteilschulen LSE-Förderbedarfe aufweisen. Für die einzelnen Stufen des Sozialindex lauten die angenommenen LSE-Quoten wie folgt:

- Sozialindex 1: 14,1 %
- Sozialindex 2: 11,3 %
- Sozialindex 3: 8,5 %
- Sozialindex 4: 5,7 %
- Sozialindex 5: 2,8 %
- Sozialindex 6: 1,4 %

Diese angenommenen LSE-Quoten stellen gleichzeitig kriteriale Maßstäbe für die Beurteilung der tatsächlich von den Schulen ausgewiesenen LSE-Quoten dar (vgl. Kapitel 6).

Tabelle 5.06: Gesamtschülerzahlen und LSE-Häufigkeiten in den Stadtteilschulen nach den Stufen des Sozialindex

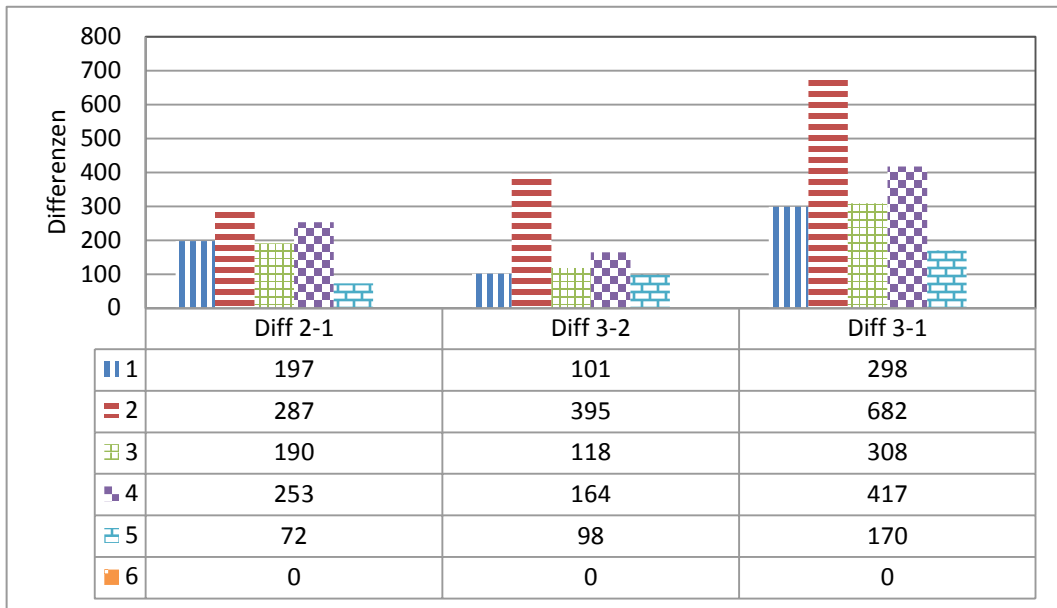
Sozialindex	Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1) Klassenstufe 1-4	Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2) Klassenstufe 1-4	Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) Klassenstufe 1-4
Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler			
1	4.836	5.061	4.889
2	12.152	12.631	13.119
3	7.379	7.148	7.219
4	10.144	10.808	10.988
5	5.644	5.542	5.373
6	322	303	316
Summe	40.477	41.493	41.904
Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf			
1	129	326	427
2	300	587	982
3	169	359	477
4	143	396	560
5	107	179	277
6	0	0	0
Summe	848	1.847	2.723

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Tabelle 5.06 fasst die klassenstufenspezifischen Anhangstabellen A 5.46 bis A 5.51 zusammen. 13.119 Schülerinnen und Schüler – das sind fast ein Drittel (31,3 %) der Schülerinnen und Schüler in StS – kommen im Schuljahr 2013/14 aus Schulen mit dem Sozialindex 2. Der zweithöchste Anteil (10.988 - 26,2 %) der Schülerinnen und Schüler der StS befindet sich in Schulen mit einem Sozialindex von 4, 7.219 (17,2 %) in Schulen mit einem Sozialindex von 3, 5.373 (12,8 %) in Schulen mit einem Sozialindex von 5 und 4.889 (11,7 %) in Schulen mit einem Sozialindex von 1. Nur 316 (0,8 %) der Schülerinnen und Schüler besuchen eine Stadtteilschule mit einem Sozialindex von 6. Die Zahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe weicht von diesen Prozentsätzen nie mehr als 5 Prozentpunkte ab.

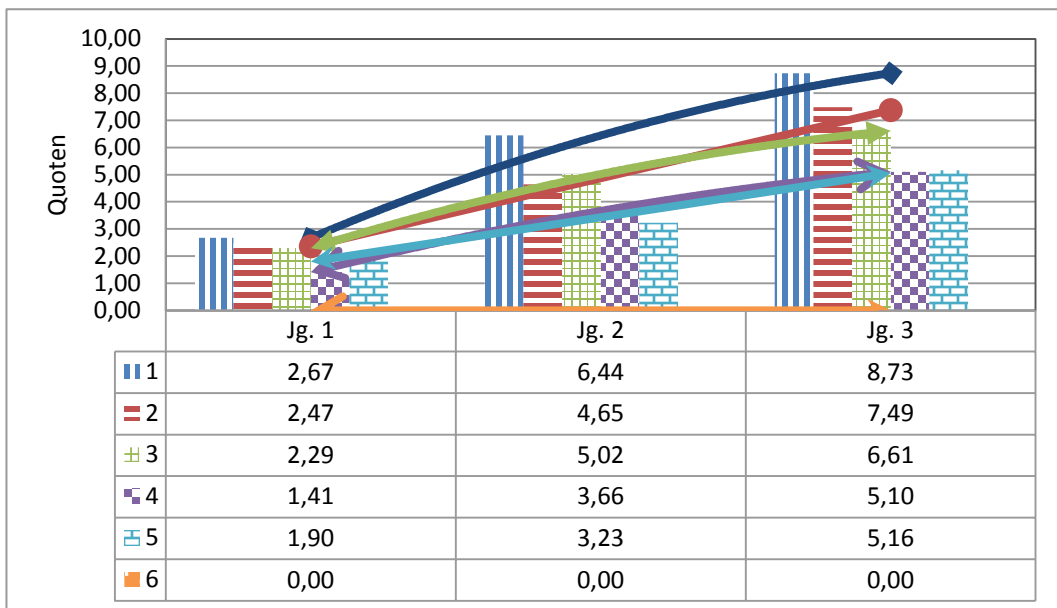
Abbildung 5.12 enthält die zusammengefassten Daten der Anhangstabellen A 5.52 bis A 5.54. In allen drei Schuljahren wird in den Schulen mit einem Sozialindex von 6 kein einziger LSE-Förderbedarf ausgewiesen. In allen Schulen der fünf anderen Sozialindizes steigt die Zahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 und noch einmal zum Schuljahr 2013/14.

Abbildung 5.12: Differenzen der LSE-Häufigkeiten in den Stadtteilschulen zwischen den betrachteten Schuljahren und nach den Stufen des Sozialindex



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 5.13: LSE-Quoten in den Stadtteilschulen in den untersuchten Schuljahren nach den Stufen des Sozialindex

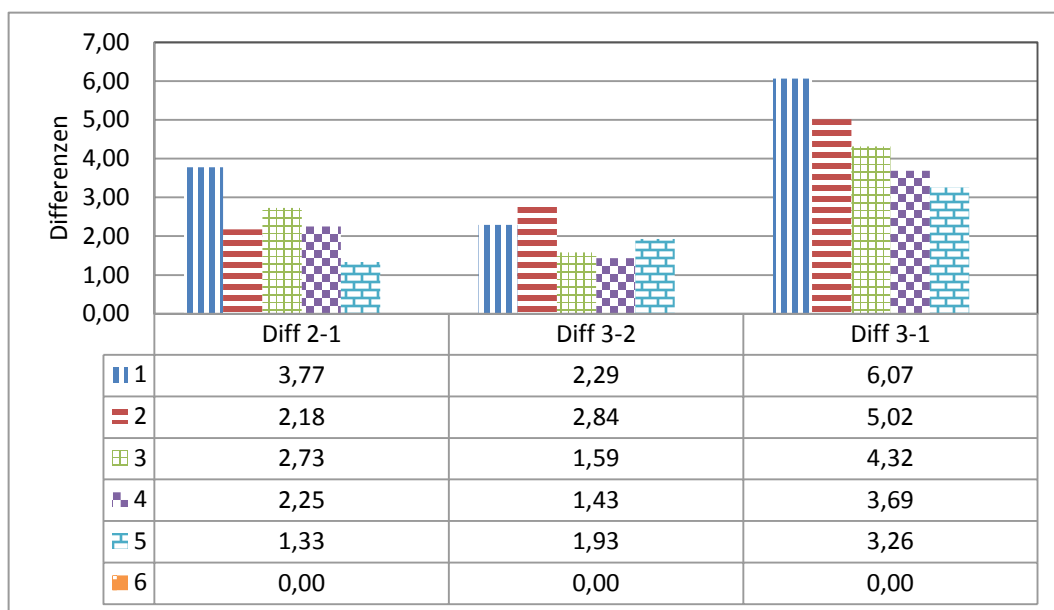


Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Die Abbildung 5.13 visualisiert komprimiert die differenzierteren Informationen der Anhangstabellen A 5.55 bis A 5.57. Es ist bei den Angaben zu den LSE-Quoten zu beachten, dass es sich in den folgenden Zusammenfassungen immer um alle sechs Klassenstufen (Klassen 5 bis 10) der StS handelt. Die Quoten sind deutlich niedriger als die für die fünften und sechsten Klassen allein (s. Kap.4). Im Schuljahr 2011/12 sind die LSE-Quoten der Schulen mit Aus-

nahme derjenigen, die einen Sozialindex von 5 haben (1,9 %), erwartungsgemäß: Je niedriger der Sozialindex desto höher fällt die LSE-Quote aus. Das Niveau ist im Schuljahr 2011/12 mit maximal 2,67 % relativ niedrig. Im Schuljahr 2012/13 erhöhen sich alle LSE-Quoten ganz erheblich auf maximal 6,44 % bei den Schulen mit einem Sozialindex von 1. In diesem Schuljahr übertreffen die Schulen mit einem Sozialindex von 3 (5,02 %) erwartungswidrig diejenigen mit einem Sozialindex von 2 (4,65 %). Ausnahmslos fallen alle LSE-Quoten im Schuljahr 2013/14 höher aus als im Schuljahr 2012/13. Die Reihenfolge der Quoten entspricht dem Sozialindex mit Ausnahme der Stufe 5 (5,16 %), die wie im Schuljahr 2011/12 knapp über der Stufe 4 (5,10 %) liegt. Alle Klassenstufen der StS mit dem Sozialindex 1 weisen zusammen eine LSE-Quote von 8,73 % auf. Das ist der höchste Gruppenwert dieser Schulform. Er wird aber deutlich übertroffen, wenn nur die Klassenstufen 5 und 6 herangezogen werden.

Abbildung 5.14: Differenzen der LSE-Quoten in den Stadtteilschulen in den betrachteten Schuljahren nach den Stufen des Sozialindex



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Die Abbildung 5.14 fasst die Daten der Anhangstabellen A 5.58 bis A 5.60 zusammen. Die Abbildung enthält die Veränderungen der LSE-Quoten über die drei betrachteten Schuljahre hinweg. Die Differenzen der LSE-Quoten vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2013/14 folgen den Stufen des Sozialindex. Bei der Stufe 1 beträgt die Differenz zwischen den Jahrgängen 2013/2014 und 2011/2012 (Diff 3-1) 6,07 Prozentpunkte. Bezogen auf die Ausgangslage des ersten Jahrganges (2,67 %, Abb. 5.13) ist das eine Steigerung um 227,3 % auf einen Anteil von 8,73 % im Jahrgang 3 (Abb. 5.13). Diese wird allerdings noch übertroffen von den StS mit einem Sozialindex von 4. Diese Quote wächst von 1,41 % (niedrigstes Niveau aller Quoten im Schuljahr 2011/12) auf 5,10 %, das ist eine Steigerung um 261,7 %. Damit wird das niedrige Ausgangsniveau vollständig „kompensiert“. Von dieser Ausnahme abgesehen laufen die prozentualen Zuwächse der Quoten-Differenzen parallel zu den Stufen des Sozialindex. Je schwieriger die Zusammensetzung der Schülerschaft nach dem Sozialindex ist, desto höher sind erwartungsgemäß die LSE-Quoten und auch die relativen Steigerungen dieser Quoten vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2013/14 (Ausnahme sind die Schulen

mit einem Sozialindex von 4). Das spricht dafür, dass die Stufen des Sozialindex der Schulen eine wesentliche Bedingung für die Steigerungen der LSE-Quoten darstellen.

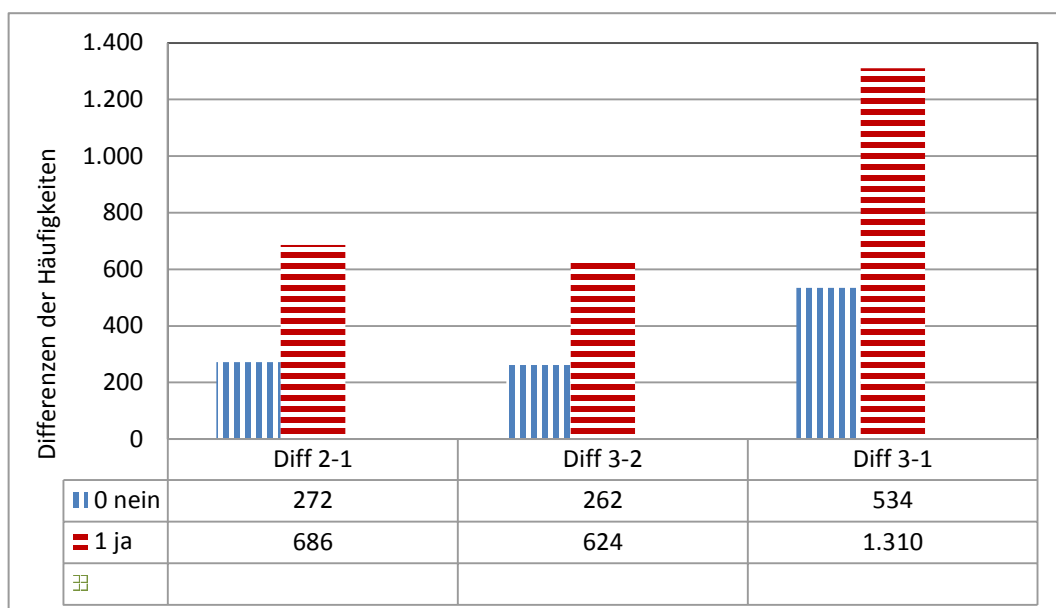
5.2.3 Vorerfahrungen als Gesamtschulen

Das letzte Unterscheidungsmerkmal der Stadtteilschulen betrifft deren Vorerfahrung als Gesamtschule. Tabelle 5.07 weist aus, dass im Schuljahr 2013/14 30.689 (72 %) der Schülerinnen und Schüler in StS in Schulen lernen, die vorher Gesamtschulen gewesen sind. 11.953 (28 %) besuchen StS, die keine Gesamtschulerfahrung haben. Im selben Schuljahr werden 1.910 (67,3 %) der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf in ehemaligen Gesamtschulen unterrichtet.

Tabelle 5.07: Schülerzahlen und LSE-Häufigkeiten in den Stadtteilschulen nach deren Gesamtschulerfahrungen

	Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1) Klassenstufe 1-4	Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2) Klassenstufe 1-4	Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) Klassenstufe 1-4
Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler			
keine Gesamtschulerfahrung	11.969	11.482	11.953
ehemalige Gesamtschule	30.231	30.633	30.689
Summe	42.200	42.115	42.642
Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf			
keine Gesamtschulerfahrung	394	666	928
ehemalige Gesamtschule	600	1.286	1.910
Summe	994	1.952	2.838

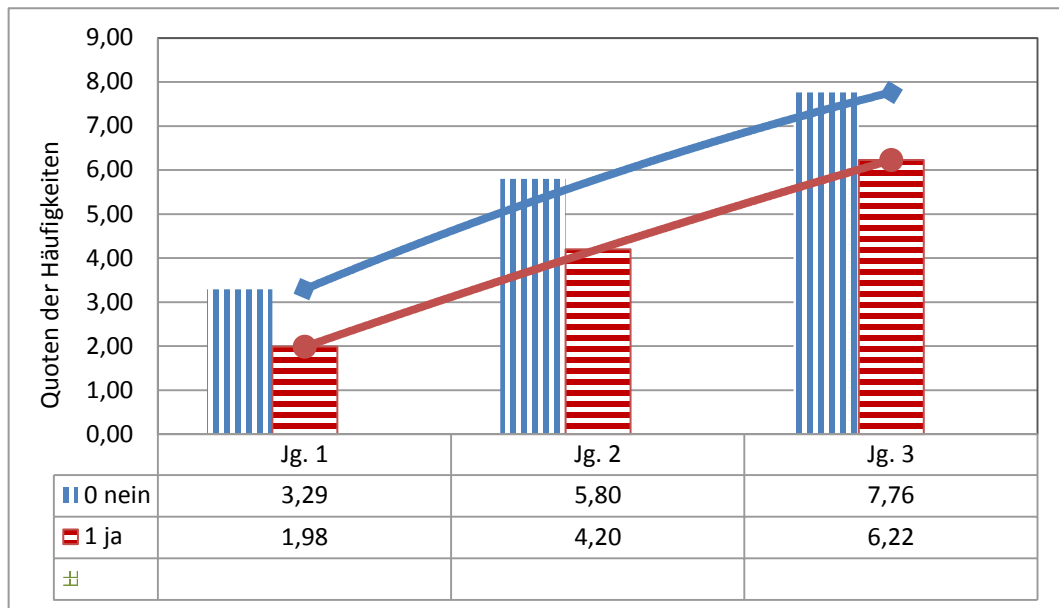
Abbildung 5.15: Differenzen der LSE-Quoten in den Stadtteilschulen zwischen den untersuchten Schuljahren in Abhängigkeit von deren Gesamtschulerfahrungen



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Abbildung 5.15 gibt die wesentlichen Informationen der Anhangstabellen A 5. 5.67 bis A 5.69 zusammengefasst wieder. In beiden gruppierten Schulvarianten gibt es deutliche Steigerungen der LSE-Häufigkeiten vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 und zum Schuljahr 2013/14. Die Differenzen sind in den ehemaligen Gesamtschulen deutlich höher als in den neu gegründeten Stadtteilschulen. Allerdings sind auch die Grundgesamtheiten deutlich größer, weswegen wiederum die LSE-Quoten herangezogen werden müssen.

Abbildung 5.16: LSE-Quoten und Trends in den Stadtteilschulen in den untersuchten Schuljahren in Abhängigkeit von deren Gesamtschulerfahrungen

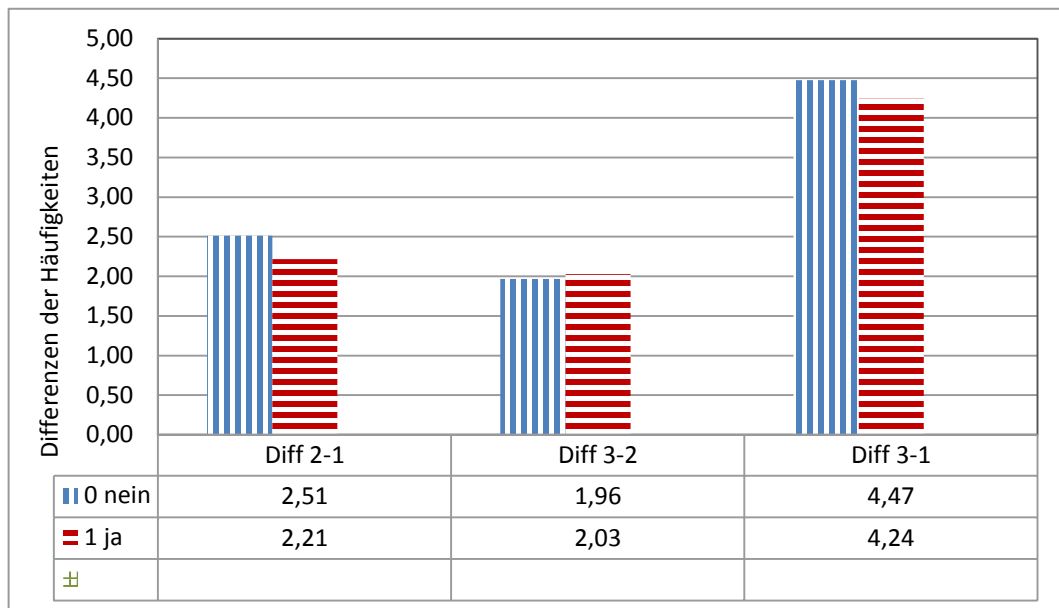


Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

In der Abbildung 5.16 sind die Daten der Anhangstabellen A 5.70 bis A 5.72 grafisch für die Klassen 5 bis 10 zusammengefasst. Es ist sofort ersichtlich, dass sich die LSE-Quoten beider Schulvarianten über die drei Schuljahre (Jahrgänge) hinweg deutlich erhöhen. Die neuen Stadtteilschulen starten von einem höheren Niveau (3,29 %) im ersten Jahrgang, bei den ehemaligen Gesamtschulen sind es nur 1,98 %. Der Abstand zwischen den beiden Schulvarianten vergrößert sich vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 von 1,31 % auf 1,6 % und hält dieses Niveau im Schuljahr 2013/14 annähernd (7,76 % versus 6,22 %). Die Quoten für die fünften und sechsten Klassen betragen in den neuen StS im Schuljahr 2013/14 14,74 % bzw. 12,92 % und in den alten Gesamtschulen 11,87 % bzw. 10,87 % (Anhangstabelle A 5.72). Damit übersteigen die von den Schulen ausgewiesenen LSE-Quoten die Annahmen in der Bürgerschaftsdrucksache (8 %) erheblich.

Abbildung 5.17 stellt die zentralen Aspekte der Anhangstabellen A 5.73 bis A 5.75 dar. Vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 ist die Steigerung um 2,51 Prozentpunkte für die neuen Stadtteilschulen höher als für die alten Gesamtschulen (2,21). Bezogen auf die Ausgangswerte ist die Steigerung bei den alten Gesamtschulen mit 112 % deutlich höher als bei den neuen StS (76,3 %). Dasselbe Muster gilt auch für die Differenz vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2013/14. Die Differenz beträgt bei den neuen StS 4,47 und für die ehemaligen Gesamtschulen 4,24 Prozentpunkte. Der Anstieg der LSE-Quote macht bei den alten Gesamtschulen aber eine Steigerung um 214,1 % aus, bei den anderen aber nur um 135,9 %.

Abbildung 5.17: Differenzen der LSE-Quoten in den Stadtteilschulen in den untersuchten Schuljahren in Abhängigkeit von deren Gesamtschulerfahrungen



Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Offensichtlich sind die ehemaligen Gesamtschulen von einem deutlich niedrigeren Ausgangsniveau der LSE-Quoten gestartet und haben sie in einem hohen Ausmaß gesteigert, ohne allerdings den Abstand zu den neuen Stadtteilschulen zu verringern. Es ist nicht auszuschließen, dass ein Teil dieser Zunahmen auch dadurch erklärbar ist, dass sich die Zahl der LSE-Fälle in den ReBBZ verringert hat. Einer solchen Fragestellung kann aber nur nachgegangen werden, wenn Individualdaten aus der LuSD ausgewertet werden dürfen.

6 Die Hamburger Förderquoten im Vergleich zu den Annahmen der Bürgerschaftsdrucksache zur Umsetzung der inklusiven Bildung

Grundlage der folgenden Erörterungen sind die Annahmen der Hamburger Bürgerschaftsdrucksache „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ vom 27.03.2012. In dieser Drucksache wird davon ausgegangen, dass 5 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen, der Sprache oder der emotionalen und sozialen Entwicklung haben. Sodann wird angenommen, dass 80 % dieser Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter eine Grundschule besuchen. Diese Annahme entspricht einem Prozentsatz von 4 % des jeweiligen Jahrganges in den Grundschulen und bildet die Grundlage für die Ausstattung der staatlichen Grundschulen mit einer systemischen sonderpädagogischen Ressource. Die privaten Schulen werden dabei nicht berücksichtigt, weil sie keine systemische, sondern eine einzelfallbezogene Ressource erhalten.

In der Drucksache wird weiter davon ausgegangen, dass in der Sekundarstufe die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem LSE-Förderbedarf eine Stadtteilschule besuchen. Deshalb erhalten die Stadtteilschulen für 8 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges eine systemische sonderpädagogische Ressource. Zusätzlich erhalten die Grund- und Stadtteilschulen für Schülerinnen und Schüler mit einem speziellen Förderschwerpunkt eine einzelfallbezogene sonderpädagogische Ressource.

Im Folgenden wird nun geprüft, ob die in den Schuljahresstatistiken der drei betrachteten Schuljahre ausgewiesenen Angaben zur Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen LSE-Förderbedarfen den Annahmen der Drucksache entsprechen. Anzunehmen sind einzelschulische Abweichungen von den durchschnittlichen Annahmen der Drucksache. Der Vergleich der Annahmen der Drucksache mit den in den Schuljahresstatistiken ausgewiesenen Förderbedarfen steht unter einem doppelten Vorbehalt: Zum einen können technische Eingabefehler vorliegen, die nicht kalkulierbar sind. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Erfassungen im Schuljahr 2013/2014 durch inzwischen optimierte Erfassungsmodalitäten vertrauenswürdiger geworden sind. Deshalb fokussieren die folgenden Untersuchungen zu den Differenzen zwischen den nach der Drucksache angenommenen und den ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen auf dieses Schuljahr.

Zum anderen wurde bereits in den methodischen Vorbemerkungen im Kapitel 2 darauf hingewiesen, dass die Validität und Reliabilität der Angaben im Rahmen dieser Untersuchung nicht überprüft werden können. Anders gesagt: Es können keine Aussagen dazu gemacht werden, ob die Angaben der Schulen zu recht erfolgt sind oder ob „nur“ ein allgemeiner statt des ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfs vorliegt.

6.1 Zur Verteilung der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe in Hamburgs Schulen

Tabelle 6.01 zeigt die Situation im Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1). Die damaligen Angaben dürften die Grundlage für die Annahmen der Drucksache gewesen sein.

Tatsächlich wird in diesem Schuljahr, bezogen auf die Grundschulen und die Sondersysteme, in den Klassenstufen 1 bis 4 eine LSE-Quote von 5 % ausgewiesen. Das ist exakt die Annahme, die in die Drucksache eingeflossen ist. Allerdings befinden sich im Schuljahr 2011/12 nur 51,5 % der Schülerinnen und Schüler mit einem ausgewiesenen LSE-Förderbedarf in allgemeinen Schulen. Daraus errechnet sich für dieses Schuljahr eine LSE-Quote in allgemeinen Schulen von 2,67 %.

Tabelle 6.01: Vergleich der Annahmen der Drucksache über die Zahl der LSE-Förderbedarfe im Schuljahr 2011/12 mit den Angaben in der Schuljahresstatistik

	Anzahl der Schülerinnen und Schüler	Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf	Anteil an allen Schülerinnen und Schülern mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf	LSE-Quote
Primarstufe				
Allgemeine Schulen	49.995	1.334	51,51	2,67
Sondersysteme	1.788	1.256	48,49	
Summe Primarstufe	51.783	2.590		
angenommene LSE-Quote		5,00		
Sekundarstufe I				
Allgemeine Schulen	42.200	994	28,74	2,36
Sondersysteme	3.628	2.465	71,26	
Summe Sek. I	45.828	3.459		
angenommene LSE-Quote		7,55		

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, eigene Berechnung

Mit der Annahme, dass 80 % aller Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf in der allgemeinen Schule unterrichtet würden, nimmt die Drucksache offensichtlich die gewünschte Entwicklung zu einer inklusiven Schule vorweg. Allerdings ist dieses Ziel bis heute noch nicht erreicht (s. u.).

Für die Sekundarstufe im Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1) ergibt sich hinsichtlich der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf in den Klassen 5 bis 10 der Stadtteilschulen und der Sondersystem eine ähnlich gute Annäherung an die Annahmen der Drucksache. Die LSE-Quote beträgt 7,55 % gegenüber der Annahme von 8 %. Allerdings ist der Integrationsanteil in diesem Schuljahr in der Sekundarstufe I insgesamt noch bescheiden gering. Er liegt bei 28,74 % und damit wird ein Anteil von nur 2,36 % der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf in einer Stadtteilschule unterrichtet. Die Annahmen der Drucksache hinsichtlich der Integrationsquote nehmen für die Stadtteilschule die damalige und auch noch die heutige Realität weit vorweg.

Tabelle 6.02 hingegen bilanziert das Schuljahr 2013/2014 (Jahrgang 3). Hier muss es durch die Erhöhung der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf zu erheblichen Abweichungen gegenüber den Annahmen der Drucksache kommen. So gibt es in der Primarstufe nach Tabelle 6.02 deutlich mehr Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf als die Drucksache annimmt, nämlich 7,33 %. In guter Annäherung an die Annahme der Drucksache werden bereits 72,69 % von ihnen in allgemeinen Schulen unterrichtet. Dies führt zu einer höheren LSE-Quote (5,49 %) an allgemeinen Schulen als angenommen worden ist. In der Sekundarstufe I werden in diesem Schuljahr 10,46 % Schülerinnen und Schüler mit einem LSE-Förderbedarf ausgewiesen und damit die Annahmen um 2,46 Prozentpunkte übertroffen.

Tabelle 6.02: Vergleich der Annahmen der Drucksache über die Zahl der LSE-Förderbedarfe im Schuljahr 2013/14 mit den Angaben in der Schuljahresstatistik

	Anzahl der Schülerinnen und Schüler	Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf	Anteil an allen Schülerinnen und Schülern mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf	LSE-Quote
Primarstufe				
Allgemeine Schulen	51.189	2.808	72,69	5,49
Sondersysteme	1.525	1.055	27,31	
Summe Primarstufe	52.714	3.863		
LSE-Quote		7,33		
Sekundarstufe I				
Allgemeine Schulen	42.899	2.844	59,13	6,63
Sondersysteme	3.085	1.966	40,87	
Summe Sek. I	45.984	4.810		
LSE-Quote		10,46		
Sekundarstufe I, nur Klassenstufe 5 und 6				
Allgemeine Schulen	12.710	1.521	74,67	11,97
Sondersysteme	840	516	25,33	
Summe Sek. I, Kl. 5 und 6	13.550	2.037		
LSE-Quote		15,03		

Quelle: Schuljahresstatistik 2013/14, eigene Berechnung

In den fünften und sechsten Klassen werden 15,03 % der Schülerinnen und Schüler mit einem LSE-Förderbedarf ausgewiesen. Dies ist fast eine Verdoppelung gegenüber den Annahmen der Drucksache. Es kann jedoch festgestellt werden, dass in guter Annäherung an die Vorgaben der Drucksache 74,67 % dieser Kinder bereits in einer Stadtteilschule unterrichtet werden. Die LSE-Quote beträgt damit dort 11,97 %. Für die gesamte Stadtteilschule gilt wegen der besonderen Verhältnisse in den siebten bis zehnten Klassen, dass erst knapp 60 % der Schülerinnen und Schüler mit einem ausgewiesenen LSE-Förderbedarf in einer Stadtteilschule unterrichtet werden und sich noch gut 40 % in Sondersystemen befinden.

6.2 Vergleich der angenommenen und ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern in den Klassenstufen, denen in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 eine systemische Ressource zugewiesen wurde

Da die systemischen Ressourcen erstmals im Schuljahr 2012/2013 (Jahrgang 2) für die damaligen ersten und fünften Klassen zugewiesen wurde, stehen die folgenden Klassenstufen und Schuljahre mit systemischer Ressourcenausstattung im Fokus der nächsten Auswertungsschritte:

- Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2): Klassenstufe 1 und 5,
- Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3): Klassenstufe 1 und 2 sowie Klassenstufe 5 und 6.

Die entsprechenden Schülerinnen- und Schülerzahlen, ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe und LSE-Quoten für diese Klassenstufen sind in der folgenden Tabelle 6.03 fett unterlegt. Besonders berücksichtigt werden jedoch die Klassenstufen 1 und 2 sowie 5 und 6 im Jahrgang 3.

Tabelle 6.03: Anzahl und Quote der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf in staatlichen Schulen in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 nach Bildungsbereichen und Klassenstufen (ohne Gymnasien)

Bildungsbereich/ Klassenstufe	Anzahl Schülerinnen und Schüler im Schuljahr			Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf im Schuljahr			LSE-Quote im Schuljahr		
	2011/12	2012/13	2013/14	2011/12	2012/13	2013/14	2011/12	2012/13	2013/14
	Jg. 1	Jg. 2	Jg. 3	Jg. 1	Jg. 2	Jg. 3	Jg. 1	Jg. 2	Jg. 3
Primarstufe									
1	12.818	12.651	13.097	342	475	292	2,67	3,75	2,23
2	12.673	12.847	12.683	460	800	664	3,63	6,23	5,24
3	12.133	12.530	12.927	285	937	904	2,35	7,48	6,99
4	12.371	12.297	12.482	247	683	948	2,00	5,55	7,59
Summe	49.995	50.325	51.189	1.334	2.895	2.808	2,67	5,75	5,49
Annahme								4,00	4,00
Sekundarstufe 1 (ohne Gymnasien)									
5	6.470	6.345	6.188	419	644	781	6,48	10,15	12,62
6	6.492	6.630	6.522	396	619	740	6,10	9,34	11,35
7	7.175	7.068	7.408	61	463	645	0,85	6,55	8,71
8	7.345	7.277	7.181	37	126	493	0,50	1,73	6,87
9	7.863	7.607	7.560	37	56	119	0,47	0,74	1,57
10	6.855	7.188	8.040	44	44	66	0,64	0,61	0,82
Summe	42.200	42.115	42.899	994	1.952	2.844	2,36	4,63	6,63
Annahme								8,00	8,00
Summe 5+6	12.962	12.975	12.710	815	1.263	1.521	6,29	9,73	11,97
Summe 7-10	29.238	29.140	30.189	179	689	1.323	0,61	2,36	4,38
GS und StS	92.195	92.440	94.088	2.328	4.847	5.652	2,53	5,24	6,01

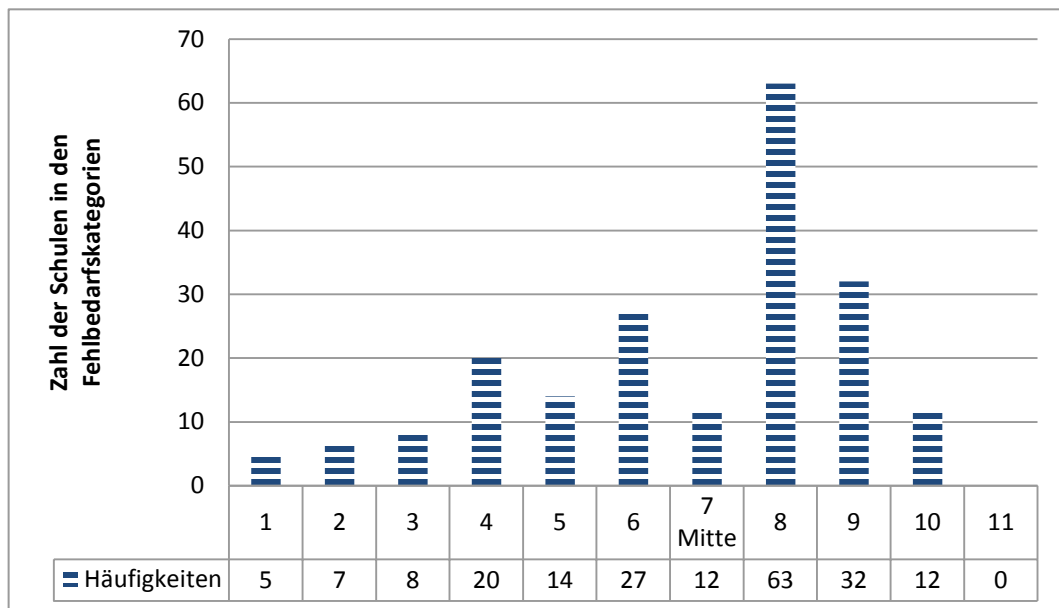
Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Ins Auge fällt, dass die ersten Klassen der Grundschulen im Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2) knapp und im Schuljahr 2013/14 (Jahrgang 3) deutlich unter den Annahmen bleiben, aber im Schuljahr 2013/14 die Annahme für die zweiten Klassen um 1,24 Prozentpunkte übertroffen wird. Hierin zeigt sich vermutlich, dass kurz nach dem Schulanfang, also zu Beginn der ersten Klasse und zum Zeitpunkt der Schuljahresstatistik, noch keine im Ganzen verantwortbaren Feststellungen über mögliche Förderbedarfe zu treffen sind.

In der Sekundarstufe I werden in den fünften Klassen des Schuljahres 2012/13 (Jahrgang 2) und den fünften und sechsten Klassen des Schuljahres 2013/14 (Jahrgang 3) die Annahmen deutlich um bis zu 4,62 Prozentpunkte (fünfte Klassen im Jahrgang 3) übertroffen. Das gibt einen Hinweis darauf, dass die in den Schuljahresstatistiken ausgewiesenen sonderpädagogischen LSE-Förderbedarfe den Annahmen der Drucksache nicht entsprechen. Es sei an dieser Stelle nochmals nachdrücklich darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Untersuchung nicht überprüft werden konnte, ob die LSE-Förderbedarfe von den Schulen zu Recht ausgewiesen worden sind oder ob „nur“ ein allgemeiner statt des ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfs vorliegt.

Die Abbildung 6.01 zeigt die Verteilung der Abweichungen zwischen angenommenen und durch die Schulen ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen für die Klassestufe 2 im Schuljahr 2013/14. Hierzu wurde für jede Schule unter Berücksichtigung ihres Sozialindexes die Differenz zwischen angenommenen und in der LuSD ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen ermittelt. Die ermittelten prozentualen Abweichungen wurden in insgesamt 13 Gruppen aufgeteilt.

Abbildung 6.01: Zahl der Grundschulen nach den Abweichungen zwischen angenommenen und ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen in der Klassestufe 2 im Schuljahr 2013/14



Legende

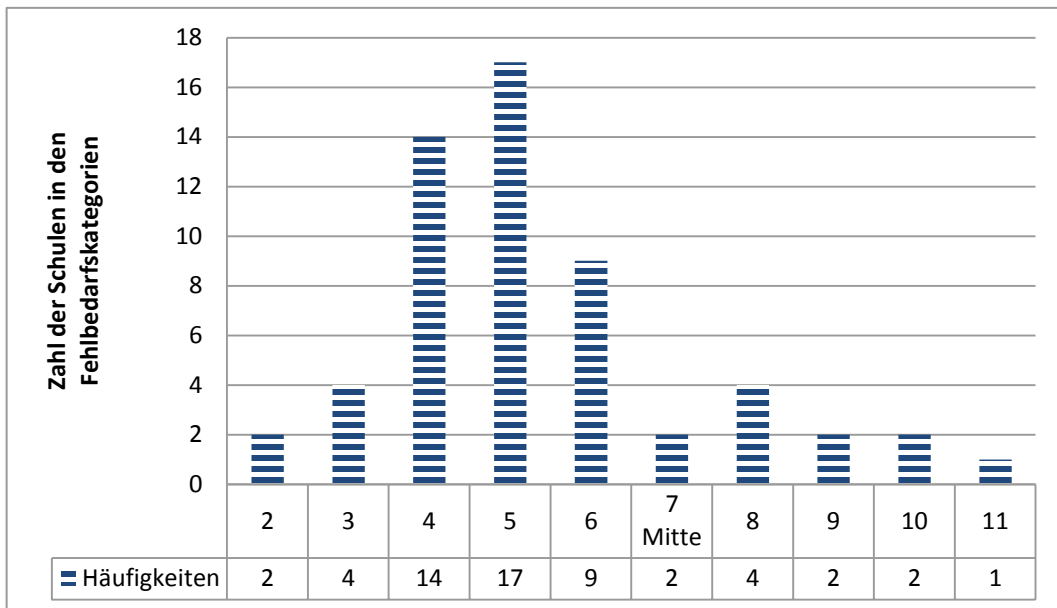
Gruppe	Abweichung	Gruppe	Abweichung	Gruppe	Abweichung
2	bis -20%	6	bis -2,5%	9	bis + 5 %
3	bis -15%	7 (Mitte)	-0,5 – 0,5%	10	bis + 10 %
4	bis -10%	8	bis +2,5 %	11	bis +15 %
5	bis -5%				

Quelle: Schuljahresstatistik 2013/14, eigene Berechnung

Für die betrachtete Klassenstufe 2 im Schuljahr 2013/14 befinden sich zwölf Schulen in der mittleren Gruppe, d.h. bei diesen Schulen liegen Abweichungen von plus/minus 0,5 % zwischen den durch die Schulen ausgewiesenen Förderbedarfen und Annahmen der Drucksache vor. 107 Schulen befinden sich in den Gruppen 8 bis 11. Diesen Schulen werden 0,5 % bis 15 % Ressourcen mehr zugerechnet, als ihnen nach eigener Zählung der LSE-Förderbedarfe gemäß Vorgaben zustünden. Zugleich verfügen 81 Schulen über weniger Ressourcen als nach den Daten der Schuljahresstatistik 2013/14 notwendig wären. Mit dieser Differenzenverteilung wird deutlich, dass es neben einem möglichen quantitativen Ressourcenproblem ein Problem der Allokation d. h. der Verteilung der Ressourcen auf die Schulen gibt.

Die Abbildung 6.02. zeigt entsprechend die Verteilung der Ressourcenabweichungen für die Klassenstufe 5 im Schuljahr 2013/14.

Abbildung 6.02: Zahl der Stadtteilschulen nach den Abweichungen zwischen angenommenen und ausgewiesenen LSE-Förderbedarfen in der Klassestufe 5 im Schuljahr 2013/14



Legende

Gruppe	Abweichung	Gruppe	Abweichung	Gruppe	Abweichung
2	bis -20%	6	bis -2,5%	9	bis + 5 %
3	bis -15%	7 (Mitte)	-0,5 – 0,5%	10	bis + 10 %
4	bis -10%	8	bis +2,5 %	11	bis +15 %
5	bis -5%				

Quelle: Schuljahresstatistik 2013/14, eigene Berechnung

Für die Klasse 5 im Schuljahr 2013/14 finden sich zwei Schulen in der mittleren Gruppe. Bei diesen Schulen ergeben sich Abweichungen von plus/minus 0,5 Prozentpunkten zwischen Beobachtungen und Erwartungen. Neun Schulen befinden sich in den Gruppen 8 bis 11. Diesen Schulen werden 0,5 bis 15 Prozentpunkte an Ressourcen mehr zugewiesen, als ihnen nach eigener Zählung der LSE-Förderbedarfe gemäß Vorgaben zustünden. Zugleich verfügen 46 Schulen über weniger Ressourcen als nach ihren Daten der Schuljahresstatistik 2013/14 notwendig wären. Mit dieser Differenzenverteilung wird auch für diese Klassenstufe deutlich, dass es neben einem möglichen quantitativen Ressourcenproblem ein Problem der Allokation d.h. der Verteilung der Ressourcen auf die Schulen gibt.

6.3 Vergleich der angenommenen und in der Jahresstatistik vorhandenen Zahlen von Schülerinnen und Schülern in den Stufen des Sozialindex

Der Sozialindex ist die tragende Säule der Vergabe der systemischen Ressource. Es ist deshalb geboten, nicht nur einen globalen Vergleich der angenommenen und in der Jahresstatistik ausgewiesenen Bedarfe in einer Klassenstufe oder in einem Jahrgang vorzunehmen, sondern auch zu spezifizieren, ob die Modellannahmen der bürgerschaftlichen Drucksache, bezogen auf die einzelnen Kategorien des Sozialindex, zutreffen. Die folgende Tabelle 6.05 zeigt in den letzten beiden Spalten die Differenzen für die Klassen 1 und 2, getrennt nach Annahme und aktuell in der Jahresstatistik des dritten Jahrganges vorhandenen Daten.

Tabelle 6.05: Die Ressourcenausstattung in den Klassenstufen 1 und 2 des Schuljahres 2013/14: Differenzen der Quoten zwischen Annahmen und Daten der Jahresstatistik nach den Stufen des Sozialindex

Sozial- index	Ausgewiesene LSE-Quoten ...		Angenommene LS-Quote nach ...		
	... in Kl. 1	... in Kl. 2	... Sozialindex	... Sozialindex minus Ist Kl. 1	... Sozialindex minus Ist Kl. 2
1	3,98	11,86	7,60	3,62	-4,26
2	5,29	8,68	6,10	0,81	-2,58
3	2,40	7,10	4,60	2,20	-2,50
4	1,93	3,04	3,00	1,07	-0,04
5	0,55	2,10	1,50	0,95	-0,60
6	0,31	0,38	0,80	0,49	0,42
Gesamt	2,20	5,17	4,00	1,80	-1,17

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

Für die Klassenstufe 1 ergeben sich über alle Stufen des Sozialindex hinweg positive Differenzen der Quoten, ein Sachverhalt, der bereits in der Tabelle 6.04 dokumentiert ist. In der Klassenstufe 2 hingegen sind mit Ausnahme der letzten Stufe in allen Kategorien des Sozialindex die Differenzen negativ, und zwar am deutlichsten in der Stufe 1, der Stufe mit der höchsten sozialen Belastung eines Schuleinzugsgebietes. Hier beträgt die Differenz -4,26 Prozentpunkte. Die Differenzen sind für die folgenden beiden Stufen deutlich niedriger, aber immer noch bei -2,58 bzw. -2,50 Prozentpunkten. Es zeigt sich für diese Klassenstufe im Schuljahrgang 2013/14, dass es bei den Stufen 1 bis 3, also bei den Stufen mit den höheren sozialen Belastungen, zugleich zu den größten Differenzen zwischen den Daten der Schuljahresstatistik und den Annahmen aus der bürgerschaftlichen Drucksache kommt.

Für die beiden Klassenstufen der Stadtteilschulen gibt es, wie Tabelle 6.06 zeigt, diesen kontinuierlichen Zusammenhang zwischen Zunahme der sozialen Belastung und Zunahme der Differenzen nicht.

In der Summe werden in den fünften Klassen der Schuljahresstatistik der StS 4,35 Prozentpunkte mehr sonderpädagogisch förderungsbedürftige Schülerinnen und Schüler gezählt als es durch die sozialindexbezogene Berechnung der systemischen Ressource zu erwarten ist. In der Klassenstufe 6 beträgt die Differenz zwischen der schulischen Dokumentation der LSE-Förderbedarfe und sozialindexbezogenen Berechnung auf der Basis der Annahmen der Drucksache 3,09 Prozentpunkte der Schülerinnen und Schüler. Erstaunlicherweise ergibt sich für die Kategorie 5 die größte Differenz sowohl in der fünften als auch in der sechsten Klasse von -8,06 und von -6,26 Prozentpunkten. Ohne eine erkennbare Regel folgen auf der Rangleiter der negativen Differenzen in der Klasse 5 die zweite Stufe des Sozialindex, die vierte, die erste, die dritte und schließlich die positive Differenz auf der sechsten Stufe.

Tabelle 6.06: Die Ressourcenausstattung in den Klassenstufen 5 und 6 des Schuljahres 2013/14: Differenzen der Quoten zwischen Annahmen und Daten der Jahresstatistik nach den Stufen des Sozialindex

Sozial- index	Ausgewiesene LSE-Quoten ...		Angenommene LS-Quote nach ...		
	... in Kl. 1	... in Kl. 2	... Sozialindex	... Sozialindex minus Ist Kl. 5	... Sozialindex minus Ist Kl. 6
1	16,77	17,22	14,10	-2,67	-3,12
2	15,58	12,47	11,30	-4,28	-1,17
3	10,14	12,40	8,50	-1,64	-3,90
4	9,60	7,61	5,70	-3,90	-1,91
5	10,86	9,06	2,80	-8,06	-6,26
6	0,00	0,00	1,40	1,40	1,40
Gesamt	12,35	11,09	8,00	-4,35	-3,09

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, 2012/13 und 2013/14, eigene Berechnung

In der sechsten Klasse, zeigt sich in der Sozialindexstufe 5 die höchste negative Abweichung, es folgen die Kategorien 3, 1, 4, und 2 in abnehmenden Größenordnungen. In der Stufe 6 gibt es wiederum eine positive Differenz.

6.4 Zusammenfassung

Auf Grund der erheblichen Steigerungen der LSE-Quoten, wie sie sich nach den Eintragungen der Schulen vor allem zwischen dem Schuljahrgang 2011/12 und 2012/13 ergeben haben, ist im letzten der untersuchten Schuljahrgänge (2013/14) nichts anderes zu erwarten als eine mangelnde Passung zwischen angenommenen und ausgewiesenen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen im Lernen, in der Sprache und in der emotional-sozialen Entwicklung. Die in der Schuljahresstatistik erfassten Schülerzahlen der Förderbedarfe LSE übersteigen zum Teil deutlich die Annahmen der Bürgerschaftlichen Drucksache, die sich auf die Empirie vorgängiger Schuljahre beziehen und dementsprechend auch gut mit der Schuljahresstatistik 2011/2012 übereinstimmen. Dieser Zusammenhang hat zur Folge, dass die auf der Grundlage vorgängiger Verhältnisse berechnete systemische Ressourcenausstattung der Schulen aktuell deren wahrgenommene Realität vorhandener Unterstützungsbedarfe, die in den Statistiken als sonderpädagogische Förderbedarfe deklariert wurden, nur begrenzt treffen kann. Diese Differenz zwischen Wahrnehmung der eigenen Situation und tatsächlicher Zuweisung von Ressourcen zeigt sich besonders deutlich in den fünften und sechsten Klassen der Stadtteilschulen, die gegenüber den Annahmen nach eigenem Bekunden deutlich mehr sonderpädagogisch förderbedürftige Schülerinnen und Schüler haben, als Ressourcen zugewiesen werden. Damit deutet sich nicht nur ein mögliches Problem der insgesamt verfügbaren Ressourcen an. Im Blick stehen müssen die kategoriale Einteilung des Sozialindex auf einer an sich kontinuierlichen Skala sozialer Belastungen, grundlegende Probleme der Erfassung und Benennung von allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Bedarfen und die Weiterentwicklung der Planungsgrundlagen für eine je auskömmliche Ressourcenausstattung sowie deren Allokation.

6.5 Versuch einer Korrekturrechnung

Die Bitte, den Anstieg der Zahl der in den Schuljahresstatistiken ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe zu untersuchen und mögliche Erklärungen für den Anstieg zu finden, ist vor dem Hintergrund der so nicht erwarteten Ergebnisse der Schuljahresstatistik des Schuljahres 2012/13 und den daraus resultierenden Sorgen um eine erfolgreiche Implementation der inklusiven Bildung entstanden. Von Anfang ist vermutet worden, dass die Zunahme von 2.519 ausgewiesenen Schülerinnen und Schülern mit LSE-Förderbedarfen in den allgemeinen Schulen (Klassen 1 bis 10, ohne Gymnasien) ohne eine entsprechende Reduzierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit LSE-Förderbedarfen in den Sondersystemen durch unterschiedliche Fehlerquellen beeinflusst sein musste. Nach den vorgenommenen Analysen soll nun zum Abschluss der Versuch unternommen werden, die Auswirkungen einiger der identifizierten Fehlerquellen abzuschätzen.

IR-Korrekturbedarfe

Die Eingangshypothese, dass ein erheblicher Anteil der Steigerungen der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe aus nunmehr erfolgten Meldungen aus den ehemaligen integrativen Grundschulen stammt, konnte voll und ganz bestätigt werden. Tatsächlich kommt es zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 in den ehemaligen IR-Schulen zu einer Zunahme von 842 Schülerinnen und Schülern mit LSE-Förderbedarfen. Die Zahl entspricht mehr als der Hälfte der Zunahme in der Grundschule insgesamt, die sich auf 1.561 Schülerinnen und Schüler beläuft. Damit sind die Integrativen Grundschulen mit einem Prozentsatz von 53,9 % überproportional an den Steigerungsraten beteiligt, obwohl diese Schulen mit ihrer Schülerzahl im zweiten Jahrgang nur 25,5 % der Grundgesamtheit stellen. Es scheint eine Korrektur mehr als geboten, und zwar unter der Überlegung, die der Tabelle 6.07 zu Grunde liegt:

Das Problem der hohen Anzahl von Meldungen aus den IR-Schulen beginnt im Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1). Dort sind auf Grund des Nichtetikettierungsgebotes vorhandene LSE-Förderbedarfe kaum gemeldet worden. Leider ist aus den den Autoren vorliegenden Daten nicht erschließbar, wie viele dieser Fälle aus den I-Klassen, die in einigen IR-Schulen als Parallelklassen geführt werden, stammen. Folgende Korrektur bietet sich an: Die Schülerzahl in den IR-Systemen beträgt nach Tabelle 6.07 im Schuljahr 2011/12 8.741 Schülerinnen und Schüler, von denen 191 mit einem LSE-Förderbedarf ausgewiesen sind. Gemäß der Annahme der Drucksache hätten es (niedrig gerechnet) 8 % oder 699 Schülerinnen und Schüler sein können. Werden davon die tatsächlich im ersten Jahrgang Ausgewiesenen abgezogen, ergibt sich eine Korrektursumme von 508 LSE-Förderbedarfen, die den ausgewiesenen Fällen im Schuljahr 2011/12 hinzu gerechnet werden können. Diese Korrektursumme wird in Tabelle 6.08 berücksichtigt.

Weitere Korrekturbedarfe: Innenrevision und Zugänge aus Sondersystemen

Weiter gehen in die Tabelle 6.08 als Korrekturbetrag die von der Innenrevision festgestellten Fehleintragungen von 130 Schülerinnen und Schülern ein. Ferner müssen die Reduzierungen in den Sondersystemen, die im Schuljahr 2012/13 mit 418 ausgewiesen sind, abgezogen werden. Insgesamt ergibt sich damit eine Korrektursumme von -548 Schülerinnen und Schüler.

Diese Korrekturpositionen sind in die Tabelle 6.08 eingefügt. Daraus resultiert eine korrigierte Summe von 1.463 Schülerinnen und Schülern. Das ist die „Netto“-Zahl der Schülerinnen

und Schüler, um die sich die LSE-Förderbedarfe im Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2) in den allgemeinen Schulen unter Berücksichtigung der Reduzierungen in den Sondersystemen erhöht haben.

In der Tabelle 6.09 wird nun ermittelt, in welcher Weise sich diese Korrekturen auf die Berechnung der LSE-Quoten in den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 (Jahrgänge 1 und 2) auswirken. Im Ergebnis hat sich durch die Korrektur die Quote der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe im Schuljahr 2012/13 von 5,24 % auf 4,65 % verringert. Der Anstieg der Quote zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 beträgt nun nicht mehr 2,72 Prozentpunkte, sondern nur noch 1,57. Dieses Ergebnis scheint sehr viel plausibler die tatsächlichen Steigerungsraten der LSE-Förderbedarfe zu kennzeichnen, als das Ergebnis aus der unkorrigierten Rechnung.

Tabelle 6.07: Ermittlung des Korrekturbedarfs bei den IR-Schulen im Schuljahr 2011/12: Was wäre wahrscheinlich gewesen, wenn das Nichtetikettierungsgebot bereits in diesem Schuljahr ausgelaufen wäre?

	Anzahl der Schülerinnen und Schüler	Anzahl der ausgewiesenen Schülerinnen und Schüler mit LSE-Förderbedarf	IR-Korrektur (Annahme: 8% LSE Förderbedarf)	Korrektursumme
keine Integrationserfahrung	32.741	746	746	
I-Klassen-Erfahrung	2.675	93	93	
IR und IR+	8.741	191	699	508
IF und IF+	5.838	304	304	
Summe	49.995	1.334	1.842	508

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12, eigene Berechnung

Tabelle 6.08: Korrektur der Berechnung der Differenzen der LSE-Förderbedarfe in den Grundschulen zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13

	Anzahl	Anzahl
Differenz der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13		2.519
IR-Korrektursumme		-508
abzüglich der von der Innenrevision festgestellten Fehler	-130	
abzüglich der Zugänge aus den Sondersystemen	-418	-548
Korrigierte Differenz zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13		1.463

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12 und 2012/13, eigene Berechnung

Tabelle 6.09: Korrigierte Quoten und Differenzen der LSE-Förderbedarfe in den Grund- und Stadtteilschulen zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2012/13

	Schuljahr 2011/12	Schuljahr 2012/13 2
Zahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt	92.195	92.440
davon mit ausgewiesenem LSE-Förderbedarf (unkorrigiert)	2.328	4.847
Korrektur der Zahl der LSE-Förderbedarfe im Schuljahr 2011/12 (vgl. Tabelle 6.07)	508	
abz. Fehlerquote und Zugänge aus dem Sondersystem (vgl. Tabelle 6.07)		-548
LSE-Förderbedarfe korrigiert	2.836	4.299
LSE-Quoten unkorrigiert	2,53	5,24
LSE-Quoten korrigiert	3,08	4,65
Differenz der LSE-Quoten in den Schuljahren Schuljahr 2011/12 und 2012/13 (unkorrigiert)		2,72
Differenz der LSE-Quoten in den Schuljahren Schuljahr 2011/12 und 2012/13 (korrigiert)		1,57

Quelle: Schuljahresstatistik 2011/12 und 2012/13, eigene Berechnung

7 Ergebnisse der Gruppengespräche mit Schulleitungen, Vertreterinnen und Vertretern von Verbänden (Mिताutorin: Christin Dunst)

7.1 Anlage und Durchführung der Gesprächsrunden

In den vorausgegangenen Kapiteln ging es um die Beschreibung der LSE-Quoten und deren Veränderungen innerhalb von drei Schuljahren in verschiedenen Varianten des Hamburger Schulsystems. Bereits vor einer eingehenden Analyse von stichtagsbezogenen Daten (Schuljahresstatistik) aus den Schulverwaltungsprogrammen (LuSD) in aggregierter Form war es ein Anliegen der Autoren des vorliegenden Berichts, mit möglichst vielen Schulleitungen ins Gespräch zu kommen, um deren Sichtweisen als Expertinnen und Experten für den Ausweis von LSE-Förderbedarfen in der LuSD ihrer Schulen kennen zu lernen. In erster Linie interessieren dabei die erheblichen Steigerungen der ausgewiesenen Fälle von LSE-Förderbedarfen vom Schuljahr 2011/12 (Jahrgang 1) zum Schuljahr 2012/13 (Jahrgang 2). Welche Erklärungen haben die Schulleitungen als zentrale Akteure für diese Anstiege und welche Probleme tauchen bei der Handhabung der veränderten Vorgaben für die LuSD in der Praxis auf? Insbesondere die pädagogischen Konzepte, die in den Schulen die LSE-Einträge in der LuSD begründen, sind dabei von Interesse. Im Mai 2014 wurden die entsprechenden Gruppengespräche durchgeführt. Leider lagen die Erfassungen in der LuSD für das Schuljahr 2012/13 zu diesem Zeitpunkt schon über acht Monate zurück. Zusätzlich zu den Gruppengesprächen mit den Schulleitungen wurden unter gleicher Perspektive auch solche mit einschlägigen Verbänden geführt.

7.1.1 Die Gesprächsrunden mit den schulischen Expertinnen und Experten

Eine erste vorläufige Analyse der zur Verfügung stehenden schul- und klassenstufenweise aggregierten Daten der LuSD lieferte wichtige Kriterien für die Auswahl der zu befragenden Schulleitungen. Die Analysen zeigen, wie in den Kapiteln 2 bis 6 differenziert dargestellt, dass sich fast ausschließlich die staatlichen Grundschulen und die staatlichen Stadtteilschulen in Hamburg auf den Weg gemacht haben, eine inklusive Bildung umzusetzen. Die Gymnasien sind im Schuljahr 2012/13 noch immer inklusionsfreie Räume. Aus diesem Grund wurden alle Gruppengespräche mit Schulleitungen aus diesen beiden Schulformen geführt. Aus den quantitativen Analysen ist ferner zu entnehmen, dass sich sowohl bei den LSE-Quoten, als auch bei deren Veränderungen deutliche Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne vorgängige Integrationserfahrung zeigen. Dies führte zu einer ersten Unterscheidung innerhalb der Grundschulen einerseits und der Stadtteilschulen andererseits.

Aus den quantitativen Daten geht ferner hervor, dass es in jeder der vier gebildeten Kategorien sowohl Schulen mit einer erheblichen Steigerung der LSE-Quote vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13 gibt als auch Schulen, bei denen es zu keiner Erhöhung gekommen ist. Da zu vermuten ist, dass dieser Sachverhalt unterschiedliche Gründe hat, ist er ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen den Schulen.

Um den Aufwand für die Gruppengespräche nicht zu groß werden zu lassen, mussten Kombinationen der genannten Schulmerkmale für die Gesprächsrunden gebildet werden. Dafür gibt es mehrere Möglichkeiten. Letztlich wird die folgende Variante als diejenige betrachtet, die den größten Erkenntniswert für die genannte Fragestellung erbringt. Die Trennung zwischen Grundschulen einerseits und Stadtteilschulen andererseits ergibt sich aus den unterschiedlichen Zielgruppen dieser Schulformen. Innerhalb der Grundschulen wurden die Schulen zu einer Gruppe zusammengefasst, bei denen sich die Zahl der ausgewiesenen LSE-

Förderbedarfe im zweiten betrachteten Schuljahr nicht erhöht oder verringert hat. In der zweiten Gruppe wurden dementsprechend die Grundschulen, die im Schuljahr 2012/13 deutlich mehr LSE-Förderbedarfe als im Schuljahr 2011/12 ausgewiesen haben, zusammengefasst. Innerhalb dieser beiden Gruppen wurde dann noch nach vorgängigen Integrationserfahrungen unterschieden. Jeweils die Hälfte der eingeladenen Schulleitungen sollte über eine der beiden Merkmalsausprägungen verfügen.

So entstanden sowohl bei den Grund- als auch den Stadtteilschulen vier Gruppen von Schulen. Innerhalb dieser vier Gruppen wurde ferner darauf geachtet, dass die Sozialindizes der Schulen möglichst über alle Stufen streuten. Pro Schultyp wurden fünf Schulen eingeladen, so dass pro Diskussionsrunde 10 Schulen vertreten sein konnten. Insgesamt waren also die Schulleitungen von 40 Schulen einbezogen.

Die Tabelle 7.01 zeigt die tatsächlich realisierte Zusammensetzung der vier schulischen Gruppengespräche, die im April 2013 stattgefunden haben. Zu einem großen Teil sind es Mitglieder der Schulleitungen selbst, in anderen Fällen sind es die Förderkoordinatoren der Schulen und/oder erfahrene Sonderpädagogen, von denen alle spezifische Erfahrungen mit der LSE-Benennung haben. Die Auswahl der Personen obliegt den Schulen selbst.

Tabelle 7.01: Realisierte Zusammensetzung der schulischen Gruppengespräche

Unveränderte oder geringere LSE-Nennungen	Deutlich erhöhte LSE-Nennungen (mindestens 2x mehr)
Grundschulen	
Expertenrunde 1 5 integrationserfahrene Schulen, 1 Schule ohne Integrationserfahrung	Expertenrunde 2 5 integrationserfahrene Schulen, 5 Schulen ohne Integrationserfahrung
Stadtteilschulen	
Expertenrunde 3 5 integrationserfahrene Schulen, 5 Schulen ohne Integrationserfahrung	Expertenrunde 4 3 integrationserfahrene Schulen, 2 Schulen ohne Integrationserfahrung

An den Gruppengesprächen haben jeweils zwischen sieben und dreizehn Personen teilgenommen. Angesichts des engen Zeitraums zwischen Einladung und Gesprächsterminen ist die hohe Bereitschaft der Schulen hervorzuheben, an diesen Runden teilzunehmen.

7.1.2 Die Gesprächsrunden mit den verbandlichen Expertinnen und Experten

Mit drei Verbänden, die auf dem Gebiet der Inklusion aktiv und kundig sind, haben weitere Gruppengespräche stattgefunden:

- Verband Sonderpädagogik e.V. (VDS): 5 Teilnehmende,
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): 34 Teilnehmende und
- Verein Leben mit Behinderung (LMBH): 9 Teilnehmende.

Die Teilnehmenden dieser Gesprächsrunden sind von einem Ansprechpartner in der jeweiligen Organisation angesprochen worden. Im VDS hat der Vorstand die Teilnehmerinnen und die Teilnehmer benannt, die aus den verschiedenen sonderpädagogischen Arbeitsfeldern stammen sollten. Bei der GEW-Runde handelte es sich um eine größere Gruppe aus verschiedenen pädagogischen Institutionen, die einem Aufruf zur Teilnahme gefolgt sind. Beim Verein LMBH hat der Vorsitzende vereinsintern zu dem Gruppengespräch eingeladen. Auf Grund der teilweise sehr hohen Anzahl der Teilnehmenden kann keine Zuordnung der Aussagen zu einzelnen Personen vorgenommen werden.

7.1.3 Leitfaden für die Gruppengespräche

Für die Diskussionsrunden ist ein Leitfaden entwickelt worden, mit dessen Hilfe die Durchführung strukturiert und standardisiert worden ist. Der Leitfaden enthält - wie bei qualitativen Methoden üblich - weitgehend offene Fragen bzw. Impulse, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu zunächst möglichst freien Antworten anregen sollen. Die inhaltlichen Bereiche für die Frage, warum es zu den Erhöhungen der LSE-Häufigkeiten gekommen ist, ergaben sich einerseits aus den ausgewerteten quantitativen schulstatistischen Daten und andererseits aus der einschlägigen Literatur sowie den Erfahrungen der Autoren mit integrativen Schulversuchen in Hamburg (zuletzt: Bericht über die Evaluation der Pilotierung des ersten Jahrganges (2007) zweier integrativer Förderzentren (Arnold et. al 2010)). Zusätzlich wurde die Untersuchung der Innenrevision der Schulbehörde zum Anstieg des sonderpädagogischen Förderbedarfs berücksichtigt. Der Leitfaden enthält für alle Inhaltsbereiche Nachfragen für differenziertere Betrachtungsweisen, falls diese nicht spontan von den Expertinnen und Experten thematisiert werden.

Kurzfassung des Leitfadens für Gruppengespräche; Anlass und Auftrag: Anstieg der LSE-Meldungen im Schuljahr 2012/13 gegenüber dem Schuljahr 2011/12

- Unabhängigkeit der Beauftragten
- Anonymisierung der Aussagen der Experten für den Bericht für die Experten einerseits und die Behördenleitung andererseits
- Einverständnis zur Tonbandaufzeichnung
- Organisatorische Regeln:
 - Stellungnahmen zu den Fragebereichen nacheinander sowie Rückfragen
 - Eine allgemeine Diskussionsrunde erst am Schluss
- Organisation der Expertengespräche insgesamt
- Vorstellung der jeweiligen Zusammensetzung der Expertenrunde

1. Probleme der Umsetzung der Inklusion in Ihrer Schule aus Ihrer Sicht

Liegt bei Ihrer Schule eine besondere Problematik vor?

2. Veränderungen in Ihrer Schule durch Inklusion in Bezug auf Kinder mit speziellen Förderbedarfen und LSE.

- 2.1 Erklärung für die unveränderten LSE-Meldungen
- 2.2 Erklärung für den deutlichen Anstieg der LSE-Meldungen
- 2.3 Gibt es Veränderungen der LSE-Definitionskriterien?
- 2.4 Gibt es Veränderungen zwischen den Kindern, die früher und aktuell den Förderschwerpunkten L, S, E zugerechnet werden?
- 2.5 Unterschiedlichkeit der Herausforderungen von L, S u. E-Kindern

3. Diagnose von LSE

- 3.1 Wie geschieht die frühe Feststellung von LSE in Kl. 1/Kl. 5?
 - 3.1.1+2 Verlässlichkeit der LSE-Diagnosen aus der Vorschul- bzw. Grundschulzeit im weiteren Verlauf
 - 3.1.3 Bedeutung der mitgebrachten Diagnosen für die eigenen Planungen
 - 3.1.4 Wann werden eigene Diagnosen gestellt?
 - 3.1.5 Gründe für bzw. gegen die frühe Meldung von LSE-Kindern zur Schuljahresstatistik
- 3.2 Ihre Erkenntnisse zur weiteren Entwicklung der LSE-Häufigkeiten in den Klassenstufen 2 ff. bzw. 5 ff.

4. Die Bedeutung der Zusammensetzung der Schülerschaft

- 4.1 Passung von Sozialindex und Schulsituation
- 4.2 Mögliche Veränderungen der Zusammensetzung der Schülerschaft durch Inklusion
- 4.3 Mögliche Veränderungen im Anmeldeverhalten der Eltern
- 4.4 Kommen Ihre Schüler nur aus Ihrem Bezirk?

5. Sinnhaftigkeit und Veränderungsnotwendigkeiten der systemischen Ressourcenzuweisung

- 5.1 Nach welchen Kriterien sollten systemische Ressourcen zugewiesen werden?
- 5.2 Welche Nachsteuerungsnotwendigkeiten sehen Sie?
- 5.3 Maximum von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse
- 5.4 ... in Abhängigkeit von den Förderschwerpunkten
- 5.5 Einsatz zusätzlicher Ressourcen
- 5.6 Rechenschaftslegung über die Verwendung von Ressourcen

6. Diskussion von Forderungen an die BSB

- 6.1 Forderungen an die Behördenleitung
- 6.2 Dringendste Entwicklungsaufgaben

7.1.4 Durchführung der Gespräche

Dem Anliegen, möglichst viele Schulleitungen aus unterschiedlichen Schulformen und mit differierenden Integrationserfahrungen zur Entwicklung der LSE-Meldungen zu befragen, musste auch bei der Wahl der Gesprächsmethode Rechnung getragen werden. Für ausführliche Einzelgespräche hätte eine deutlich längere Erhebungsphase angesetzt werden müssen. Da die Untersuchung aber kurzfristig für die Planung und Administration des Schuljahres 2014/15 Hinweise liefern sollte, musste auf die Methode „Gruppengespräch“ zurückgegriffen werden. Die eingeladenen Expertinnen und Experten werden dabei nicht als individuelle Persönlichkeit in den Fokus genommen, sondern als Repräsentanten einer bestimmten Gruppe, die geeignet sind, die Handlungen und Perspektiven der Gruppe zu beschreiben, der sie angehören.

In den Gruppengesprächen ist eine offene Gesprächsführung angewandt worden. Die organisatorischen Hinweise und die Leitfragen wurden vom jeweiligen Gesprächsleiter (alternierend Prof. Schuck und Prof. Rauer) vorgetragen und die Experten wurden gebeten, nacheinander zu der jeweiligen Leitfrage ihren Kommentar abzugeben. Auf eine korrigierende Moderation bei von den Leitfragen abweichenden Kommentaren wurde verzichtet. Allerdings

sind Nachfragen durch die Gesprächsleiter strukturierend eingeflossen. In Abhängigkeit von den ersten Gesprächsbeiträgen einer Expertenrunde wurden die Leitfragen, die auch auf Flip Charts visualisiert waren, einzeln von den Schulen nach einer vorgegebenen Reihenfolge abgehandelt oder es wurden alternativ mehrere Fragen zusammenfassend von den Schulen nacheinander beantwortet. Zu Gunsten einer Adressatenorientierung wurde dabei auf eine Standardisierung verzichtet. Bei Schulen, die mehrere Vertreterinnen und Vertreter zu dem Gespräch entsandt hatten, sind diese gebeten worden, ihre Wortbeiträge zeitlich in ähnlichem Umfang zu halten wie die Schulen mit *einer* Vertretung. Insgesamt haben die Gruppengespräche zwischen 90 und 120 Minuten gedauert.

Bei der Auswertung der Gespräche zeigte sich, dass eine stärkere Fokussierung auf die Hauptfragestellung, nämlich Erklärungen für den Anstieg der LSE-Förderbedarfe zu finden, den Informationsgehalt der Diskussionsrunden vermutlich hätte steigern können. Es ist außerdem festzuhalten, dass vermutlich in Einzelgesprächen viele der vorgetragenen Informationen durch gezielte Rückfragen besser einzuordnen gewesen wären. Die relativ großen Zahlen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern pro Diskussionsrunde, die alle als Akteure vielfältige Erfahrungen und sehr unterschiedliche Hintergründe haben, hat in allen Fällen zu zeitlichen Problemen geführt. Insbesondere die Dynamik einer größeren Gruppe ist sowohl in Bezug auf die Aussagen der einzelnen Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer als auch in Bezug auf die allgemeine Stimmungslage nicht zu unterschätzen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass bei einer anderen Abfolge der schulischen Diskussionsbeiträge differente Ergebnisse erzielt worden wären.

7.1.5 Analyse der Gespräche

Die aufgezeichneten Gruppengespräche sind von den Autoren und ihrer Mitarbeiterin, Frau Christin Dunst, transkribiert worden. Anschließend wurden die Texte unter den leitenden Fragestellungen durchgesehen. An diesem Schritt waren auch studentische Hilfskräfte beteiligt. In einem kontinuierlichen Abgleich zwischen vorgängigen Hypothesen der Autoren und den (schriftlich fixierten) Aussagen der Expertinnen und Experten sind die unten näher beschriebenen Auswertungskategorien entstanden. Diese werden weiterhin als Hypothesen bezeichnet und beziehen sich in erster Linie auf Begründungen für die Steigerung der LSE-Häufigkeiten und die damit einhergehenden Herausforderungen.

Mit Hilfe einer schematischen Übersicht, die nach den gefundenen Hypothesen, nach Schulen mit ihren hohen oder gleich gebliebenen LSE-Förderbedarfen und ihren Integrationserfahrungen differenziert, sind die Transkripte der vier Gruppengespräche mit den Schulen ausgewertet worden. Zwei Rater haben unabhängig voneinander die vier Transkripte für diesen Bericht nach folgenden Schritten analysiert:

- Suche nach Aussagen, die Zusammenhänge zur Entwicklung der Meldezahlen in den Förderschwerpunkten L, S und E haben.
- Filtern der gefundenen Zusammenhänge danach, ob sie *erklärende* Inhalte für die Anzahlen der Meldungen in LSE haben.
- Suche nach weiteren Aussagen, die im größeren Zusammenhang zum Thema Inklusion und Ressourcen sowie Inklusion und Veränderungen stehen, aber keine Erklärungen zu den Meldezahlen enthalten.

- Zusammenfassung aller Erklärungsansätze der Schulen zur Entwicklung der Meldungen in L, S und E und Zusammenfassung zusätzlicher Aussagen zur Inklusion im Allgemeinen in einer tabellarischen Übersicht sowie in Textform.

7.2 Zentrale Befunde aus den Gesprächsrunden

7.2.1 Erklärungsansätze aus den Gruppengesprächen für die gestiegenen Zahl der LSE-Förderbedarfe

Aus der Auswertung der Transkripte ergeben sich unter Berücksichtigung der eingeflossenen Annahmen Hypothesen, die im Folgenden zunächst separat und in der Reihenfolge der Häufigkeit ihrer Nennungen aufgeführt werden. Eine eingehende Erörterung folgt weiter unten. Die Auflistung beginnt mit der am häufigsten genannten Hypothese.

1. Hypothese: Die Praxis der Diagnostik erfolgt in unterschiedlichen Schularten und Standorten nach unterschiedlichen Maßstäben und Vorgehensweisen. Das betrifft sowohl den Prozess der Diagnostik selbst als auch die Dokumentation der diagnostischen Ergebnisse als Grundlage des Ausweises von LSE-Förderbedarfen.
2. Hypothese: Eine Fehlerfeststellung bezüglich falscher Zuordnungen zu einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt (z.B. Additiver Sprachförderbedarf wurde als sonderpädagogischer Förderbedarf Sprache erfasst) in der LuSD ist z.T. erfolgt. Dennoch ist davon auszugehen, dass weitere fehlerhafte Eingaben vorliegen und eine Bereinigung zu einer deutlichen Senkung der LSE-Förderbedarfe in der Statistik 2012/13 führen würde. Darüber hinaus hat es im Schuljahr 2012/13 noch erhebliche Verständnisprobleme und teilweise auch technische Schwierigkeiten bei den Einträgen in das Schulverwaltungsprogramm LuSD gegeben.
3. Hypothese: Verhaltensprobleme bei den Kindern nehmen insgesamt zu. Das geht nicht nur aus nationalen und internationalen Studien hervor, sondern zeigt sich auch in den Klassen und in dem Ausweis sonderpädagogischer Förderbedarfe.
4. Hypothese: Die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs hat keinen Wechsel des Schulortes mehr zur Folge. Der drohende Schulortwechsel hat zuvor oft die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verhindert.
5. Hypothese: Die angestiegenen LSE-Förderbedarfe können Ausdruck einer Steigerung der Qualität der Förderung und damit Ergebnis einer erwünschten Systemverbesserung sein.
6. Hypothese: Durch die sonderpädagogische Expertise vor Ort ist die Diagnostik genauer und die Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen erfolgt häufiger.
7. Hypothese: Die Bedingungen in Großstädten sind für große Teile der Kinder schwieriger geworden. Das schlägt sich auch in der Zahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe nieder.
8. Hypothese: In Einzelfällen wurden möglicherweise Kinder eher mit leichter Hand als sonderpädagogisch förderbedürftig erklärt, um die der eigenen Schule zur Verfügung stehenden Ressourcen zu erhöhen.
9. Hypothese: Durch die Anwesenheit von Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den Schulen ist der Aufwand für Diagnostik geringer geworden (widerlegt).

Die nachfolgende Übersicht zeigt, auf welche Hypothesen sich welche Schulgruppe in ihren Berichten bezieht. Wenn eine Schule berichtet, dass frühere Kämpfe mit Eltern, die Angst vor der Umschulung ihres Kindes in eine Förderschule hatten, die Diagnostik erschwert oder verhindert haben, dann erhält diese Schule ein Häkchen bei Hypothese 8: „GS niedrig, ohne

l“ und eine hellblaue Einfärbung der Zelle. Die Anzahl der Häkchen pro Zelle gibt an, wie viele Schulen diese Hypothese als Grund für die ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe sehen.

In einigen Fällen, beziehen sich Schulen zwar auf eine zuvor angenommene Hypothese, widersprechen ihr aber. Dann erhält diese Schule ein „X“ mit einer rötlichen Einfärbung der Zelle. Damit wird dokumentiert, dass auf die Hypothese Bezug genommen wird, allerdings diese Hypothese nicht gestützt, sondern widerlegt wird. Steht das X mehrmals in einer Zelle, so verneinen entsprechend der Anzahl mehrere Schulen diese Hypothese.

Wenn mehrere Vertreterinnen und Vertreter eine Schule repräsentieren, werden die genannten Aussagen pro Schule zusammengefasst. Die Anzahl der Häkchen in der Übersicht gibt also die Anzahl der *Schulen an*, die sich auf die jeweilige Hypothese bezogen haben, nicht die Anzahl der Personen.

Tabelle 7.02: Überblick über Hypothesen und deren Erwähnung in den Gruppendiskussionen nach den verschiedenen Schulvarianten

Hypothese	Integrations- erfahrung	GS niedrig	GS hoch	StS niedrig	StS hoch	GEW	LMBH	VDS
1	mit	✓✓✓	✓	✓✓	✓✓✓	nichts	nichts	✓
	ohne	✓	✓	✓✓✓	✓			
2	mit	✓✓✓	✓✓✓✓	nichts	nichts	✓	✓	✓
	ohne	✓	✓✓	nichts	✓			
3	mit	✓✓✓✓	✓✓✓	nichts	✓✓	nichts	nichts	✓
	ohne	nichts	nichts	✓	nichts			
4	mit	nichts	nichts	✓✓	nichts	✓	nichts	✓
	ohne	✓	✓	✓	nichts			
5	mit	nichts	✓	nichts	nichts	nichts	nichts	✓
	ohne	nichts	nichts	✓	nichts			
6	mit	✓	nichts	nichts	nichts	✓	nichts	nichts
	ohne	✓	nichts	nichts	nichts			
7	mit	nichts	✓	nichts	nichts	✓	nichts	nichts
	ohne	nichts	nichts	nichts	nichts			
8	mit	nichts	nichts	nichts	nichts	✓	✓	✓
	ohne	X	nichts	X	nichts			
9	mit	X	X	X	nichts	nichts	nichts	nichts
	ohne	nichts	X	nichts	nichts			

7.2.2 Von Schulen und Verbänden genannte Erklärungsansätze

1. Hypothese: Die Praxis der Diagnostik erfolgt in unterschiedlichen Schularten und Standorten nach unterschiedlichen Maßstäben und Vorgehensweisen. Das betrifft sowohl den Prozess der Diagnostik selbst als auch die Dokumentation der diagnostischen Ergebnisse als Grundlage für den Ausweis von LSE-Förderbedarfen.

Ausweislich der quantitativen Auszählung wird diese Hypothese zur Qualität der Diagnostik mit 15 Nennungen und damit fast der Hälfte aller Schulen insgesamt als häufigste Ursache für den Anstieg der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe genannt. Besonders hingewiesen wird

dabei auf fehlende oder unterschiedlich verwendete Maßstäbe bei der Klassifikation von Lern-, Sprach- und sozial-emotionalen Entwicklungsproblemen. Eine Grundschulvertreterin beschreibt das so: „[...] aber auf der anderen Seite fehlt ein einheitliches System des Gutachtens. In Blankenese würde ein Schüler, nach dem wir uns die Finger ablecken, als „geht ja gar nicht“ gehen. Jeder Stadtteil hat andere Grundlagen. [...]“

Die Qualität der Diagnostik wird weniger von den Grundschulen als von den Stadtteilschulen thematisiert.

Viele Stadtteilschulen sehen im sehr unterschiedlichen Meldeverhalten der Grundschulen und in der Verfügbarkeit von diagnostischen Daten aus der Grundschulzeit ein Problem. Thematisiert wird z. B. die Weigerung einiger IR-Schulen, LSE-Kinder zu benennen oder auch die Problematik fehlender sonderpädagogischer Expertise: „[...] aber ich weiß von anderen aus anderen Stadtteilen, dass die Grundschulen z.T. zu Recht sagen: Wir haben überhaupt nicht die sonderpädagogische Expertise, um Gutachten anfertigen zu lassen, und deswegen können wir es auch gar nicht machen. Das ist so die eine Position, die ich immer mal wieder zu hören bekommen habe.“ Diese Strategie der Grundschulen hat sodann eigenes diagnostisches Handeln der Stadtteilschulen zur Folge. Nicht vorhandene oder wenig qualitätshaltige diagnostische Daten aus der Grundschulzeit führen nicht selten dazu, dass Förderbedarfe erst in der fünften Klasse bekannt werden, bzw. dass die von den Grundschulen festgestellten Förderbedarfe in der Stadtteilschule nicht bestätigt werden können. Eher vertrauenswürdig werden die Diagnosen derjenigen Grundschulen eingeschätzt, die über eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen verfügen.

Beim Umgang mit der Diagnostik wird auch ein Widerspruch thematisiert, in dem sich einige Schulen zu befinden scheinen. Dieser Widerspruch besteht offensichtlich darin, einerseits aus pädagogischen Gründen möglichst wenig diagnostizieren und damit etikettieren zu wollen. Andererseits aber wird die Verpflichtung wahrgenommen, der BSB und den Eltern gegenüber mit der (bekanntermaßen nicht ressourcenauslösenden) Benennung von Förderbedarfen in den Förderschwerpunkten LSE die erlebte Unterversorgung mit Ressourcen zu dokumentieren.

Die Vertreterinnen und Vertreter des VDS sprechen die unterschiedlichen Traditionen der Diagnostik an. Es werden IR-Vertreter angesprochen, die lange gar nicht diagnostiziert hätten, und Regionen, in denen emotional-sozialer Förderbedarf seit vielen Jahren gar nicht mehr diagnostiziert worden sei. Insbesondere Grundschulen hätten außerdem Verfahren angewendet, die nicht genau genug gewesen seien. Von REBUS erarbeitete Instrumente seien nicht häufig zum Einsatz gekommen. Insgesamt wird die Umstellung von Gutachten auf diagnosegestützte Förderpläne ohne klare Verfahrensanweisungen als ein möglicher Grund für Irritationen und mehr Ausweisen von LSE-Förderbedarfen angesehen.

Hypothese 2: Eine Fehlerfeststellung bezüglich falscher Zuordnungen zu einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt (z.B. Additiver Sprachförderbedarf wurde als sonderpädagogischer Förderbedarf Sprache erfasst) in der LuSD ist z.T. erfolgt. Dennoch ist davon auszugehen, dass weitere fehlerhafte Eingaben vorliegen und eine Bereinigung zu einer deutlichen Senkung der LSE-Förderbedarfe in der Statistik 2012/13 führen würde. Darüber hinaus hat es im Schuljahr 2012/13 noch erhebliche Verständnisprobleme und teilweise auch technische Schwierigkeiten bei den Einträgen in das Schulverwaltungsprogramm LuSD gegeben.

Die Hypothese, dass Fehlklassifikationen und fehlerhafte Eingaben den Anstieg der LSE-Zahlen mitbegründen, wird insgesamt mit elf Nennungen am zweithäufigsten als Grund für den Anstieg der Ausweise von LSE-Förderbedarfen angegeben, allerdings fast ausschließlich von Grundschulen. Übereinstimmend wird gesagt, es hätte eine Anweisung der Schulbehörde gegeben, Schülerinnen und Schüler aus der ersten Klasse nicht zu melden. Darüber hinaus habe es vielfach technische Probleme bei der Eingabe gegeben. „Es gab da ein technisches Problem. Uns wurde da gesagt, dass das bei ersten Klassen nicht relevant sei“, erklärt eine Grundschulvertreterin.

Einige Grundschulen haben, aus dem IR-Konzept hervorgehend, bislang nie Förderbedarfe gemeldet und dadurch jetzt höhere Zahlen: „[...]das andere ist, dass wir als bisher systemisch arbeitende Schule unsere Kinder gar nicht in die Statistik eingegeben haben. Die Kinder waren einfach da und wir haben uns um sie gekümmert. Das könnte eine Erklärung sein.“ Einige der Grundschulen mit niedrigen bzw. gleichgebliebenen Zahlen, haben die entsprechenden Förderbedarfe auch in der jetzt untersuchten Schuljahresstatistik noch nicht gemeldet und gehen davon aus, dass sie im Folgejahr Anstiege haben werden.

Viele Grundschulen hatten bei der Eingabe in das System Schwierigkeiten und konnten entweder die gewünschten Eingaben nicht vornehmen – hierbei handelt es sich um drei Schulen mit gleichgebliebenen Meldezahlen - oder nahmen unwissentlich falsche Eingaben vor, wie z.B. die Erfassung von additiver Sprachförderung als sonderpädagogischer Förderbedarf. Der frühe Zeitpunkt im Schuljahr, zu dem die Diagnostik bereits erfolgt, wird von einigen Schulen als Fehlerquelle gesehen, weil die kurze Zeit seit der Einschulung nicht für eine eingehende Diagnostik reiche.

Eine aus Überlastung und Unterbesetzung im Sekretariat entstandene Fehleingabe benennt eine Grundschule, eine weitere führt unterschiedliche Grenzssetzungen neuer Kolleginnen und Kollegen bei der Festlegung von sonderpädagogischem Förderbedarf an.

Eine Stadtteilschule kommentiert, dass Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung jetzt gemeldet würden, früher sei das aber nicht der Fall gewesen.

Der VDS vermutet als Grund für den Anstieg der LSE-Förderbedarfe, dass der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erstmals in der neuen Schuljahresstatistik gemeldet worden sei. Vertreter der GEW nehmen an, dass schon von Behinderung *bedrohte* Schülerinnen und Schüler gemeldet würden und dadurch die Zahl der Meldungen steige. Der LMBH geht davon aus, dass sich die Haltung der Lehrer geändert habe und die Bereitschaft, zu etikettieren, gestiegen sei. Außerdem seien nach IR-Konzept unterrichtete Schülerinnen und Schüler aktuell erstmalig gemeldet worden.

Hypothese 3: Verhaltensprobleme bei den Kindern nehmen insgesamt zu. Das geht nicht nur aus nationalen und internationalen Studien hervor, sondern zeigt sich auch in den Klassen und in dem Ausweis sonderpädagogischer Förderbedarfe.

In erster Linie sind es mit sieben von zehn Nennungen Grundschulen, die Bezug auf diese Hypothese nehmen. Insbesondere beobachten die Grundschulen, dass die Auffälligkeiten im Bereich der Verhaltensprobleme (hier vor allem externalisierendes Verhalten) intensiver geworden seien und die Kinder mit diesen Schwierigkeiten nun jünger seien. Dazu gehöre, so sehen es auch die Stadtteilschulen, dass es sich bei den Auffälligkeiten nicht mehr nur um eine förderbedürftige Entwicklung handle, sondern um psychische Störungen, die oft der psychiatrischen Behandlung bedürften. Folgen von Vernachlässigungen und psychische Er-

krankungen würden aus dem Elternhaus mit in die Schule gebracht. Für Auffälligkeiten dieser Intensität sehen sich die Schulen mit den systemischen Ressourcen nicht ausgerüstet.

In der Sitzung mit den GEW-Vertreterinnen und Vertretern wird geäußert, dass zunehmend durch verschlechterte Lernbedingungen, fehlende Strukturen und fehlende Ruhe in den Klassen noch weiterer Förderbedarf erzeugt werde.

Hypothese 4: Die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs hat keinen Wechsel des Schulortes mehr zur Folge. Der drohende Schulortwechsel hat zuvor oft die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verhindert.

Sechs Schulen beziehen sich in ihren Aussagen darauf, dass es leichter sei, eine Diagnose zu stellen, weil weder für die Schülerinnen und Schüler ein Schulwechsel in Kauf genommen werden müsse, noch die Eltern erhebliche Widerstände leisten würden.

Am häufigsten wird vorgebracht, dass Lehrer die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in Anbetracht des drohenden Schulortwechsels für den Schüler bisher sehr genau erwogen hätten und die Schwelle zur Meldung des Förderbedarfs daher höher gewesen sei. Dazu komme eine deutliche Erleichterung durch eine Veränderung der elterlichen Reaktionen, die neuerdings eher bereit seien, eventuelle Schwierigkeiten ihrer Kindern schon bei der Anmeldung zu beschreiben. Eine Stadtteilschule beschreibt das so: „Während wir früher maximal acht Kinder mit Integrationsstatus bekamen, sind es heute doppelt so viele, die ein Ticket haben. Bei den Anmeldegesprächen gibt es, im Gegensatz zu früher, eine freudige Kundgabe von Schwächen der Kinder durch die Eltern. Und auch die Tests werden vorgelegt, da kennen sich teilweise die Eltern sehr gut aus, welche Schwellenwerte es gibt und klären uns darüber auf. Das ist für uns - keine Ironie - das ist eine sehr große Hilfe.“

Die GEW und der VDS sehen eine deutlich höhere Akzeptanz der Diagnose von Förderbedarfen und der dazugehörigen Hilfen auf Seiten der Eltern. Die Lehrer seien daher eher in der Lage und bereit, Förderbedarf zu erkennen und zu benennen. „Die Entkopplung von Förderart und Förderort hat zu einer höheren Akzeptanz bei allen Beteiligten, vor allem auch bei den Eltern, geführt.“

Hypothese 5: Die angestiegenen LSE-Förderbedarfe können Ausdruck einer Steigerung der Qualität der Förderung und damit Ergebnis einer erwünschten Systemverbesserung sein.

Zwei Schulen erleben eine Steigerung in der Qualität der Förderung. Eine Grundschule merkt an, es sei sehr erfreulich, dass es jetzt eine bessere Unterstützung für Kinder mit emotional-sozialem Förderbedarf gebe, das sei weder in I-Klassen noch im IR-Konzept so gewesen. Eine Stadtteilschule sieht in der Tatsache, dass die Zahl der Meldungen steigt, ein Zeichen dafür, dass die diagnostische Qualität ansteige. Der Fokus richte sich nicht mehr auf reine Intelligenztestungen, sondern auf die Befähigung zur Partizipation am Unterricht und notwendige Fördermaßnahmen für das Kind. Eine Grundschulvertreterin mit Integrationserfahrungen sagt dazu: „Nach unserem Eindruck gibt es nicht mehr Kinder, aber es wird genauer hingeguckt.“

Die Tatsache, dass heute auch Schülerinnen und Schüler, die von Behinderung bedroht sind, gemeldet und gefördert werden, ist für die Vertreterinnen und Vertreter des VDS eine positive Entwicklung: „Je früher wir anfangen, desto früher können wir wieder aufhören.“

Hypothese 6: Durch die sonderpädagogische Expertise vor Ort ist die Diagnostik genauer und die Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen erfolgt häufiger.

Zwei Grundschulen äußern mehrfach, dass die diagnostisch ausgebildeten Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit einem ganz anderen, geschulteren und genaueren Blick auf die Kinder sähen. Die sonderpädagogische Perspektive werde auch in Gesprächen als hilfreich und zielführender erlebt, als Vermutungen von diagnostisch nicht ausgebildeten Fachkräften. Eine daraus resultierende frühe Erhöhung der LSE-Meldungen werde als sinnvoll für frühestmögliche Förderung erlebt. Folgendes Zitat stammt von einer Grundschule ohne Integrationserfahrungen: „Wir hatten zum ersten Mal Sonderpädagogen als Unterstützung. Wir hatten schon immer auffällige Kinder. Durch die Unterstützung der Sonderpädagogen sind wir jetzt an einigen Stellen weiter gekommen.“

Auch in dem Gespräch mit der GEW wurde die Annahme geäußert, der Anstieg der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe auch in anderen Bundesländern resultiere aus einem geschärften Blick.

Hypothese 7: Die Bedingungen in Großstädten sind für große Teile der Kinder schwieriger geworden. Das schlägt sich auch in der Zahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe nieder.

Von Vertreterinnen und Vertretern zweier Gruppen werden die großstädtischen Bedingungen als Erklärungsansatz angegeben. „Die sozialen Zusammensetzungen sind so desolat, so prekär, dass sie teilweise drei Jobs haben, alleinerziehend sind und trotzdem fünf Kinder haben von mehreren Vätern. Wir haben mit vielfältigen sozialen Problemen zu tun. [...]“, berichtet eine Grundschule mit Integrationserfahrungen.

In der Gesprächsrunde mit der GEW weist ein Teilnehmender darauf hin, dass die Verschlechterung der Bedingungen in Großstädten als bekanntes Phänomen schon in den Daten der Bertelsmanns-Stiftung berichtet werde.

Hypothese 8: In Einzelfällen wurden möglicherweise Kinder eher mit leichter Hand als sonderpädagogisch förderbedürftig erklärt, um die der eigenen Schule zur Verfügung stehenden Ressourcen zu erhöhen.

Keine der Schulen führt diese Begründung zum Anstieg der Zahl der LSE-Förderbedarfe an. Stattdessen wird von jeweils einer Grund- und einer Stadtteilschule angegeben, dass nicht mehr diagnostiziert werde, weil daraus keine Verstärkung der Ressourcen resultiere.

Anders wird die Situation von den Verbänden wahrgenommen: Im Gespräch mit dem VDS wird der Versuch der Ressourcensteigerung durch Nachsteuerung als Reaktion auf den Anstieg der Zahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe für möglich gehalten. Auf der GEW-Versammlung wird stärker die Hoffnung auf Entlastung betont und der Antrieb, die hohen Anforderungen zu bewältigen, als möglicher Anlass zum Griff nach dem Strohalm der Ressourcenfreigabe thematisiert. Von Vertreterinnen und Vertretern in der Gesprächsrunde mit LMBH wird eher wahrgenommen, dass möglicherweise in Einzelfällen Kindern mit einem LSE-Förderbedarf ein Förderschwerpunkt mit Feststellungsgutachten und einer individuellen Ressource zugeordnet wird.

Hypothese 9: Durch die Anwesenheit von Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den Schulen ist der Aufwand für Diagnostik geringer geworden.

Die Hypothese, dass die Bürokratie bei der Diagnostik geringer geworden sei, wird auf Grund der statistischen Daten, der Meldungen der Innenrevision und der Kenntnisse der Autoren dieses Berichtes zunächst angenommen. Sie wird jedoch in den Gesprächen nicht bestätigt. Vielmehr wird von drei Grundschulen und einer Stadtteilschule beschrieben, dass die Gut-

achtenerstellung (hierbei muss es sich um Gutachten für Kinder mit speziellem Förderbedarf handeln) in den ReBBZ durchgeführt werden müsse und dadurch zu viel Zeit in Anspruch nehme.

Die Stadtteilschule beschrieb, dass keineswegs in allen Grundschulen sonderpädagogische Expertise vorhanden sei. Wenn das nicht der Fall sei, dann werden auch keine Gutachten und keine Diagnosen mitgebracht, obwohl vielleicht ein sonderpädagogischer Förderbedarf bestehe. Die drei Grundschulen gaben an, dass der reguläre Weg der Diagnostik über die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren zu lange dauere. Eine von ihnen nutzt alternative Wege, wie niedergelassene Ärzte, zur Diagnostik und Erstellung von Gutachten. Zwei von ihnen sehen keine Entlastung in der Erstellung der Gutachten durch das zuständige ReBBZ, sondern würden diese Aufgabe auf Basis ihrer Erfahrungen lieber selbst durchführen und empfinden die Aufgabenverlagerung als unsinnig: „Ein weiteres Problem sind die ReBBZ, die völlig ungeordnet sind. Wir dürfen keine sonderpädagogischen Gutachten mehr schreiben, obwohl wir das jahrzehntelang gemacht haben. Das heißt, diese Sachen werden dem ReBBZ gemeldet, dieses meldet es der zuständigen Sonderschule, die ist selber überlastet, weil so viele Gutachtenanträge vorliegen, braucht enorm lange um sonderpädagogische Gutachten zu schreiben.“

In den hier aufgeführten Aussagen wird nicht immer zwischen der Diagnostik von LSE-Förderbedarfen und speziellen Förderbedarfen unterschieden. Laut der Handreichung Inklusion und sonderpädagogische Förderung vom 31.10.2012 ist es so, dass die ReBBZ für die Diagnostik der speziellen Förderbedarfe und die Koordination der Gutachtenerstellung zuständig sind. Die Zuständigkeit für die Diagnostik von LSE-Förderbedarf und die Erstellung des diagnosegestützten Förderplans liegt bei den Sonderpädagogen der allgemeinen Schulen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Schwierigkeiten mit den ReBBZ die Diagnostik der speziellen Förderbedarfe betreffen. Die Diagnostik der LSE-Förderbedarfe ist offenbar dann schwierig bzw. unmöglich, wenn kein sonderpädagogisches Personal an der Schule vor Ort ist.

Die Verbände machten keine Aussagen, die auf einen veränderten Aufwand bezüglich der Diagnostik rekurrierten.

7.2.3 Aussagen zu Veränderungen durch die Einführung der Inklusion ohne Erklärungsansatz zu den veränderten Meldezahlen

Neben den Annahmen, wie es zur gestiegenen Anzahl der ausgewiesenen LSE-Förderbedarfe gekommen sein mag, finden sich in den Gruppengesprächen auch Äußerungen zum Konzept der Inklusion und seiner Umsetzung im Allgemeinen. Diese Äußerungen, die in aller Regel durch die gestellte Eingangsfrage ausgelöst worden sind, wurden ebenfalls ausgewertet. Sie werden zunächst unterteilt in positive und negative Äußerungen zu den Auswirkungen der Einführung inklusiver Bildung. Daran schließt sich eine Auswertung der Äußerungen der Schulen über die zur Verfügung stehenden Ressourcen und den innerschulischen Umgang damit an.

Positive Auswirkungen von Inklusion

Vier Stadtteilschulen gaben erfreuliche Entwicklungen zu Protokoll. Es sei positiv, dass jetzt Sonderpädagoginnen und -pädagogen an den Schulen seien und ihre fachliche Perspektive auch den Kolleginnen und Kollegen vermitteln könnten. Es sei eine neue Art der Teamarbeit

nötig und möglich, ein inklusives Denken zwischen den Professionen habe eingesetzt, während vorher die *Integrationsarbeit* eher isoliert erfolgt sei. Die Vertretung einer Stadtteilschule mit Integrationserfahrungen sagte dazu: „Ich finde, dass die Kollegen da viel gelernt haben, vor allem die Lehrer. Ich beobachte da eine Veränderung der Haltung, finde dass Kollegen, auch durchaus ältere Kollegen, die früher in Regelklassen gearbeitet haben, weil ihnen das so ein bisschen suspekt war mit den behinderten Kindern, jetzt plötzlich Verständnis entwickeln für Kinder, die belastet sind, für Kinder, die beeinträchtigt sind, die nicht alles so schnell können, die aber durchaus auch Fähigkeiten haben. Das finde ich schön, zu beobachten.“ Von einem Vertreter einer weiteren Stadtteilschule mit Integrationserfahrungen stammt folgendes Zitat: „Und ich muss sagen, ich finde es großartig, dass inzwischen in jede Klasse ein Sonderpädagoge einen mehr oder weniger intensiven Blick wirft. Das ist eine enorme Verbesserung für die Arbeit des ganzen Kollegiums. Viele Fachlehrerinnen und Fachlehrer und Tutoren kriegen durch den Blick eines Sonderpädagogen auf ein einzelnes Kind überhaupt zum ersten Mal andere, systemische Maßstäbe zur Betrachtung dieser Kinder, und das ist richtig toll.“

Weiterhin hat eine Schule darauf hingewiesen, wie erfreulich es sei, dass es in Hamburg insgesamt mit Einführung der Inklusion auch einen Stellenzuwachs gegeben habe – anders als es in anderen Haushaltsbereichen der Fall sei.

Negative Auswirkungen von Inklusion

Fünf Grundschulen berichteten von negativen Entwicklungen: Allgemeinen Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern fehle das Wissen für den Umgang mit den entstehenden Problemsituationen. Für die Diagnostik sei keine Ressource vorgesehen. Durch den Professionsmix seien zu viele verschiedene Personen in den Klassen, so dass eine hinreichende Bindung zu den Kindern gar nicht entstehen könne. Die Ausbildung zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf fehle den Lehrern, da helfe auch eine doppelte Besetzung nicht. Insbesondere die Grundschulen mit IR-Erfahrung bedauern, dass ihre positiven Erfahrungen und konzeptionellen Entwicklungen aus der Integrationszeit im neuen Modell nicht aufgenommen und weiterentwickelt würden, sondern eher ein Abbruch und Vergessen dieser Tradition Realität werden könnte. Die Vertreterin einer Grundschule mit IR-Erfahrung berichtete: „Wir müssen für jedes Kind erst mal etikettierend nachweisen, dass wir die systemische Ressource zu Recht haben. Dies ändert das Denken selbst in einer integrativen Schule. Die Kollegen reden plötzlich auch von Inklusionskindern. Sie jammern darüber, dass sie so viele Kinder mit diesen und jenen Themen hätten. Die hatten wir vorher auch. Inklusion ist für mich: Du kommst und ich schaue, was ich für Dich tun kann und entwickle Dein Potential. Im Moment ist genau das Gegenteil der Fall. Ohne Förderplan geht gar nichts und das Kind hat gar keinen Anteil daran, das machen wir als Erwachsene. Je sonderpädagogischer wir drauf sind, desto besser ist es, wenn wir solche Pläne schreiben. Das ist ein so eklatanter Rückschritt gegenüber dem, was in den IR-Schulen mal als Konzept entwickelt worden ist.“

Fünf Stadtteilschulen erleben, dass das Kollegium Defizitgefühle bewältigen muss, da es nun Aufgaben habe, für die die Lehrerschaft nicht ausgebildet sei. Fehlende Zeiten für notwendige Kooperation verursachen Stress: „Das Kollegium nimmt den neuen Job an, zeigt aber auch immense Grenzen und Proteste gegenüber der Schulleitung wegen fehlender Teamzeiten, Koordinationszeiten und Belastungen.“ Der Paradigmenwechsel löse z.T. bei Sonderpädagoginnen und -pädagogen das Gefühl aus, als „Feuerwehr“ agieren zu müssen, was im gesam-

ten Kollegium zu Unzufriedenheit führe. Durch die Entwicklung, die an den Stadtteilschulen zu sehen sei, seien Eltern von guten Schülern abgeschreckt und wählten verstärkt das Gymnasium an, während vor allem Kinder belasteter Familien an die Stadtteilschulen kämen. Dadurch werde das System Stadtteilschule instabil. Die exakte Zeitzuweisung der Sonderpädagoginnen und -pädagogen färbe auch auf die anderen Lehrkräfte ab, die plötzlich genau in Wochenarbeitszeitstunden (WAZ) ihren Einsatz berechneten, während sie sich vorher stärker an der Sache und den Notwendigkeiten orientiert hätten.

Die Verbände nehmen an, dass die Strukturen, die pädagogischen Erfahrungen und Konzepte, die in I- und IR-Schulen entwickelt wurden, mit der Einführung der Inklusion verschwinden. Sie befürchten, dass Kinder mit einem ressourcenschöpfenden Förderschwerpunkt von allen Schulen gewünscht und aufgenommen werden, ohne dass die Schule eine qualifizierte Förderung für die jeweilige Schülerin bzw. den jeweiligen Schüler anbieten könne, während in erfahrene Schulen nicht mehr genügend Kinder angemeldet würden. Für möglich gehalten wird, dass alles, was in der Schule nicht mehr gelingt, zu Unrecht „dem §-12-Kind“ zugeschrieben wird: „[...]die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere die LSE-Kinder, sind im Moment die Kinder, [...] die mit ihrem behaupteten Förderbedarf die Erklärung für die allgegenwärtige Mühsal im Hamburger Schulsystem hergeben. Das Kind hat auf einmal einen Namen. Die Mühsal hat einen Namen. Die Mühsal heißt §-12-Kind, und vorher hatte man das nicht.“

Ressourcenzuweisung – Passung und Verwendung

30 von 31 Schulen bezogen sich in ihren Beiträgen auf die Ressourcen, die ihnen zur Umsetzung der inklusiven Bildung zur Verfügung stehen. 24 von 31 Schulen, also etwa drei Viertel, berichteten von großen bis nicht zu bewältigenden Ressourcendefiziten. Sechs Schulen schätzen ihre Mittel im Schuljahr 2012/13 als auskömmlich ein, erwarten jedoch durch anstehende Veränderungen ihres Sozialindex für 2013/14 ein drohendes Ressourcendefizit. Eine der Schulen erwähnte das Thema Ressourcen gar nicht.

Aus den Äußerungen der Schulvertreterinnen und -vertreter geht hervor, dass die Schulen mit Integrationserfahrungen von den durch die Integration bereits entwickelten Kooperations- und Kommunikationsstrukturen sehr profitieren. Darüber hinaus setzen drei von fünf IR-Schulen die noch für die höheren Klassen bestehenden IR- und/oder I-Ressourcen auch für die unteren Klassen mit systemischer Inklusionsressource ein, um das dort drohende Defizit aufzufangen. Das Statement einer Grundschule beschreibt dieses Vorgehen: „Ressourcen aus speziellen Förderbedarfen in Jahrgang 1 mussten von den I-Klassen-Stunden auf alle verteilt werden. Nun sind fast alle Stunden doppelt besetzt.“ Zwei weitere Grundschulen, eine aus dem IF-Kontext und eine mit I- und IR-Ressourcen, haben keine von diesen dem Jahrgang 1 zur Verfügung gestellt. In diesen beiden Schulen hätten die Lehrkräfte erhebliche Probleme, vermissten die Teamarbeit und schafften es nicht mehr, die bisherige Qualität der Förderung aufrecht zu erhalten.

In sechs Grundschulen ohne Integrationserfahrungen werden fehlende Erfahrungen zum Stolperstein. Strukturen müssten neu geprägt, inklusives Bewusstsein geschaffen und insbesondere Kooperationsformen gefunden werden. Eine Sonderpädagogin, die neu an einer Schule ist, die zuvor nie integrativ gearbeitet hat, beschreibt das so: „Ich arbeite als Sonderpädagogin seit 27 Jahren im Team, treffe aber auf Kollegen, die nie Teamarbeit gemacht haben. Da darf ich mich nicht bewegen, nicht einmal atmen (allgemeines Gelächter). Ich darf

nicht zu einem Kind gehen im Unterricht. Wir haben keine Zeit, uns abzusprechen und zu kooperieren.“ Eine der Schulen erhält keinen Ersatz für eine längere Zeit kranke Sonderpädagogin, weil es einen Überschuss an allgemeinen Lehrkräften an der Schule gebe.

Grundschulen mit steigenden Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit einem LSE-Förderbedarf schildern aus ihrer Unterrichtspraxis erhebliche Probleme mit den vorhandenen und als deutlich zu gering eingeschätzten Ressourcen. Vier Schulen berichten zudem über Veränderungen im Krankenstand ihrer pädagogischen Lehr- und Fachkräfte. Dafür wird aber nicht nur die Einführung der inklusiven Bildung verantwortlich gemacht, sondern viele Veränderungen, die gleichzeitig zu bewältigen seien, wie etwa auch Entwicklung der Ganztagschule und die Einführung der systemischen Ressource.

Durch die systemische Ressourcenzuweisung können an kleineren Schulen Situationen entstehen, in denen beispielsweise eine Sonderpädagogin für mehrere Klassen nur eine minimale Stundenzahl zur Verfügung hat: „Ich muss mich mit meiner systemischen Ressource (acht Stunden) aufteilen auf zwei erste Klassen und zwei Vorschulklassen.“

Insbesondere Stadtteilschulen mit deutlich gestiegener Anzahl an LSE-Förderbedarfen sehen sich vor eine schwierige Situation gestellt. Drei von fünf dieser Stadtteilschulen schildern erhebliche Probleme, mit ihren Ressourcen auszukommen. Zwei weitere Stadtteilschulen befürchten, ab dem Folgeschuljahr 2013/14 durch ihren neuen Sozialindex eine geringere systemische Ressource zugewiesen zu bekommen.

Eine der Stadtteilschulen ist trotz Integrationserfahrung besonders belastet. Von gut 60 Anmeldungen im neuen fünften Jahrgang 5 weisen über 25 Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. In den Klassen seien damit zu wenige positive Vorbilder. Bei den Lehrkräften gebe es trotz aller machbaren Vorbereitungen und Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut zahlreiche Kündigungen und emotionale Einbrüche. Neueinstellungen würden in dieser Situation schwierig: „Man muss ja irgendwie sagen, was Sache ist. Es sind zehn neue Stellen zu besetzen. Bisher hatte ich 50 Gespräche, daraus sind vier Besetzungen entstanden.“

Eine weitere Stadtteilschule ohne Integrationserfahrung fasst ihre Ressourcenknappheit folgendermaßen zusammen: „Größtes Problem ist die strukturelle Unterversorgung. Pro §12-Kind stehen zwei Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung. Das bedeutet: Freitag von 14-16 Uhr kann Inklusion unter Berücksichtigung des Systemgedankens betrieben werden, während uns das von Montag 8 Uhr bis Freitag 14 Uhr um die Ohren fliegt.“

Bei den Stadtteilschulen mit gleich gebliebenen LSE-Zahlen empfinden sechs von zehn die Mittelzuweisung für das Schuljahr 2012/13 als unzureichend. Vier Schulen beschreiben die Mittel als hinreichend für das Schuljahr 2012/13, in dem die Gespräche geführt wurden. Gleichzeitig befürchten diese Schulen aber, in Anbetracht der bei ihnen anstehenden Veränderung ihres Sozialindex, nach den Sommerferien die Schülerinnen und Schüler nicht mehr angemessen versorgen zu können. „Und wir werden von einer KESS-3-Schule, die wir derzeit sind, nach den Sommerferien eine KESS-5-Schule sein. [...] Ich kann mal behaupten, alle Fördermaßnahmen werden auf ein Drittel reduziert, und das ist ein großes Problem für uns.“

Die Verbände problematisieren die Ressourcenzuweisung ebenfalls. Der Schwerpunkt liegt in dem GEW-Gespräch bei der Höhe der Ressource, die bei weitem für nicht ausreichend gehalten werden. Der VDS richtet sein Augenmerk auf die Expertise der sonderpädagogischen Fachkräfte und Kooperation, wobei konkret die Kooperation mit den Eltern als notwendig erachtet wird, für diese Arbeit aber keine Ressourcen vorgesehen seien. LMBH berichtet

eher von fehlender Passung zwischen Ressourcenzuweisung und Förderschwerpunkt und den Schwierigkeiten, die sich für manche Schulen auf Grund der neuen Zuweisungen im Zusammenhang mit einer Sozialindex-Änderung ergeben.

7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Gruppengespräche

Alle Schulen haben sich auf den Weg zur inklusiven Schule gemacht. Die Veränderungen im Hamburger Schulsystem treffen auf ganz unterschiedliche Voraussetzungen in den Schulen. Offensichtlich profitieren Schulen, die seit Jahren integrativ arbeiten von den dadurch entstandenen praktischen Erfahrungen und gewachsenen Strukturen. Gleichzeitig erleben genau diese Schulen die systemische Ressource der inklusiven Schule auf Basis des § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes als Einschränkung ihrer Möglichkeiten und sehen ihre bisherige Arbeit gefährdet. Insgesamt gibt ein großer Teil der Schulen mit niedrigeren oder gleich gebliebenen LSE-Förderbedarfen an, dass aus dem IR-Kontext kommende Schülerinnen und Schüler noch nicht gemeldet worden seien oder auch aus anderen Gründen noch keine eingehende Diagnostik durchgeführt werden konnte. Die Anzahl der LSE-Förderbedarfe würde somit im Folgejahr noch ansteigen.

Als häufigster Grund für die gestiegene Zahl ausgewiesener LSE-Förderbedarfe wird angegeben, dass Maßstäbe zur Bestimmung von Lern-, Sprach- und emotional-sozialen Entwicklungsproblemen entweder fehlen oder zu unterschiedlich seien. Gefordert wird ein standardisiertes System der Begutachtung. Dazu gehört auch die Forderung der Stadtteilschulen nach einer Standardisierung des Ausweises von LSE-Förderbedarfen insbesondere in den Grundschulen, die aus konzeptionellen Gründen oder mangels sonderpädagogischer Expertise oft gar nicht diagnostiziert werden. Fehlerhafte Eingaben in der LuSD auf Grund von technischen Schwierigkeiten, mehrdeutigen Anweisungen und auch eigener Unkenntnis und Überforderung werden am zweithäufigsten als Erklärungsansatz für die gestiegenen Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit einem LSE-Förderbedarf angegeben und werden vor allem von Grundschulen vorgebracht. Es sind auch vorwiegend Grundschulen, die den dritthäufigsten Grund zu Protokoll geben, nämlich dass Auffälligkeiten im Bereich der Verhaltensprobleme an Intensität und Anzahl zunehmen und dass immer jüngere Kinder auffällig würden. Ferner wird von sechs Schulen beschrieben, dass die Schwelle zur Meldung eines Förderbedarfs bei den Lehrern gesunken sei, weil zum einen das Kind an der Schule bleiben könne und zum anderen die Akzeptanz der Eltern gegenüber den Diagnosen aus demselben Grund viel höher sei. Es wird auch angenommen, dass sich eine erhöhte Qualität in der Diagnostik in der erhöhten Zahl von Ausweisen eines LSE-Förderbedarfs zeige. Eng daran angelehnt ist die Erklärung, dass Sonderpädagoginnen und -pädagogen nun vor Ort seien und dadurch öfter und genauer diagnostiziert werde. Die allgemeine Verschlechterung der sozialen Lebensräume für große Teile der Kinder in Großstädten ist eine seltener genannte Hypothese.

Alle drei Verbände gehen davon aus, dass eine von den Schulen angestrebte Erhöhung der Ressourcen in einzelnen Fällen ein Grund für mehr Ausweise von LSE-Förderbedarfen gewesen sein könnte. Anders verhält es sich bei den Schulen, die diesen Grund nicht nennen. Vielmehr gibt es zwei Schulen, die angeben, eher nicht mehr zu diagnostizieren, weil keine Ressourcenerhöhung daraus zu erwarten sei. Der Annahme, dass die Diagnostik durch die Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den Schulen einfacher geworden sei, widersprechen die Schulvertreterinnen und Schulvertreter deutlich. Vor allem Schulen mit Integrationserfahrungen erleben den Weg über die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren als zu zeitaufwendige und bürokratische Hürde und beschreiten zum Teil alternative Wege der

Diagnostik. Trotz vorhandener Expertise nicht mehr selbst Gutachten erstellen zu können, erleben diese Schulen als Entmündigung und Ressourcenverschwendung.

Neben den möglichen Erwägungen, warum die Zahl der LSE-Förderbedarfe sich so erhöht haben könnte, werden von den Schulen weitere Themen im Zusammenhang mit der Inklusion reflektiert. Viele positive Aspekte hätten sich eingestellt. Eine Veränderung der Haltungen in der Lehrerschaft zugunsten eines neuen Verständnisses für behinderte, belastete und beeinträchtigte Kinder sei entstanden. Eine Schule berichtet von einer neuen Teamarbeit und inklusivem Denken zwischen den Professionen. Begrüßt wird auch die Anwesenheit der Sonderpädagoginnen und -pädagogen, die ihre Expertise einbringen. Auch negative Wendungen werden beobachtet. So wird vor allem beklagt, dass große Teile des Kollegiums vor Aufgaben gestellt seien, für die ihnen die Ausbildung und das Know-how fehle und dass daraus Defizitgefühle entstehen. Auch wird an einigen Schulen ein ungünstiger Wandel im Denken der Lehrenden beobachtet. Zum einen berichten diese Schulen aus dem IR-Kontext, in denen durch die neue „Etikettierungspflicht“ auch eine segregierte Wahrnehmung der Kinder mit Förderbedarf zu wachsen beginne. Zum anderen ist es eine Stadtteilschule mit Integrationserfahrungen, in der sich das Selbstverständnis mancher Sonderpädagoginnen und -pädagogen zu dem einer „Feuerwehr“ wandle. Eine Entwicklung, dass immer weniger gute und das Klassensystem stärkende Kinder und immer mehr Kinder aus belasteten Elternhäusern in die Stadtteilschulen kämen, wird beobachtet und löst die Sorge aus, dass das System der Stadtteilschulen kippen könne, hin zu einer „neuen Förderschule“.

Die zur Verfügung stehenden Ressourcen werden von drei Vierteln der Schulen für zu gering gehalten, um erfolgreich inklusiv arbeiten zu können. Ein Teil der Schulen setzt Ressourcen aus den höheren Jahrgängen mit „IR-Versorgung“ auch in den unteren Jahrgängen ein und bleibt damit zunächst handlungsfähig, sieht aber dem Ende dieser „Versorgung“ mit Sorge entgegen. Die anderen Schulen berichten teilweise von massiven Schwierigkeiten auf Grund fehlender Erfahrungen und auf Grund der Notwendigkeit, in zu kurzer Zeit inklusives Bewusstsein schaffen, adäquate Strukturen aufbauen und neue Kooperationsformen finden zu müssen. Der erhöhte Belastungsgrad führe zu erhöhtem Krankheitsaufkommen im Kollegium. Gerade an kleinen Schulen mit niedriger Ressourcenzuweisung auf Grund des Sozialindexes sei eine Sonderpädagogin bzw. ein Sonderpädagoge mit der Aufteilung ihrer bzw. seiner Stunden in zu vielen Klassen überfordert und habe keine Möglichkeit mehr, sich die Kinder hinreichend anzusehen, geschweige denn eine Bindung zu ihnen aufzubauen.

Die Bereitschaft aller Schulen, sich auf inklusiven Unterricht einzulassen, ist in allen Gesprächen deutlich erkennbar gewesen.

8 Literaturverzeichnis

- AOK-Bundesverband. (2014). *Familienstudie 2014*. Heidelberg.
- Arnold, E., Lemke, W., Rauer, W., Ricken, G., Schwohl, J., & Schuck, K. D. (2010). *Bericht über die Evaluation der Pilotierung des ersten Jahrgangs (2007) zweier Integrativer Förderzentren in Hamburg*. Hamburg.
- Arnold, E., Lemke, W., Rauer, W., Ricken, G., Schwohl, J., & Schuck, K. D. (2010). *Materialsammlung zum Bericht über die Evaluation der Pilotierung des ersten Jahrgangs (2007) zweier integrativer Förderzentren in Hamburg*. Hamburg.
- Barmer GEK. (2013). *Arztreport: Barmer GEK Arztreport 2013*. Schwerpunkt ADHS (Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse No. 18). Siegburg.
- Beelmann, A., & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration. (2014). *Sozialbericht der Freien und Hansestadt Hamburg: Anlage zur Drucksache 20/10600*. Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2011). *Bildungsbericht Hamburg 2011*. Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2012). *Handreichung Inklusion und sonderpädagogische Förderung*. Hamburg.
- Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt. (2010). *Pilotbericht Sozialmonitoring im Rahmenprogramm Integrierte Stadtentwicklung (RISE)*. Hamburg.
- Bos, W., Gröhlich, C., & Pietsch, M. (Eds.). (2007). *HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen: Vol. 2. KESS 4 - Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). (2008). *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Berlin.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. (2012). *Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen: Drucksache 20/3641*. Hamburg.
- Butterwegge, C. (2009). *Armut in einem reichen Land: Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird*. Frankfurt: Campus.
- Deutscher Bildungsrat. (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn. Bonn.
- Hinz, A. (2013). Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion - online.net*, 2013(1). Retrieved from <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>
- Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer, W., & Giering, D. (2005). *Zukunftschancen von Kindern – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit*. Zusammenfassung des Endberichts der 3. Phase der AWO-ISS-Studie. Bonn.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt Verlag.

- Kruse, J. (2010). *Einführung in die qualitative Interviewforschung*, Freiburg.
- Kultusministerkonferenz – KMK. (2012a). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011/12*. Berlin.
- Kultusministerkonferenz – KMK. (2012b). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011/12*. Berlin.
- Kultusministerkonferenz – KMK. (2014). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 – 2012*. Berlin.
- Malecki, A. (2013). Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik. *Wirtschaft und Statistik, Mai 2013*, S. 356–365.
- Nationale Armutskonferenz. (2010). *Armut und Ausgrenzung überwinden – in Gerechtigkeit investieren: Erfahrungen, Hintergründe, Perspektiven*. Berlin.
- Preuss-Lausitz, U. (2013). *Inklusionsentwicklung in Deutschland unter Aspekten von Gerechtigkeit, Effektivität und Schulentwicklung*. Unveröffentlichte Vorlage für die Sitzung der Expertenkommission Inklusion der Deutschen Unesco Kommission am 11.03.2013 in Berlin. Berlin.
- Rauer, W. (2010). Eine Schule für alle in der deutschen Großstadt mit der schärfsten Polarisierung von Reichtum und Armut – Fakten, Probleme, Herausforderungen. In J. Schwohl & T. Sturm (Eds.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (pp. 103–118).
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (1999). *Bildungswege von Kindern in der Integrativen Grundschule. Lebenswelten und Behinderung: Vol. 10*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2007). Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In W. Bos, C. Gröhlich, & M. Pietsch (Eds.), *HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen: Vol. 2. KESS 4 - Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (pp. 219–253). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2013). *Untersuchung des Anstiegs der Zahl der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Lernen, Sprache und der emotional-sozialen Entwicklung zwischen den Jahrgängen 2011/12 und 2012/13: Erste Arbeitshypothesen und vorläufige Schlussfolgerungen*. Stand 6.6. 2013, ergänzt zum 27. 8. 2013. Hamburg.
- Robert-Koch-Institut. (o.J.). *Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KIGGS)*.
- Schuck, K. D. *Stellungnahme zum Entwurf der Drucksache zur inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen*. Text zu Händen der Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg.
- Schuck, K. D. (2014). *Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch?* Zur Veröffentlichung in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, 106. Jahrgang, Heft 2, S. 162–174.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Eds.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (pp. 73–114). Wiesbaden: VS Verlag.

- Schümer, G., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Eds.). (2004). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schwarz, A., Weishaupt, H., Schneider, K., Makles, A., & Tarazona, M. (2013). *Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken*. Gutachten im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen u.a. Köln.
- Schwohl, J., & Sturm, T. (Eds.). (2010). *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung: Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. (2010). *Sozialleistungen zur Vermeidung von Kinderarmut in den Hamburger Stadtteilen 2008* (Statistik informiert ... spezial IV/2010). Hamburg.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. (2011). *Hamburger Stadtteil-Profile* (NORD.regional No. 11). Hamburg.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. (2012). *Hamburger Stadtteil-Profile* (NORD.regional No. 12). Hamburg.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. (2012). *Statistisches Jahrbuch Hamburg 2011/2012*. Hamburg.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. (2013). *Statistisches Jahrbuch Hamburg 2012/2013*. Hamburg.
- Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte: Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.