

Eva Arnold, Wolfgang Lemke, Wulf Rauer,
Gabriele Ricken, Joachim Schwohl und
Karl Dieter Schuck

Bericht über die Evaluation der Pilotierung
des ersten Jahrgangs (2007)
zweier Integrativer Förderzentren
in Hamburg

22. Juni 2010

Inhaltsverzeichnis

0	Zentrale Ergebnisse	4
0.1	Untersuchungsgegenstände, Methoden und Untersuchungsgruppen.....	6
0.3	Der Prozessverlauf	11
0.4	Entwicklung der Kinder	15
0.5	Bewertungen und Empfehlungen	17
0.6	Erkenntniswert der Ergebnisse und offene Fragen	22
1	Der Auftrag	23
2	Das Design und die Untersuchungsgruppen der Evaluation	26
3	Ergebnisse zur Ausgangslage der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Auswertung der sonderpädagogischen Gutachten und der Viereinhalbjährigen- Untersuchung	33
3.1	Deskriptive Befunde für die Untersuchungsgruppen der Viereinhalbjährigen- Untersuchung (VU) und der Gutachtenanalyse (GA) – Zeitkohorte GA3 (n = 59). 34	
3.2	Feststellungen und Empfehlungen des Unterstützungsteams zur Viereinhalbjährigen-Untersuchung und zu den sonderpädagogischen Gutachten... 36	
3.3	Die Bedeutung diagnostischer Daten für die Rekonstruktion der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kohorten der Zeit und des Förderortes sowie der Schulleistungen	38
3.4	Die Bedeutung der Intelligenztestergebnisse für Deskription, Klassifikation und Prognose	54
4	Prozessverlauf	57
4.1	Planung, Umsetzung und Erfolge der Förderung – Auswertung der Förderpläne... 57	
4.2	Umsetzung des Konzepts des Integrativen Förderzentrums in den Schulen – Auswertung der Befragung von Lehrkräften	61
5	Entwicklung der Kinder in den ersten beiden Schuljahren	68
5.1	Entwicklung der Kinder in zentralen Schulleistungsbereichen.....	68
5.2	Sprachliche Entwicklung.....	78
5.3	Emotionale und soziale Schulerfahrungen der Kinder.....	82
5.4	Lern- und Sozialverhalten der Kinder	87
6	Literatur	91

Version: 10 – 22.06.2010

Anmerkung:

Zu diesem ersten Teil gehört ein Materialband, der weitere Informationen zu den einzelnen Themen des Berichts beinhaltet. Er wird von den Autoren auf Anfrage zur Verfügung gestellt.

Kontaktadresse: KD.Schuck@email.de

0 Zentrale Ergebnisse

Die vorliegende Dokumentation stellt die Evaluation der Erprobung des Konzepts der Integrativen Förderzentren im ersten Jahrgang ausschließlich über die ersten beiden Jahre von 2007 bis 2009 dar. Die Evaluation gleich des ersten Jahrgangs der Erprobung des IF-Modells war von Anfang an mit dem Risiko behaftet, dass die Ergebnisse von den Turbulenzen des Neubeginns beeinflusst sein werden. Dies war in unterschiedlichen Zusammenhängen festzustellen und beeinflusst die Interpretationsmöglichkeiten der Ergebnisse.

Es muss am Anfang des Berichts in aller Deutlichkeit folgender Sachverhalt festgestellt werden: Evaluiert wird ein Modell der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die von einem Integrativen Förderzentrum aus in ihren Grundschulen durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Dieses Modell hat Prämissen und kennt bestimmte Abläufe der Diagnose und Förderung. Es geht bei der Evaluation darum, die Folgen der konstituierenden Modellparameter zu untersuchen. Wenn Kritik geübt wird und Veränderungsvorschläge gemacht werden, ist das Modell des Integrativen Förderzentrums gemeint, unter dem die Pädagoginnen und Pädagogen der Förderzentren und der Grundschulen tätig sind. Wir verwehren uns dagegen, einzelne Sätze des Berichts aus dem jeweiligen Kontext herauszunehmen und sie als Kritik an der Tätigkeit der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu werten. Wir haben die Kolleginnen und Kollegen der Förderzentren wie auch der Grundschulen als hoch engagiert und professionell erlebt. Gleichwohl arbeiten sie unter Modellbedingungen, allzumal in der Startphase, die selbstverständlich ihre Arbeitsergebnisse beeinflussen müssen.

Integrative Förderzentren wurden zu Beginn des Schuljahrs 2007/08 in zwei Modellregionen eingerichtet, in denen bereits vor der Einschulung Kinder identifiziert wurden, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen „Sprache“ und/oder „Lernen“ aufwiesen. Dieser Bedarf wurde in einem Begutachtungsprozess ermittelt, in dem der Entwicklungsstand von Kindern, die von Grundschulen gemeldet worden waren, erhoben wurde. Mit diesem Verfahren verknüpft ist die Bedingung, dass der sonderpädagogische Förderbedarf nur für einen Teil der Kinder – nämlich für die gemeldeten – überprüft wurde bzw. überprüft werden konnte. Konzeptionell war für diese Kinder entweder eine Förderung in den Grundschulen dieser Schulbezirke unter Begleitung der Lehrkräfte des Förderzentrums oder eine schulische, interne Förderung in einem der beiden Förderzentren vorgesehen. Für das Projekt konstituierend war das Wissen darum, dass Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen durch ihre bereits risikoreiche vorschulische Entwicklung ein hohes Risiko tragen, schon im ersten Schuljahr Störungen oder Schwierigkeiten beim Erwerb schulischer Kompetenzen zu entwickeln. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, sollten im Konzept der Integrativen Förderzentren risikobehaftete Kinder diagnosegestützt frühzeitig erkannt werden, damit sie eine bedarfsgerechte Förderung erhalten können – vorzugsweise in einer Grundschulklasse.

Die konstituierenden Elemente des Konzeptes der Integrativen Förderzentren sind damit die folgenden:

- (1) Die frühzeitige Diagnose eventueller Förderbedarfe durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.
- (2) Die diagnosegestützte Bereitstellung sonderpädagogischer Ressourcen in der Grundschule.
- (3) Der Einsatz von Förderplänen und einer damit verbundenen prozessbegleitenden Diagnostik zur Optimierung der Förderung.

- (4) Die Sicherstellung von zwei Varianten der Förderung, einer internen Förderung im Förderzentrum und einer integrativen Förderung in der Grundschule.

Zum Konzept der Integrativen Förderzentren gehört es, dass alle förderbedürftigen Kinder, ob sie integrativ oder intern gefördert werden, Schülerinnen bzw. Schüler der Grundschule ihres Schulbezirks bleiben. Zugleich sind die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die in den Grundschulen arbeiten, Lehrkräfte des Förderzentrums.

Die Implementation der Integrativen Förderzentren stand in der Modellregion Eimsbüttel-Nord unter der Verantwortung der Schulleitung der Förderschule Bindfeldweg (Herr Bornfleth), in der Modellregion Nord-Ost unter der Verantwortung der Leitung der Anne-Frank-Schule (Frau Allers). Der vorliegende Bericht dokumentiert für den Einschulungsjahrgang 2007 die erfolgreiche Arbeit der Förderzentren, der dort tätigen Lehrkräfte und der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen. Ihnen allen sei Dank für die hervorragende pädagogische Arbeit unter den nicht einfachen Umständen der Modellentwicklung und der Implementation des Geplanten.

Die vorliegende Evaluation beschäftigt sich mit der Entwicklung von insgesamt 65 Kindern, bei denen vor der Einschulung oder im Laufe des ersten Schuljahrs auf der Grundlage einer sonderpädagogischen Begutachtung ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde. Diesem sonderpädagogischen Förderbedarf wurde entweder durch eine Förderung innerhalb der Grundschulklassen der beiden Regionen (integrative Förderung) oder in den beiden internen Gruppen der Förderzentren (interne Förderung) entsprochen. In der integrativen Förderung arbeiteten Sonderpädagoginnen und Lehrkräfte der Grundschulen zusammen, um den sonderpädagogisch förderbedürftigen Kindern einen erfolgreichen Start in die Grundschulzeit zu ermöglichen. In vielen Fällen ist es den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelungen, sich gut in ihren Klassenverband zu integrieren und Lernfortschritte zu machen, die denen ihrer Klassenkameradinnen und Klassenkameraden entsprechen oder sie gar übertreffen. Das sind summarische Belege der geleisteten, erfolgreichen Arbeit in der ersten Umsetzungsphase des Konzepts der Integrativen Förderzentren.

Mit diesem zusammenfassenden Bericht werden die Ergebnisse der Evaluation der Integrativen Förderzentren der beiden Modellregionen von Sommer 2007 bis Sommer 2009 vorgelegt und im Detail die Voraussetzungen, die Durchführung und der theoretische und praktische Ertrag der Pilotierung des ersten Jahrgangs dargestellt. Mit diesem Bericht sollen Anhaltspunkte gegeben werden, auf welchen Ebenen, mit welcher fachlichen Unterstützung und mit welchem Ressourceneinsatz das Modell der Integrativen Förderzentren organisatorisch und inhaltlich gelingt bzw. weiterentwickelt werden kann und muss. Es soll mit dem Bericht dazu beigetragen werden, sowohl Probleme und offene Fragen in der Umsetzung aufzuzeigen als auch grundlegende Fragen zu erkennen, die für die Gestaltung des gesamten Prozesses der Förderung in Integrativen Förderzentren bedacht werden müssen.

Eine wesentliche Bedingung für die Bewertung der Ergebnisse ist, dass der Evaluationsauftrag auf eine summative Evaluation ausgerichtet war. Rückmeldungen im Sinne formativer Evaluationen wurden nur für Testergebnisse gegeben. Diese wurden den Lehrkräften schriftlich mitgeteilt. Eine Auswertung oder Diskussion mit dem Evaluationsteam erfolgte in Übereinstimmung mit dem Evaluationsauftrag explizit nicht.

0.1 Untersuchungsgegenstände, Methoden und Untersuchungsgruppen

Unter den Bedingungen der ersten Evaluation des Projektes wurde ein Design gewählt, mit dem es möglich ist, in mehreren Bereichen Veränderungen zu beobachten. Das hat zur Folge, dass eventuell darüber hinausgehende Fragestellungen einer zweiten Evaluationsphase vorbehalten bleiben müssen. Mit unterschiedlichen Methoden der Dokumentenanalyse, der Befragung und der Testdiagnostik wurden drei Gruppen von Fragestellungen bearbeitet:

(a) *Die Ausgangslage der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf*

Die Analyse der Gutachten derjenigen Kinder, denen zu Beginn oder im Laufe des ersten Schuljahres ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen wurde, geschah unter folgenden Fragestellungen:

- Bedeutung der Ergebnisse der Viereinhalbjährigen-Untersuchung für die vorschulische Förderung und die Prognose zukünftiger Entwicklungen
- Bedeutung der Ergebnisse des Gutachtenprozesses für den Zeitpunkt der Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und
- für die Aufnahme der Kinder in die interne Förderung (Förderung in einem der Förderzentren) oder die Aufnahme in die integrative Förderung innerhalb einer Grundschulklasse
- Untersuchung der Bedeutung der im Laufe der Gutachtenerstellung erhobenen Daten für die Prognose der weiteren schulischen Entwicklung.

(b) *Prozessverlauf*

- Durch eine Analyse von Förderplänen wurde die Nutzung dieses Instruments der prozessbegleitenden Dokumentation der Förderung und Entwicklung analysiert.
- Durch mündliche und schriftliche Befragungen aller beteiligten Lehrkräfte wurden die Erfahrungen und Einschätzungen des Konzepts des Integrativen Förderzentrums seitens der Akteure dokumentiert.

(c) *Entwicklung der Kinder in den ersten beiden Schuljahren*

Durch eigene testdiagnostische Erhebung wurde der Entwicklungsverlauf der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (im Folgenden: IF-Kinder) in der internen oder integrativen Förderung im Vergleich mit den sonstigen Grundschulkindern (im Folgenden: GS-Kindern) in folgenden Bereichen beschrieben:

- Zentrale Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb und den Erwerb mathematischer Fähigkeiten zu Beginn der ersten Klasse für die weitere Entwicklung.
- Schriftsprachliche Fertigkeiten in der ersten Klasse.
- Zentrale Schulleistungsbereiche in der zweiten Klasse.
- Sprachentwicklung im Beobachtungszeitraum.
- Die Entwicklung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen.

Die wesentlichen Untersuchungsgruppen waren folgende:

- Die Untersuchungsgruppe der Viereinhalbjährigen-Untersuchung (VU). Für 42 Kinder (n=42) liegen vollständige Daten vor.
- Die Untersuchungsgruppe der Gutachtenanalyse (GA). Es handelt sich um insgesamt 59 Kinder (n=59), von denen zum Schuljahresbeginn 2007 n=39 Kinder, zum Beginn des zweiten Schulhalbjahres der ersten Klasse n=14 Kinder und zum Beginn des zweiten Schuljahres n=6 Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuerkannt bekamen.
- Weitere sechs Kinder erhielten zu Beginn des zweiten Schuljahrs einen sonderpädagogischen Förderbedarf, ohne dass für sie die Gutachten analysiert wurden. Für einige Aus-

wertungsfragen, die die Gutachten nicht betrafen, konnten daher Daten von 65 Kindern analysiert werden. Diese 65 Kinder bilden die Gruppe, die insgesamt als IF-Kinder bezeichnet wird.

- Die gesamte Untersuchungsgruppe bestand aus 674 Kindern. Darin enthalten waren 65 IF-Kinder, von denen 16 intern und 49 integrativ gefördert wurden. Bei den übrigen 609 untersuchten Kindern in den Grundschulklassen (GS-Kinder) handelt es sich um die Mitschülerinnen und Mitschüler der IF-Kinder, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben.
- In manchen Analysen wird zwischen zwei „Zeitkohorten“ unterschieden. Die Zeitkohorte GA2 umfasst die 53 Kinder der ersten beiden Aufnahmezeitpunkte (39+14 s. o.), die Zeitkohorte GA3 besteht aus 59 Kindern der drei genannten Aufnahmezeitpunkte (39+14+6).
- In manchen Auswertungsschritten wird zwischen „Förderortkohorten“ unterschieden. Diese Unterscheidung bezieht sich auf die Frage, zu welchem Zeitpunkt welche Kinder an welchem Förderort (integrativ oder intern) unterrichtet werden. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden beim Start der Förderung und am Ende des Beobachtungszeitraumes (innerhalb der Zeitkohorten) danach unterteilt, ob sie intern oder integrativ gefördert wurden. So werden in der Förderortkohorte GA2 beim Start 42 Kinder in der integrativen und 11 Kinder in der internen Förderung gezählt.

Grundsätzlich können Auswertungen bezogen auf Teilgruppen und einzelne Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden. Mit Blick auf die Gesamtzahl der IF-Kinder wurde die Strategie der Gruppenauswertung gewählt. Daraus folgt für die Untersuchungsplanung, dass einige differenzierende Vergleiche – wie zum Beispiel Unterschiede zwischen den Kindern in Abhängigkeit von ihrem Förderbedarf – nicht vorgenommen werden konnten.

Es kamen verschiedene, dem Datenmaterial angemessene statistische Auswertungstechniken zur Anwendung. Das Bestreben statistischer Auswertung besteht im Allgemeinen darin, Ergebnisse danach zu prüfen, ob sie durch den Zufall zustande gekommen sein können. Immer wenn von statistischer Signifikanz bzw. signifikanten Ergebnissen gesprochen wird, ist die Zufallswahrscheinlichkeit geringer als 5 %. Wenn das der Fall ist, wird der Zufall ausgeschlossen und ein interpretierbarer Sachverhalt angenommen. Sehr häufig wird von Zusammenhängen zwischen zwei oder mehreren Variablen gesprochen und mit einfachen Korrelationen (r) oder multiplen Korrelationen (R) ausgedrückt. Diese Werte schwanken zwischen 0 und 1. Mit dem Wert 1 wird ein maximaler Zusammenhang der Variablen beschrieben. Bei solchen Angaben wird zumeist noch das η^2 angegeben. Das ist ein proportionaler Ausdruck, der als eine Prozentangabe gelesen werden kann. Ein η^2 von 0,40 sagt aus, dass 40 % der beobachteten Varianz durch die Variablen erklärt werden können. Je höher dieser Wert ist, umso bedeutungsvoller ist der Zusammenhang.

0.2 Die Ausgangslage der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

0.2.1 Die Viereinhalbjährigen-Untersuchung (VU)

Die Viereinhalbjährigen-Untersuchung (VU) bezog sich auf 42 Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, für die in den sonderpädagogischen Gutachten weitgehend vollständige Daten auffindbar waren. Das heißt, es standen für 71,2 % der späteren Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Zeitkohorte GA3 ($n=59$) verwertbare Informationen der VU zur Verfügung. Von diesen 42 Kindern wurden in der VU 34 Kinder (81 %) als förderbedürftig beschrieben. Auf das in den Gutachten dokumentierte Gesamtsystem der Prävention durch die VU ist festzustellen, dass nur 34 von 59 der Kinder (das sind 57,6 %)

mit späterem sonderpädagogischem Förderbedarf im Gutachten frühzeitig in der VU erkannt wurden bzw. durch die Art der Diagnostik erkannt werden konnten. Von den 34 Kindern, die in der VU als förderbedürftig erkannt wurden, erhielten 28 Kinder (82,4 %) eine Förderung. Zugleich wurden weitere sechs in der VU als nicht förderbedürftig bezeichnete Kinder in der Vorschulzeit gefördert.

Im Ganzen muss die Sensitivität des Gesamtsystems der Diagnose und Förderung im Vorschulalter gegenüber Risikokindern mit 57,6 % als gering und die Förderquote zumindest als verbesserungsfähig bezeichnet werden. Offenbar ist das Ergebnis der VU nur ein Baustein, der für die Einleitung von Fördermaßnahmen in der Vorschulzeit von Bedeutung ist. Hier ist zu fragen, wie die Transparenz hinsichtlich der getroffenen Entscheidungen zu erhöhen ist.

Auf der Basis der vorhandenen Materialien konnte eine Reihe von Mängeln der VU identifiziert werden. So wurde die VU offensichtlich nicht bei allen Kindern durchgeführt, zumindest ist die Dokumentation der Untersuchungen und ihrer Folgen unzureichend. Ein Dokumentationsproblem zeigt sich auch hinsichtlich der Förderung: So fehlen teilweise Vorschulberichte sowie Berichte über sprachliche Fördermaßnahmen, über die Förderung in der Kita oder bei REBUS. Dies gilt hinsichtlich der Entwicklung der Kinder und hinsichtlich der Tätigkeit von Beratungslehrern. Es fehlen weitgehend Berichte der Vorschuleinrichtungen (mit Fokus auf Verhalten, Sprache, Lernen, Kompetenzen) und Berichte über erfolgte logopädische, ergotherapeutische und ähnliche Maßnahmen.

Die Qualität der Unterlagen lässt vermuten, dass eine systematische und professionelle Begleitung der Kinder von der VU bis zum Schuleintritt, die sicherstellen könnte, dass Fördermaßnahmen eingeleitet, durchgeführt und dokumentiert werden, erst in wenigen Fällen erfolgt. Der Einsatz von Beratungslehrkräften und Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen erscheint bei der identifizierten „Risikogruppe“ im vorschulischen Bereich dringend geboten. In der Phase zwischen der VU und dem Schuleintritt gibt es für die Risikogruppe fast keine Hinweise, ob und wie weit die häuslichen Rahmenbedingungen, die Kompetenz der Erziehungsberechtigten, der Einsatz von Fachärzten, Pädagogen (auch Sonderpädagogen) und die Einbeziehung der Sozialen Dienste beachtet wurde.

Trotz dieser zu hinterfragenden Qualität der VU gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen VU-Daten und späteren Lernortentscheidungen ($R=0,53$) bzw. zwischen den VU-Daten und den ersten Erhebungen in der ersten Klasse ($R= 0,58$ bis $0,62$). Deutlich besser gelingt die Vorhersage der Leistungen zu den in der ersten Klasse erhobenen Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb und den Kompetenzerwerb in Mathematik. Es gelingt statistisch gesichert, die später besseren von den schwächeren Kindern mit den Daten der VU zu unterscheiden. Obwohl diese Zusammenhänge für die Untersuchungsgruppe forschungstechnisch interessant sind, können jedoch aus diesen Daten heraus keine signifikanten Prognosen darüber abgegeben werden, wie sich die einzelnen Kinder weiterentwickeln. Prognosen stoßen, wie in allen Längsschnittstudien zu erkennen ist, an Grenzen. Ein Teil der Kinder entwickelt sich erwartungsgemäß, ein anderer Teil eben nicht. Diesem Umstand muss in einem System, in dem Entscheidungen über zukünftige Entwicklungen über Kinder getroffen werden sollen, berücksichtigt werden. Die vorhandene Sensitivität der VU-Daten gegenüber später vorhandenen Lernvoraussetzungen können dennoch als eine Grundlage für frühzeitige, lerngegenstandsspezifische Fördermaßnahmen verwendet werden.

0.2.2 Die Gutachtenanalyse (GA)

Die Gutachten zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gehen offensichtlich auf eine deutlich höhere Professionalität zurück. Dennoch zeigen die Analysen deutliche Nachbesserungsbedarfe. So wird die Beteiligung der Eltern am Gutachtenprozess aus den Gutachtentexten nur im Ansatz deutlich. Zugleich sind die für die Entwicklung der Kinder maßgeblichen Rahmenbedingungen in den verschiedenen Umweltsystemen (besonders förderliche oder hinderliche Lehr- und Lernsituationen in den Vorschuleinrichtungen und eventuelle Fördermöglichkeiten des Elternhauses) in den sonderpädagogischen Gutachten nicht ausreichend dargestellt und bewertet. Die schriftliche Fixierung solcher Aussagen ist sicher eine äußerst sensibel zu handhabende Aufgabe. Um aber Ansatzpunkte für Veränderungen zu finden, müssen die problemrelevanten Bedingungen benannt werden. Die Lernausgangslagen der Kinder in Deutsch und Mathematik, noch stärker im Sachunterricht, stehen entsprechend den Ergebnissen nur selten im Fokus der begutachtenden Sonderpädagoginnen. Da bei Schulanfängern Lernprobleme im engeren Sinne noch nicht eindeutig zu beobachten sind, müssen sich die diagnostischen Analysen und die Fördervorschläge auf die Vorläuferfähigkeiten bezogen auf die Schulfächer beziehen. In den vorliegenden Gutachten erfolgte dies nur über wenige informelle Verfahren, meist Beobachtungen, deren Ergebnisse nur selten zur Begründung eines Vorschlags herangezogen wurden.

Die Analyse der Gutachten zeigt, dass viele Entscheidungen nicht nachvollziehbar dokumentiert sind. Das betrifft z. B. die Kriterien, die zur Lernortempfehlung, d. h. zur integrativen Beschulung in einer Grundschule oder zum stationären Unterricht in einer internen Gruppe im Förderzentrum, führten. In den Gutachten fehlen fast durchgängig aussagekräftige Berichte über vorschulische Maßnahmen einschließlich der durchgeführten bzw. nicht durchgeführten Sprachfördermaßnahmen der Bildungsbehörde. Bei der Meldung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs haben die Grundschulen entweder gar nicht oder nicht ausreichend dargestellt, welche Fördermöglichkeiten die Grundschule selbst für das gemeldete Kind bietet bzw. warum das gemeldete Kind nicht mit den Mitteln und Ressourcen der Grundschule gefördert werden kann. Einerseits zeigt dies, dass Entscheidungen äußerst komplexe Prozesse darstellen, die über die dargestellten einzelnen Untersuchungsschritte und die ausgewählten Befunde nur näherungsweise rekonstruierbar sind. Andererseits muss aber aufgrund der Tragweite der Aussagen für das einzelne Kind die Entscheidung maximal transparent begründet werden. Immerhin wird im IF-Projekt ein sonderpädagogischer Förderbedarf für die nächsten Monate attestiert oder nicht.

Die quantitative Analyse der Gutachten bezog sich darauf, ob erstens der Zeitpunkt der Aufnahme in die IF-Förderung und zweitens die Bestimmung des Lernortes aus den Daten ableitbar und ob schließlich drittens die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Grundschulklassen über ihre Schulleistungen von den sonstigen Grundschulern zu unterscheiden sind.

Qualität der Begründbarkeit des Aufnahmezeitpunktes aus den Daten der Gutachten

Es gibt einen forschungstechnisch interessanten Zusammenhang zwischen Gutachtenergebnissen und Zeitpunkt der Aufnahme in die IF-Förderung von $R = 0,58$. Unter Gesichtspunkten der praktischen Relevanz muss jedoch festgestellt werden, dass es nicht möglich ist, mit genügender und statistisch gesicherter Präzision die Entscheidungen der Diagnostiker über den Zeitpunkt der Aufnahme der Kinder in die IF-Förderung aus den diagnostischen Daten heraus zu begründen. Besonders hervorzuheben ist das folgende Ergebnis: Von den 20 Kindern, die erst im Verlauf des ersten Schuljahres oder später in die IF-Förderung aufgenommen wurden,

hätten nach den diagnostischen Daten mindestens 14 Kinder (das sind 70 %) schon zum Schuljahresbeginn aufgenommen werden müssen. Damit haben die verwendeten diagnostischen Strategien, die im Projekt vorgegeben waren und nur auf die Begutachtung der gemeldeten Kinder abzielten, und die praktisch getroffenen Entscheidungen dazu geführt, dass nicht alle tatsächlich förderbedürftigen Kinder frühzeitig in die Förderung aufgenommen wurden.

Qualität der Begründbarkeit der Lernortentscheidungen

Die Rekonstruktion der Erstentscheidungen der Diagnostiker zum Förderort (interne versus integrative Förderung) gelingt insgesamt mit 78 % richtigen Klassifikationen signifikant. Bezogen auf die realen Entscheidungen zur internen Förderung kommt es jedoch zu 70 % Fehlentscheidungen, da neun der tatsächlich intern geförderten Kinder nach Datenlage integrativ gefördert werden müssten. Das ist ein durchaus ernüchterndes Ergebnis, welches zunächst zeigt, dass die im Gutachten festgehaltenen Ergebnisse die tatsächlich getroffenen Entscheidungen nicht begründen. Dennoch ist anzunehmen, dass die Sonderpädagoginnen für die Entscheidung über den Lernort die jeweilige individuelle Situation hinsichtlich verschiedener Möglichkeiten abgewogen haben. Auch solche Prozesse sollten jedoch so dargestellt werden, dass sie von außen nachvollziehbar sind, um den Eindruck der Willkürlichkeit von Entscheidungen zu vermeiden.

Zur Identifizierbarkeit der IF-Kinder in der Gesamtstichprobe

Es sollte erwartet werden dürfen, dass sich in den Grundschulklassen die Kinder mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in ihren Lernvoraussetzungen und in ihren Schulleistungen am Anfang des ersten Schuljahres unterscheiden. Über den weiteren Verlauf der Entwicklung der Differenzen zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf gibt es mindestens zwei Hypothesen. Es könnte erstens für den günstigsten Fall angenommen werden, dass durch die Förderung sich die Unterscheidbarkeit der Kinder mit und ohne Förderbedarf im Laufe der Grundschulzeit nivelliert. Alternativ muss jedoch zweitens befürchtet werden, dass sich die Leistungsschere zwischen den Kindern mit und ohne Förderbedarf trotz verstärkter Förderung weiter öffnet. Es kam zu folgenden Ergebnissen:

- Es gibt deutliche Zusammenhänge zwischen den Variablen der Gutachtenanalyse und den späteren Schulleistungen. Die multiplen Korrelationen zwischen den besten Gutachtenvariablen und den späteren Schulleistungen bewegen sich zwischen $R = 0,55$ und $R = 0,72$. Diese Zusammenhänge sind forschungstheoretisch hoch bedeutsam und zeigen, dass der sonderpädagogische Begutachtungsprozess zu validen Ergebnissen hinsichtlich der Prognose zukünftiger Schulleistungen geführt hat.
- Werden die Leistungen der IF- und GS-Kinder in den einzelnen Schulleistungsvariablen miteinander verglichen, kommt es jedoch zu breiten Überschneidungen der Leistungen der IF- und GS-Kinder. Mit einzelnen diagnostischen Maßen lassen sich damit IF- und GS-Kinder nicht voneinander unterscheiden.
- Es wurden unterschiedliche multivariate Prognosegleichungen entwickelt, die entweder die Voraussetzungsskalen, die schriftsprachlichen Leistungen, die Leistungen in der zweiten Klasse oder Kombinationen von Leistungsmaßen der ersten und zweiten Klasse umfassten. Je mehr diagnostische Maße in die Prognosegleichungen einbezogen werden, umso besser gelingt die Unterscheidung von IF- und GS-Kindern, und zwar bis zu einem Maximum von 87,5 % richtigen Klassifikationen, mit denen die Zahl zufällig richtiger Klassifikationen um 85 % übertroffen wird.
- Das zentrale Ergebnis dieser Auswertungsperspektive zeigt sich darin, dass es unter den Grundschulkindern eine erhebliche Zahl von Kindern gibt, die bezogen auf ihre Schulleis-

tungen und ihre Ergebnisse in den Voraussetzungsskalen für schulisches Lernen völlig vergleichbare Ergebnisse wie die IF-Kinder aufweisen. Nach den vorliegenden Ergebnissen ist mit 120 % bis 260 % zusätzlich förderbedürftigen Kindern zu rechnen, die hinsichtlich ihrer Leistungsstruktur denen entsprechen, die als sonderpädagogisch förderbedürftig diagnostiziert wurden.

- Je nach verwendeten Prädiktoren müssten gleichzeitig 12,0 % bis 36 % der real als IF-Kinder identifizierten Kinder nach den diagnostischen Daten zu den Grundschulkindern zählen.
- Es werden demnach im gutachterlichen diagnostischen Prozess zwar viele „richtige“ Kinder als besonders förderbedürftig identifiziert. Daneben gibt es jedoch, gemessen an den später erhobenen Schulleistungsdaten, 12,0 % bis 36 % von Kindern, die fälschlicherweise den IF-Status haben (oder ihn überwunden haben), und ca. 1,2- bis 2,6-mal so viele Kinder, die von ihren Lernvoraussetzungen bzw. ihren in der zweiten Klasse erzielten Lernergebnissen her mindestens die gleiche pädagogische Aufmerksamkeit benötigen, wie die zuvor als förderbedürftig erklärten Kinder.
- Die Ergebnisse dieser Auswertungsperspektive zeigen, dass die Trennung der IF- und GS-Kinder mit den Schulleistungsdaten der ersten und zweiten Klasse in gleicher Weise gelingt. Das heißt aber auch, dass die Förderung nicht dazu geführt hat, dass die Unterschiede zwischen IF- und GS-Kindern nennenswert nivelliert wurden.
- Hier wirkt sich offenbar aus, dass nicht alle Kinder, sondern nur die gemeldeten auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf hin geprüft wurden. Der hohen Zahl der „übersehenen“ Kinder sollte aber durch eine Veränderung im Prozess der Erkennung kritischer Entwicklungsbedingungen Rechnung getragen werden. Dieser muss so organisiert werden, dass diagnostische Daten permanent hinsichtlich dieser Frage bewertet werden, so dass die pädagogische Unterstützung flexibel für Kinder mit Lernschwierigkeiten organisiert werden kann.

Es wurde geprüft, ob die zum Teil sehr aufwändige Intelligenzdiagnostik mit zwei Intelligenztests bei 55,9 % der förderbedürftigen Kinder gemessen am diagnostischen Ertrag zu rechtfertigen ist. Insgesamt wurde deutlich, dass aus den vorliegenden Daten bei weitem nicht die Bedeutung des CFT (Culture fair Intelligenztest) und der Intelligenztestdiagnostik rekonstruierbar ist, wie sie der Intelligenzdiagnostik – auch in diesem Projekt – beigemessen wird. Unstreitig ist, dass die Intelligenztestleistungen eine bei manchen Entscheidungen moderierende Funktion haben können und sollen. Gemessen am diagnostischen Ertrag scheint es mehr als fraglich, ob der hohe Zeiteinsatz für die Intelligenzdiagnostik gerechtfertigt ist. Dies ist umso wichtiger zu überdenken, da Forschungsergebnisse zunehmend zeigen, dass sich Lernschwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen bei Kindern mit durchschnittlicher und unterdurchschnittlicher Intelligenz nicht unterscheiden. Deshalb muss der diagnostische Schwerpunkt auf die jeweils lerngegenstandsspezifischen Voraussetzungen gerichtet werden.

0.3 Der Prozessverlauf

0.3.1 Die Förderplanarbeit

Das Schreiben der Förderpläne fällt zwar in den Aufgabenbereich der Sonderpädagoginnen (vgl. Dreher 2008, S. 37), bei der Förderplanung sollen diese jedoch mit den Lehrkräften der Grundschulen kooperieren. Wie aus den Interviews (vgl. folgendes Kapitel) hervorgeht, beraten sich die Sonderpädagoginnen und die Grundschullehrkräfte regelmäßig über die Gestaltung der Förderprozesse. Bis auf wenige Ausnahmen ist aber jeweils die Sonderpädagogin alleinige Autorin des Förderplans. In den von uns systematisch analysierten Förderplänen finden sich nur selten Hinweise, wie die Klassenlehrerinnen bzw. die Fachlehrerinnen mit den Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf arbeiten sollen und auf welche Weise

die Grundschullehrkräfte in die Förderung einbezogen sind. Des Öfteren wird zwar vermerkt, dass die Sonderpädagogin differenzierte Materialien für die Wochenplanarbeit zur Verfügung stellt. Das lässt vermuten, dass die Förderpläne als Strukturierungsmittel der Arbeit der jeweiligen Sonderpädagogin dienen. Eine Koordination der Förderung mit Hilfe des Förderplans ist aus den Unterlagen nicht zu erkennen.

Möglicherweise wurde diese Präzisierung nicht für notwendig erachtet, da (die geführten Interviews lassen dies annehmen) es regelmäßige Absprachen zwischen den beteiligten Lehrkräften gab. Bei vielen Förderplänen entstand der Eindruck, dass die geplanten Maßnahmen und durchgeführten Methoden primär von den Sonderpädagoginnen realisiert wurden. Da nicht immer die Sozialformen angegeben wurden, in denen die Maßnahmen realisiert werden sollten, lassen sich keine detaillierten Aussagen darüber machen, ob die Förderpläne eine gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterstützt haben.

Dem von Dreher (2008) vorgegebenen Anspruch, Lern- und Entwicklungsprozesse zu dokumentieren, entsprechen die Förderpläne in weiten Teilen. Jedoch kann auf der Grundlage der Analyseergebnisse nicht über die Qualität dieser Aussagen geurteilt werden. Dazu wäre es notwendig gewesen, die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder zumindest phasenweise zu beobachten.

Die Kolleginnen und Kollegen der Förderzentren haben ein Intervall für die Fortschreibung der Pläne gewählt, welches vergleichsweise kurz ist. Allerdings zeigt sich, dass bei diesem Zeitfenster konkrete und operationalisierbare Förderziele eher selten angegeben werden. So konnte festgestellt werden, dass die Förderpläne Ziele enthielten, die in vielen Fällen schon nach zwei oder drei Wochen erreicht werden können (z. B. das Erlernen von zwei oder drei Buchstaben). Andererseits fanden sich Förderziele, die sich ohne weiteres in den Folgeplan integrieren ließen, wie z. B. die Erweiterung des Wortschatzes. Je allgemeiner Förderziele benannt sind, desto schwerer fällt es, zu bewerten, wie weit der zu fördernde Schüler bzw. die zu fördernde Schülerin in Richtung Förderziel schon fortgeschritten ist.

In der Regel beziehen sich die Förderpläne bzw. die Sonderpädagoginnen bei der Erstellung der Förderpläne auf die im Vorfeld angefertigten Gutachten. Die Gutachten werden in einigen Fällen explizit zur Bestimmung der Lernausgangslage benannt. In den analysierten Förderplänen gibt es stellenweise auffällige Diskrepanzen zwischen den im Gutachten enthaltenen Fördervorschlägen zu denen, die im Förderplan Aufnahme fanden. Es mag aber Fälle geben, bei denen sich die Lernausgangslage deutlich verändert hat. Wenn dies der Fall ist, dann sollte im Förderplan auf eine veränderte Lernausgangslage verwiesen werden. Darüber hinaus sollte vermerkt sein, wie man zu der Auffassung gekommen ist, dass sich die Lernausgangslage verändert hat. In der Analyse der Förderpläne konnten keine nennenswerten Beispiele gefunden werden, die eine Diskrepanz zwischen Gutachten und Förderplan hinreichend erklären. Das angesprochene Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bleibt somit weitestgehend unberücksichtigt.

Daraus deutet sich an, dass formal festgelegte Zeitfenster zu unflexibel sind. Im Sinne einer hohen Adaptivität der Förderprozesse sollten hier individuelle Lösungen mit prägnant formulierten Zielen gesucht werden, die mit geringem Zeitaufwand in kleinen Abständen (wöchentlich) reflektiert werden können (Matthes, 2009). Mit den beteiligten Kollegen sind die Fragen der fehlenden Stringenz zu diskutieren, um Veränderungen in der Dokumentation der Förderung vorzunehmen, die nicht als zusätzliche Belastung, sondern vielmehr als Hilfe für die tägliche Arbeit erlebt werden können.

Aus unserer Sicht macht eine Förderplanung nur Sinn, wenn sie den Lehrkräften bei ihrer täglichen/wöchentlichen Unterrichtsplanung als Hilfestellung und als elementarer Bestandteil der Unterrichtsplanung dient. Im Sinne einer Lernprozess begleitenden Diagnostik und Förde-

rung entwickelt eine Lehrkraft permanent aufgrund veränderter Ausgangslagen neue Förderziele und überlegt sich, mit welchen Methoden sie diese erreichen möchte. Der Förderplan könnte zu einem Instrument dafür werden, die ohnehin ablaufenden adaptiven Prozesse der Unterrichtsgestaltung bewusster zu dokumentieren, die impliziten Ziele – letztlich auch zur Kooperation mit einer weiteren Lehrkraft – zu explizieren und einer Überprüfung in angemessenen Zeiträumen zu unterziehen. Dazu bedarf es weiterer konzeptioneller Arbeit und realer fachlicher Unterstützung der Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräfte.

0.3.2 Die Einstellungen und Arbeitsweisen der Lehrkräfte

Die Umsetzung des Konzepts der Integrativen Förderzentren wurde durch die positiven Einstellungen der meisten beteiligten Lehrkräfte ermöglicht. So stehen alle Sonderpädagoginnen, die die Förderung durchgeführt haben, dem Ziel der Integration positiv gegenüber. Auch die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer, in deren Klassen IF-Kinder unterrichtet wurden, zeigen sich am Ende des zweiten Jahres mehrheitlich davon überzeugt, dass Integration möglich und sinnvoll ist. Zugleich bestehen nach Aussagen der Schulleitungen bei den nicht unmittelbar beteiligten Kolleginnen und Kollegen in den Grundschulen sowie in der Elternschaft teilweise erhebliche Vorbehalte gegen die Zielsetzung der Integration im Allgemeinen, aber auch gegen das Modell der Integrativen Förderzentren.

Von den an der Umsetzung des Projekts beteiligten Lehrkräften werden folgende positive Wirkungen der Arbeit der Integrativen Förderzentren hervorgehoben:

- Aus der Sicht der Sonderpädagoginnen und der Grundschullehrerinnen hat sich die Mehrheit der Kinder, denen sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wurde, im Laufe der ersten beiden Schuljahre günstig entwickelt. Die meisten sind gut in den Klassenverband integriert und ihre Lernentwicklung wird positiv bewertet.
- Die Konsequenzen für die übrigen Kinder in den Grundschulklassen werden überwiegend positiv eingeschätzt. Nach Ansicht der Lehrkräfte profitieren sie von Möglichkeiten der zeitweisen Doppelbesetzung, von zusätzlichen Unterrichtsmaterialien und von Anregungen, die die Sonderpädagoginnen in den Unterricht bringen. Zudem regt die Heterogenität der Klassenzusammensetzung nach Ansicht von Klassenlehrerinnen das soziale Lernen an.
- Die meisten Grundschullehrkräfte bewerten darüber hinaus die Zusammenarbeit mit den Sonderpädagoginnen positiv. Sie fühlen sich von ihrer jeweiligen Kooperationspartnerin unterstützt und können von ihrem sonderpädagogischen Wissen und Können profitieren.

Vorbehalte und Skepsis werden hinsichtlich der folgenden Aspekte des Konzepts der Integrativen Förderzentren bzw. dessen Umsetzung geäußert:

- Bei Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräften trifft das Organisationsmodell der Integrativen Förderzentren auf Skepsis, die sich besonders gegen die Begrenzung der Förderressourcen auf drei Stunden pro Woche richtet. Die grundsätzliche Kritik an knappen Förderressourcen wird im Verlauf der ersten beiden Jahre – besonders auf Seiten der Sonderpädagoginnen – abgelöst durch den Wunsch nach flexiblerem Umgang mit den vorhandenen Ressourcen. Auf der Basis zweijähriger Erfahrungen plädieren Sonderpädagoginnen für die Schaffung von Möglichkeiten, bei Bedarf kurzfristig mehr, aber auch weniger Stunden Förderung pro Kind anbieten zu können. Lehrkräfte beider Gruppen, die über Erfahrungen in Integrativen Regelklassen verfügen, bevorzugen dieses Modell und empfinden die Integrativen Förderzentren als „Sparmodell“ der Integration.
- Auf der Basis ihrer zweijährigen Erfahrungen monieren Sonderpädagoginnen den Aufwand und die Komplexität der diagnostischen Untersuchungen im Rahmen der Gutachtenerstel-

- lung. Sie kritisieren, dass die verwendeten Tests und Gutachten nicht unmittelbar relevant für die Förderplanung sind.
- Grundschullehrerinnen bemängeln, dass sie Entscheidungen über die Zuweisung oder Nicht-Zuweisung von Ressourcen nicht genügend nachvollziehen können, auch wenn die getroffenen Entscheidungen von den Förderzentren ausführlich dargestellt werden. Sie berichten über Kinder in ihrer Klasse (oder auch in Parallelklassen), die ihnen als ebenso förderbedürftig erscheinen wie die Kinder, die durch die Integrativen Förderzentren unterstützt werden.
 - Von Beginn der Implementationsphase an wurden Fortbildungsveranstaltungen für Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräfte verpflichtend angeboten. Beide Gruppen äußern im ersten Jahr Kritik an den Inhalten dieser Veranstaltungen, die aus der Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu wenig auf ihre Fragen und Wünsche abgestimmt waren. Das Konzept der Fortbildung wurde daraufhin im zweiten Jahr umgestellt, was dazu führte, dass die Zufriedenheit bei den Sonderpädagoginnen zunahm. Zahlreiche Grundschullehrkräfte bewerten die Fortbildung aber auch nach dieser Umstellung eher negativ, weil sie den Eindruck haben, dass ihre Interessen und Vorkenntnisse zu wenig berücksichtigt werden.
 - Während der gesamten Evaluationsphase stoßen die in den Grundschulklassen durchgeführten zusätzlichen Tests und Untersuchungen des Evaluationsteams auf Kritik. Die diagnostischen Untersuchungen werden als sehr aufwendig und im Unterrichtsverlauf störend empfunden.
 - Schließlich fühlen sich nicht wenige Grundschullehrkräfte durch die zusätzlichen Aufgaben belastet und befürchten, ihre Aufmerksamkeit nicht gerecht zwischen den Kindern aufteilen zu können. Sie fordern daher, mehr Ressourcen zur Verfügung zu stellen – für die Senkung der Klassenfrequenzen und/oder die Doppelbesetzung des Unterrichts.

Die Vielfalt der verwendeten pädagogischen Konzepte

- Aus den Interviews mit den Lehrkräften geht hervor, dass es unter dem Dach des Integrativen Förderzentrums eine breite Palette pädagogischer Konzepte gibt. Da im Rahmen des Konzepts keine Vorgaben zur Art der Zusammenarbeit getroffen wurden, entwickelten sich vor Ort unterschiedliche Lösungen. In einigen Klassen erfolgte die Förderung der IF-Kinder überwiegend additiv, d. h. außerhalb des Klassenunterrichts, während die Sonderpädagoginnen in anderen Klassen überwiegend innerhalb des Klassenverbandes förderten. Als Begründung für die jeweilige Wahl des Vorgehens wurde erstens der relative Leistungsstand der IF-Kinder in der Klasse und zweitens der Unterrichtsstil der Klassenlehrerin angeführt. Kinder, die einen erheblichen Leistungsrückstand gegenüber dem Niveau ihrer Klasse aufwiesen, wurden eher außerhalb des Klassenverbandes gefördert; häufiger Einsatz binnendifferenzierender Methoden durch die Klassenlehrerin begünstigte dagegen die Förderung im Klassenverband.
- Die Vielfalt der Arbeitsweisen von Sonderpädagoginnen wurde in den Grundschulklassen aus einem weiteren Grund virulent: Im Verlaufe der ersten beiden Jahre wurde der Einsatz der Sonderpädagoginnen in Grundschulen mehrfach umorganisiert. Anlass für Veränderungen war z. B. das Ausscheiden einer Sonderpädagogin aus persönlichen Gründen, aber auch der steigende Bedarf sonderpädagogischer Förderung durch die zunehmende Zahl förderbedürftiger Kinder. Diese Entwicklungen führten dazu, dass im Verlaufe der ersten beiden Schuljahre nur etwa die Hälfte aller Kinder, die integrativ gefördert wurden, durchgängig von einer Sonderpädagogin betreut wurde – alle anderen erlebten in diesem Zeitraum einen Wechsel. Wie die förderbedürftigen Kinder auf solche Wechsel reagierten, konnte nicht dokumentiert werden. Bekannt ist jedoch, dass es einige Grundschullehrkräfte als anstrengend erlebten, sich auf wechselnde sonderpädagogische Kooperationspartnerinnen einzustellen. Es darf erwartet werden, dass solche Probleme Probleme des Anfangs sind und im weiteren

Verlauf der Zusammenarbeit der Integrativen Förderzentren mit den Grundschulen überwunden werden können.

Zusammenarbeit von Integrativen Förderzentren und Rebus

Im Vorfeld der Einrichtung der Integrativen Förderzentren wurde die Befürchtung geäußert, es könnte zu Problemen kommen, wenn ein IF parallel zu einer REBUS in der gleichen Klasse tätig ist. Auch wurde vermutet, es könnte zu Unklarheiten kommen, welche Einrichtung für welches Problem bzw. für welche Unterstützung zuständig ist. In Interviews mit den jeweiligen Leitungen der beteiligten Stellen wurden diese hinsichtlich Überschneidungen und Problemen durch die Koexistenz beider Einrichtungen befragt. Es kann festgehalten werden, dass aufgrund von klaren Absprachen, wer welche Zuständigkeiten übernimmt, sich diese Befürchtungen für den Untersuchungszeitraum nicht bestätigen lassen können. Die Kooperation beider Einrichtungen in den Pilotregionen wurde als gut beschrieben. Positiv hierbei habe sich die frühere Zusammenarbeit – wenn auch in anderer Funktion – der beteiligten Personen ausgewirkt.

0.4 Entwicklung der Kinder

Leitfragen

Die Leitfragen dieser Auswertungsperspektive bezogen sich (1.) auf die Entwicklung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Grundschulklassen in den zentralen Schulleistungsbereichen, (2.) auf mögliche unterschiedliche Entwicklungen in sprachlichen und mathematischen Schulleistungsbereichen, (3.) auf die möglicherweise unterschiedliche Schulleistungsentwicklung der Kinder mit und ohne festgestellten Förderbedarf und (4.) auf eventuell unterschiedliche Entwicklungen in unterschiedlichen Klassen und Klassentypen. Folgende Ergebnisse sind besonders hervorzuheben:

Entwicklungen im sprachlichen und mathematischen Bereich

- GS- und IF-Kinder starten in den einzelnen Schulleistungsbereichen auf sehr signifikant unterschiedlichem Niveau. Das gilt für die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb und die mathematischen Vorläuferfähigkeiten genauso wie für die erste Erfassung schriftsprachlicher Leistungen. In Klasse 2 bleiben die höchst signifikanten Unterschiede zwischen IF- und GS-Kinder erhalten, auch wenn es eine graduelle Verringerung der Differenzen besonders in den sprachlich orientierten Leistungen gibt.
- Es wurden nun näher die Entwicklungen der Schulleistungen vom Start bis zur zweiten Klasse betrachtet und dazu die Verteilung verschiedener Differenzmaße zwischen den Leistungen der Kinder in der ersten und zweiten Klasse verglichen. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Integrativen Förderzentren im Durchschnitt zumindest so weit gefördert werden können, dass das nicht eintritt, was Skeptiker der Integration immer wieder befürchten, nämlich dass sich die Leistungsschere zwischen förderbedürftigen und nicht förderbedürftigen Kindern im Verlauf der Grundschulzeit öffnet.
- Durch Vergleiche der Entwicklungsverläufe innerhalb der Klassen und innerhalb der Gesamtgruppe der untersuchten Kinder wird deutlich, dass es in der Förderung der IF-Kinder gelungen ist, bei einem großen Teil der Kinder eine positive Entwicklung anzustoßen. Dies zeigt sich besonders im sprachlichen, aber auch im mathematischen Bereich.
- Im sprachlichen Bereich kam es dabei eher zu einem Ausgleich der Entwicklungsrisiken, während im Bereich der mathematischen Fähigkeit ein Teil der förderbedürftigen Kinder vom Unterricht und der Förderung stark profitierten, während sich andere im Vergleich zu

den übrigen Grundschulkindern deutlich verschlechterten. Für die IF-Kinder kam es in Mathematik somit zu einer Polarisierung ihrer Leistungsentwicklung, die signifikant verschieden war von der Leistungsentwicklung der GS-Kinder. Aufgrund der vorhandenen Daten kann nicht geprüft werden, auf welche Bedingungen diese unterschiedlichen Entwicklungsverläufe zurückzuführen sind.

- Im Beobachtungszeitraum haben ca. 57 % der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Fortschritte gemacht, die über die der Gesamtgruppe hinausgehen. Das ist bezogen auf die Ausrichtung der Förderzentren auf sprachliche Entwicklungsprobleme ein gutes Ergebnis, welches sich in weiteren Details der Sprachentwicklung zeigt.
- So waren für den Zeitraum von etwa einem Jahr bedeutsame Verbesserungen im semantisch-lexikalischen Bereich festzustellen. Die Kinder haben ihre Kenntnisse über Wortfelder verbessert, verwenden unterschiedliche Wortarten und drücken sich differenzierter aus. Erwartungsgemäß sind Fortschritte in der Entwicklung grammatischer Kompetenzen (Kany & Schöler, 2008) und hinsichtlich der Aussprache nicht in nennenswertem bzw. statistisch bedeutsamem Ausmaß feststellbar.
- Im mathematischen Bereich kam es bei 43,8 % der IF-Kinder zu einer über dem Durchschnitt liegenden Verbesserung der Rangplätze in der jeweiligen Grundschulklasse; gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass ebenfalls 43,8 % der IF-Kinder (und damit ein nicht erwartbar hoher Anteil) im mathematischen Bereich ihren Rangplatz innerhalb der Klasse deutlich verschlechtert haben.
- Die Ergebnisse deuten an, dass eine Schwerpunktsetzung auf die Förderung der Sprachentwicklung der IF-Kinder erfolgte.

Entwicklungen in unterschiedlichen Klassensystemen

- Es wurden Klassentypen unterschieden, und zwar nach der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in einer Klasse unterrichtet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass keiner der Klassentypen durch die Anwesenheit der IF-Kinder und der Sonderpädagogen eine negative Entwicklung nimmt. Es kommt aber in den Klassen mit hohem sonderpädagogischen Ressourceneinsatz (fünf bis acht Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse) sowohl für die IF- wie für die GS-Kinder zu aus dem Rahmen fallenden Verbesserungen, besonders im sprachlichen Bereich. Das Risiko der Konzentration von förderbedürftigen Kindern in einer Klasse konnte offensichtlich durch den damit verbundenen höheren Ressourceneinsatz mehr als ausgeglichen werden.
- Es konnte gezeigt werden, dass es in den einzelnen Klassentypen (und damit ressourcenabhängig) zu ganz unterschiedlichen Verbesserungen des von den Kindern eingeschätzten Klassenklimas kommt. In den beiden Klassen mit fünf und mehr Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist es durch den mit der großen Zahl förderbedürftiger Kinder verbundenen höheren Ressourceneinsatz offensichtlich gelungen, trotz einer erheblichen Belastung des Klassensystems durch förderbedürftige Kinder, das Klassenklima insgesamt beeindruckend zu verbessern. Dieser Effekt wurde auf dem Hintergrund einer knapp unterdurchschnittlichen Bewertung des Klassenklimas beim Start erreicht, ist aber in dieser Höhe ganz bemerkenswert.
- Festzustellen ist, dass es bei 6 von 59 Kindern im Beobachtungszeitraum zu einer Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs kam. Darin könnte ein Erfolg der Förderung gesehen werden. Zu den Beobachtungen gehört aber auch, dass es zu jeder Zeit gleich viele Kinder in den beiden internen Fördergruppen gab.

Entwicklungen der sozial-emotionalen Schulerfahrungen der Kinder

- Trotz deutlicher Belastungen, die die IF-Kinder hinsichtlich ihrer sozialen und emotionalen Situation hinnehmen müssen, können die IF-Kinder im Ganzen als sozial integriert gelten.

So beurteilen es die Kinder für sich selbst und so wird es von den Grundschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen gesehen. Auch in dieser Hinsicht bewahrheiten sich die Vorbehalte gegen die Integration nicht. Die Sorge, die Integration könnte durch die leistungsbezogenen Bezugsgruppeneffekte zu einer emotional-sozialen Belastung der förderbedürftigen Kinder führen, ist zumindest für die für zwei Jahre beobachteten Grundschulklassen im Modell der Integrativen Förderzentren unbegründet.

- Für die Beantwortung der Frage nach der für emotionale und soziale Schulerfahrungen günstigeren Beschulungsvariante (Grundschulklassen oder Kleingruppen im Förderzentrum) liegen folgende Befunde vor: Unter dem Gesichtspunkt des Merkmals soziale Integration ist die Entwicklung der intern in den beiden Förderzentren unterrichteten Kinder günstiger verlaufen, sie haben ihren Mittelwert noch steigern können. Auch im Merkmal Klassenklima steigern diese Kinder ihren Mittelwert deutlicher als die Förderkinder in den Grundschulklassen. Beide Gruppen erzielen aber deutlich überdurchschnittliche Ergebnisse. Im Merkmal Selbstkonzept der Schulfähigkeit haben sich beide Gruppen vom ersten zum zweiten Schuljahr etwas verbessert, wobei dieser Gewinn bei den Kindern mit Förderbedarf in Grundschulklassen geringfügig höher ist. Beide Gruppen bleiben aber unter dem Mittelwert der Eichstichprobe.
- Die Vielfalt der differenzierten Befunde zur sozial-emotionalen Entwicklung lässt eine einfache Aussage über den Erfolg des Schulversuchs nicht zu. In den emotionalen und sozialen Schulerfahrungen der Kinder gibt es zumindest keine Hinweise auf eine besondere Gefährdung weder der Kinder mit noch derer ohne Förderbedarf. Einige Befunde sprechen für ein gutes Funktionieren des Schulversuchs im Ganzen, wenngleich es ganz erhebliche Klassenunterschiede zwischen insgesamt von den Kindern gut und schlecht bewerteten Klassen gibt. Wirklich bewertbar wird der Schulversuch auch hinsichtlich der emotionalen und sozialen Erfahrungen aber erst, wenn die Grundschulzeit vollständig durchlaufen ist. Erfahrungsgemäß ziehen etwa die Leistungsanforderungen zum Ende des dritten Schuljahres erheblich an. Ob sich dann die Einschätzungen und Selbstbeurteilungen der Kinder noch so relativ günstig zeigen wie am Ende des zweiten Schuljahres, könnte nur in einem fortgesetzten Längsschnitt beobachtet werden.

0.5 Bewertungen und Empfehlungen

Zur Abhängigkeit der Ergebnisse vom System der Förderung und der konkreten pädagogischen Arbeit

In jedem System schulischer Förderung gibt es eine breite Variabilität der tatsächlich vor Ort unter den je eigenen personellen, kommunikativen und materiellen Bedingungen realisierten Förderung und damit eine breite Streuung möglicher Effekte, und zwar unabhängig von den Systembedingungen. Gemeint ist mit „System“ die Organisationsform der integrativen Förderung. Eine zentrale Erkenntnis der Begleitung des Schulversuchs zur Implementation des Modells der Integrativen Regelklassen lautete seinerzeit, dass nicht das „System“ an sich (dort das Zweilehrersystem im Team von Grundschul- und Sonderschullehrkräften) die Wirkungen bei den Kindern erzeugt, sondern die jeweils konkrete pädagogische Praxis. Unverkennbar eröffnen die Systeme in ihrer Unterschiedlichkeit ganz unterschiedliche Möglichkeitsräume, die genutzt werden können oder auch nicht. Diese Aussage beschreibt auch die Situation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unter den Bedingungen der Integrativen Förderzentren. Die Evaluation des Modells zielt darauf ab zu beschreiben, ob und wie dessen Möglichkeitsräume in den *ersten beiden Jahren seiner Implementation* genutzt wurden. Ob dies besser oder schlechter gelingt als unter anderen strukturellen Bedingungen, ist nicht zu entscheiden, da ein Systemvergleich von Anfang an durch die Anlage der Evaluation nicht intendiert war.

Eine zentrale „Systembedingung“ des Konzepts der Integrativen Förderzentren ist die Überzeugung, dass mit einer frühzeitigen Diagnostik Risikokinder erkannt und effektiv gefördert werden können. Das ist bei der herrschenden Praxis der Vorauswahl der Kinder durch mehr oder weniger qualifizierte Fachkräfte im Vorschulbereich offensichtlich nicht der Fall. Mit dem praktizierten Glauben an die Wirkungen einer frühzeitigen Diagnostik ist zudem die Gefahr verbunden, dass von den Akteuren traditionelle Persönlichkeitsvorstellungen vertreten werden und damit auf die Diagnostik von Persönlichkeitsmerkmalen abgezielt wird (siehe Intelligenzdiagnostik) und die Bedingungen und Modifikation der Umweltsysteme nicht genügend in Betracht gezogen werden (siehe Gegenstände der sonderpädagogischen Gutachten).

Mit einer eigenschaftsorientierten Sicht auf die Kinder ist ganz im Sinne eines „medizinischen Modells“ die Vorstellung verbunden, dass das Problem beim Kind und nicht im Klassensystem zu kurieren ist. Es gibt viele Hinweise darauf, dass viele Akteure in der Pilotierung diesem Gedanken nicht gefolgt sind und die zusätzlichen Ressourcen in Zusammenarbeit mit der Grundschullehrkraft für eine Veränderung der Lernkultur im Klassensystem verwendet haben. Damit folgen Ressourcen nicht dem Kind, sondern vielmehr den Problemlagen und kommen auch im Klassensystem zur Geltung.

Entwicklung der Kinder

Im Ganzen sprechen die Ergebnisse der Evaluation dafür, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Arbeit der beiden Integrativen Förderzentren im Durchschnitt zumindest so weit gefördert wurden, dass ein immer wieder geäußerter Vorbehalt gegen die Integration förderbedürftiger Kinder in die allgemeine Schule nicht gelten kann. Es gibt keine Belege dafür, dass sich die Leistungsschere zwischen förderbedürftigen und nicht förderbedürftigen Kindern im Verlauf der ersten beiden Jahre der Grundschulzeit öffnet oder ganze Klassensysteme durch die leistungsrandständigen Kinder so belastet werden, dass sie den Anschluss zu anderen Klassen verlieren. Für die ersten beiden Grundschuljahre ist dieser Vorbehalt zumindest für die sprachliche Entwicklung gänzlich unbegründet. Allerdings kann die Entwicklung der IF-Kinder nur in einigen Bereichen und nur für einige Kinder durch die sonderpädagogischen Ressourcen so intensiv unterstützt werden, dass sich der Abstand ihrer Leistungen zur Gesamtgruppe der Grundschul Kinder in den untersuchten Klassen verringert.

Unzweifelhaft gehen die IF- und GS-Kinder mit erheblichen Differenzen in ihren Schulleistungen an den Start. Zum Teil kam es zu ganz erstaunlichen individuellen positiven, in anderen Fällen aber auch zu negativen Entwicklungen. Die Anlage und Durchführung der Untersuchung erlaubt es jedoch nicht, zwischen zwei gängigen Hypothesen zu den Wirkungen der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf zu unterscheiden: Es könnte (1.) für den günstigsten Fall angenommen werden, dass sich durch die Förderung die Unterscheidbarkeit der Kinder mit und ohne Förderbedarf im Laufe der Grundschulzeit nivelliert, das heißt, dass die förderbedürftigen Kinder so weit aufholen, dass sie nicht mehr von den Kindern ohne Förderbedarf zu unterscheiden sind. Alternativ muss jedoch (2.) befürchtet werden, dass sich die Leistungsschere zwischen den Kindern mit und ohne Förderbedarf trotz verstärkter Förderung weiter öffnet. Im Spannungsfeld dieser beiden Hypothesen wird es bereits als Erfolg angesehen, wenn sich die Leistungsschere nicht weiter öffnet und die mittleren Abstände zwischen den Leistungsgruppen wenigstens erhalten bleiben. Die Ergebnisse der Pilotierung sprechen dafür, dass Letzteres im Durchschnitt gelungen ist, wenngleich es erhebliche differenzverringende Entwicklungen in sprachlichen Leistungen gibt. Ein Problem scheint die Entwicklung mathematischer Kompetenzen zu sein, hier kommt es bei den IF-Kindern gegenüber den GS-Kindern zu signifikant unterschiedlichen Entwicklungen, die da-

durch gekennzeichnet sind, dass überzufällig viele IF-Kinder ihren relativen Status in ihren Klassen deutlich verschlechtern. Hier besteht erheblicher Bedarf nach förderlicher Aufmerksamkeit für die Entwicklung mathematischer Kompetenzen besonders der IF-Kinder.

Die konstituierenden fachlichen Elemente

Konstituierendes Element des Konzepts des Integrativen Förderzentrums ist die frühzeitige Diagnostik und Förderung der Kinder, beginnend im Alter von viereinhalb Jahren. Es konnte nicht gezeigt werden, dass die Viereinhalbjährigen-Untersuchung in der jetzigen Form und in der derzeit eingesetzten Professionalität die prinzipiellen Möglichkeitsräume wirklich nutzt, die im Konzept eröffnet werden sollte.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich der im Konzept der Integrativen Förderzentren verankerte Einsatz des Werkzeugs „Diagnostik“ nur begrenzt bewährt hat, nicht weil das Werkzeug selbst problematisch wäre, sondern deshalb, weil die Diagnostik in einem Gesamtzusammenhang zur Anwendung kommt, in dem nur diejenigen Kinder untersucht werden, die in einem vorgängigen Filter als untersuchungswürdig erkannt wurden. So werden im diagnostischen Prozess zur Einschulung zwar durchaus förderbedürftige Kinder identifiziert. In erheblichem Umfang genauso förderbedürftige Kinder werden aber nicht zum Schuleintritt, sondern allenfalls später erkannt. Hierbei handelt es sich um 1,2-mal bis 2,6-mal so viele ebenfalls förderbedürftige Kinder. Dass die so zahlreichen mindestens ebenso förderbedürftigen Kinder nicht erkannt werden, liegt nicht an der Professionalität der Diagnostikerinnen und Diagnostiker, die zweifellos in einem sehr hohen Ausmaß gegeben ist, sondern am Gesamtsystem der pädagogischen und diagnostischen Strategie. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen konnten sich zum Zeitpunkt der Evaluation diagnostisch nämlich nur mit den Kindern beschäftigen, die in der vorgängigen Entwicklung irgendwie auffällig wurden. Dadurch wird die Qualität der weiteren Betreuung von der Qualität der vorgängigen „Filter“ und der damit einhergehenden Aufmerksamkeitsschwellen bestimmt. Das ist unter dem Wunsch, möglichst frühzeitig möglichst viele der Kinder mit Förderbedarfen zu erkennen und in ihrer Entwicklung zu unterstützen, ein höchst unbefriedigendes Ergebnis. Hier muss eine Strategie entwickelt werden, die sicherstellt, dass möglichst alle Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten am Anfang des Schuljahres wahrgenommen werden und nicht nur solche, die aus unterschiedlichen Gründen in den Fokus der Aufmerksamkeit gelangt sind. Diese Strategie muss zugleich so angelegt sein, dass die nicht zu vermeidenden diagnostischen Fehler angemessen und zum Wohle der Kinder korrigiert werden können. Ein wesentliches Bestimmungsstück der derzeit unbefriedigenden Situation der Tauglichkeit der vorgängigen diagnostischen Filter liegt darin, dass nicht alle Kinder tatsächlich vorschulische Einrichtungen besuchen und dort wie auch bei der Einschulung eher Sprachauffälligkeiten, weniger aber kognitive Probleme erkannt und als besonders beachtenswert behandelt werden. Das ist ein wesentlicher Grund dafür, dass bei den zum Schuleintritt untersuchten Kindern 88,1 % einen Förderbedarf in der Sprache haben und kognitive Probleme nicht im Vorschulbereich und nicht bei der Einschulungsuntersuchung, sondern erst in der ersten Klasse erkannt werden.

Zugleich können die mit den eingesetzten diagnostischen Mittel erhobenen und dokumentierten Daten nicht die real getroffenen Unterscheidungen zwischen intern und integrativ zu fördernde Kinder begründen. Reale Entscheidungen basieren auf mehr und anderen Informationen als denen, die im Gutachten verfügbar gemacht sind. Das ist eine bekannte Tatsache und durchaus mit Blick auf die weitere Verwertung der Gutachten begründbar. Aus einer Außenperspektive ist jedoch festzuhalten, dass es keine transparente Nachvollziehbarkeit der Entscheidungen auf der Grundlage der diagnostischen Daten gibt. Bei vielen Kindern, die intern gefördert werden, legen die diagnostischen Daten eine integrative Förderung nahe, genauso

wie es integrativ geförderte Kinder gibt, die nach Datenlage intern gefördert werden müssten. Wie weit die verwendeten weichen Kriterien dokumentiert werden sollten, ist damit eine offene Frage.

So wie mit diagnostischen Mitteln nicht zwischen intern und integrativ zu fördernden Kindern statistisch abgesichert unterschieden werden kann, kann aufgrund der vorhandenen Daten nicht nachvollzogen werden, warum einige Kinder bereits vor dem Schuleintritt als sonderpädagogisch förderbedürftig diagnostiziert wurden, während für andere Kinder, deren Entwicklungsstand sich kaum von den erstgenannten unterscheidet, diese Diagnose erst nach einem halben oder ganzen Schuljahr gestellt wurde. Die beobachteten Unterschiede zwischen den Gruppen, deren Förderbedarf zu unterschiedlichen Zeitpunkten festgestellt wurde, lassen sich aus den diagnostischen Daten nicht begründen. Viele der später als förderbedürftig erklärten Kinder, zeigen die gleichen Probleme wie die früher als förderbedürftig erklärten Kinder und hätten demnach auch früher in die Förderung genommen werden müssen.

In der Diskussion um das Modell des Integrativen Förderzentrums besteht unter Berücksichtigung all dieser Überlegungen die Gefahr, dass die Möglichkeiten und die Wirkungen der Ausgangsdiagnostik überschätzt werden. Diagnostik ist nur ein Werkzeug, welches in einem Gesamtzusammenhang zum Einsatz kommt. Dieser Gesamtzusammenhang und nicht allein das Werkzeug selbst bestimmt letztlich die Qualität diagnostischer Schlussfolgerungen.

Es bleibt unter dem Modellgesichtspunkt zu fragen, ob die Effekte einer sehr aufwändigen, eher statusbezogenen Diagnostik den hohen Aufwand lohnen und ob nicht ein in der Literatur – spätestens seit der Debatte um die Schulreifeuntersuchungen – längst entwickelter Standpunkt institutionell zur Geltung kommen sollte:

Das würde bedeuten, eine möglichst frühzeitige, niederschwellige, lerngegenstandsbezogene, auf Vorläuferfähigkeiten zielende Diagnostik einzusetzen, um Entwicklungsrisiken zu entdecken und frühzeitige Fördermaßnahmen einzuleiten. Alle Kinder im Spektrum möglicher Behinderungen im Lernen, in der Sprache und im Verhalten müssten dann in die allgemeine Schule ohne Ausnahme eingeschult werden. Der Diagnostik käme in der Grundschule die Aufgabe zu, lernprozessbegleitend die Entwicklung der Kinder und die Bedingungen des Klassensystems zu analysieren und zu dokumentieren, um die Lernangebote und Lernanforderungen entwicklungsbezogen zu modifizieren und die Rahmenbedingungen lernförderlich zu gestalten. Dazu müsste selbstverständlich auch die Möglichkeit bestehen, Kinder passager in besonderen Lerngruppen zu fördern.

Diese Funktion von Diagnostik ist allerdings nicht mit ihrem Einsatz zur Erlangung von Ressourcen oder zur Zuordnung von Kindern zu unterschiedlichen Förderkontexten (z. B. interne Lerngruppen versus integrative Klassen) vereinbar. Vielmehr diene Diagnostik dann der Problemlösung im System.

Unterschiedliche pädagogische Konzepte

- Mit dem Konzept der Integrativen Förderzentren ist die Idee verbunden, Ressourcen den Kindern folgen zu lassen. Es gibt jedoch deutliche Hinweise dafür, dass die Wirkungen zusätzlicher Ressourcen umso deutlicher sind, je mehr sie auch die Klassensysteme insgesamt zu verändern vermögen.
- Aus den Interviews mit den Lehrkräften geht hervor, dass zentrale Entscheidungen über die Gestaltung der Fördermaßnahmen in Abhängigkeit der Bedingungen vor Ort getroffen werden. Dazu gehört auch die Frage, ob die Förderung eher innerhalb des Klassenverbandes oder außerhalb des Klassenraums in Form von Einzel- oder Kleingruppenförderung erfolgt. Letztere Entscheidung wurde in der Regel von den Sonderpädagoginnen getroffen, und zwar nicht ausschließlich in Abhängigkeit von den Bedürfnissen der förderbedürftigen Kinder, sondern auch im Hinblick auf die Klassensituation und den Unterrichtsstil der Klassenlehrkräfte. In manchen Fällen ist es den Sonderpädagoginnen auch gelungen, auf die Gestaltung des Klassenunterrichts Einfluss zu nehmen, um die Förderung im Klassenverband zu erleichtern. Zu diskutieren bleibt, ob der direkte Einfluss der Sonderpädagoginnen vor Ort der wichtigste Weg bleiben soll, um den Unterricht an den Grundschulen in Richtung auf eine bessere Integration von förderbedürftigen Kindern zu verändern, oder ob weitere Maßnahmen – vor allem Fortbildung – diesen Prozess flankieren könnten.
- Als weiteres Merkmal der Zusammenarbeit hat der Umstand Aufmerksamkeit erregt, dass bis zum Ende des zweiten Jahres fast die Hälfte der integrativ geförderten Kinder einen Wechsel der betreuenden Sonderpädagogin erlebt hat. Diese personellen Veränderungen sind im Modell der Integrativen Förderzentren vermutlich schwer zu vermeiden, führen aber dazu, dass sich Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Förderkonzepte und Klassenlehrkräfte auf wechselnde Kooperationspartner einstellen müssen. Vermutlich handelt es sich hier aber um ein Problem der Anfangsphase.
- In den Grundschulen, die an der Umsetzung des Konzepts beteiligt waren, lassen sich unterschiedliche Formen der Bündelung sonderpädagogischer Ressourcen beobachten. Die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Grundschulklasse variiert zwischen einem und acht Kindern. Dabei wurden in einigen Fällen erklärtermaßen bewusst mehrere IF-Kinder in einer Klasse zusammengefasst, um die sonderpädagogischen Ressourcen zu konzentrieren. Die Analysen zeigen, dass auch Klassen mit einer hohen Zahl von IF-Kindern und konzentriertem Einsatz von Sonderpädagoginnen nicht „abgestürzt“ sind, sondern dass die Chance auf aus dem Rahmen fallenden Verbesserungen im Bereich der sprachlichen Leistungen in den Klassen mit hohem sonderpädagogischem Ressourceneinsatz sowohl für die IF- wie für die GS-Kinder steigt. Mit anderen Worten: Das Risiko der Bündelung von problembelasteten Kindern in einer Klasse wird in den von uns evaluierten Klassen durch den damit verbundenen höheren Ressourceneinsatz im sprachlichen Bereich mehr als ausgeglichen. Das gilt allerdings in dieser Weise nicht für den Bereich der mathematischen Leistungen. Hier hat der höhere Ressourceneinsatz nicht zu einer relativen Verbesserung der mittleren Rangpositionen der IF- und GS-Kinder geführt. Warum diese unterschiedlichen Entwicklungen stattgefunden haben, kann mit den Evaluationsdaten nicht erklärt werden. Diese Frage erfordert eine weitergehende Analyse der Leistungsentwicklung.
- Obwohl die Sprachentwicklung aller Kinder in Klassen mit fünf bis acht Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf effektiv unterstützt werden kann, bleibt die Frage, ob ein so hoher Anteil förderbedürftiger Kindern in einer Klasse die Vorteile von Heterogenität zur Geltung bringen kann. Es ist ebenfalls fraglich, ob eine solche Klasse nicht eigentlich eine Sonderschulklasse in der Grundschule ist, die dem Konzept einer integrativen Pädagogik widerspricht. Möglicherweise lassen sich die Ergebnisse auch dahingehend deuten, dass in Klassen mit nur einem sonderpädagogisch förderbedürftigen Kind die Ressourcen nicht ausreichen, das gesamte Klassensystem positiv zu unterstützen.

0.6 Erkenntniswert der Ergebnisse und offene Fragen

Wie bei jedem Modellversuch muss auch bei der Evaluation des Modells des Integrativen Förderzentrums bedacht werden, dass nur real vorgefundene Bedingungen – und zwar in der Startphase des Modells – in ihren Wirkungen untersucht werden konnten. Eine Veränderung bzw. Gestaltung dieser Bedingungen im Sinne eines experimentellen Designs war weder möglich noch geplant. Alle Ergebnisse sind danach – wie in einer Felduntersuchung üblich – abhängig davon, wie die Bedingungen vor Ort gestaltet wurden. Hierbei hatten alle Lehrkräfte frei Hand und waren nicht – von wenigen Elementen abgesehen – auf eine z. B. standardisierte Pädagogik oder auch Diagnostik verpflichtet. Unzweifelhaft haben sich die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen die Handreichungen zur Diagnostik zur Grundlage ihrer Arbeit gemacht, so dass hierdurch nach allen Berichten eine deutliche Qualitätsverbesserung der Gutachten erzielt wurde. Dennoch gibt es breite Spielräume der Umsetzung. Das muss zu einer hohen Variabilität von Ergebnissen führen und begrenzt damit ihre auf das Modell bezogene Aussagekraft.

Wir hatten für die Evaluation uns für ein bestimmtes methodisches Vorgehen und für den Einsatz bestimmter Methoden unter den gegebenen äußeren Rahmenbedingungen entschieden. Damit ist selbstverständlich eine Begrenzung des Erkenntniswertes der Ergebnisse verknüpft. Zum Beispiel haben wir die real vor Ort praktizierten pädagogischen Konzepte nicht durch eine teilnehmende Beobachtung analysiert. Auch haben wir es nicht leisten können, die Kinder, die nach den diagnostischen Daten neben den als förderbedürftig erklärten Kindern genauso förderbedürftig sind, gemeinsam mit den Akteuren im Feld zu betrachten. Damit hätte in ganz anderer Weise die Validität unserer Schlussfolgerungen überprüft werden können.

Im Ganzen hat die Evaluation eine Vielfalt von Ergebnissen gebracht, die zum Zeitpunkt der Antragstellung in dieser Weise nicht erwartet wurde. Viele Ergebnisse fielen erwartungsgemäß aus und sind im Nachhinein auf dem Hintergrund der Literaturlage gut erklärlich. Zur Erhöhung des Erkenntnisgewinns wäre es notwendig, die Untersuchung der Kinder in der ersten und zweiten Klassen bis in die vierte Klasse hinein fortzusetzen. Erst dann könnte geprüft werden, ob sich die doch sehr positiven Entwicklungen der Kinder in den ersten beiden Grundschuljahren bis in die vierte Klasse hinein fortsetzen. Wir regen deshalb eine abschließende Untersuchung in der vierten Klasse an. Dabei sollte Folgendes untersucht werden:

- Rekonstruktion der Entwicklung und des schulischen Werdegangs jedes der 65 IF-Kinder.
- Vergleich der Entwicklungsverläufe der IF- und GS-Kinder in zentralen Schulleistungsbereichen und in der Sprachentwicklung.
- Untersuchung der Hypothese, dass es neben den als förderbedürftig erkannten Kindern noch 1,2-mal bis 2,6-mal so viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Klassen gibt.
- Vergleich der verwendeten unterschiedlichen pädagogischen Konzepte.

Diese Forschungsfragen müssten mit den Akteuren abgestimmt, modifiziert und ergänzt und zu einem Untersuchungsansatz entwickelt werden, der von allen Beteiligten getragen wird.

1 Der Auftrag

Die Arbeitsgruppe der Professorinnen und Professoren Schuck, Arnold, Ricken und Rauer hatte mit Auftrag vom 19.10.2007 die Evaluation zum Integrativen Förderzentrum übernommen. Weitere Mitglieder der Arbeitsgruppe waren Joachim Schwohl, Lehrkraft für besondere Aufgaben am Fachbereich Erziehungswissenschaft, und Wolfgang Lemke, wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Prof. Schuck bis 12/2008. Im Mittelpunkt der Untersuchung sollte eine Hauptgruppe von damals 42 Kindern zweier Modellregionen stehen, die bereits vor Einschulung einen bekannten Förderbedarf in der Sprache und im Lernen aufwiesen. Konzeptionell war für diese Kinder entweder eine schulische, interne Förderung in einem der beiden Förderzentren (etwa für 14 Kinder) oder eine Förderung in den jeweiligen Grundschulen der Schulbezirke unter Begleitung der Lehrkräfte des Förderzentrums vorgesehen. Eher am Rande sollten 15 weitere Kinder mit einem vor der Einschulung bekannten Förderbedarf im emotional-sozialen Bereich betrachtet werden. Für das Projekt konstituierend ist das Wissen darum, dass Kinder mit Förderbedarfen durch ihre bereits risikoreiche vorschulische Entwicklung ein hohes Risiko tragen, Störungen oder Schwierigkeiten beim Erwerb schulischer Kompetenzen bereits im ersten Schuljahr zu entwickeln. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, sollen im Konzept des Integrativen Förderzentrums diese risikobehafteten Kinder diagnosegestützt frühzeitig erkannt werden, damit sie eine bedarfsgerechte Förderung mit der Priorität der Förderung in der Grundschule erhalten können. Ein wesentliches Element der durch Diagnostik vorbereiteten und mit Diagnostik begleiteten Förderung ist dabei der Einsatz von Förderplänen.

Das zu evaluierende Projekt wurde von der Behörde entwickelt, mit den Beteiligten in den Modellregionen abgestimmt und durch weitere Unterstützungsleistungen z. B. in der Fortbildung begleitet. Dem universitären Evaluationsteam kam explizit die Rolle der beobachtenden Experten zu.

Der Evaluationsauftrag bezieht sich damit global auf die Dokumentation und Bewertung der sich unter den Bedingungen des Konzeptes des Integrativen Förderzentrums und seiner konstituierenden Elemente vollziehenden Entwicklung der Kinder im ersten und zweiten Schuljahr der Grundschule. Die konstituierenden Elemente des Konzeptes, um deren Bewertung es damit auch geht, sind dabei folgende:

- (1) Die frühzeitige Diagnose eventueller Förderbedarfe durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.
- (2) Die diagnosegestützte Bereitstellung sonderpädagogischer Ressourcen in der Grundschule.
- (3) Der Einsatz von Förderplänen und einer damit verbundenen prozessbegleitenden Diagnostik zur Optimierung der Förderung.
- (4) Die Sicherstellung von zwei Varianten der Förderung, einer internen Förderung im Förderzentrum und einer integrativen Förderung in der Grundschule.

Zum Konzept des Integrativen Förderzentrums gehört es, dass die Kinder, die entweder integrativ oder intern gefördert werden, Schülerinnen bzw. Schüler der Grundschule bleiben. Zugleich sind die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die in den Grundschulen arbeiten, Lehrkräfte des Förderzentrums.

Mit diesem zusammenfassenden Bericht werden die Ergebnisse der Evaluation der Integrativen Förderzentren der beiden Modellregionen in ihrer Umsetzungsphase ab Sommer 2007 bis Sommer 2009 vorgelegt. Die sich unter den Bedingungen der Integrativen Förderzentren voll-

ziehende Entwicklung der Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wird für die ersten beiden Schuljahre dokumentiert, bewertet und in Beziehung zu den jeweiligen Fördermaßnahmen gesetzt. Ebenfalls untersucht wird, ob und in welcher Weise die Tätigkeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den Grundschulklassen, die Kinder mit bekanntem sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen hatten, zu einer Veränderung der pädagogischen Kultur und zu einer veränderten Aufmerksamkeitsschwelle gegenüber Kindern mit einem sich entwickelnden sonderpädagogischen Förderbedarf führte.

Der prognostizierte und gewünschte Erkenntniswert des Projektes besteht darin, durch die zunächst einjährige und später auf zwei Jahre ausgedehnte Evaluation Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, auf welchen Ebenen, mit welcher fachlichen Unterstützung und mit welchem Ressourceneinsatz das Modell der Integrativen Förderzentren organisatorisch und inhaltlich gelingt bzw. weiterentwickelt werden kann und muss. Für ausgewählte Aspekte

- (1) werden Ergebnisse zur Entwicklung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Kontext der Entwicklung aller Kinder ihrer Klassen ausgewertet,
- (2) werden Einschätzungen der am Modellversuch beteiligten Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräfte hinsichtlich des Konzepts des Integrativen Förderzentrums systematisiert, um Schwierigkeiten und Ressourcen im täglichen Gestaltungsprozess erkennen zu können,
- (3) werden anhand von Dokumentenanalysen Aussagen hinsichtlich der Begründung von Förderzielen und -konzepten sowie der Entwicklung und Differenzierung entsprechender Förderpläne abgeleitet.

Die wissenschaftliche Begleitung hat den Evaluationsauftrag mit dem Vorbehalt übernommen, dass weder eine einjährige noch eine zweijährige Beobachtungsphase eine empirisch gestützte Entscheidung über die Tauglichkeit des Modells der Integrativen Förderzentren und schon gar nicht im Vergleich mit alternativen Fördermodellen ermöglichen wird. Ein Vergleich des Konzepts des Integrativen Förderzentrums mit anderen Formen der Integration, z. B. mit dem Modell der Integrativen Regelklassen (IR), ist von der Auftraggeberin ausgeschlossen worden.

Die wissenschaftliche Begleitung hat das Projekt weitgehend im ursprünglich geplanten Rahmen vorantreiben können. Hinderlich waren jedoch diverse, bei derartigen Projekten durchaus übliche Startschwierigkeiten. Sie bestanden in Kommunikationsproblemen zwischen den beteiligten Personen und Institutionen, in einer zum Teil noch nicht abgeschlossenen Vorbereitung und Einbeziehung der Kolleginnen und Kollegen der beteiligten Grundschulen durch die Projektleitung und in nicht abgeschlossenen Arbeiten am Konzept und den Arbeitsweisen der Förderzentren. Das führte zu spürbaren Wahrnehmungs- und emotionalen Problemen in der Kooperation zwischen wissenschaftlicher Begleitung und den Lehrkräften vor Ort. So verstrichen Wochen, bis die Kolleginnen und Kollegen der Grundschulen erkannt hatten, welche Rolle der wissenschaftlichen Begleitung und den in ihrem Auftrag tätigen Studierenden in der Differenz zur Schulaufsicht, dem Landesinstitut und der dort angebotenen Fortbildung zukommt. Ein beständiges Monitum blieb es, dass der wissenschaftlichen Begleitung nicht immer zeitnah von den Grundschulen die benötigten Informationen (Gutachten, vorhandene Daten, bearbeitete Testbögen, Förderpläne) zur Verfügung gestellt wurden. Ein wesentlicher Grund für diese Schwierigkeiten lag in der immer wieder geäußerten Überlastung der Kolleginnen und Kollegen in den Grundschulen, aber sicherlich auch darin, dass die wissenschaftliche Begleitung ihnen nicht immer die Bedeutung und den Wert der durchaus belastenden Untersuchungen deutlich machen konnte. In der Konsequenz führte dies zur Re-

duzierung der Datenerhebungen gegenüber der ursprünglichen Planung und damit auch zur Unvollständigkeit des Datensatzes, was sich auf die Interpretation der Ergebnisse auswirkt.

Das Evaluationsteam hat fortlaufend versucht, die Datenerhebungen transparent zu gestalten. Insgesamt gesehen ließen sich die Arbeitsbeziehungen so gestalten, dass die wissenschaftliche Begleitung Anerkennung fand und schließlich eine konzentrierte, an den Fragestellungen der Evaluation orientierte Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Begleitung mit den Schulen der IF-Standorte stattfand. Frau Allers und Herrn Bornfleth gilt dabei der besondere Dank des universitären Teams.

Das universitäre Evaluationsteam wurde ganz wesentlich verstärkt und bei der Aufgabenerfüllung unterstützt durch folgende pensionierte Kolleginnen und Kollegen aus der Schulverwaltung:

Frau Birgit Zeidler, ehemals Direktorin des Studienseminars,
Frau Ingrid Henschen, ehemals Schulleiterin Sprachheilschule,
Herr Reiner Salkowsky, ehemals Schulleiter Förderschule,
Uwe Holst, ehemals Schulleiter Förderschule.

Diese Arbeitsgruppe übernahm Aufgaben im Rahmen des Gesamtprojektes bei der Gutachtenanalyse und der Auswertung der Schülerdokumente.

2 Das Design und die Untersuchungsgruppen der Evaluation

Die Anlage der Evaluationsstudie war zunächst darauf ausgerichtet, die Umsetzungsphase des Konzepts des Integrativen Förderzentrums im ersten Jahrgang und dann in der Erweiterung für zwei Schuljahre mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden und aus verschiedenen Perspektiven hinsichtlich möglichst vieler Aspekte zu dokumentieren.

Der Erhebungsplan des Evaluationsteams sah in Abstimmung mit der Auftraggeberin folgende Elemente vor:

- a) Dokumentenanalyse der Gutachten zum sonderpädagogischen Förderbedarf aller Kinder, die im Schuljahr 2007/08 in einer ersten Klasse durch ein Integratives Förderzentrum unterstützt wurden. Darum zählen auch die Gutachten jener Kinder dazu, die nicht von Schuljahresbeginn an, sondern zu einem späteren Zeitpunkt (d. h. ab Beginn des zweiten Halbjahres der ersten Klasse bzw. ab Beginn des zweiten Schuljahres) den IF-Status und damit sonderpädagogische Förderung erhielten. An dieser Gutachtenanalyse war ganz wesentlich das schulische Unterstützungsteam beteiligt.
- b) Dokumentenanalyse einer Auswahl von Förderplänen, die für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erarbeitet und in etwa dreimonatigem Rhythmus fortgeschrieben wurden. Die Förderpläne wurden von den Sonderpädagoginnen erstellt und folgen einer Struktur, die im Projekt von den Sonderpädagoginnen erarbeitet wurde.
- c) Erhebungen zum Lern- und Entwicklungsstand der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die durch die Integrativen Förderzentren betreut wurden. Durchgeführt wurden zum einen Gruppenverfahren, an denen jeweils die gesamte Klasse teilnahm, zum anderen Einzelverfahren, die ausschließlich mit den geförderten Kindern durchgeführt wurden. Zudem kam ein Fragebogen zur Erfassung sozialer und emotionaler Schulerfahrungen zum Einsatz. Ein Teil der Instrumente wurde zu zwei Zeitpunkten (im ersten und zweiten Schuljahr) von den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden bearbeitet.
- d) Die Erfahrungen der beteiligten Lehrkräfte (Sonderpädagoginnen und Grundschullehrerinnen) wurden zu insgesamt drei Zeitpunkten durch mündliche oder schriftliche Befragungen dokumentiert: Etwa ein halbes Jahr nach Start des Projektes wurden Interviews mit allen beteiligten Lehrkräften durchgeführt, ein halbes Jahr später, am Ende des Schuljahres, folgte eine schriftliche Befragung der Sonderpädagoginnen und der Lehrkräfte, die als Klassenlehrerinnen in den beteiligten Grundschulklassen tätig waren. Ein weiteres Jahr später, am Ende des zweiten Schuljahres, wurden die Sonderpädagoginnen, die von Anfang an am Projekt beteiligt waren, interviewt. Die Grundschullehrerinnen, die zu diesem Zeitpunkt zwei Jahre Erfahrung mit dieser Form der Integration gesammelt hatten, wurden zu diesem Zeitpunkt telefonisch befragt.
- e) Die Einschätzungen der Schulleitungen der beteiligten Grundschulen wurden jeweils am Ende der beiden Schuljahre – im Juni 2008 und im Juni 2009 – durch eine schriftliche Befragung dokumentiert.

Der ursprüngliche Plan, zusätzlich zu diesen Erhebungen durch Unterrichtsbeobachtungen weitere Daten zu sammeln, musste aus kapazitären, finanziellen und untersuchungsökonomischen Gründen aufgegeben werden. Aussagen zum Unterricht und zur Förderung stützen sich daher ausschließlich auf Selbstaussagen der beteiligten Lehrkräfte sowie auf Angaben, die in den Förderplänen enthalten sind.

Für die Untersuchung war zunächst ein Zeitraum von einem Schuljahr (September 2007 bis Juni 2008) vorgesehen, wobei ein später Vertragsabschluss und die erforderlichen Vorberei-

tungsgespräche mit den Lehrkräften dazu führten, dass die Erhebungen in den Klassen erst im November 2007 begonnen werden konnte. Da nach den ursprünglichen Vereinbarungen die abschließenden Erhebungen rechtzeitig vor Ende des Schuljahres stattfinden mussten, hätte sich der ursprünglich vorgesehene, dokumentierbare Zeitraum auf wenig mehr als sechs Monate beschränkt. Deshalb wurde eine Verlängerung des Untersuchungszeitraums um ein weiteres Jahr ins Auge gefasst, welche Gelegenheiten für zusätzliche Erhebungen und Analysen bot. Da der Prozess der Auftragsverlängerung jedoch mehrere Monate in Anspruch nahm, konnten weitere Erhebungen nur im zweiten Halbjahr der zweiten Klasse durchgeführt werden. Eine wesentliche Bedingung für die Durchführung der Untersuchungen und ihrer Modifikationen gegenüber dem ursprünglichen Angebot für die Evaluation war der intensive Abstimmungsbedarf mit den Lehrkräften vor Ort, der im Ergebnis zu mancherlei Verkürzungen der Erhebungsabsichten führte.

Schließlich wurde der folgende Datenerhebungsplan realisiert:

Tab. 2.1: Datenerhebungsplan

Zeitraum	Leistungsdaten Kinder	Informationen über pädagogische Bedingungen
Anfang 1. Klasse 9/2007 – 01//2008	<i>Gruppenverfahren – alle Kinder</i> Schriftsprache – MÜSC Mathematik – HaReT <i>Einzelverfahren – IF-Kinder</i> Mathematik – MARKO-D	
Mitte 1. Klasse 01/2008 – 03/2008 02/2008 - 03/2008	<i>Gruppenverfahren – alle Kinder</i> Schriftsprache – HSP <i>Einzelverfahren – IF-Kinder</i> Sprachentwicklungsstand – HASE, PLAKSS, Spontansprachprobe Lern- und Sozialverhalten – LSL	<i>Strukturierte Interviews</i> För- derschullehrkräfte und Grundschullehrkräfte
Ende 1. Klasse 05/2008 – 07/2008	<i>Gruppenverfahren – alle Kinder</i> Schriftsprache – HSP Emotionale und soziale Schulerfahrung – FEESS 1-2 <i>Einzelverfahren – IF-Kinder</i> Mathematik – MARKO-D	<i>Fragebogen</i> Sonderpädagoginnen, Grundschullehrkräfte <i>Fragebogen</i> Schulleitungen
Mitte 2. Klasse 02/2009-03/2009	<i>Gruppenverfahren – alle Kinder</i> Schriftsprache – KEKS Grammatik und Wortschatz – KEKS Mathematik – KEKS	
Ende 2. Klasse 04/2009-07/2009	<i>Gruppenverfahren – alle Kinder</i> emotionale und soziale Schulerfahrung – FEESS <i>Einzelverfahren</i> Sprachenentwicklungsstand – HASE, PLAKSS, Spontansprachprobe	<i>Strukturierte Interviews –</i> Förderschullehrkräfte <i>Telefoninterview –</i> Grundschullehrkräfte <i>Fragebogen –</i> Schulleitungen

Zusätzlich zu den eigens für die Evaluationsstudie erhobenen Daten wurden vorhandene Dokumente analysiert. Dabei handelte es sich um die Gutachten zum Förderbedarf der als förderbedürftig erklärten Kinder sowie um ausgewählte Reihen von Förderplänen.

Die Untersuchungsgruppen

Die Bestimmung der Untersuchungsgruppe war aus drei Gründen erschwert: Erstens veränderte sich die Gruppe der geförderten Kinder, was dem Projektgedanken entspricht, da Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten einen Förderbedarf zuerkannt bekommen bzw. dieser aufgehoben wird. Zweitens nahmen Kinder an den Erhebungen nicht teil, weil sie bereits im ersten Schuljahr die Schule wechselten oder aber die Kooperation mit den Schulen erschwert war, so dass die Kinder nicht in die untersuchte Gruppe aufgenommen werden konnten. Drittens wiesen die Kinder im Durchschnitt 2,5 Förderbedarfe in unterschiedlichen Kombinationen auf (Tabellen 2.5 und 2,6), so dass Gruppenbildungen nach Förderbedarfsgruppen auswertungstechnisch nicht sinnvoll waren

Im ersten Schuljahr (2007/08) wurde 63 Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt. Für 53 Kinder (84 %) dieser Kinder wurden Daten erhoben. Im zweiten Schuljahr (2008/09) wurde bei weiteren 22 Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, vier Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden neu in die Schulen aufgenommen. Im Rahmen der Erhebungen berücksichtigt wurden dabei nur jene 12 Kinder (46 %), die in bisher untersuchten Klassen unterrichtet wurden. Für die übrigen 14 Kinder, die nicht zu den bisher untersuchten Klassen gehörten, wurden keine Daten erhoben. Insgesamt nahmen somit 65 Kinder (73 % der Kinder mit Förderbedarf in beiden Zentren) an den Untersuchungen teil.

Die Untersuchungsgruppen der Evaluation in ihren verschiedenen Teilen sind die folgenden:

Tabelle 2.2: Untersuchungsgruppen der Untersuchung

Untersuchungsgruppen	Viereinhalbjährigen-Untersuchung (VU)	IF-Kinder	Gesamtgruppe
Gruppengröße	42	65 davon 59 mit Gutachtenanalyse (GA)	674

Die Untersuchungsgruppe der IF-Kinder lässt sich im Wesentlichen nach zwei Kriterien gruppieren, und zwar nach dem Zeitpunkt, zu dem die Kinder den IF-Status erlangt haben, und nach zugewiesenem bzw. erreichtem Förderort zu Beginn der IF-Maßnahme und am Ende von Klasse zwei.

Unterscheidungen nach dem Zeitpunkt der Zuweisung des Förderbedarfs

Nach dem Zeitpunkt der Zuweisung des Förderbedarfs lassen sich vier Zeitkohorten der IF-Kinder unterscheiden (vgl. Tab. 2.3). Für eine Sonderauswertung wurden die Kinder beim Start aufgeteilt in jene, für die vom 01.08.2007 an das Gutachten vorlag (n = 30), und solche, für die das Gutachten erst ab 01.11.2007 (n = 9) verfügbar war (Zeitkohorte_GA1). Die Zeit-

kohorte_GA2 umfasst die Kinder der Startkohorte, die nach schulverwaltungstechnischer Zählung zum 01.08.2007 (n = 39) oder zum 01.02.2008 (n = 14) den IF-Status erhielten. Die Zeitkohorte_GA3 beinhaltet zusätzlich die Kinder, die mit ausgewertetem Gutachten nach dem ersten Schuljahr in die IF-Gruppe gelangten. Die Untersuchungsgruppe aller IF-Kinder enthält zusätzlich die Kinder, die als IF-Kinder nach dem ersten Schuljahr hinzukamen, für die jedoch keine Gutachtenauswertung vorliegt. Für 42 Kinder (71,2 %) aus der Zeitkohorte_GA3 (n = 59), das sind alle Kinder, die bis zum Beginn des zweiten Schuljahres des IF-Status erlangt haben und für die die Gutachten ausgewertet wurden, gibt es verwertbare Informationen aus der Viereinhalbjährigen-Untersuchung (VU).

Tabelle 2.3: Unterschiedliche Aufteilung der Untersuchungsgruppen der IF-Kinder

Zeitpunkte der Aufnahme in die IF-Förderung	Alle IF-Kinder im ersten Schuljahr	Alle IF-Kinder im ersten Schuljahr	Alle IF-Kinder im ersten und zwei- ten Schuljahr	Alle IF-Kinder mit und ohne Gutachten- auswertung (5 Zeitpunkte)
	(3 Zeitpunkte) Zeitkohorte GA1	(2 Zeitpunkte) Zeitkohorte GA2	(3 Zeitpunkte) Zeitkohorte GA3	Alle IF-Kinder
(1) Start ab 01.08.2007	30	39	39	30
(2) Start ab 01.08.2007, Gutachten ab 01.11.2007	9			9
(3) Nach erstem Halbjahr ab 01.02.2008	14	14	14	14
Zeitkohorte GA1 mit Untergruppen:	53			
Zeitkohorte GA2 mit Untergruppen:		53		
(4) Zum zweiten Schuljahr ab 01.08.2008 mit Gutachtenauswertung			6	6
Zeitkohorte GA3 mit Untergruppen:			59	
(5) Zum zweiten Schuljahr ab 01.08.2008 ohne Gutachtenauswertung				6
Alle IF-Kinder mit Untergruppen:				65
Gesamtzahl der IF-Kinder in der gesamten Untersuchungsgruppe und den drei Zeitkohorten	53	53	59	65

Unterscheidungen nach dem Förderort

Wesentliche Fragen richten sich darauf, ob die im Gutachten und in der Schulwirklichkeit getroffenen Entscheidungen hinsichtlich des anfänglichen Förderortes und des Verbleibs bzw. Wechsels des Förderortes aus den diagnostischen Daten rekonstruierbar sind. Es wird deshalb für die Zeitkohorten GA2, GA3 und alle IF-Kinder danach unterschieden, zu welchem Förderort die Kinder zu Beginn der IF-Maßnahme (FO-Start) und am Ende von Klasse 2 (FO-End) gezählt werden. Die Tabelle 2.4 zeigt für die Gesamtuntersuchungsgruppe die ver-

fügbaren Variablen und die Zahl der damit erfassten Kinder der unterschiedlichen Kohorten nach Förderorten beim Start und am Ende von Klasse 2.

Tabelle 2.4: Aufteilung der Untersuchungsgruppe der IF-Kinder in Förderort-Kohorten nach der Aufnahme in die IF-Maßnahme und am Ende von Klasse 2

	interne Förderung	integrative Förderung	kein Förderbedarf mehr	insgesamt
Kohorte Förderort-Start FOStart, GA1, GA2, GA3	16	49		65
Kohorte Förderort-End FOEnd, GA1, GA2, GA3	16	43	6	65

Aus dieser Beschreibung der Untersuchungsgruppe ist bereits ein wichtiges Ergebnis erkennbar: Im Verlauf der Beobachtung konnte für 6 IF-Kinder der IF-Status aufgehoben werden. Das ist ein wünschenswertes Ergebnis. Überraschenderweise ist die Zahl der intern geförderten Kinder konstant, obwohl es aus dieser Gruppe heraus und in diese Gruppe hinein Wechselfälle gegeben hat. Die Gründe, die dazu führten, können aus der Perspektive der Evaluationsgruppe nicht benannt werden.

Unterscheidung nach dem Förderbedarf

Die Förderbedarfe der Kinder wurden anhand der Gutachteraussagen zugeordnet, und zwar danach, ob dieser explizit genannt wurde oder aus den Untersuchungen zu schließen war.

Tabelle 2.5: Zahl der Nennung von Förderschwerpunkten und Prozentanteile der Kinder, denen die jeweiligen Förderschwerpunkte in der Gutachtenanalyse zugerechnet wurden

	Förderschwerpunkte (FS)				Zahl der Nennungen	Zahl der Kinder	durchschnittliche Nennungen pro Kind
	S	L	KM	ES			
Zahl der Nennungen	52	40	31	26	149		2,53
%-Anteil der Kinder an den FS	88,1	67,8	52,5	44,1		59	

- S: Förderschwerpunkt Sprache
- L: Förderschwerpunkt Lernen
- KM: Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung
- ES: Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Die Tabelle 2.5 verdeutlicht, dass 88,1 % der Kinder der Gruppe GA3 einen Förderbedarf in der Sprache haben. Allerdings haben nur 13,6 % der Kinder allein einen Förderbedarf in der Sprache (Tabelle 2.6). Dennoch ist die Sprache das dominierende diagnostische Zeichen der Förderbedürftigkeit der Kinder des ersten Jahrgangs.

Die Details der Kombination der erkannten Förderbedarfe in der VU- und GA-Analyse zeigt die Tabelle 2.6 im Vergleich:

Tabelle 2.6: Kombinationen der Förderbedarfe in der Viereinhalbjährigen-Untersuchung und in der Gutachtenanalyse im Vergleich

	VU		GA	
	Häufigkeit	Prozente	Häufigkeit	Prozente
0 Kein FB	8	19,0	-	-
1 FB_L	-	-	1	1,7
2 FB_S	9	21,4	8	13,6
3 FB_KM	4	9,5	-	-
Keinen/nur einen Förderbedarf	21	50,0	9	15,3
4 FB_L+S	3	7,2	13	22,0
5 FB_L+ES	1	2,4	-	-
6 FB_S+ES(+)	1	2,4	2	3,4
7 FB_S+KM	7	16,7	4	6,8
8 FB_ES+KM	-	-	1	1,7
zwei Förderbedarfe	12	28,5	20	33,9
9 FB_L+S+ES	2	4,8	4	6,8
10 FB_L+S+KM	1	2,4	7	11,9
11 FB_ES+L+KM	-	-	5	8,5
12 FB_S+ES+KM	-	-	4	6,8
Drei Förderbedarfe	3	7,2	20	33,9
13 FB_ES+L+KM+S	6	14,3	10	16,9
Vier Förderbedarfe	6	14,3	10	16,9
Gesamt	42	100	59	100,0

Statistische Verfahren und wiederkehrende Abkürzungen

Zur Bearbeitung der jeweiligen Fragestellungen wurden skalen- und verteilungsangemessene statistische Verfahren angewendet. Die Ergebnisse der statistischen Prüfungen werden unter Angabe einer in der Regel zweiseitigen Zufallswahrscheinlichkeit (p) angegeben. Übliche Abkürzungen sind:

n:	Zahl der Beobachtungen, Kinder	p:	Zufallswahrscheinlichkeit
AM:	Arithmetisches Mittel		Signifikanzgrenzen:
Mdn:	Median	p > 0,10	n.s. nicht signifikant
s:	Standardabweichung	p = < 0,10	T tendentiell signifikant
r:	einfache Korrelation	p = < 0,05	s. signifikant
R:	Multiple Korrelation	p = < 0,01	s.s. sehr signifikant
		p = < 0,001	s.s.s. höchst signifikant

Weitere häufig verwendete Abkürzungen

IF-Kinder:	Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die durch ein Integratives Förderzentrum betreut werden.
IF-GS-Kinder:	Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in eine Grundschulklasse integriert wurden.
IF-IF-Kinder:	Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in einer internen Lerngruppe in einem Förderzentrum unterrichtet werden.
GS-Kinder:	Grundschulkindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.
IF-GS-Klasse:	Grundschulklasse, in die mindestens ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert wurde.
IF-IF-Klasse:	Interne Lerngruppe für IF-Kinder in einem Förderzentrum.
VU:	Viereinhalbjährigen-Untersuchung.
GA:	Gutachtenanalyse.

3 Ergebnisse zur Ausgangslage der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Auswertung der sonderpädagogischen Gutachten und der Viereinhalbjährigen- Untersuchung

Im Rahmen der Evaluation wurden die Entwicklungsverläufe der Kinder, die einen gutachterlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, von der Viereinhalbjährigen-Untersuchung bis zur Einschulung bzw. Gutachtenerstellung rekonstruiert. Für diese Kinder, deren Entwicklung nicht erwartungsgemäß verlaufen ist und verläuft, sind insbesondere die Ergebnisse der im Hamburgischen Schulgesetz (HmbSG) festgeschriebenen Viereinhalbjährigen-Untersuchung relevant, in deren Rahmen der „geistige, seelische, körperliche und sprachliche Entwicklungsstand zu überprüfen [ist]“ (HmbSG, § 42 (1)). Aus den Ergebnissen der Viereinhalbjährigen-Untersuchung sollte sich rekonstruieren lassen,

- (1) ob die Kinder, die zum Zeitpunkt der Einschulung einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuerkannt bekommen haben, bereits zum Zeitpunkt der Viereinhalbjährigen-Untersuchung ein erkanntes Entwicklungsrisiko aufwiesen,
- (2) ob angesichts eines solchen Befundes Gegenmaßnahmen ergriffen worden sind, um dieses Risiko aufzufangen, und
- (3) welche Veränderungen in den manifesten Entwicklungsproblemen der Kinder ggf. zu verzeichnen sind.

Voraussetzung zur Beantwortung dieser Fragen ist einerseits, dass die betreffenden Kinder überhaupt im Rahmen der Viereinhalbjährigen-Untersuchung erfasst worden sind, und andererseits, dass Informationen über die Viereinhalbjährigen-Untersuchung dokumentiert und zugänglich sind.

Methode: Als zweckdienliche Methode zur Beantwortung dieser Fragen wurden die Schülerakten der betreffenden Kinder einer Inhaltsanalyse (vgl. z. B. Früh, 2001; Merten, 1995) unterzogen, d. h. mittels eines Analysebogens analysiert und ausgewertet. Der – auch im Rahmen der Gutachtenanalyse – eingesetzte Analysebogen geht dabei auf das von Degenhardt, von Knebel, Lemke, Schuck und Welling (2004) entwickelte und erprobte Kategorienraster zur Analyse sonderpädagogischer Gutachten zurück. Dieses wurde an den Rahmen des IF-Projektes adaptiert. Die Adaption wurde dabei maßgeblich vom Unterstützungsteam aus der Schulpraxis und Schulverwaltung vorgenommen (Henschen, Zeidler, Holst und Salkowsky), das für diesen Themenbereich mit der Datenerhebung und -auswertung beauftragt war.

Folgende Vorgehensweise kennzeichnet das Analyseverfahren zur Beurteilung der Güte sowohl der Gutachten als auch der Schülerakten: Um die Reliabilität der Codierungen sicherzustellen, wurden die Dokumente jeweils von zwei Mitgliedern des Unterstützerteams codiert, die sich im Konsensverfahren auf eine Codierung einigten. Da es sich bei den codierenden Personen um ausgewiesene Fachleute für den Bereich der sonderpädagogischen Förderung handelt, deren Vertrautheit mit der Materie als hinreichend sicher angesehen werden kann, wurde auf weitere Maßnahmen zur Sicherstellung bzw. zur genauen Bezifferung der Inter-codereliabilität verzichtet (vgl. Früh, 2001, S. 177ff.; Merten, 1995, S. 303ff.). Gleiches gilt für die Validität der Analyse (vgl. dazu Früh, 2001, S. 183ff.; Merten, 1995, S. 302f., 310ff.), zumal die Entwicklung des verwendeten Kategorienrasters und die Anwendung auf die Dokumente in einer Hand lagen und es keine Übersetzungsprobleme gegeben haben dürfte, mit denen angesichts der üblichen Arbeitsteilung zwischen Forscherinnen und Forschern einerseits und Codiererinnen und Codierern andererseits (vgl. Früh, 2001, S. 184) zu rechnen ist. Eine von Seiten des Evaluationsteams insgesamt nicht zu beeinflussende Voraussetzung der Validität bleibt allerdings die Annahme, dass das, „was als Inhalt abgebildet wird, auch in der

Wirklichkeit so ist bzw. [...] für wahr und richtig gehalten wird“ (Merten, 1995, S. 145). Dies betrifft die Validität der zu analysierenden Ergebnisse der Viereinhalbjährigen-Untersuchung selbst, die als valide angenommen werden müssen, weil sonst jegliche Analyse keine Grundlage hätte.

Datengrundlage: Untersucht wurden die in den Schülerakten befindlichen Protokollbögen der Viereinhalbjährigen-Untersuchung, und zwar für jene Kinder, die zum 01.08.2007 und zum 01.02.2008 in die sonderpädagogische Förderung des Projektes aufgenommen worden sind. Nach IF-Standorten und dem Beginn der Förderung (im ersten bzw. zweiten Halbjahr des Schuljahres 2007/08) aufgeschlüsselt, ergibt sich folgende Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Schülerakten zugänglich waren:

Tabelle 3.1: Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Schülerakten zugänglich waren.

	Gesamt (%)	Begutachtung vor Einschulung	Begutachtung zum zweiten Halbjahr
IF Nord-Ost	23 (41%)	13	10
IF Eimsbüttel-Nord	33 (59%)	19	14
Spaltensummen	56 (100%)	32	24

Die in der Gutachtenauswertung verwendeten Gutachten entsprechen der Zeitkohorte GA1/GA2 in Tabelle 2.3. Die Zeitkohorte GA1/GA2 ist für die Erarbeitung vieler Fragestellungen allerdings um drei Kinder reduziert, da sie entweder umgeschult wurden oder nicht an den Untersuchungen teilnahmen, weil sich die Kooperation mit den Schulen als schwierig erwies.

3.1 Deskriptive Befunde für die Untersuchungsgruppen der Viereinhalbjährigen-Untersuchung (VU) und der Gutachtenanalyse (GA) – Zeitkohorte GA3 (n = 59)

Von 59 Kindern der Zeitkohorte GA3 haben 42 Kinder (71,2 %) mit verwertbaren Informationen an der Viereinhalbjährigen-Untersuchung (VU) teilgenommen. Dazu kommen weitere acht Kinder, die zwar teilgenommen haben, aber für die die Ergebnisse der VU nicht bekannt sind. Neun weitere Kinder haben an der VU nicht teilgenommen. Die 42 Kinder der VU mit verwertbaren Informationen machen innerhalb der Zeitkohorte GA3 (n = 59) einen Anteil von 71,2 % und bezogen auf die Zeit-Kohorte GA2 (n = 53) einen Anteil von 79,3 % aus.

Von den 42 Kindern, für die die VU vorliegt, waren 27 Jungen (64,3 %) und 15 Mädchen (35,7 %). 23 Kinder (54,8 %) hatten keinen und 19 (45,2 %) einen Migrationshintergrund. Damit überwiegen in dieser Untersuchungsgruppe die Jungen und die Kinder ohne Migrationshintergrund. Einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Migrationshintergrund gibt es nach statistischer Prüfung nicht. Ähnliche Relationen, allerdings mit einem etwas höheren Anteil an Mädchen und an Kindern mit Migrationshintergrund, gibt es für die Kinder der

Zeitkohorte GA3 in der Gutachtenanalyse: 57,6 % der Kinder in dieser Gruppe sind Jungen, 42,4 % Mädchen; 49,2 % der Kinder haben einen Migrationshintergrund.

Bezogen auf die Zeitkohorte GA3 wurden 13 (22 %) von 59 Kindern von Anfang an in einer der internen IF-Gruppen gefördert. Diese Quote liegt erheblich unter der Zielmenge des Konzepts, das davon ausgeht, ein Drittel der IF-Kinder würden in einer internen Gruppe gefördert. Der Befund spricht dafür, dass der integrativen Förderung deutlich der Vorzug gegeben wurde. Die Verteilung der Jungen und Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Kategorien der IF-Förderung stellt sich wie folgt dar: In den Grundschulklassen, in die IF-Kinder integriert wurden (IF-GS-Klassen), besteht ein Verhältnis von 45,7 % zu 54,3 % zwischen Kindern mit Deutsch und Kindern mit einer anderen Sprache als Muttersprache. In den internen IF-Klassen (IF-IF-Klassen) beträgt dieses Verhältnis 69,2 % Kinder mit Deutsch zu 30,8 % Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache. In den IF-IF-Klassen befindet sich damit beim Start ein geringfügig (und nicht signifikant) höherer Anteil deutscher Kinder, als in den IF-GS-Klassen. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung sind in der Gesamtgruppe die Jungen zu 57,6 % und die Mädchen zu 42,4 % vertreten. In der Gruppe der IF-GS-Kinder beträgt das Verhältnis von Jungen zu Mädchen 54,3 % zu 45,7 %. Die IF-IF-Klassen weisen mit 69,2% einen etwas höheren Anteil von Jungen gegenüber 30,8 % Mädchen auf – dieser Unterschied ist aber nicht signifikant.

Das Alter der an der Untersuchung beteiligten Kinder (in Monaten) wurde zum Stichtag 01.08.2007 ermittelt. Es betrug für die Zeitkohorte GA3 im Durchschnitt 81,2 Monate. Es ergab sich im Vergleich des Alters verschiedener Zeitkohorten, dass die zu allererst in die IF-Maßnahme aufgenommenen Kinder eher älter sind als der Jahrgangsdurchschnitt und die später in die IF-Maßnahme aufgenommenen Kinder. Ein Zusammenhang zwischen Alter und anfänglichem Förderort gibt es nicht. Unbedeutend für die Förderortentscheidung zu Beginn ist auch eine vorgängige Zurückstellung vom Schulbesuch.

Zur Beantwortung der Frage der Bedeutsamkeit der diagnostischen Informationen für Prozesse der Entscheidungen ist es wichtig festzuhalten, dass sich von den 42 Kindern, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Gutachten festgestellt wurde und auswertbare VU-Daten vorliegen, 34 Kinder (81 %) bereits in der VU als förderbedürftig erwiesen. 19 % der späteren Risikokinder wurden demnach in der VU nicht als solche erkannt. Auf die gesamte Untersuchungsgruppe und auf das in den Gutachten dokumentierte Gesamtsystem der Prävention durch die VU muss festgestellt werden, dass nur 34 (das sind 57,6 %) der Kinder als Risikokinder identifiziert wurden.

Zwischen der Feststellung von Förderbedarf in der VU und der Einleitung von Fördermaßnahmen besteht offensichtlich kein unmittelbarer Zusammenhang, denn von den späteren IF-Kindern, die bereits in der VU als förderbedürftig erkannt wurden, erhielten 17,6 % keine Förderung. Andererseits erhielten sechs IF-Kinder, die in der VU nicht als förderbedürftig erkannt worden waren, dennoch eine Förderung.

Vergleicht man die Zahl der Förderbedarfe, die in der VU festgestellt wurden, mit der Zahl der Förderbedarfe, die in den Gutachten genannt werden, wird deutlich, dass die Zahl der Nennungen von Förderbedarfen in den Gutachten höher ist als in der VU. Für Kinder, die nach der VU eine Förderung erhalten haben, fällt der Anstieg der Zahl der Nennung von Förderbedarfen allerdings geringer aus als bei den Kindern, die nicht gefördert wurden.

Von Interesse ist neben der Zahl der genannten Auffälligkeiten deren Kombination bei der VU und der GA getrennt und in zusammenführender Betrachtung. Es konnte kein systemati-

scher Zusammenhang zwischen den genannten Förderbedarfskombinationen in der VU und GA bei den Kindern belegt werden. Es wurde jedoch deutlich, dass sowohl in der VU als auch in der GA den meisten Kindern ein Bedarf im Förderschwerpunkt Sprache zugeschrieben wird. In der VU sind es 69,1 % und bei der GA sogar 88,1 % der Kinder, die hinsichtlich ihrer Sprache als förderbedürftig erscheinen. In der VU folgen – in quantitativer Hinsicht – die Schwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung, Lernen und emotional-soziale Entwicklung. Bei der Gutachtenerstellung werden 67,8 % der Kinder als förderbedürftig im Lernen, 52,5 % der Kinder als förderbedürftig in ihrer körperlichen und motorischen und 44,1 % als förderbedürftig in ihrer emotional-sozialen Entwicklung gesehen. Im Schnitt werden in der VU 1,67 Förderschwerpunkte pro Kind genannt; in der GA werden gar 2,53 Förderschwerpunkte pro Kind festgestellt.

3.2 Feststellungen und Empfehlungen des Unterstützungsteams zur Viereinhalbjährigen-Untersuchung und zu den sonderpädagogischen Gutachten

Im Bericht des Unterstützungsteams wird die Tatsache, dass nur 57,6 % der späteren Risikokinder in der VU identifiziert werden, mit der mangelnden Qualität der Untersuchung insgesamt und der lückenhaften Dokumentation der Viereinhalbjährigen-Untersuchung in Verbindung gebracht. Es wird bemängelt, dass die VU offensichtlich nicht bei allen Kindern durchgeführt wird und dass die Dokumentation dieser Untersuchung insgesamt als formal unzureichend angesehen werden muss.

Die Mängelliste verweist u. a. auf das fast durchgängige Fehlen aussagekräftiger Berichte über vorschulische Maßnahmen, z. B. auch für die Sprachfördermaßnahmen der Bildungsbehörde. Es wird eine hohe Rechenschaftsresistenz konstatiert, die sich in fehlenden Vorschulberichten sowie mangelnden Berichten über die sprachlichen Fördermaßnahmen, die Förderung in der Kita oder bei REBUS und in fehlenden Dokumentationen der Tätigkeit von Beratungslehrern zeige. Weiterhin fehlten Berichte der Vorschuleinrichtungen (mit Fokus auf Verhalten, Sprache, Lernen, Kompetenzen) sowie Berichte über erfolgte logopädische, ergotherapeutische und ähnliche Maßnahmen. Zudem gebe es eine deutliche Diskrepanz zwischen der Feststellung von Therapiemaßnahmen und ihrer Dokumentation.

Das Unterstützungsteam konnte keine systematische und professionelle Begleitung von der Viereinhalbjährigen-Untersuchung bis zum Schuleintritt feststellen. Diese Begleitung – so das Unterstützungsteam – sollte sicherstellen, dass Maßnahmen eingeleitet, durchgeführt und dokumentiert werden. Der Einsatz von Beratungslehrern und Sonderpädagogen erscheint bei der identifizierten „Risikogruppe“ im vorschulischen Bereich dringend geboten. In der Phase zwischen der Viereinhalbjährigen-Untersuchung und dem Schuleintritt müsste für diese Risikogruppe sehr viel stärker auf die häuslichen Rahmenbedingungen, die Kompetenz der Erziehungsberechtigten, den Einsatz von Fachärzten, Pädagogen (auch Sonderpädagogen) und die Einbeziehung der Sozialen Dienste geachtet werden.

Das Unterstützungsteam fordert, dass qualifizierte Pädagogen in ausreichend zeitlichem Rahmen die VU durchführen und sorgfältig dokumentieren. Zugleich müssten die Lehrkräfte an Vor- und Grundschulen sehr viel stärker qualifiziert und sensibilisiert werden, um Förderbedarfe sowohl im vorschulischen als auch im schulischen Bereich zu erkennen, fachlich zu begründen und notwendige Maßnahmen einzuleiten, zu begleiten, zu dokumentieren, zu bewerten und Lerninhalte darauf aufzubauen. Lehrkräfte an Vor- und Grundschulen sollten so qualifiziert sein, dass sie begründen können, aus welchem Anlass und zu welchem Zeitpunkt eine sonderpädagogische Überprüfung stattfinden soll. In diesem Zusammenhang müsste nach Ansicht des Unterstützungsteams sehr viel genauer geprüft werden, ob bereits alle

Stützmaßnahmen, die die Grundschule bieten kann, ausgeschöpft wurden. Dies gilt ganz besonders für die Beantragung familienunterstützender Hilfen durch die Sozialen Dienste. Nur in neun Gutachten hatte die Grundschule eine Stellungnahme in Bezug auf die eigenen Fördermöglichkeiten abgegeben. Die Untersuchung zu den „klassischen“ sonderpädagogischen Förderbereichen (Lernen, Sprache, soziale und emotionale Entwicklung) ist demgegenüber in den Gutachten durchweg erfolgt.

In den vom Unterstützungsteam analysierten Gutachten werden Aussagen zur Beteiligung der Eltern vermisst. Schon in der Vorschulzeit, spätestens mit der Entscheidung über die sonderpädagogische Förderung sollten die Eltern in die Planung und Durchführung der Förderung einbezogen sein. Die vereinbarten Absprachen mit den Eltern müssten – wie im vorhandenen Material kaum geschehen – im Gutachten dokumentiert sein. Die für die Entwicklung der Kinder maßgeblichen Rahmenbedingungen in den verschiedenen Umweltsystemen (besonders förderliche oder hinderliche Lehr- und Lernsituationen in den Vorschuleinrichtungen und evtl. Fördermöglichkeiten des Elternhauses) sind in den sonderpädagogischen Gutachten nicht ausreichend dargestellt und bewertet.

Die Lernausgangslage der Kinder in Deutsch und Mathematik, noch stärker im Sachunterricht, scheinen nach den Analysen des Unterstützungsteams nur selten im Fokus des begutachtenden Sonderpädagogen zu sein. Da Schulanfänger zu begutachten sind, ist bei Diagnostik und Fördervorschlägen sehr viel stärker auf die Vorläuferfähigkeiten bezogen auf die Schulfächer zu achten. Die Kenntnislage darüber ist eine wichtige Grundlage für die erfolgreiche Arbeit im Anfangsunterricht. In den vorliegenden Gutachten wurde die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler über wenige informelle Verfahren, meist über Beobachtungen, erfasst und selten zur Begründung eines Vorschlags herangezogen.

In vielen Gutachten wird entsprechend der verbindlichen Handreichung der Behörde zwischen Förderzielen, -inhalten und -methoden differenziert. Es wurden jedoch nur in wenigen Fällen die Inhalte und noch weniger die Methoden der Förderung differenziert dargestellt. Tatsächlich muss nach Ansicht des Unterstützungsteams gefragt werden, ob die in der Handreichung gewünschte Darstellung und Differenzierung für die Gutachtenerstellung und Entscheidung notwendig sind. Ist es nicht sinnvoller, die Förderinhalte erst in den ersten Tagen nach Eintritt in die Schule festzustellen? Zu Beginn der Schulzeit sollten nach Auffassung des Unterstützungsteams nicht im Gutachten, sondern im ersten sonderpädagogischen Förderplan Förderinhalte und -methoden dargestellt werden, da diese von der konkreten schulischen Situation abhängig sind und von vielen durch den begutachtenden Sonderpädagogen nicht beeinflussbaren Gegebenheiten bestimmt werden.

Allgemein wird bemängelt, dass in den Gutachten viele Entscheidungen nicht nachvollziehbar dokumentiert sind. Das betrifft folgende Fragen: Welche Kriterien führen dazu, dass ein Kind nicht in die sonderpädagogische Förderung aufgenommen wird? Wie wird dies begründet? Woran liegt es, dass die zum 01.02.2008 gemeldeten Kinder nicht vorher auffielen? Wie wurden von den Grundschulen bzw. den Integrativen Förderzentren Fälle gehandhabt, bei denen im Vorfeld der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs schon eine widersprüchliche Haltung der Eltern erkennbar war? Welche Kriterien in den Gutachten führen zur Lernortempfehlung, d. h. zur integrativen Beschulung in einer Grundschule oder zum stationären Unterricht in einer internen Gruppe im Förderzentrum? Diese Fragen sind sicher nicht immer ganz klar zu beantworten. Um aber die Gefahr willkürlicher und zufälliger Entscheidungen zu minimieren, sind nur zwei Wege denkbar: Entweder die Entscheidung wird mit allen vorhandenen weichen und harten Daten begründet oder eine derartige Entscheidung ist überflüssig,

weil sonderpädagogische Ressourcen nicht unmittelbar einem Kind zugeordnet werden bzw. diese Zuordnungen mit einem Maximum an Flexibilität anpassbar sind.

In den Gutachten fehlen fast durchgängig aussagekräftige Berichte über vorschulische Maßnahmen einschließlich der durchgeführten bzw. nicht durchgeführten Sprachfördermaßnahmen der Bildungsbehörde. Dabei sind die Gutachten sehr umfangreich und enthalten viele Redundanzen. Entscheidungen, warum beispielsweise integrative Förderung in der Grundschulklasse oder Förderung im IF, oder Entscheidungen, in welcher Weise dieses Untersuchungsergebnis für den Fördervorschlag wichtig ist, sind nicht immer klar abgeleitet und begründet. Hinweise auf Berichte und Gutachten anderer Institutionen oder Bezugnahmen auf Testergebnisse (besonders auch bezogen auf die Lernausgangslage) könnten dabei genügen, wenn diese in der Schülerakte vorliegen. Begründete Schlussfolgerungen aus sonderpädagogischen Untersuchungen sollten ausreichen, wenn die (sorgfältig) bearbeiteten Protokollbögen in den Schülerakten nachgelesen werden können.

Bei der Meldung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs haben die Grundschulen entweder gar nicht oder nicht ausreichend dargestellt, welche Fördermöglichkeiten die Grundschule selbst für das gemeldete Kind bietet bzw. warum das gemeldete Kind nicht mit den Mitteln und Ressourcen der Grundschule gefördert werden kann.

3.3 Die Bedeutung diagnostischer Daten für die Rekonstruktion der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kohorten der Zeit und des Förderortes sowie der Schulleistungen

Die frühzeitige Diagnostik zur Feststellung von Förderbedarf ist eines der zentralen und konstituierenden Konzepte des Modells der Integrativen Förderzentren. Eine zentrale Frage der Evaluation bezieht sich deshalb auf die Qualität der diagnostischen Daten und der diagnostischen Prozesse. Zu klären ist, ob und gegebenenfalls mit welcher Präzision die praktisch erfolgten Zuordnungen der IF-Kinder zu unterschiedlichen Zeit- und Förderortkohorten aus den diagnostischen Daten rekonstruierbar, d. h. in der Terminologie der Statistik „vorhersagbar“ sind. Des Weiteren ist zu klären, ob und mit welcher Präzision unter Verwendung der Schulleistungen in der ersten und zweiten Klasse die IF-Kinder von den anderen Grundschulkindern unterschieden werden können. Hier ist also zu beantworten, inwieweit die Entwicklung von Kindern überhaupt methodisch erfasst werden kann. Das ist nicht mit der Frage zu verwechseln, ob fehlerhaft diagnostiziert wurde.

Bei diesen Problemstellungen handelt es sich um multivariate Fragestellungen, die eine mehrdimensionale Analyse der komplexen Interdependenzen in den jeweiligen Variablensätzen notwendig machten. Es kamen dazu skalenangemessene, lineare, ordinale und nominale Regressions-, Diskriminanz- und Clusteranalysen unter zwei Modellen zur Anwendung:

Im **Modell 1** wird mit einer geeigneten Auswertungstechnik danach gefragt, ob mit einer Gewichtung der Einzelvariablen aus der VU und der GA unterschiedliche Kriterien, wie die Zugehörigkeit zu Zeit- und Förderortkohorten, „vorhergesagt“ werden können. Es wird mit diesem Modell versucht, den Entscheidungsprozess der Diagnostikerinnen und Diagnostiker in Kenntnis der Gruppenzugehörigkeit jedes einzelnen Kindes zu rekonstruieren und ein Modell dafür zu entwickeln, mit einer optimal gewichteten Kombination von Variablen die Wirklichkeit, d. h. die Entscheidungen der Diagnostiker maximal vorherzusagen. Mit dem Modell 1 wird versucht, die Entscheidungsprozesse der Diagnostiker retrospektiv zu modellieren und die Qualität der Annäherung an die Wirklichkeit mit statistischen Maßen der multiplen Korre-

lation und dem η^2 (als Ausdruck für die Erklärbarkeit der Varianz des Kriteriums durch die verwendeten Einzelvariablen) zu beschreiben.

Das **Modell 2** folgt einem ähnlichen Gedanken. In diesem Modell wird gefragt, ob es verschiedene Gruppen bzw. „Cluster“ von Kindern innerhalb der gesamten Untersuchungsgruppe gibt. Cluster sind Gruppierungen von Kindern, die untereinander sehr ähnlich sind, sich aber von den Kindern anderer Cluster mehr oder weniger deutlich unterscheiden. Die Frage ist, ob es auf der Grundlage der diagnostischen Daten gelingen kann, Cluster von Kindern zu finden, die den IF- und GS-Kindern entsprechen bzw. mit denen beide Gruppen mit hinreichender Präzision unterschieden werden können, ohne zuvor anzugeben, welche Kinder zu welchem Cluster gehören. Dieses Modell kommt der praktischen diagnostischen Frage sehr nahe, Kinder auf der Grundlage diagnostischer Daten zu differenzieren und z. B. darüber zu entscheiden, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorhanden ist oder nicht und ob eine Förderung in einer internen Fördergruppe oder einer integrativen Klasse notwendig sein mag. Bei der Ausführung des Modells wird unter Verwendung der besten Variablen die Gruppenzugehörigkeit „vorhergesagt“ und sodann mit der realen Gruppenzugehörigkeit verglichen. Schließlich wird die Präzision der Übereinstimmung zwischen Modell und Realität mit geeigneten statistischen Methoden festgestellt.

In aller Regel wird die Übereinstimmung von Modell und Realität in einem Vierfelderschema abgebildet. Geprüft wird dabei der Anteil der Kinder, die sich erwartungsgemäß entwickeln, im Verhältnis zu den Kindern, bei denen die Entwicklung anders verläuft. Es werden mehrere Kennwerte für die Präzision der Vorhersage bestimmt. Das sind für die Bestimmung der statistischen Bedeutsamkeit die Zufallswahrscheinlichkeit p sowie der Wert η^2 für die erklärte Varianz, die Sensitivität und Selektivität für die Identifizierbarkeit der Zugehörigkeit zu einer der beiden realen Gruppen, die Gesamtrefferquote und der Ratz-Index. Der Ratz-Index gibt den Prozentsatz an, in welchem Ausmaß ein Klassifikationsergebnis auf der Basis eines diagnostischen Verfahrens die Zahl der „richtigen“ Klassifikationen übersteigt, die bei einer Zuordnung nach dem Zufallsprinzip zu erwarten sind. Prozentsätze zwischen 34 % und 66 % gelten als gut, ab 67 % wird eine sehr gute Klassifikation angenommen (Marx, 1992).

3.3.1. Die Rekonstruierbarkeit der Zuordnung der IF-Kinder zu späteren Förderortkohorten aus den Daten der Viereinhalbjährigen-Untersuchung

Die Fragen:

- Welche Qualität besitzen die in der Viereinhalbjährigen-Untersuchung erhobenen diagnostischen Daten?
- Können mit Hilfe der diagnostischen Daten der Viereinhalbjährigen-Untersuchung die späteren Entscheidungen über den Zeitpunkt der Aufnahme in die Förderung durch die Integrativen Förderzentren sowie die Zuordnung zur internen oder integrativen Förderung vorhergesagt werden?
- Können die späteren Ergebnisse der ersten Untersuchungen in der ersten Klasse aus den diagnostischen Daten der Viereinhalbjährigen-Untersuchung vorhergesagt werden?

Im Konzept der Integrativen Förderzentren wird angenommen, dass eine frühzeitige Diagnostik die Qualität der Unterstützung von Risikokindern verbessert. Zur Absicherung der Qualität des diagnostischen Prozesses sollte es deshalb möglich sein, Zusammenhänge zwischen diesen frühen diagnostischen Daten und späteren Entscheidungen bzw. Entwicklungen vorherzu-

sagen. Die nachfolgende Tabelle 3.2 zeigt an zwei ausgewählten Beispielen bemerkenswerte Ergebnisse, die in ähnlicher Weise auch für die andere der verwendeten Kriterien gelten.

Unter einer forschungstechnischen Sicht handelt es sich hier um ein ganz hervorragendes Ergebnis: Es wird nämlich deutlich, dass die in der Viereinhalbjährigen-Untersuchung erhobenen Daten als Prädiktoren mit hohen multiplen Korrelationen und mit hoher Erklärungsmächtigkeit die Varianz der später erhobenen Kriterien des Förderortes und der Schulleistungen (hier: Testleistungen im MÜSC bzw. im HaReT in der ersten Klasse) vorherzusagen vermögen. Zugleich gelangen im Vorhersage-Modell 2 für den MÜSC 73,7 % und für den HaReT 84,2 % richtige statistisch mindestens signifikant übereinstimmende Klassifikationen.

Tabelle 3.2: Die Modellierbarkeit möglicher Zusammenhänge zwischen diagnostischen Daten der Viereinhalbjährigen-Untersuchung und realen diagnostischen Entscheidungen

VU-Variablen als Prädiktoren	Modell 1				Modell 2				
	R	Eta ²	p	n	richtige Klassifikationen		Güte der Klassifikation Sensitivität (Se), Spezifität (Sp) und Ratz-Index (Ra)		
Kriterien:					n %	Eta ²	Se	Sp	Ra
FStart_GA2	,53	,28	,008 ss	42	23 54,8 %	,042 n.s.	9,1 %	70,8 %	19,3 %
KL1_MÜSC	,58	,33	,022 s	19	14 73,7%	,223 s.	72,7 %	75,0 %	42,4 %
KL1_HaReT	,62	,38	.007 ss	18	15 83,3 %	,377 ,009 ss	66,7 %	91,7 %	53,9 %

In unterschiedlichen Vorhersagegleichungen verwendete Variablen als Prädiktoren:
Geschlecht, Migrationshintergrund, Feststellung von Förderbedarfen: „Sprache“, „Lernen“, „Emotional-soziale Entwicklung“, „Körperlich-motorische Entwicklung“

Vorhersage des Kriteriums FStart_GA2: Es handelt sich hier um die Vorhersagbarkeit des Förderortes beim Einstieg der Kinder in die Förderung. Bezüglich des Förderortes wird dabei unterschieden nach (1) der internen Förderung im Zentrum und (2) der integrativen Förderung in den Grundschulklassen. In der Vorhersagegleichung fanden sich folgende Variablen als Prädiktoren:

- Migrationshintergrund: Es gibt eine Tendenz dazu, in den internen IF-Gruppen einen höheren Anteil deutscher Kinder aufzunehmen. Dementsprechend steigt die Wahrscheinlichkeit, in die integrative Förderung zu gelangen, mit dem Vorhandensein eines Migrationshintergrunds. Die entsprechende Partialkorrelation in der Vorhersagegleichung beträgt $r = 0,30$.
- Festgestellter Förderbedarf in der Sprache und in der körperlichen und motorischen Entwicklung: Wird ein Förderbedarf in der Sprache und/oder in der körperlichen und motorischen Entwicklung festgestellt, steigt die Wahrscheinlichkeit, später als internes IF-Kind klassifiziert zu werden. Die Partialkorrelationen lauten für den Förderbedarf Sprache und in der körperlichen und motorischen Entwicklung je $r = -0,32$

- Festgestellter Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung: Wird ein Förderbedarf im emotional-sozialen Bereich festgestellt, steigt die Wahrscheinlichkeit, in die integrative Förderung zu gelangen (Partialkorrelation $r = 0,41$).

Offensichtlich sind es die Leitsymptome der sprachlichen sowie der körperlichen und motorischen Entwicklung, die die Gutachter veranlassen, Kinder für die Förderung vorzuschlagen. Der Migrationshintergrund wirkt hierbei moderierend derart, dass Kinder mit Migrationshintergrund zwar in den Fokus der sonderpädagogischen Förderung gelangen, aber dennoch hinsichtlich der Leitsymptomatiken eher weniger belastet sind.

Im Modell 2 kommt es schließlich zum folgenden Klassifikationsergebnis:

Tabelle 3.3: Klassifikationsergebnis zur Vorhersage des späteren Förderortes aus den Daten der Viereinhalbjährigen-Untersuchung (Modell 2)

		realer Förderort		Gesamt
		intern	integrativ	
vorhergesagter Förderort	intern	1	9	10
	integrativ	10	22	32
Gesamt		11	31	42
Sensitivität (Se)		9,1 %		
Spezifität (Sp)			70,8 %	
Gesamttrefferquote (Ge)				54,8 %
Ratz-Index (Ra)		Eta ² = 0,042 n.s.		19,3 %

Danach sind insgesamt 23 (53,8 %) (grau unterlegt) von 42 Kindern hinsichtlich des späteren Förderortes aus den diagnostischen Daten der VU heraus prognostizierbar. Zehn Kinder, die in der ersten Klasse der internen Förderung zugeordnet worden sind, könnten nach den diagnostischen Daten der VU gut und gerne integrativ zu fördernde Kinder sein. Bei den tatsächlich integrativ geförderten Kindern gibt es neun Kinder, die nach Lage der diagnostischen Daten intern zu fördern wären. Offensichtlich können mit den Daten der VU die später intern geförderten Kinder nicht differenziert werden. Die so genannte Sensitivität beträgt nur 9,1 %. Demgegenüber werden die später integrativ geförderten Kinder mit einer Spezifität von 70,8 % erkannt und die Gesamttrefferquote beträgt 54,8 %. Diese Trefferquote ist mit einem Eta² von 0,042 nicht signifikant und der Ratz-Index zeigt an, dass die Klassifikationspräzision der VU-Daten nur 19,3 % besser als der Zufall ist – ab 34 % spricht man von einer guten Klassifikationsleistung. Nach diesem Ergebnis muss festgestellt werden, dass die VU-Daten keine zuverlässige Prognose späterer Entscheidungen über den Förderort zulassen. Insbesondere ist es nicht möglich, die später intern geförderten Kinder von den integrativ geförderten Kindern zu unterscheiden. Zu ganz anderen Ergebnissen kommt es bei der Vorhersage der Voraussetzungsskalen MÜSC (Lese-Rechtschreibleistungen) und HaReT (Mathematik):

Vorhersage des Ergebnisses im MÜSC: Der MÜSC ist ein Screeningverfahren, mit dem das Risiko für die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auf der Basis der entwickelten phonologischen Bewusstheit beurteilt wird. Für diesen Auswertungszusammenhang wurden die erzielten Voraussetzungspunkte für einen mutmaßlich gelingenden schrift-

sprachlichen Aneignungsprozess als Kriterium verwendet, wobei ein höherer Wert in diesem Kapitel für „mehr Voraussetzungspunkte“ und damit für ein niedrigeres Risiko spricht. (In der Originalversion ist die MÜSC-Skala allerdings eine Risikoskala, so dass höhere Werte ein höheres „Risiko“ bedeuten. In anderen Auswertungen dieser Studie wird die MÜSC-Skala in dieser Weise verwendet.) Die besten Prädiktoren für die Voraussetzungspunkte im MÜSC sind die folgenden:

- Jungen erreichen eher höhere MÜSC-Ergebnisse (Partialkorrelation $r = -0,41$)
- Die Wahrscheinlichkeit hoher MÜSC-Werte steigt, wenn kein Förderbedarf in der Sprache festgestellt wurde (Partialkorrelation $r = -0,54$).

Wenn das MÜSC-Kriterium medianhalbiert wird, gelingt die Vorhersage der Zugehörigkeit der Kinder zur unteren oder oberen Hälfte bei den 19 von 42 Kindern, für die MÜSC-Ergebnisse vorliegen, mit einer Gesamttrefferquote von 73,7 % und einem Ratz-Index von 42,4 %. Es wird im Modell 2 eine Gesamttrefferquote von 83,3 % erreicht. Diese Klassifikationsleistung übertrifft die zufällig richtigen Klassifikationen um 53,9 % und ist statistisch sehr signifikant. Offensichtlich ist es möglich, mit den Daten der Viereinhalbjährigen-Untersuchung relativ gut vorherzusagen, ob die untersuchten Kinder bezüglich ihrer Ergebnisse in den Voraussetzungsskalen später zur unteren oder oberen Gruppe zählen werden. Damit gibt es in der Viereinhalbjährigen-Untersuchung verwertbare Hinweise auf denkbare und sinnvolle Fördermaßnahmen bis zum Eintritt in die Schule.

Ergebnisse:

- Aus forschungstechnischer Sicht sind die signifikanten bzw. sehr signifikanten multiplen Zusammenhänge zwischen späteren Entscheidungen zum Förderort (intern versus integrativ) bemerkenswert. Dennoch sind keine substanziellen Vorhersagen zum späteren Förderort der Kinder möglich. Insbesondere können spätere Kinder der internen Förderung nicht von jenen unterschieden werden, die nach Eintritt in die Schule integrativ beschult werden. Hier spielen offenbar weitere Überlegungen eine Rolle, die anhand der Daten nicht rekonstruierbar sind.
- Deutlich besser gelingt die Vorhersage der Leistungen mit den in der ersten Klasse erhobenen Leistungen im MÜSC und HaReT. Es gelingt statistisch bedeutsam, die später besseren von den schwächeren Kindern mit den Daten der Viereinhalbjährigen-Untersuchung zu unterscheiden. Diese Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Viereinhalbjährigen-Untersuchung und den späteren Ergebnissen in den Voraussetzungsskalen für Schulleistungen können die Grundlage für lerngegenstandsspezifische Fördermaßnahmen sein. Das Ergebnis hat jedoch eine zweite Seite: Hohe Korrelationen zwischen den Variablen der VU und den späteren Ergebnissen in den Voraussetzungsskalen sprechen einmal für eine hohe prognostische Validität der diagnostischen Daten, aber auch für eine hohe Stabilität der Entwicklung, die etwa durch Förderung nicht gebrochen wurde. Zugleich treffen die Vorhersagen auch bei diesen Korrelationen nicht für alle Kinder zu.

3.3.2 Die Rekonstruierbarkeit der Zuordnung der IF-Kinder zu Zeit- und Förderortkohorten aus den Daten der Gutachtenanalyse

Fragen:

- Lassen sich aus den Daten der Gutachtenanalyse die Entscheidungen der Gutachter über den Zeitpunkt der Aufnahme in die IF-Förderung ableiten?
- Sind aus den Daten der Gutachtenanalyse die Entscheidungen zum Förderort, d. h. die zwischen interner und integrativer Förderung, begründbar?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen Daten der Gutachtenanalyse und den späteren Schulleistungen in der ersten und zweiten Klasse?

Bezüglich der Förderung von Kindern mit festgestelltem Förderbedarf werden zwei Entscheidungen getroffen. Das ist erstens die Entscheidung über die Aufnahme in die Förderung durch die Integrativen Förderzentren und es ist zweitens die Entscheidung darüber, ob beim Start in die IF-Maßnahme in einer internen Gruppe der beiden Förderzentren oder integrativ in einer Grundschulklasse gefördert werden soll. Beide Entscheidungen sind konzeptionell zentral und sollten aus den individuellen Problemlagen heraus begründet sein. Die Frage des Zeitpunktes der Aufnahme in die IF-Förderung sollte – so das Konzept – so früh wie möglich und für alle Kinder mit ähnlichem Förderbedarf in gleicher Weise entschieden werden. Die Entscheidung über den Förderort sollte ebenfalls konsequent aus den diagnostischen Daten heraus begründbar sein.

Tabelle 3.4: Die Modellierbarkeit möglicher Zusammenhänge zwischen diagnostischen Daten der Gutachtenanalyse und realen diagnostischen Entscheidungen

GA - Variablen als Prädiktoren	Modell 1				Modell 2				
	R	Eta ²	P	n	richtige Klassifikationen		Güte der Klassifikation Sensitivität (Se), Spezifität (Sp) und Ratz-Index (Ra)		
Kriterien:					n %	Eta ²	Se	Sp	Ra
Zeit_GA2	,58	,33	,000 sss	53	30 56,6 %	,040 n.s.	74,4 %	7,1 %	23,5 %
Zeit_GA3	,75	,56	,000 sss	59	32 54,24%	,053 n.s.	nicht berechenbar		
FOStart_GA3	,53	,28	,001 sss	59	46 78,0%	,071 s.	30,8 %	91,3 %	19,9 %
FOEnd_GA3	,68	,46	,000 sss	59	28 5 47,5 %	,031 T	nicht berechenbar		

In unterschiedlichen Vorhersagegleichungen verwendete Variablen als Prädiktoren: Alter, Migrationshintergrund, Rückstellung, CFT-Gesamtergebnis, Codierungen zur „Sprachkompetenz“, „Grammatik“, „Lexikon“ und „Sprachverständnis“. Feststellung von Förderbedarf „Lernen“.

Die Tabelle 3.4 gibt einen Überblick über die Ergebnisse bezogen auf die Vorhersage der Zugehörigkeit zu zwei Zeit- und zwei Förderort-Kohorten. Exemplarisch erläutert werden die

Vorhersagemöglichkeiten der Zeitkohorte GA2 und der Förderortkohorte GA2 beim Start und am Ende des Beobachtungszeitraumes.

Vorhersage des Kriteriums Zeitkohorte GA2: Das Kriterium Zeitkohorte GA2 hat folgende Ausprägungen: (1) IF-Kinder vom Start an ($n = 39$) und (2) IF-Kinder ab zweitem Halbjahr ($n = 14$). Es ist zu fragen, ob sich die erst zum zweiten Halbjahr aufgenommenen Kinder in ihren diagnostischen Daten von denen unterscheiden, die bereits zum Schuljahresbeginn als sonderpädagogisch förderbedürftig erklärt wurden. Tatsächlich können die Unterschiede der Kinder, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten den IF-Status erlangt haben, im Modell 1 mit beachtlicher Präzision ($R = 0,58$ und $\text{Eta}^2 = 0,33$) aufgeklärt werden. Im Modell 2, als beste Annäherung an die praktische Bedeutsamkeit des Ergebnisses (Tab. 3.5), gelingt jedoch nur bei 56,6 % ($n=30$) der Kinder eine richtige Klassifikation. Die Klassifikationsleistung ist statistisch nicht signifikant und geht zwar 23,5 % über den Zufall hinaus, doch erst ab 34 % gilt ein Klassifikationsergebnis als beachtlich.

Danach sind im Modell 2 die Kinder, die erst zum zweiten Halbjahr den IF-Status erhalten haben, nach den diagnostischen Daten völlig vergleichbar mit denen, die bereits zum Schuljahresbeginn als förderbedürftig erklärt wurden. **Lesehilfe:** 14 Kinder erhielten in der Realität erst mit Beginn des zweiten Schulhalbjahres den IF-Status. Davon sind nach den diagnostischen Daten 13 Kinder völlig identisch mit denen, die bereits mit Schuljahresbeginn in die Förderung aufgenommen wurden. Es stellt sich die Frage, aus welchen Gründen diese 13 Kinder erst mit einer Verzögerung von einem halben Jahr in die Förderung aufgenommen wurden. Umgekehrt hätte man nach den diagnostischen Daten 10 der zu Beginn des Schuljahres aufgenommenen Kinder auch zu Beginn des zweiten Halbjahres aufnehmen können

Tab 3.5: Übereinstimmung der Varianten der Zeitkohorte GA2 mit den vorhergesagten Zugehörigkeiten (Modell 2)

		realer Förderort		Gesamt
		IF-Kind vom Start an	IF-Kind ab zweitem Schulhalbjahr	
vorhergesagter Aufnahmezeitpunkt	vom Start an	29	13	42
	ab zweitem Schulhalbjahr	10	1	11
Gesamt		39	14	53
Sensitivität (Se)		74,4 %		
Spezifität (Sp)			7,1 %	
Gesamttrefferquote (Ge)				56,6 %
Ratz-Index (Ra)		Eta ² = 0,040 n.s.		23,5 %

Vorhersage des Kriteriums Zeitkohorte GA3: Das Kriterium Zeitkohorte GA3 hat folgende Ausprägungen: (1) IF-Kinder vom Start an ($n = 39$), (2) IF-Kinder ab zweitem Halbjahr ($n = 14$) und (3) IF-Kinder ab zweitem Schuljahr ($n = 6$). Es ist zu fragen, welches die Gründe dafür gewesen sein mögen, dass nicht alle 59 Kinder bereits mit der Einschulung als förderbedürftig erklärt wurden. Tatsächlich können die Unterschiede der Kinder, die zu unterschied-

lichen Zeitpunkten den IF-Status erlangen, im Modell 1 mit hoher Präzision ($R = 0,75$ und $\text{Eta}^2 = 0,56$) unter Verwendung der folgenden Variablen aufgeklärt werden:

- Es werden Kinder mit Migrationshintergrund ($r = -0,15$), schon einmal vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder ($r = -0,23$) und Kinder mit nicht altersgemäß entwickelter Sprachkompetenz ($r = -0,44$) eher früher als IF-Kinder aufgenommen.
- Später aufgenommene Kinder weisen eher starke Auffälligkeiten und einen erheblichen Förderbedarf in der Grammatik ($r = 0,43$) und im Sprachverständnis ($r = 0,13$) auf.

Die Präzision der Rekonstruierbarkeit der Entscheidungen der schulischen Praxis im Modell aus den diagnostischen Daten heraus führt nur zu 32 (54,2 %) richtigen Klassifikationen. Danach würden es die diagnostischen Daten nahelegen, 11 der erst zum zweiten Halbjahr aufgenommenen Kinder und drei der erst im zweiten Schuljahr aufgenommenen Kinder bereits beim Start aufgenommen zu haben. Gemessen an der Gesamtzahl der Kinder in den Varianten 2 und 3 des Kriteriums ($n = 20$) handelt es sich hier um eine mutmaßliche Fehlerquote von $n = 14$ bzw. 70 %. Damit können auch für die Zeitkohorte GA3 im Modell 2 keine statistisch abgesicherten Vorhersagen zum Aufnahmezeitpunkt getroffen werden. Es stellt sich hier wie schon bei der Betrachtung der zwei Aufnahmezeitpunkte in der Betrachtung der Zeitkohorte GA2 die Frage, warum die Kinder angesichts der Ähnlichkeit ihrer diagnostischen Daten nicht von Anfang an in die IF-Förderung kamen.

Ergebnis:

- Unter forschungstechnischer Perspektive überraschen die hohen multiplen Korrelationen zwischen der Zugehörigkeit zu den Zeitkohorten und den diagnostischen Variablen.
- Unter Gesichtspunkten der praktischen Relevanz muss jedoch festgestellt werden, dass es nicht möglich ist, mit genügender und statistisch gesicherter Präzision die Entscheidungen der Diagnostiker über den Zeitpunkt der Aufnahme der Kinder in die IF-Förderung aus den diagnostischen Daten heraus zu begründen. Wenn zu Beginn des Projektes noch das Meldeverhalten der Grundschulen dies erklären könnte, so trifft dies für den weiteren Verlauf eher nicht zu. Der Frage, wann Grundschulen des IF-Projektes Kinder zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs melden, muss dezidiert nachgegangen werden.
- Besonders hervorzuheben ist das folgende Ergebnis: Von den 20 Kindern, die erst im Verlauf des ersten Schuljahres oder später in die IF-Förderung aufgenommen wurden, hätten nach den diagnostischen Daten mindestens 14 Kinder (das sind 70 %) schon zum Schuljahresbeginn aufgenommen werden müssen. Damit muss die Organisation des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs modifiziert werden. Die aktuelle Praxis benachteiligt eindeutig einen erheblichen Teil der Kinder, die nicht rechtzeitig erkannt werden.
- Damit haben die verwendeten diagnostischen Strategien und die praktisch getroffenen Entscheidungen nicht dazu geführt, dass die tatsächlich förderbedürftigen Kinder auch frühzeitig in die Förderung aufgenommen wurden. Dies ist darin begründet, dass zum Beginn der Schulzeit nur die Kinder untersucht wurden, die – aus welchen Gründen auch – immer bereits als eventuell förderbedürftig erkannt wurden.

Neben der Frage der Begründung früherer oder späterer Aufnahmen in die IF-Förderung aus den Gutachtendaten heraus ist die Frage der Zuordnung zu den Förderortkohorten von besonderer Bedeutung. In Tabelle 3.4 sind die Ergebnisse der Förderortkohorten GA3 für den Start und den Förderort am Ende von Klasse 2 aufgenommen. Wird der Förderort am Ende des Beobachtungszeitraums betrachtet, werden auch die Veränderungen des Förderortes vom Start an bewertet. Insofern ist diese Variable auch Ausdruck der Effekte der Förderung.

Vorhersage des Förderortes beim Start: Im Modell 1 kann die Zugehörigkeit zur Gruppe der intern bzw. integrativ geförderten Kinder mit einer hoch signifikanten multiplen Korrelation von $R = 0,53$ vorhergesagt werden (Tab. 3.4). Bei 46 Kindern (das sind 78 %) können im Modell 2 die real beim Start getroffenen Entscheidungen aus den diagnostischen Daten rekonstruiert werden (vgl. Tabelle 3.6.1). Das Eta^2 ist signifikant, aber der Ratz-Index erreicht mit 19,9 % nicht die Grenze der praktischen Bedeutsamkeit. Von 13 in den internen Gruppen unterrichteten Kindern müssten nach den diagnostischen Daten 9 Kinder integrativ gefördert werden. Die Präzision bezogen auf die Zuordnung zu den internen Gruppen (Sensitivität) beträgt damit nur $4:13 = 30,8\%$ und die Zahl der Fehlentscheidungen bezogen auf die interne Gruppe beträgt 69,2 %. Hinzu kommen noch weitere vier Kinder, die integrativ gefördert wurden, aber deren diagnostischen Daten eher für eine interne Förderung sprechen. Bezogen auf die integrativ geförderten Kinder beträgt der Prozentsatz richtiger Entscheidungen (Spezifität) 91,3 % und die Zahl der Fehlentscheidungen demnach 8,7 % (vier Kinder). Es ist somit nicht möglich, die intern geförderten Kinder mit den verfügbaren diagnostischen Daten von den integrativ geförderten Kindern nach anspruchsvollen statistischen Standards zu unterscheiden. Dies deutet auch bei dieser Entscheidung auf eine Anzahl weiterer Aspekte hin, die im Entscheidungsprozess eine Rolle spielen und zu einem Abwägen führen. Im Sinne der Nachvollziehbarkeit ist hier jedoch zu fordern, dass dieser Abwägungsprozess maximal transparent gemacht wird.

Tab 3.6.1: Übereinstimmung des realen Förderortes beim Start mit dem vorhergesagten Förderort (Modell 2, GA 3)

		realer Förderort beim Start		Gesamt
		intern	integrativ	
vorhergesagter Förderort	intern	4	4	8
	integrativ	9	42	50
Gesamt		13	46	59
Sensitivität (Se),		30,8 %		
Spezifität (Sp)			91,3 %	
Gesamttrefferquote (Ge)				78,0 %
Ratz-Index (Ra)		Eta ² = 0,071 s.		19,9 %

Vorhersage des Kriteriums „Förderort am Ende des Beobachtungszeitraums“ (FOEnd_GA3): Das Kriterium FOEnd_GA3 hat folgende Ausprägungen: (1) interne Förderung am Ende von Klasse 2 ($n = 13$), (2) integrative Förderung am Ende von Klasse 2 ($n = 34$) und (3) kein Förderbedarf mehr am Ende von Klasse 2. Tatsächlich können die am Ende des Beobachtungszeitraums erreichten Förderqualitäten im Ganzen mit einem Eta (R) von 0,68 und einem Eta^2 von 0,46 hervorragend vorhergesagt werden. Die entscheidenden Variablen dabei sind:

- Je höher der Intelligenztestwert ausgefallen ist ($r = 0,17$) und je mehr Auffälligkeiten in der Sprachvariable „Lexikon“ festgestellt wurden ($r = 0,14$), umso eher befanden sich die Kinder am Ende in der integrativen Förderung oder hatten ihren Förderbedarf überwunden.

- Je seltener im Gutachten Probleme in der Sprachkompetenz ($r = -0,25$) und je seltener ein Förderbedarf im Lernen festgestellt wurde ($r = -0,39$), umso eher wurde am Ende des Beobachtungszeitraums integrativ oder überhaupt nicht mehr gefördert.

Die Übereinstimmung diagnostischer Daten und praktischer Entscheidungen stellt sich im Modell 2 jedoch wie folgt dar:

Es kommt zu insgesamt 47,5 % richtigen Klassifikationen (28 Kinder) und einer allenfalls tendenziell signifikanten Übereinstimmung zwischen Realität und Entscheidungen aus diagnostischen Daten (Tab. 3.6.2). So klassifizieren die diagnostischen Daten 6 der intern geförderten Kinder als integrativ Geförderte und 2 weitere Kinder als Kinder ohne Förderbedarf. Das ist eine Fehlerquote von $8:13 = 61,5\%$ bei den intern geförderten Kindern. Die Fehlerquote bei den tatsächlich integrativ geförderten Kinder beträgt 50 % und bei den Kindern ohne Förderbedarf ebenfalls 50 %.

Tab 3.6.2: Übereinstimmung des realen Förderorts am Ende des Beobachtungszeitraumes mit dem vorhergesagten Förderort (Modell 2, GA 3)

		realer Förderort am Ende des Beobachtungszeitraums			Gesamt
		1 intern	2 integrativ	3 kein Förderbedarf	
vorhergesagter Förderort	1 intern	5	17	1	23
	2 integrativ	6	20	2	28
	3 kein Förderbedarf	2	3	3	8
Gesamt		13	40	6	59

Gesamttrefferquote: 47,5 %

Ergebnisse:

- Die Rekonstruktion der Erstentscheidungen der Diagnostiker zum Förderort (interne versus integrative Förderung) gelingt mit 78 % richtigen Klassifikationen signifikant. Bezogen auf die realen Entscheidungen zur internen Förderung kommt es jedoch zu 70 % Fehlentscheidungen. Diese Kinder entwickeln sich also anders als erwartet.
- Der reale Förderort am Ende von Klasse 2 ist aus den diagnostischen Daten nur bei nur 47,5 % der Kinder richtig aus den diagnostischen Daten vorherzusagen. Es kommt dabei bei den intern geförderten Kindern gemessen an den diagnostischen Daten zu 61,5 % Fehlentscheidungen und bei den Kindern, die im Beobachtungszeitraum den Förderbedarf überwinden, zu 50 % Fehlentscheidungen.
- Es kann damit zusammenfassend festgestellt werden, dass es einerseits besonders schwierig ist, anhand der verfügbaren diagnostischen Daten die Entscheidungen der Diagnostiker über Kinder, die integrativ gefördert wurden, zu verstehen und vorwegzunehmen, welche Kinder den Förderbedarf am ehesten überwinden werden. Andererseits spricht dies eben auch für eine Flexibilität der Kinder in ihrer Entwicklung, so dass sie Vorhersagen eben nicht entsprechen. Dem kann nur dadurch Rechnung getragen werden, dass Vorhersagen in ihrer Be-

deutung minimiert bzw. der Prozess der Förderung der Kinder flexibilisiert wird. Diese Art Fehlentscheidung zeigt sich in allen Längsschnittuntersuchungen und kann durch eine Verbesserung der Diagnostik nicht verhindert werden. Allerdings darf der Irrtum in der gesamten pädagogischen Strategie nicht zu ihrem Nachteil werden.

3.3.3. Zur Identifizierbarkeit der IF-Kinder in der Gesamtuntersuchungsgruppe

Fragen:

- Gibt es Zusammenhänge zwischen diagnostischen Daten, die im Zuge der Gutachtenerstellung erhoben wurden?
- Sind die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule in ihren schulischen Leistungen so verschieden, dass sie sich deutlich von den Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf abheben?

Ein wesentliches Kriterium für die Beurteilung der Qualität der diagnostischen Prozesse dürfte es sein, wie hoch die in der ersten und zweiten Klasse erhobenen Schulleistungen mit den Variablen der Gutachtenanalyse korrelieren (Modell 1) und wie gut es im Modell 2 gelingt, mit Hilfe der Schulleistungsdaten die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu identifizieren.

Die folgende Tabelle 3.7 zeigt, dass mit beachtlichen Anteilen aufgeklärter Varianz die späteren Schulleistungen im ersten und zweiten Schuljahr im Modell 1 aus den diagnostischen Daten des Gutachtens heraus vorhersagbar sind. Dieses Ergebnis ist forschungstechnisch von hohem Wert und spricht für die Reliabilität und schließlich Validität der Gutachtenvariablen als Prädiktoren für Kriterien wie etwa die Schulleistungen.

Tabelle 3.7: Vorhersagbarkeit ausgewählter Schulleistungen aus der jeweils besten Kombination der vorhersagestärksten Variablen der Gutachten (Modell 1)

Schulleistungsvariablen	Modell 1			
	R	Eta ²	p	N
KL1_MÜSC	,72	,52	,001	32
KL1_HSPII	,55	,30	,010	26
KL2_Mathe	,59	,35	,000	56
KL2_Wortschatz	,57	,31	,004	42

In unterschiedlichen Vorhersagegleichungen verwendete Variablen als Prädiktoren: Migrationshintergrund, Rückstellung, CFT-Gesamtergebnis, Codierungen zur „Sprachkompetenz“, „Aussprache“, Grammatik“, „Lexikon“ und „Sprachverständnis“. Feststellung von Förderbedarfen: „Sprache“, „Lernen“, „Emotional-soziale Entwicklung“ und „Körperlich-motorische Entwicklung“.

Die nachfolgenden Abbildungen zeigen trotz dieser forschungstechnisch hoch bedeutsamen Korrelationen den generellen Sachverhalt: Trotz signifikanter Leistungsunterschiede zwischen den IF-Kindern und den übrigen Grundschulkindern (im Folgenden: GS-Kinder) ergeben sich breite Überschneidungsbereiche unter allen diagnostischen Aspekten, so dass nur in der Kombination mehrerer diagnostischer Daten die Trennung beider Gruppen gelingen kann. Die Abbildungen zeigen für die beiden Gruppen (IF- und GS-Kinder) die prozentuierten Häufigkeiten, damit trotz sehr unterschiedlicher Fallzahlen eine Betrachtung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten möglich wird.

Abbildung 3.1: Verteilung der Rohwerte im MÜSC, getrennt für IF- und GS-Kinder

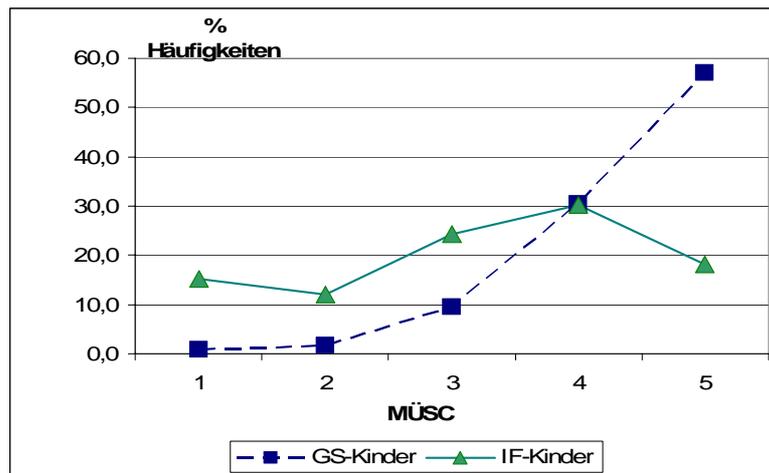
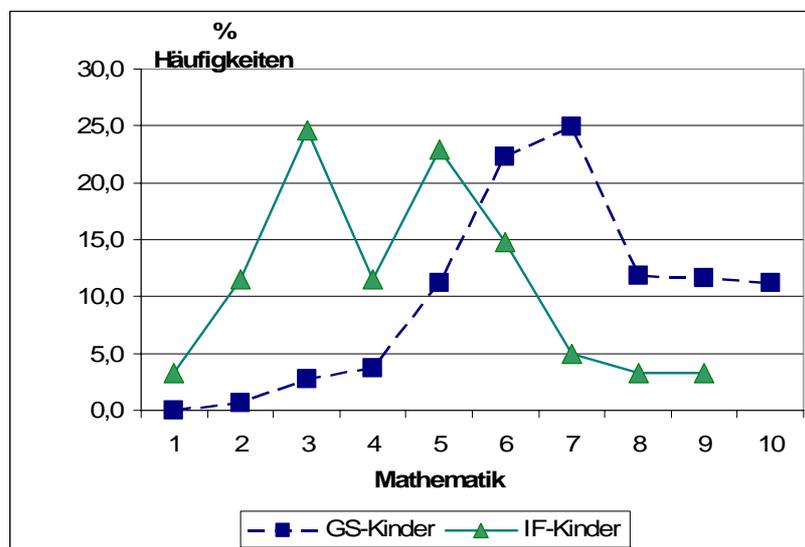


Abbildung 3.2: Verteilung der Rohwerte in Mathematik, getrennt für IF- und GS-Kinder



Trotz dieser in allen Schulleistungsvariablen zu beobachtenden breiten Überschneidung der Leistungsbereiche gelingt es ausweislich der Tabelle 3.8 sowohl im Modell 1 als auch im Modell 2, die IF-Kinder in der gesamten Untersuchungsgruppe als statistisch hoch signifikant gesichert zu identifizieren:

Tabelle 3.8: Präzision der Identifikation von IF-Kindern in der Gesamtuntersuchungsgruppe

Kriterien:	Modell 1				Modell 2					
	R	Eta ²	p	n GS IF		Gesamt- treffer- quote	Zusätz- liche IF- Kinder ¹	Güte der Klassifikation Sensitivität (Se), Spezifität (Sp) und Ratz-Index (Ra)		
					Eta ² p			n %	n %	Se richtige IF
KL1_HaReT KL1_MÜSC	,42	,180	,000 sss	329 27	,158 sss	296 83,15	54 200 %	21 77,8 %	275 83,6 %	83,2 %
KL1_HSPI KL1_HSPII	,31	,097	,000 sss	349 25	,076 sss	300 80,2 %	65 260 %	16 64,0 %	284 81,4 %	54,1 %
KL2_Mathe Grammatik Wortsch. Lesen Pseudowort	,43	,185	,000 sss	425 46	,157 sss	383 77,1 %	101 220 %	39 84,8 %	324 76,2	78,4 %
KL1_MÜSC, KL1_HSPI, KL2_Mathe, Grammatik, Wortschatz, Lesen, Pseu- dowörter	,56	,312	,000 sss	267 30	,271	256 86,2 %	36 120%	25 83,3 %	231 86,5 %	79,0 %
KL1_MÜSC, KL1_HaReT KL1_HSPI, KL2_Mathe, Grammatik, Wortschatz, Lesen, Pseu- dowörter	,59	,343	,000 sss	238 25	,308 sss	230 87,5 %	30 120 %	22 88,0 %	208 87,5 %	85,0 %

¹ Der Prozentsatz der Zahl zusätzlicher IF-Kinder wurde bezogen auf die Zahl der tatsächlichen IF-Kinder.

Es werden demnach mit den eingesetzten diagnostischen Instrumenten Leistungsmerkmale erfasst, in deren Kombination der Ausprägungen sich die unterschiedlichen Ausgangslagen und Entwicklungsergebnisse der IF- und GS-Kinder manifestieren. Dabei kommt es zu charakteristischen Befunden, die exemplarisch in der Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit durch die Kombination der diagnostischen Ergebnisse zu Beginn des ersten Schuljahres (HaReT und MÜSC) und bei den Schulleistungen der zweiten Klasse insgesamt erläutert werden sollen.

Der HaReT ist ein Test, der bereits zu Beginn der ersten Klasse Aussagen über Fähigkeiten gestattet, die als Voraussetzungen für die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten gelten können. In Kombination mit dem MÜSC als Voraussetzungstest für den schriftsprachlichen Erwerb werden in der gemeinsamen Betrachtung der Präzision der Identifikation von IF-Kindern die zu Beginn der ersten Klasse erhobenen Lernvoraussetzungen geprüft. Im Mo-

dell_1 gelingt eine Trennung der IF- und GS-Kinder mit einem höchst signifikanten R von 0,42 und einer Varianzaufklärung von 18,0 %. Im Modell 2 werden 21 (77,8 %) von 27 IF-Kindern richtig identifiziert, aber zugleich 54 andere Kinder als IF-Kinder bezeichnet. Das sind bezogen auf die real als IF-Kinder Identifizierten eine doppelte Anzahl weiterer Kinder (200 %), die eine ähnliche Kombination von Ausprägungen in beiden Voraussetzungsskalen haben wie die IF-Kinder. Das Klassifikationsergebnis ist der folgenden Tabelle 3.9 zu entnehmen:

Tabelle 3.9: Identifikation der IF-Kinder über die Voraussetzungsskalen HaReT und MÜSC

		reale Definitionen		Gesamt
		IF-Kinder	GS-Kinder	
vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit	IF-Kinder	21	54	75
	GS-Kinder	6	275	281
Gesamt		27	329	356
Sensitivität (Se)		77,8 %		
Spezifität (Sp)			83,6 %	
Gesamttrefferquote (Ge)				83,2 %
Ratz-Index (Ra)		Eta ² = 0,158 s.s.s.		71,9 %

Trotz hoher Präzision und statistischer Signifikanz im Ganzen werden 6 von 27 IF-Kindern, d. h. 22,2 %, nicht erkannt, dafür aber weitere 54 Kinder zu IF-Kindern erklärt. Die Spezifität (Erkennbarkeit der GS-Kinder) ist beachtlich, die Sensitivität (Erkennbarkeit der IF-Kinder) ist etwas geringer. Mit diesem sehr guten Klassifikationsergebnis wird der Zufall um 71,9 % übertroffen (Ratz-Index) und der Bereich „sehr guter“ Klassifikationsleistungen – gemessen am Ratz-Index – erreicht. Für alle folgenden Prognosegleichungen (Ausnahme: HSPI und HSPII) der Tabelle 3.8 gilt dieses hervorragende Ergebnis: Mit Hilfe der Schulleistungsergebnisse sind die IF-Kinder sehr gut von den GS-Kindern zu unterscheiden. Hervorzuheben ist, dass die schriftsprachlichen Leistungen – gemessen mit dem HSP – zwar immer noch gut zwischen den IF- und GS-Kindern trennen, aber der Ratz-Index in diesem Bereich am niedrigsten ausfällt. Das ist ein Hinweis darauf, dass schriftsprachliche Leistungen allein nicht die Unterschiedlichkeit von IF- und GS-Kindern beschreiben.

Werden nun die Schulleistungen des zweiten Schuljahres insgesamt zusammen mit drei Testergebnissen der ersten Klasse (HaReT, MÜSC und HSPI) als diagnostische Zeichen zur Identifikation der IF-Kinder verwendet, kommt es bei statistisch höchst signifikanter Präzision der Identifikation der IF-Kinder zu den in der Tabelle 3.10 dokumentierten Klassifikationen.

Der hohen Treffsicherheit bei der Identifikation der IF-Kinder, 88,0 % (22 von 25 Kindern) werden richtig erkannt, steht gegenüber, dass eine beträchtliche Zahl von weiteren 30 Kindern (120 % bezogen auf die real identifizierten IF-Kinder) sehr ähnliche Kombinationen von Schulleistungsergebnissen zeigt, wie die IF-Kinder. In diesem Prognosemodell, welches sich insgesamt nur auf 238 GS-Kinder und 25 IF-Kinder bezieht (das sind die Kinder mit vollständigen Daten in allen Variablen der Prognosegleichung) wird sehr deutlich, dass mit jedem

weiteren diagnostischen Datum die Präzision der Trennung von GS- und IF-Kindern bis zu einem Ratz-Index von 85 % steigt.

Tabelle 3.10: Identifikation der IF-Kinder über die Voraussetzungsskalen MÜSC, HaReT, den HSPI und die Schulleistungstests der zweiten Klasse

		Reale Definitionen		
		IF-Kinder	GS-Kinder	Gesamt
vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit	IF-Kinder	22	30	52
	GS-Kinder	3	208	211
Gesamt		25	238	263
Sensitivität (Se)		88,0 %		
Spezifität (Sp)			87,4 %	
Gesamttrefferquote (Ge)				87,5 %
Ratz-Index (Ra)		Eta ² = 0,308 s.s.s.		85,0 %

In diesen Befunden deutet sich das zentrale Ergebnis dieser Auswertungsperspektive an: GS- und IF-Kinder sind – je nach verwendeten diagnostischen Daten - statistisch höchst signifikant mit durchweg guten bis sehr guten Klassifikationsergebnissen zu unterscheiden. Damit einher geht jedoch eine erhebliche Zahl so genannter „falsch negativer“ Klassifikationen einher. Das sind Kinder, die nach den diagnostischen Daten IF-Kinder sein müssten, obwohl sie in den schulischen Entscheidungsprozessen nicht als solche bezeichnet wurden. Es gibt damit in der nicht als sonderpädagogisch förderbedürftig erklärten Gruppe von Kindern eine erhebliche Zahl, die, bezogen auf die Schulleistungen und auch in den Voraussetzungsskalen, völlig vergleichbare Ergebnisse wie die IF-Kinder aufweisen. Wird die Zahl von Grundschulkindern, die nach den verwendeten diagnostischen Kriterien mindestens ebenso förderbedürftig sind wie die IF-Kinder, auf der Grundlage der Voraussetzungstests und der Schulleistungstests geschätzt, ist mit 120 % bis 260 % zusätzlich förderbedürftigen Kindern zu rechnen, wenn die Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf als Berechnungsbasis verwendet werden. Zu vermerken ist, dass je nach verwendeten Prädiktoren 12 % bis 36 % der real als IF-Kinder Identifizierten nach den diagnostischen Daten keine IF-Kinder sind. Demnach werden mit der vorgängigen Diagnose zwar viele „richtige“ Kinder als besonders förderbedürftig identifiziert. Daneben gibt es jedoch ca. 1,2-mal bis 2,6-mal so viele Kinder, die von ihren Lernvoraussetzungen bzw. ihren in der zweiten Klasse erzielten Lernergebnissen her mindestens die gleiche pädagogische Aufmerksamkeit benötigen wie die zuvor als förderbedürftig erklärten Kinder.

Ergebnisse:

- Es gibt deutliche Zusammenhänge zwischen den Variablen der Gutachtenanalyse und den späteren Schulleistungen. Die multiplen Korrelationen zwischen den besten Gutachtenvariablen und den späteren Schulleistungen bewegen sich zwischen $R = 0,55$ und $R = 0,72$. Diese Zusammenhänge sind forschungstheoretisch hoch bedeutsam und zeigen, dass der sonderpädagogische Begutachtungsprozess zu validen Ergebnissen hinsichtlich der Prognose zukünftiger Schulleistungen geführt hat.
- Werden die Leistungen der durch die Integrativen Förderzentren betreuten Kinder und der übrigen Grundschul Kinder in den einzelnen Schulleistungsvariablen miteinander verglichen, kommt es zu breiten Überschneidungen zwischen den Leistungen der beiden Gruppen. Mit einzelnen diagnostischen Maßen lassen sich IF- und GS-Kinder nicht voneinander unterscheiden.
- Es wurden unterschiedliche multivariate Prognosegleichungen entwickelt, die entweder die Voraussetzungsskalen, die schriftsprachlichen Leistungen, die Leistungen in der zweiten Klasse oder Kombinationen von Leistungsmaßen der ersten und zweiten Klasse umfassten. Je mehr diagnostische Maße in die Prognosegleichungen einbezogen werden, umso besser gelingt die Unterscheidung von IF- und GS-Kindern, und zwar bis zu einem Maximum von 87,5 % richtigen Klassifikationen, mit denen die Zahl zufällig richtiger Klassifikationen um 85 % übertroffen wird.
- Dennoch gibt es unter den Grundschulkindern eine erhebliche Zahl von Kindern, die bezogen auf ihre Schulleistungen und ihre Ergebnisse in den Voraussetzungsskalen für schulisches Lernen völlig vergleichbare Befunde wie die IF-Kinder aufweisen. Nach den vorliegenden Ergebnissen ist mit 120 % bis 260 % zusätzlich förderbedürftigen Kindern zu rechnen, die hinsichtlich ihrer Leistungsstruktur denen entsprechen, die als sonderpädagogisch förderbedürftig diagnostiziert wurde.
- Je nach verwendeten Prädiktoren müssten 12,0 % bis 36 % der als IF-Kinder identifizierten nach den diagnostischen Daten zu den Grundschulkindern zählen.
- Es werden demnach im gutachterlichen diagnostischen Prozess zwar viele „richtige“ Kinder als besonders förderbedürftig identifiziert. Daneben gibt es jedoch gemessen an den später erhobenen Schulleistungsdaten 12,0 % bis 36 % Kinder, die fälschlicherweise den IF-Status haben (oder überwunden haben) und ca. 1,2-mal bis 2,6-mal so viele Kinder, die von ihren Lernvoraussetzungen bzw. ihren in der zweiten Klasse erzielten Lernergebnissen her mindestens die gleiche pädagogische Aufmerksamkeit benötigen wie die zuvor als förderbedürftig erklärten Kinder.
- Das heißt insgesamt: Die Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs muss umfassender organisiert werden und darf nicht nur auf dem Meldeverhalten von Grundschulen basieren, da somit einem großen Teil von Kindern sonderpädagogische Unterstützung vorenthalten wird.

3.4 Die Bedeutung der Intelligenztestergebnisse für Deskription, Klassifikation und Prognose

Frage:

- Intelligenztests gehören noch immer zum Standardrepertoire der sonderpädagogischen Diagnostik, welches mit zum Teil hohem Zeitaufwand eingesetzt wird. Es ist zu fragen, ob dieser Aufwand durch die tatsächliche Bedeutung der Ergebnisse im diagnostischen Prozess gerechtfertigt erscheint.

In der zentralen Untersuchungsgruppe GA3 (n=59) wurde nach Tabelle 3.11 bei 26 Kindern (44,1 %) nur ein Intelligenztest durchgeführt. Bei 33 Kindern bzw. 55,9 % kamen zwei Intelligenztests zum Einsatz. Hier wird ganz der Hamburger Tradition einer sehr aufwändigen Intelligenztestdiagnostik gefolgt, die keineswegs der bundesrepublikanischen Praxis entspricht. Gemessen am Aufwand ist die Feststellung des Intelligenzquotienten – zumindest mit zwei Verfahren – eine sehr zeitintensive diagnostische Maßnahme und die Frage stellt sich, wie weit dieser Aufwand dem Ertrag der Informationen entspricht.

Tabelle 3.11: Zahl der Intelligenztests pro Kind

	n	gruppiert	%
nur CFT	25		
nur HAWIK III	1	26	44,1 %
CFT + KABC	32		
CFT + HAWIK III	1	33	55,9 %
	59	59	100,00 %

Zur Beantwortung der Frage der diagnostischen Bedeutsamkeit der Intelligenztestergebnisse wurden zunächst alle einfachen Korrelationen des CFT mit zentralen Variablen der Untersuchung betrachtet und sodann die Beteiligung des Intelligenztestergebnisses an den unterschiedlichen Vorhersagegleichungen geprüft. Dabei kam es zu folgenden Ergebnissen:

Einfache Korrelationen des CFT mit zentralen Variablen der Untersuchung

Es wurden die Korrelationen zwischen 37 zentralen Variablen der Untersuchung und den CFT-Werten berechnet und dabei die Ergebnisse der folgenden Tabelle 3.12 erzielt. Danach gibt es nur zwischen Intelligenztestwerten und HaReT-Ergebnissen, Klasse 1, sowie CFT und Mathematikergebnissen, Klasse 2, substanzielle Zusammenhänge. Die weiteren Ergebnisse hingegen sind zwar forschungstechnisch relevant, aber für individuelle Entscheidungen praktisch ohne Bedeutung. Immerhin deuten sie an, dass es durchaus plausible Zusammenhänge zwischen festgestellten Förderbedarfen in VU und GA gibt. So werden die Feststellungen zum Förderbedarf in den Bereichen Sprache und Motorik in der VU bestimmt worden sein durch die Einschätzung des kognitiven Niveaus: Je höher das kognitive Niveau, umso weniger Förderbedarfe wurden in den Bereichen festgestellt. Das Gleiche gilt für den Förderbedarf im Bereich Lernen, der in den Gutachten festgestellt wurde: Mit abnehmender Intelligenzleistung steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Förderbedarf im Bereich Lernen festgestellt wird. Entsprechend haben die Diagnostiker bei der Lernortbestimmung die Intelligenztestergebnisse berücksichtigt, und zwar in der Art, dass mit sinkendem Intelligenztestwert die Wahrschein-

lichkeit zunimmt, in die interne Förderung zu gelangen. In Bezug auf die weitere Entwicklung der Schulleistungen korreliert der CFT nur mit den beiden mathematikspezifischen Variablen, nicht aber mit den vielfältig erhobenen sprachspezifischen Variablen.

Tabelle 3.12: Mindestens signifikante Korrelationen der CFT-Ergebnisse mit Variablen der Untersuchung

	r	p	n	
Alter in Monaten	-0,34	s.s.	59	Ältere Kinder haben eher niedrigere CFT-Werte.
Geschlecht	-0,29	s.	59	Jungen haben eher höhere CFT-Werte.
Förderort_Start	0,23	s.	59	Integrativ geförderte Kinder haben eher höhere CFT-Ergebnisse.
Förderort_End	0,25	s.	59	Integrativ geförderte Kinder und Kinder, bei denen der FB aufgehoben wird haben eher höhere CFT-Ergebnisse.
VU: Anzahl der Förderbedarfe	-0,32	s.	42	Bei eher intelligenteren Kindern werden eher weniger Förderbedarfe festgestellt.
VU: FB_Sprache	-0,25	s.	51	Eher intelligentere Kinder haben weniger Förderbedarf im Bereich Sprache.
VU: FB_Motorik	-0,35	s.s.	51	Eher intelligentere Kinder haben weniger Förderbedarf im Bereich Motorik.
GA: Sprachkompetenz	0,23	s.	59	Intelligentere Kinder haben eher Förderbedarf in der Sprachkompetenz.
GA: FB_Lernen	-0,26	s.s.	59	Intelligentere Kinder haben eher weniger Förderbedarf im Bereich Lernen.
KL1_HaReT	0,57	s.s.s.	31	Mit höheren Intelligenztestwerten sind eher höhere HaReT-Ergebnisse verknüpft.
KL2_Mathe	0,46	s.s.s.	56	Mit höheren Intelligenztestwerten sind eher höhere Mathematik-Ergebnisse verknüpft.
KL2_Grammatik	0,29	s.	47	Mit höheren Intelligenztestwerten sind eher höhere Grammatik-Ergebnisse verknüpft.

Der CFT in Vorhersagegleichungen

Bedeutung des CFT für die Zuordnung der Kinder zu Zeit- und Förderortkohorten: Der CFT hat keinerlei Bedeutung für die Entscheidung der Diagnostiker, Kinder zu unterschiedlichen Zeiten in die Förderung zu nehmen. Allerdings ist der CFT für die Zuordnung der förderbedürftigen Kinder zu internen oder integrativen Fördergruppen von Bedeutung. Das Gewicht des CFT ist jedoch geringer als das der Variablen des Förderbedarfs in sprachlichen Dimensionen und im Lernen.

Bedeutung des CFT für die Vorhersage der Schulleistungen in der ersten und zweiten Klasse: Der CFT erscheint mit substanziellen Gewichten in den Vorhersagegleichungen für den HaReT und die Leistungen in Mathematik der zweiten Klasse. Es gibt auch ein signifikantes Gewicht des CFT in der Gleichung zur Vorhersage des MÜSC. Das Gewicht des CFT ist jedoch deutlich geringer als das verschiedener Variablen des sprachlichen Förderbedarfs, des Förderbedarfs im emotional-sozialen Bereich und der Randvariablen „Migrationshintergrund“ und „Rückstellung“.

Der CFT als Prädiktor der Entscheidungen, ein Kind eher intern oder integrativ zu fördern

Auf dem Hintergrund üblicher Entscheidungen und Entscheidungsbegründungen in der bisherigen sonderpädagogischen Diagnostik könnte angenommen werden, dass der CFT wenigstens bei der Bestimmung des Förderortes eine wichtige Rolle spielt. Dass dies nicht zutreffen kann, wurde bereits oben deutlich, soll aber nochmals in einem Vierfelderschema hervorgehoben werden:

Tabelle 3.13: Identifikation der intern bzw. integrativ geförderten Kinder über die CFT-Ergebnisse

		Reale Definitionen		Gesamt
		interne Förderung	integrative Förderung	
CFT-Ergebnisse medianhalbiert	untere Hälfte: deutliches Risiko	9	20	29
	obere Hälfte: weniger Risiko	4	26	30
Gesamt		13	46	59
Sensitivität (Se)		69,2 %		
Spezifität (Sp)			56,5 %	
Gesamttrefferquote (Ge)				59,3 %
Ratz-Index (Ra)		Eta ² = 0,046 n.s.		39,5 %

Die Tabelle 3.13 macht schon deutlich, dass der CFT für die Entscheidung, ein Kind in die interne Förderung zu geben, eine Rolle spielt. Der Zusammenhang ist nicht signifikant, wenngleich die Zahl der richtigen Klassifikationen die der zufällig richtigen Klassifikationen um 39,5 % übertrifft. Nach dem Ratz-Index wäre das eine bereits gute Klassifikationsleistung, wenn das Ergebnis überhaupt signifikant wäre.

Ergebnis:

- Insgesamt wird deutlich, dass die hohe Bedeutung des CFT und der Intelligenztestdiagnostik, wie sie der Intelligenzdiagnostik – auch in diesem Projekt – beigemessen wird, aus den vorliegenden Daten bei weitem nicht rekonstruierbar ist. Unstreitig ist, dass die Intelligenztestleistungen bei manchen Entscheidungen moderierende Funktion haben.
- Dieses Ergebnis ist im Hinblick auf die für die Intelligenzdiagnostik im IF-Projekt verwendete Zeit hin zu bewerten.
- Gemessen am diagnostischen Ertrag scheint es mehr als fraglich, ob der hohe Zeiteinsatz für die Intelligenzdiagnostik gerechtfertigt ist. Zu fragen ist, ob ein Teil der für die Intelligenzdiagnostik verwendeten Zeit nicht für die Durchführung lerngegenstandsspezifischer Voraussetzungstests eingesetzt werden sollte.

4 Prozessverlauf

4.1 Planung, Umsetzung und Erfolge der Förderung – Auswertung der Förderpläne

4.1.1 Zum Stellenwert der Förderplanung in der sonderpädagogischen Förderung und in der Konzeption des Integrativen Förderzentrums

Mit den KMK-Empfehlungen „zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ von 1994 ist die Förderplanung konzeptioneller Bestandteil der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs geworden. Der Förderplan wurde in der Folge zum Instrument der Gestaltung der „diskursiven Prozesse der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eines Förderkonzepts“ (Schuck, Lemke & Schwohl, 2007, S. 211) und zum strukturierenden und fundierenden Baustein der Förderung. Indem die Förderpläne in der Folge der KMK-Empfehlungen schulgesetzlich verankert wurden, wurde der wissenschaftliche Diskurs der achtziger Jahre zumindest schulgesetzliche Realität. Mittlerweile hat sich nicht nur die wissenschaftliche Sonderpädagogik verstärkt dieses Themas angenommen (vgl. z. B. Mutzeck, 2007), sondern es liegen auch diverse Praxishilfen zu diesem Thema vor (vgl. z. B. Heimlich, Lotter & März, 2005; Verband Sonderpädagogik, Landesverband Nordrhein-Westfalen, 2004), die zum Teil in schuladministrativer Verantwortlichkeit einzelner Bundesländer entstanden sind (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, Schleswig-Holstein (IQSH), 2003) und auch über den Rahmen der sonderpädagogischen Förderung hinaus und damit in die allgemeine Schule hineinreichen (vgl. Berndt, 2005; Domsch & Krowatschek, 2007). Nicht zuletzt hat auch die KMK (2003) selbst das Instrument des Förderplans für die Formulierung von „Grundsätze[n] zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten des Lesens und des Rechtschreibens“ entdeckt (vgl. S. 2) und somit über den sonderpädagogischen Rahmen hinausgehoben. Seit dem KMK-Beschluss von „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004) gehören „Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse“ (S. 5) zudem generell zu den in der Lehrerausbildung zu vermittelnden Kompetenzen.

Noch immer wird kontrovers darüber diskutiert, in welchem Umfang und wie häufig die Förderpläne zu erstellen sind. Es gibt Empfehlungen von jährlich, halbjährlich bis hin zu einigen Wochen (vgl. Sander, 2005, S. 25). Wenn jedoch Förderpläne über eine längere Zeitspanne Ziele der Förderung formulieren, dann müssen diese zwangsläufig allgemeiner gehalten werden. Ob sie dann jedoch eine Unterstützung für die tägliche Planung der Förderung sind, darf bezweifelt werden. Matthes z. B. spricht sich für die Benennung von Förderzielen aus, die in einem Zeitraum von sechs bis acht Wochen realisiert werden können, da nur so überprüft werden könne, ob die jeweiligen Angebote diesen Zielen dienlich sind (vgl. Matthes, 2009, S. 126ff.). Obwohl das Thema Förderplanung seit mehr als zehn Jahren intensiv diskutiert wird, gibt es noch vergleichsweise wenige Studien, die sich zum Ziel gesetzt haben, die Förderplanung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen zu evaluieren (vgl. ebd., S.122).

In der IF-Konzeption (vgl. Dreher, 2008) ist der von der KMK (1994; s. o.) formulierte Stellenwert von Förderplänen realisiert: „Die Verschriftung der Ergebnisse der diagnostischen Überprüfung im sonderpädagogischen Gutachten ist über den (rechtsrelevanten) Nachweis von sonderpädagogischem Förderbedarf hinaus fachliche Ausgangsbasis für die Erstellung von individuellen Förderplänen. Um zu gewährleisten, dass die Vergabe der sonderpädagogischen Fördermittel diagnosegeleitet, transparent und geregelt erfolgt [...], wird das Verfahren auf der Grundlage von §§ 12 (4), 19 (2), 34 (1 und 2) HmbSG, der VO zur Aufnahme in Sonderschulen, dem Punkt 3 der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung und den Standards der Handreichung ‚Sonderpädagogische Diagnostik‘ durchgeführt“ (S. 29). Im IF-Projekt liegt die Verantwortung für die Erstellung von individuellen Förderplänen für die

Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf konzeptionell in den Händen der Sonderpädagoginnen und -pädagogen – sowohl bei der Förderung eines Kindes in „externer Förderung“ als auch in der „gemeinsamen Förderung“ in der Grundschule (Dreher, 2008, S. 37).

4.1.2 Fragestellungen und grundsätzliches Vorgehen

Die zur Evaluation des Konzepts des Integrativen Förderzentrums durchgeführte Analyse der Förderpläne ist eine Dokumentenanalyse, die keine Aussagen über die tatsächlich realisierte Förderung der Kinder und die damit ggf. erzielten Effekte erlaubt. Das Untersuchungsinteresse zielte vielmehr darauf ab, Aussagen darüber zu treffen, inwieweit die Förderpläne die allgemeine Dimension der KMK-Empfehlungen (1994) wie auch den aktuellen Stand der Förderplandiskussion widerspiegeln. Diese Evaluationskriterien wurden aufgrund theoretischer Überlegungen entwickelt und sind damit die Evaluationskriterien der wissenschaftlichen Begleitung und nicht der Kolleginnen und Kollegen der beiden IF-Standorte, die zu Beginn des Projektes entschieden haben, ohne Beteiligung der wissenschaftlichen Begleitung ihr Konzept des Förderplans und der Förderplanarbeit zu erarbeiten.

Die in den IF-Zentren erstellten Förderpläne wurden vom Evaluationsteam anhand von Ratingskalen kriterienorientiert ausgewertet. Dabei wurden nicht einzelne Förderpläne untersucht, sondern Förderplanreihen für einzelne Kinder, um Aussagen über die Konsistenz der Förderziele treffen zu können. Es wurde entschieden, für dieses Vorgehen nur Förderpläne zu berücksichtigen, die bis zum Schuljahresende 2007/08 vorlagen. Anschließend gingen zwar weitere Förderpläne ein, wodurch sich zumindest die Zahl vollständiger Förderplanreihen im Oktober 2008 erhöht hat. Eine weitere Förderplanlieferung im Frühjahr 2009 verringerte jedoch die Zahl der vollständigen Förderplanreihen im Vergleich zum Oktober 2008 wieder, da bei ehemals vollständigen Förderplanreihen nun oftmals eine Lücke entstand. Außerdem waren bei einigen Förderplanreihen die einzelnen Förderpläne nicht mehr miteinander zu vergleichen, da sie von unterschiedlichen Sonderpädagoginnen geschrieben wurden und auch der Zeitraum des letzten uns vorliegenden Förderplans einer Förderplanreihe je nach IF verschieden war.

Die Auswahl der analysierten Förderplanreihen umfasst mit 15 Förderplanreihen zwar eher eine geringere Anzahl, als das vorliegende Gesamtmaterial hergegeben hätte, aber dafür ist im Hinblick auf die Vergleichbarkeit des Datenmaterials ein Zugewinn zu verbuchen, der bei einem anderen Vorgehen nicht zum Tragen gekommen wäre. Immerhin sind mit den analysierten Förderplanreihen mit den sie umfassenden 62 Förderplänen ein Drittel der insgesamt 188 vorliegenden Förderpläne untersucht worden. Das Kriterium der vollständigen Förderplanreihen wurde dabei noch durch das Kriterium der Beteiligung aller Förderlehrkräfte ergänzt. Alle uns vorliegenden Förderpläne wurden in einem Vor-Screening daraufhin untersucht, ob sie die beiden Analyse Kriterien erfüllen. Sodann wurden die Förderpläne, wie auch schon die Gutachten, von je zwei Personen in einer ersten Auswertungsphase analysiert und die Ergebnisse abgeglichen. Aus dieser ersten Auswertungsphase wurden Hypothesen zur Art und Weise der Förderplanerstellung in den Integrativen Förderzentren generiert, die in einer zweiten Auswertungsphase – nun auch unter Verwendung von Plänen bis zum Schuljahresende 2008/09 – überprüft wurden.

Bei der Analyse der Förderpläne anhand von Ratingskalen wurden die folgenden Fragestellungen berücksichtigt:

- Formal-funktionale Qualitäten der Förderdokumentation, d. h. der Aufbau der konkreten Förderplanschemata.
- Die Qualität der Schnittstelle zwischen den sonderpädagogischen Gutachten und der ersten Initialförderplanung.
- Die Qualität der Datenerhebung als notwendige Ausgangsbasis bei der Bestimmung der individuellen Lernausgangslage (Ist-Stand).
- Die Qualität der Dokumentation der Umsetzung der Förderung.
- Die Qualität der Dokumentation der *inhaltlichen* Koordinationsleistungen bei der Realisierung der Förderung.
- Die Qualität der Dokumentation der *organisatorischen* Koordinationsleistungen bei der Realisierung der Förderung.

Alle Analysekriterien beziehen sich auf das Grundkonzept der diagnosegeleiteten Förderung (vgl. auch Dreher, 2008, S. 27).

4.1.3 Ergebnisse

Das Erstellen der Förderpläne fällt zwar in den Aufgabenbereich der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (vgl. Dreher 2008, S. 37). Bei der Förderplanung sollen jedoch die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit den Lehrkräften der Grundschulen kooperieren. Wie aus den Interviews (vgl. folgendes Kapitel) hervorgeht, beraten die Sonderpädagoginnen regelmäßig über die Gestaltung der Förderprozesse. Bis auf wenige Ausnahmen ist jeweils die Sonderpädagogin alleinige Autorin des Förderplans. Aus den Unterlagen ist zu schließen, dass der Förderplan in erster Linie der Strukturierung der Arbeit der jeweiligen Sonderpädagogin dient. In den von uns systematisch analysierten Förderplänen finden sich nur selten Hinweise, wie die Klassenlehrerinnen bzw. die Fachlehrerinnen mit den Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf arbeiten sollen und auf welche Weise die Grundschullehrkräfte in die Förderung einbezogen sind. Des Öfteren wird vermerkt, dass die Sonderpädagogin differenzierte Materialien für die Wochenplanarbeit zur Verfügung stellt. Eine Koordination der Förderung mit Hilfe des Förderplans ist nicht zu erkennen. Wenn die Förderpläne die Handlungsmaximen der zu realisierenden Förderung darstellen, dann primär für die Sonderpädagoginnen.

Die Förderpläne könnten jedoch darüber hinaus auch eine Hilfestellung für die Unterrichtsplanung der Klassen- bzw. Fachlehrkräfte darstellen, insbesondere für die Zeit, wenn die Sonderpädagoginnen nicht im Unterricht anwesend sind. Hierzu enthalten jedoch die allermeisten Förderpläne keine dezidierten Angaben. Möglicherweise wurde diese Präzisierung nicht für notwendig erachtet, da (wie die geführten Interviews belegen) es regelmäßige Absprachen zwischen den beteiligten Lehrkräften gab. Bei vielen Förderplänen entstand der Eindruck, dass die geplanten Maßnahmen und durchgeführten Methoden primär von den Sonderpädagoginnen realisiert wurden. Da nicht immer die Sozialformen mit angegeben wurden, lassen sich keine detaillierten Aussagen darüber tätigen, inwieweit die Förderpläne eine gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterstützt haben.

Dem von Dreher (2008) vorgegebenen Anspruch, Lern- und Entwicklungsprozesse zu dokumentieren, entsprechen die Förderpläne in weiten Teilen. Jedoch kann auf der Grundlage der Analyseergebnisse nicht über die Qualität dieser Aussagen geurteilt werden. Dazu wäre es notwendig gewesen, die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder zumindest phasenweise zu beobachten.

Die Kolleginnen und Kollegen der Förderzentren haben ein Intervall für die Fortschreibung der Pläne gewählt, welches vergleichsweise kurz ist. Wie oben bereits erwähnt, ist auch dieses

Intervall zu lang, um konkrete und operationalisierbare Förderziele angeben zu können. So konnte festgestellt werden, dass die Förderpläne Ziele enthielten, die in vielen Fällen schon nach zwei oder drei Wochen erreicht werden können (z. B. das Erlernen von zwei oder drei Buchstaben). Andererseits fanden sich Förderziele, die sich ohne weiteres in den Folgeplan integrieren ließen, wie z. B. die Erweiterung des Wortschatzes. Je allgemeiner Förderziele benannt sind, desto schwerer fällt es, zu bewerten, wie weit der zu fördernde Schüler / die Schülerin in Richtung Förderziel schon fortgeschritten ist.

In der Regel beziehen sich die Förderpläne bzw. die Sonderpädagoginnen bei der Erstellung der Förderpläne auf die im Vorfeld angefertigten Gutachten. Die Gutachten werden in einigen Fällen explizit zur Bestimmung der Lernausgangslage benannt. In den analysierten Förderplänen gibt es stellenweise auffällige Diskrepanzen zwischen den im Gutachten enthaltenen Fördervorschlägen zu denen im Förderplan. Als ein extremes Beispiel sei hier auf eine Förderplanung verwiesen, in der der Bereich Förderung der sprachlichen Entwicklung nicht enthalten war. Im Gutachten wurde dem Kind jedoch ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich sprachlicher Entwicklung zugesprochen. Es mag Fälle geben, bei denen sich die Lernausgangslage deutlich verändert hat. Wenn dies der Fall ist, dann sollte im Förderplan auf eine veränderte Lernausgangslage verwiesen werden. Darüber hinaus sollte vermerkt sein, wie man zu der Auffassung gekommen ist, dass sich die Lernausgangslage verändert hat. In der Analyse der Förderpläne konnten keine nennenswerten Beispiele gefunden werden, die eine Diskrepanz zwischen Gutachten und Förderplan hinreichend erklären. Das angesprochene Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bleibt somit weitestgehend unberücksichtigt. Es wird nicht erwähnt, mit welchen Methoden bzw. auf welcher Grundlage geschlussfolgert wurde, dass sich die Lernausgangslage verändert hat. Auch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Zustandekommens der Förderziele wurde anscheinend nur wenig Bedeutung beigemessen. Zwar werden oftmals Angaben zur Lernausgangslage gemacht, allerdings wird nur in den wenigsten Fällen darauf verwiesen, auf welcher Basis diese Aussagen getätigt wurden.

Der Frage der fehlenden Stringenz in den Förderplänen ist in weiteren Analysen nachzugehen. Dazu sind Lehrkräfte explizit zu befragen bzw. Formen der Dokumentation, die eine deutlich höhere Transparenz erlauben, sind zu entwickeln.

Aus unserer Sicht macht eine Förderplanung nur Sinn, wenn sie den Lehrkräften bei ihrer täglichen/wöchentlichen Unterrichtsplanung als Hilfestellung und als elementarer Bestandteil der Unterrichtsplanung dient. Im Sinne einer den Lernprozess begleitenden Diagnostik und Förderung entwickelt eine Lehrkraft permanent aufgrund veränderter Ausgangslagen neue Förderziele und überlegt sich, mit welchen Methoden sie diese erreichen möchte. Der Förderplan könnte ein Instrument dafür sein, die ohnehin ablaufenden adaptiven Prozesse der Unterrichtsgestaltung bewusster zu dokumentieren, die impliziten Ziele – letztlich auch zur Kooperation mit einer weiteren Lehrkraft – zu explizieren und einer Überprüfung in angemessenen Zeiträumen zu unterziehen.

Auch wenn es gute Gründe für die These gibt, dass das Instrument der Förderplanung die Qualität der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhöhen kann, können wir jedoch auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse keine diese These stützenden Belege finden. Das Untersuchungsdesign, das lediglich auf die Dokumentenqualität der Förderpläne abzielte, lässt keine Aussagen über die Kongruenz zwischen Förderplanung und tatsächlich realisierter Förderung zu, wohl aber sind die folgenden Entwicklungsrichtungen für eine weitere Verbesserung der Förderplanarbeit erkennbar:

Zum einen gilt es, vor allem die intersubjektive Nachvollziehbarkeit hinsichtlich der Beschreibung der Lernausgangslage und des Zustandekommens der Förderziele zu erhöhen.

Auch sollte die Förderplanung noch stärker andere an der Förderung bzw. Unterrichtung beteiligte Personen berücksichtigen.

Unseres Erachtens könnte das Intervall der Förderplanung kürzer sein, was den Vorteil hätte, dass Förderziele konkreter und prägnanter formuliert werden könnten, die dann anschließend auch einfacher zu evaluieren sind. Unter den aktuellen Arbeitsbelastungen kollidiert dieser Anspruch jedoch mit dem Kriterium der Nachvollziehbarkeit, da dies voraussetzt, dass alle Lernfortschritte hinreichend dokumentiert sind bzw. bei der Veränderung von Förderzielen nachvollziehbar wird, warum diese verändert wurden.

4.2 Umsetzung des Konzepts des Integrativen Förderzentrums in den Schulen – Auswertung der Befragung von Lehrkräften

Im Verlaufe des Evaluationsprojektes wurden die Lehrkräfte, die an der Umsetzung der „Integrativen Förderzentren“ beteiligt waren, mehrfach um Stellungnahmen gebeten. Sowohl die Sonderpädagoginnen, die im IF tätig waren, als auch die Grundschullehrerinnen, in deren Klassen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wurden, waren aufgerufen, über ihre Erfahrungen zu berichten und das Projekt nach verschiedenen Kriterien zu bewerten. Ziel dieser Befragungen war, erste Hinweise zur Umsetzbarkeit des Konzepts aus der Sicht der Lehrkräfte zu erhalten und Gelingensbedingungen für die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen nach dem vorgegebenen Modell zu identifizieren.

In den ersten beiden Jahren nach dem Start der Integrativen Förderzentren waren zahlreiche Lehrkräfte an der Umsetzung des Konzepts beteiligt, nämlich die Klassen- und Fachlehrerinnen der Grundschulklassen, die im Sommer 2007 und 2008 eingeschult wurden, sowie eine wachsende Zahl von Sonderpädagoginnen, die Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen und in Lerngruppen in den Förderzentren betreuten. Neue Kolleginnen und Kollegen mussten kontinuierlich in die Arbeit einbezogen werden – nicht nur beim Start des zweiten Jahrgangs im Sommer 2008, sondern auch zur Betreuung von Kindern, deren sonderpädagogischer Förderbedarf erst im Laufe des ersten Schuljahres diagnostiziert wurde. Weitere Fluktuationen ergaben sich, weil Lehrkräfte erkrankten bzw. in den Mutterschutz gingen. Einige Lehrkräfte schieden während dieser Zeit aus dem Kreis derer aus, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichteten, weil diese Kinder umgeschult wurden, an einen anderen Wohnort verzogen oder weil der Förderbedarf zwischenzeitlich aufgehoben wurde.

Um die Gruppe der Lehrkräfte, deren Erfahrungen und Bewertungen dokumentiert wurden, übersichtlich zu halten, wurden ausschließlich diejenigen Lehrerinnen und Lehrer befragt, die vom Sommer 2008 an durchgängig mit dem Integrativen Förderzentrum verbunden waren.

Dabei handelt es sich um

- a) neun Sonderpädagoginnen, von denen zu Beginn des Projektes sieben als Förderlehrerinnen in den Grundschulen (vier im IF Nord-West, drei im IF Nord-Ost) tätig sind, die übrigen zwei leiten die dort angesiedelten Lerngruppen;
- b) 22 Lehrerinnen und zwei Lehrer, die – überwiegend als Klassenlehrerinnen – in den ersten Klassen tätig waren, in die zu Beginn des Schuljahres 2007/08 der erste Jahrgang von IF-Kindern eingeschult wurde; diese Lehrkräfte arbeiten in 19 Schulen im Bereich der Integrativen Förderzentren Nord-West und Nord-Ost.

Die Lehrkräfte sind die ersten, die mit den Anforderungen der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen unter den Rahmenbedingungen der Inte-

grativen Förderzentren konfrontiert wurden. Sie sind damit diejenigen Personen, die im Laufe des Projektes Erfahrungen über den gesamten Zeitraum sammeln konnten. Diese Lehrkräfte wurden im Laufe des Evaluationsprojektes jeweils dreimal befragt, und zwar

- t1) nach dem ersten Schulhalbjahr der Projektlaufzeit, d. h. im Februar/März 2008;
- t2) am Ende des ersten Schuljahres, d. h. im Juli 2008;
- t3) am Ende des zweiten Schuljahres, d. h. im Juni 2009.

Zum *ersten Befragungszeitpunkt* wurden sowohl mit den Sonderpädagoginnen als auch mit den Grundschullehrkräften strukturierte Interviews geführt. In der Regel handelte es sich um Einzelgespräche; auf Wunsch der jeweiligen Klassenlehrerinnen nahmen in zwei Fällen weitere Lehrkräfte, die in der Klasse tätig waren, an dem Gespräch teil. In einem Fall wurden die beiden Klassenlehrerinnen von zwei Parallelklassen einer Schule gemeinsam befragt. Die Gespräche fanden zwischen dem 4. Februar und 15. März 2008 in den Räumlichkeiten der Schulen statt. Sie dauerten zwischen 30 und 45 Minuten.

Die Gespräche wurden durch einen Interviewleitfaden strukturiert und behandelten Erfahrungen mit den Kindern, denen sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wurde, die jeweiligen Rahmenbedingungen für die Förderung, Erfahrungen mit der Kooperation zwischen Sonderpädagogin und Grundschullehrkräften sowie Einschätzungen zur Startphase des Projektes. Alle Interviews wurden auf Tonträger aufgenommen und transkribiert. Die Auswertung erfolgte strukturierend-inhaltsanalytisch unter Nutzung der Software „MaxQDa 2“.

Zum *zweiten Befragungszeitpunkt*, im Juli 2008, wurden Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräfte schriftlich befragt. Die eigens für diesen Zweck entwickelten Fragebogen sind für Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräfte parallel formuliert. Sie enthalten jeweils 25 Items zur Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften bzw. der Sonderpädagogin, zu Konsequenzen des Projektes für die Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie zur Projektorganisation. Alle Items sollten auf dreistufigen Skalen (trifft überhaupt nicht zu – trifft teils/teils zu – trifft in vollem Umfang zu) beantwortet werden.

Zusätzlich wurden zu diesem Zeitpunkt auch die Schulleitungen der beteiligten 19 Grundschulen schriftlich befragt. Dieser Fragebogen enthält überwiegend offene Fragen zu den Rahmenbedingungen, dem bisherigen Verlauf und zu den Wirkungen des Projektes in der Schule.

Beim *dritten Zeitpunkt*, im Juni 2009, wurden wiederum mündliche Befragungen durchgeführt: Mit den Grundschullehrkräften wurden zu diesem Zeitpunkt telefonische Interviews durchgeführt, denen ein stark strukturierter Leitfaden zugrunde lag. Erfragt wurde die Entwicklung aller Kinder in der Klasse, denen sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wurde; außerdem wurden wiederum Fragen zur Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin sowie zum Projektverlauf gestellt. Die Antworten wurden unmittelbar protokolliert.

Die Sonderpädagoginnen wurden in Face-to-face-Situationen befragt. Den Interviews lag ein teilstrukturierter Leitfaden zugrunde. Eingehend thematisiert wurde die Entwicklung der Kinder, denen sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wurde. Zudem wurden wiederum Fragen zur Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin sowie zum Projektablauf gestellt. Diese Interviews wurden auf Tonträger aufgenommen und transkribiert. Auch zu diesem Zeitpunkt wurden die Schulleitungen der beteiligten 19 Grundschulen schriftlich befragt, und zwar mit dem Fragebogen, der bereits am Ende des ersten Schuljahres eingesetzt wurde.

4.2.1 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Gespräche mit den beteiligten Lehrkräften (Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräften) sowie der Rückmeldungen der Schulleitungen thesenartig zusammengefasst und zu Schlussfolgerungen verdichtet. Die folgenden Thesen geben damit in pointierter Weise die Stellungnahmen der Befragten wieder, ohne sie gegen andere Daten abzuwägen oder kritisch zu würdigen.

Ein Erfolg des Projektes „Integrative Förderzentren“ wurde durch positive Einstellungen vieler Beteiligter ermöglicht – es ist allerdings auch auf Vorbehalte gestoßen.

Die Umsetzung des Konzepts der „Integrativen Förderzentren“ wurde dadurch ermöglicht, dass es gelungen ist, Sonderpädagoginnen für die „Integrativen Förderzentren“ zu gewinnen, die das Ziel der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen „Sprache“ und „Lernen“ in Grundschulklassen aus eigener Überzeugung vertreten. Die meisten Sonderpädagoginnen, die in den Grundschulen eingesetzt sind, sind entschiedene Befürworterinnen von Integration. Dies zeigt sich bereits in den Gesprächen, die nach dem ersten Halbjahr des Projektes geführt wurden und hat sich über den Evaluationszeitraum nicht verändert. Die zur selben Zeit durchgeführten Gespräche mit beteiligten Grundschullehrerinnen enthalten ebenfalls kaum grundsätzliche Einwände gegenüber dem Ziel der Integration. Nach dem ersten halben Jahr der Laufzeit des Projektes äußert sich jedoch jede Zweite skeptisch, ob sich Integration unter den gegebenen Bedingungen erfolgreich gestalten lässt. Einige Lehrkräfte befürchten, dass ihre Kompetenzen und Kapazitäten nicht ausreichen, um die betroffenen Kinder angemessen zu fördern. Derartige Unsicherheiten konnten im Verlauf von zwei Jahren nur teilweise ausgeräumt werden. Zwar haben die Grundschullehrerinnen bis zum Ende des zweiten Schuljahres Erfahrungen im Umgang mit den betroffenen Kindern und den Förderlehrkräften gesammelt, einige Lehrerinnen nehmen aber dennoch eine Qualifizierungslücke wahr, die weder durch praktische Erfahrungen noch durch die angebotene Fortbildung geschlossen wurde.

Auffällig ist, dass die unmittelbar am Projekt beteiligten Lehrkräfte in den Grundschulen auch am Ende des Evaluationszeitraums in ihren Kollegien erhebliche Vorbehalte gegenüber dem Ziel der Integration als solchem sowie dem Modell der Integrativen Förderzentren im Besonderen wahrnehmen. Auch in der Elternschaft werden an einigen Grundschulen kritische Einstellungen wahrgenommen oder vermutet. Die Wahrnehmungen von Grundschullehrkräften decken sich in diesem Punkt mit denen der Sonderpädagoginnen, die an einigen Grundschulen eine sehr distanzierte bzw. ablehnende Haltung gegenüber dem Projekt festgestellt haben.

Aus der Außenperspektive der Evaluation bedeutet dieser Befund, dass bei Umsetzung des Ziels der Integration bzw. Inklusion an Hamburger Schulen nach wie vor mit Vorbehalten in der Lehrerschaft zu rechnen ist. Weitere Anstrengungen sind notwendig, um Lehrkräfte (und Eltern) davon zu überzeugen, dass gemeinsamer Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf möglich und erstrebenswert ist.

Integration nach dem Modell der Integrativen Förderzentren trifft bei Lehrkräften auf Skepsis – insbesondere im Vergleich zum Modell der Integrativen Regelklassen

Bei Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräften trifft das Organisationsmodell der Integrativen Förderzentren zunächst auf Skepsis. Diese richtet sich besonders gegen die Begrenzung der Förderressourcen auf drei Stunden pro Woche. Darüber hinaus werden der Wechsel der Sonderpädagoginnen zwischen mehreren Schulen (im ersten Halbjahr wurden die Befragten an bis zu fünf verschiedenen Grundschulen eingesetzt) und ihre mangelnde Einbindung in die Kollegien, die starke Orientierung an Diagnosen und die Konzentration auf einzelne förderbedürftige Kinder kritisch betrachtet. Befürchtet wird die Vernachlässigung von Kindern, die in anderen Entwicklungsbereichen als „Sprache“ und „Lernen“ Unterstützung benötigen.

Grundschullehrkräfte, die Erfahrungen in Integrativen Regelklassen hatten, bemängeln die Klassengröße und die Begrenzung der Möglichkeiten für Doppelbesetzungen.

Verstärkt werden Vorbehalte gegenüber dem Projekt durch die aus der Sicht der Lehrkräfte wenig gelungene Informationspolitik in der Startphase des Projektes sowie durch die verpflichtend angebotenen Fortbildungsveranstaltungen, die sich inhaltlich und methodisch nicht ausreichend an den Vorkenntnissen, Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen orientierten. Weiterhin wird kritisiert, dass das Projekt mit Einsatz von „Individuellen Lernstandsanalysen“ (ILeA) verbunden wurde und dass in den Augen der Befragten zu viele Tests zum Zwecke der Evaluation durchgeführt wurden. Diese Elemente werden am Ende des ersten Projektjahres von vielen Lehrkräften aus beiden Gruppen (sowie einigen Schulleitungen) nachdrücklich kritisiert.

Am Ende des zweiten Projektjahres lässt sich die Kritik an den Vorgaben und Rahmenbedingungen des Projektes differenziert darstellen:

1. Die generelle Kritik an zu knapp bemessenen Förderressourcen wird – besonders auf Seiten der Sonderpädagoginnen – abgelöst durch den Wunsch nach flexiblerem Umgang mit den vorhandenen Ressourcen. Auf der Basis zweijähriger Erfahrungen plädieren sie für die Schaffung von Möglichkeiten, bei Bedarf kurzfristig mehr, unter Umständen aber auch weniger Stunden Förderung pro Kind anbieten zu können. Aus der Sicht der Grundschullehrerinnen sind die verfügbaren Förderressourcen allerdings in vielen Fällen zu knapp bemessen.
2. Die Kritik an der Zuweisung von Förderressourcen an individuelle Kinder wird zwischenzeitlich weitgehend abgelöst durch Kritik am Aufwand und an der Komplexität der diagnostischen Untersuchungen. Sonderpädagoginnen kritisieren den hohen Arbeitsaufwand für Tests und Gutachten, die nicht unmittelbar relevant für die Förderplanung sind. Grundschullehrerinnen bemängeln, dass sie Entscheidungen über die Zuweisung oder Nicht-Zuweisung von Ressourcen nicht genügend nachvollziehen können. Als Folge mangelnder Transparenz stellte sich zumindest an einer Schule Neid gegenüber den Kolleginnen ein, die von Förderlehrkräften unterstützt wurden.
3. Einwände gegen die Inhalte der Fortbildungen können nicht vollständig ausgeräumt werden. Während die Sonderpädagoginnen am Ende des zweiten Jahres zufriedener sind, haben viele Grundschullehrerinnen im Verlauf beider Jahre den Eindruck, dass die Fortbildungen ihre Interessen und Vorkenntnisse nicht berücksichtigen. Der Widerstand gegenüber den Fortbildungen wird verstärkt durch den Umstand, dass die meisten Grundschullehrerinnen keine Gelegenheit hatten, sich für oder gegen die Teilnahme am Projekt zu entscheiden.
4. Auf Kritik stoßen während der gesamten Evaluationsphase die in den Grundschulklassen durchgeführten Tests. Der Sinn dieser Untersuchungen erschließt sich ihnen nicht; ihr Verständnis für die Notwendigkeit der Überprüfung der Wirkungen des Projektes auf der Ebene der Entwicklung der Kinder ist gering.

Am Ende des Evaluationszeitraums gibt es Lehrkräfte beider Gruppen, die sich weiterhin eine Rückkehr zum Modell der Integrativen Regelklassen wünschen und die Notwendigkeit eines alternativen Modells nicht sehen. Das Modell der „Integrativen Förderzentren“ steht nach wie vor unter dem Verdacht, ein „Sparmodell“ der Behörde zu sein, das den unmittelbar beteiligten Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern keine Vorteile bringt. Diese Stellungnahmen lassen vermuten, dass die Integrativen Förderzentren in vielen Schulen, in denen Erfahrungen mit Integrativen Regelklassen bestehen, auf Vorbehalte treffen werden.

Für die Produktivität der Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagoginnen und Lehrkräften spielt der Unterrichtsstil der Grundschullehrkräfte eine entscheidende Rolle.

Die Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräften kann in vielen Fällen produktiv gestaltet werden. Nachhaltige Störungen treten selten auf; die meisten Probleme können im Laufe der ersten beiden Jahre behoben werden. Allerdings spielt für die Produktivität der Kooperation der Unterrichtsstil eine nicht unerhebliche Rolle: In Klassen, in denen sehr häufig mit frontalen Unterrichtsmethoden gearbeitet bzw. ein gleichschrittiges Arbeiten aller Kinder erwartet wird, finden die Sonderpädagoginnen ein schwieriges Umfeld für ihre Arbeit. Ist ein solcher Unterrichtsstil gepaart mit Vorbehalten gegenüber dem Ziel der Integration oder gar gegenüber den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, fehlt aus der Sicht der Sonderpädagoginnen die Basis für die Zusammenarbeit.

Eine Möglichkeit der Problemlösung wäre aus der Sicht der Sonderpädagoginnen eine stärkere Freiwilligkeit auf Seiten der Grundschullehrkräfte, die nicht gegen ihren Willen verpflichtet werden sollten, Kinder zu unterrichten, die vom Integrativen Förderzentrum betreut werden. Aus der externen Sicht der Evaluation bestünde eine alternative Vorgehensweise darin, einerseits Überzeugungsarbeit zu leisten, andererseits aber auch Fortbildungen anzubieten, die die Fähigkeiten stärken, Methoden der Binnendifferenzierung einzusetzen.

Für die Förderplanung wurden eine Struktur und ein Verfahren entwickelt, das von Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräften gleichermaßen akzeptiert wird.

Im Laufe der ersten beiden Projektjahre wurde eine Struktur für die Erstellung der Förderpläne entwickelt, die sich offenbar bewährt hat. Auch die Verabredung, den Förderplan jeweils nach Ablauf eines Vierteljahres zu überprüfen und fortzuschreiben, trifft auf Akzeptanz.

Sonderpädagoginnen und Grundschullehrkräfte weisen übereinstimmend darauf hin, dass für die Koordination der Arbeit regelmäßige Zeiten für Besprechungen notwendig sind. Die Einschränkung dieser Zeiten oder gar ihre Abschaffung wird abgelehnt.

Abhängig von den Bedürfnissen der Kinder und den Gegebenheiten der Situation in den Klassen wird der Förderunterricht additiv oder integrativ gestaltet.

Die Entscheidung über die organisatorische Gestaltung der Förderung – additiv als Einzel- oder Kleingruppenförderung oder integrativ im Klassenverband – wird vorwiegend von den Sonderpädagoginnen getroffen. Diese sprechen sich mehrheitlich für die Förderung von Kindern im Klassenverband aus, nennen zugleich jedoch verschiedene Gründe, warum dies in vielen Fällen nicht durchgehend möglich gewesen sei. Zu diesen gehören gravierende Entwicklungsrückstände bei den zu fördernden Schülerinnen und Schülern, die eine Förderung im Klassenverband nicht sinnvoll erscheinen lassen, aber auch ein ungünstiger Unterrichtsstil der Klassenlehrerin sowie erkennbare Widerstände auf Seiten von Grundschullehrerinnen, im Unterricht „beobachtet“ zu werden.

Die Grundschullehrerinnen zeigen sich im Gespräch überwiegend zufrieden mit der Arbeitsweise der Sonderpädagogin, mit der sie zusammenarbeiten. Einige beklagen allerdings, dass sie sich von den Vorschlägen der Sonderpädagogin, den Unterricht zu verändern oder das Klassenzimmer umzugestalten, überfordert fühlen. Durch die regelmäßige Anwesenheit der Sonderpädagogin gewinnen insbesondere jene Grundschullehrerinnen, die wenig Vorwissen und Erfahrungen mitbringen, Sicherheit im Umgang mit den Kindern, denen sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird. Kritik an der Förderung durch die Sonderpädagogin äußern die Grundschullehrerinnen nicht; diese wird allerdings in manchen Fällen als zeitlich nicht ausreichend bewertet. Zudem nehmen einige Lehrkräfte wahr, dass es Kindern nicht leicht fällt, von der Einzelförderung zum Unterricht im Klassenverband zurückzukehren.

Anzumerken bleibt, dass der Einsatz der Sonderpädagoginnen im Laufe von zwei Jahren einem erheblichen Wechsel ausgesetzt ist: Unter anderem wegen der Aufnahme zahlreicher weiterer Kinder in die Förderung mussten Einsatzpläne umgestaltet werden, so dass am Ende des zweiten Jahres fast die Hälfte der Förderkinder einen Wechsel der Sonderpädagogin erlebt hat. Diese personellen Veränderungen sind im Modell der Integrativen Förderzentren schwer zu vermeiden, führen aber zu erheblicher Unruhe.

Die Entwicklung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelklassen ist überwiegend günstig verlaufen.

Aus der Sicht der Grundschullehrerinnen hat sich die Mehrheit der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Laufe der ersten beiden Schuljahre günstig entwickelt. Die meisten sind gut in den Klassenverband integriert; ihre Lernentwicklung wird positiv bewertet. In einigen wenigen Fällen konnten die Probleme bereits so weit behoben werden, dass im dritten Schuljahr kein Förderbedarf mehr besteht. Manche der übrigen Kinder haben sich in den Augen der Klassenlehrerinnen gut entwickelt, müssen aber weiterhin sonderpädagogisch unterstützt werden. Andere Jungen und Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die seit Beginn des ersten Schuljahres in einer Regelklasse betreut wurden, konnten hingegen nur kleine Fortschritte machen. Sie werden selbstverständlich weiterhin sonderpädagogisch betreut, doch in diesen Fällen machen sich die Klassenlehrerinnen Sorgen, dass sich der Abstand zum Leistungsniveau der Klasse weiter vergrößern wird.

Aufgrund der häufigen personellen Wechsel liegen nur für 15 Kinder Einschätzungen durch Sonderpädagoginnen vor, die die Entwicklung in beiden Schuljahren überblicken. In fünf Fällen werden die Förderung und ihr Ergebnis uneingeschränkt positiv bewertet – für vier dieser Kinder wurde der sonderpädagogische Förderbedarf bereits aufgehoben bzw. die Aufhebung steht unmittelbar bevor. In weiteren drei Fällen beurteilen die Sonderpädagoginnen den Verlauf und das Ergebnis der Förderung weitgehend positiv – die Förderung konnte den Bedürfnissen der Kinder entsprechend gestaltet werden, so dass deutliche Lernfortschritte sichtbar sind. Sieben Kinder haben in den Augen der Sonderpädagogen zwar (kleine) Fortschritte gemacht, haben aber immer noch erhebliche Schwierigkeiten. Grundsätzliche Bedenken, dass Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen nicht gut aufgehoben waren, werden von Sonderpädagoginnen nicht geäußert.

Die Situation einiger Kinder in den Lerngruppen der Förderzentren wirft Fragen auf.

Sonderpädagoginnen, die Lerngruppen in den Förderzentren betreuen, beurteilen die Lernmöglichkeiten für die von ihnen unterrichteten Kinder günstig. Diese Kinder können nach ihren Einschätzungen dem Unterricht in den Regelklassen (noch) nicht folgen, so dass sie auf eine kleine Lerngruppe angewiesen sind. Daher besteht auch Übereinstimmung darüber, dass die Einrichtung solcher Lerngruppen notwendig ist, wenn Integration in Regelklassen durchgeführt wird, um schwierige Situationen zu überbrücken.

Beide Lehrkräfte orientieren sich eindeutig an dem Ziel, Kinder so rasch als möglich in die Regelklassen zurückzubringen. Dieses Ziel wurde in mehreren Fällen bereits erreicht – in anderen ist eine Umschulung in erreichbare Nähe gerückt. Mit Sorge betrachten sie allerdings die Situation der Kinder, denen dieser Wechsel vermutlich nicht gelingen wird. Ihre Zukunft erscheint unklar.

Im Laufe der ersten beiden Jahre wurden zahlreiche weitere Kinder in die Förderung der Integrativen Förderzentren aufgenommen.

Während der ersten beiden Jahre hat sich die Zahl der Kinder, die in den Klassen der interviewten Lehrkräfte durch die Integrativen Förderzentren betreut werden, deutlich erhöht. Dies weist darauf hin, dass es nicht gelungen ist, alle förderbedürftigen Kinder bereits vor Schuleintritt zu identifizieren, dass die verfügbaren Förderressourcen aber so erhöht wurden, dass

eine größere Zahl weiterer Kinder unterstützt werden kann. Dabei sind Klassen mit vier, fünf oder sogar acht Kindern entstanden, die sonderpädagogische Förderung erhalten. Ob solche Organisationsformen empfehlenswert sind, wäre noch genauer zu untersuchen.

Die Auswirkungen auf die Regelklassen werden überwiegend positiv eingeschätzt.

Die Konsequenzen des Projektes für die übrigen Kinder in den Regelklassen werden überwiegend positiv eingeschätzt. Sie profitieren von Möglichkeiten der Doppelbesetzung, von zusätzlichen Unterrichtsmaterialien und Anregungen, die die Sonderpädagoginnen in den Unterricht bringen. Zudem wird nach Ansicht der Klassenlehrerinnen durch die Heterogenität der Klassenzusammensetzung das soziale Lernen angeregt.

Negative Aspekte können in der Überlastung der Klassenlehrkräfte liegen, denen es nicht gelingt, ihre Aufmerksamkeit zwischen allen Kindern gerecht aufzuteilen. Grundschullehrerinnen sehen die Gefahr, dass sie nicht allen Bedürfnissen gleichermaßen gerecht werden können.

Für die Lehrkräfte ergibt sich daraus die Forderung, mehr Ressourcen zur Verfügung zu stellen – für die Senkung der Klassenfrequenzen und/oder die Doppelbesetzung des Unterrichts. Erfolgt dies nicht, gelten die Integrativen Förderzentren weiterhin als „Sparmodell“ der Integration.

5 Entwicklung der Kinder in den ersten beiden Schuljahren

5.1 Entwicklung der Kinder in zentralen Schulleistungsbereichen

Fragen:

- Wie verläuft die Entwicklung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Grundschulklassen in zentralen Schulleistungsbereichen?
- Gibt es Unterschiede in sprachlichen und mathematischen Schulleistungsbereichen?
- Gibt es unterschiedliche Entwicklungen bei Kindern ohne festgestellten Förderbedarf?
- Entwickeln sich Kinder in unterschiedlichen Klassen unterschiedlich?

Mit der Umsetzung des Konzepts der Integrativen Förderzentren wird die Heterogenität in den Grundschulklassen erhöht. Damit entsteht eine doppelte Frage, die bereits in zahlreichen empirischen Untersuchungen hinlänglich bearbeitet wurde. Es ist erstens zu klären, ob und wie weit die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Grundschulen Entwicklungsfortschritte machen, ohne dass dabei zweitens die jeweiligen Klassensysteme und damit die leistungsstärkeren Kinder in ihrer Entwicklung benachteiligt werden. Bei der Evaluation des Projektes wurde vor allem auf die Beantwortung der ersten Frage zentriert und die zweite Frage nur am Rande bearbeitet.

Für die Abbildung der Ausgangssituation der Kinder und ihrer Entwicklungsverläufe in den schulleistungsrelevanten Bereichen ist entscheidend, dass sich Entwicklung einerseits in einer quantitativen Verbesserung von Leistungen und andererseits in einer Aufeinanderfolge unterschiedlicher Kompetenzen vollzieht. Derzeit liegen keine methodischen Inventare vor, die diesen Aspekten zugleich Rechnung tragen. Folglich kann die Entwicklung derzeit nur durch ein Mosaik diagnostischer Verfahren abgebildet werden.

In der ersten Klasse wurden die MÜSC, die HSP zu zwei Zeitpunkten und der HaReT durchgeführt. Für den MÜSC können Cut-off-Werte für ein Risiko (größer 2) angegeben werden, für den HaReT liegen z-Werte für eine Normstichprobe (Anfang erste Klasse) vor. Für die HSP stehen T-Werte am Ende des ersten Halbjahres der ersten Klasse zur Verfügung. Danach zeigt die gesamte Untersuchungsgruppe im MÜSC einen mittleren Risikowert von 0,70 bei einer Streuung von 0,96. In der HSP wird zum ersten Messzeitpunkt (Halbjahr) in der Gesamtgruppe ein T-Wert von 47,5 und damit ein knapp unterdurchschnittlicher Wert erreicht, im HaReT wird verglichen mit der Normgruppe mit einem z-Wert von 0,88 ein deutlich überdurchschnittlicher Wert erreicht.

Zugleich unterscheiden sich die IF-Kinder von den Grundschulkindern in beiden Testinstrumentarien im Mittel um ca. eine Standardabweichung signifikant. Danach darf davon ausgegangen werden, dass die Ausgangslage der Gesamtgruppe der untersuchten Kinder als durchschnittlich bis gut durchschnittlich, die mittleren Leistungen der IF-Kinder als deutlich unterdurchschnittlich angesehen werden kann.

Entwicklungsfortschritte können durch den Vergleich zwischen den MÜSC-Werten (Vorkenntnisse) und den Schreibleistungen, gemessen mit der HSP in der Mitte und am Ende der ersten Klasse, festgestellt werden. Für die zweite Klasse ist diese Perspektive zu erweitern durch den Einsatz der KEKS-Aufgaben (raschskaliertes Screening für die Erfassung von Kompetenzen im Kindergarten- und Schulalter), durch die Lesefähigkeit anhand des Pseudowörterlesens, durch das Leseverstehen mit einem C-Test – einem Testformat, das für die Prü-

fung der Beherrschung der Muttersprache oder einer Fremdsprache entwickelt wurde, wobei Redundanzen reduziert werden, indem bei einem Teil der zu lesenden Wörter die Hälfte der Buchstaben weggelassen wird – sowie durch die Erfassung des Entwicklungsstandes mathematischer Konzepte.

Vergleicht man den schriftsprachlichen, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsstand der IF- und GS-Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten, dann ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 5.1). Dabei werden die Unterschiede der beiden Gruppen auf den z-Skalen der Klassennormierung dargestellt, da der Klassenbezug zumindest für die internen Prozesse der Förderung und Bewertung ihrer Ergebnisse der naheliegende ist.

Tabelle 5.1: Unterschiede der IF- und GS-Kinder in sprachspezifischen und mathematischen Variablen, erhoben in ersten und zweiten Klassen

		T-HSPI Normwert 1. Klasse	z-Werte der Klassennormierung					
			MÜSC 1. Klasse	HSP 1. Klasse	Wort- schatz 2. Klasse	Lesen 2. Klasse	HaReT 1. Klasse	Mathe 2. Klasse
GS- Kinder	Median	48,52	0,55	0,33	0,16	0,18	0,34	0,27
	N	503	371	503	429	428	351	466
IF- Kinder	Median	37,91	-0,90	-1,11	-0,83	-0,97	-1,19	-0,89
	N	44	33	44	46	46	33	61
Insge- samt	Median	47,48	0,54	0,26	0,00	0,05	0,24	0,15
	N	547	404	547	475	474	384	527
Differenz (Median) IF-GS		-10,61	-1,44	-1,44	-0,98	-1,15	-1,53	-1,16
p (nicht parametrisch)		,000 sss	,000 sss	,000 sss	,000 sss	,000 sss	,000 sss	,000 sss

Anmerkungen: In diesem Auswertungszusammenhang werden zur Charakterisierung der zentralen Tendenz die Mediane der Untergruppen verwendet. Sie sind ein deutlich valideres Abbild der Verhältnisse in den Untergruppen. Die Auswertungslogik entspricht der später folgenden Aufteilung der Verteilungen in Quartile. – HSP: Durchführung der HSP in der Mitte der ersten Klasse.

Im Detail zeigt sich, dass die Förderkinder mit einem Rückstand von einer Standardabweichung ($T = -10,61$) gegenüber den Grundschulkindern starten. Bezogen auf die HSP-Normstichprobe ist das ein Rückstand von 12,09 T-Werten. Dieser Rückstand stellt sich bei der klassenbezogenen z-Normierung als ein Rückstand von -1,44 Standardabweichungen im HSP dar und findet sich als Rückstand der Kinder mit Förderbedarf in gleicher Weise im MÜSC, obgleich es sich um nicht vollständig übereinstimmende Gruppen handelt. In der zweiten Klasse erreicht die Gruppe der Förderkinder in den sprachlichen wie auch in den mathematischen Variablen leicht bessere klassenbezogene Positionen als in der ersten Klasse. Dieser Rangplatzunterschied ist zwischen HaReT und dem Mathematiktest der zweiten Klasse besonders groß, muss aber relativiert werden, da sich die jeweiligen Messungen nicht vollständig auf die gleichen Kinder beziehen, so dass weitere Auswertungsschritte zur Absicherung dieses Ergebnisses einer durchaus positiven Entwicklung notwendig wurden. Es galt demzufolge für die weitere Betrachtung ein Maß für die Veränderung zu finden, was insofern schwierig war, als in der ersten und zweiten Klasse nicht die gleichen Instrumente verwendet werden konnten. Deshalb wurden durch die je klassenspezifische Normierung für die einzel-

nen Testleistungen die Rangpositionen der IF-Kinder innerhalb ihrer Klassen bestimmt und in der Differenz konstruktnaher Rangpositionen in der ersten und zweiten Klasse ein Maß der Veränderung konstruiert. Es ist deutlich hervorzuheben, dass es sich beim Vergleich konstruktnaher Rangpositionen um eine Hilfskonstruktion handelt, deren Aussagewert durchaus begrenzt ist, da ein externer Maßstab in Form klassenspezifisch normierter Tests fehlte. Wenn im Folgenden Rangpositionen verglichen werden, beziehen sie sich auf die klassen- oder stichprobenspezifischen z-Werte.

In Tabelle 5.2 werden sieben Veränderungsmaße in ihren Ergebnissen dargestellt.

Es sind die folgenden Veränderungen jedes Kindes in seine Rangposition in der Klasse:

- (1.) MÜSC Klasse 1 im Vergleich zu „Wortschatz“ in Klasse 2
- (2.) MÜSC Klasse 1 im Vergleich zu „Lesen“ in Klasse 2
- (3.) MÜSC Klasse 1 im Vergleich zu „Grammatik“ in Klasse 2
- (4.) HSPI Klasse 1 im Vergleich zu „Wortschatz“ in Klasse 2
- (5.) HSPI Klasse 1 im Vergleich zu „Lesen“ in Klasse 2
- (6.) HSPI Klasse 1 im Vergleich zu „Grammatik“ in Klasse 2
- (7.) HaReT Klasse 1 im Vergleich zu „Mathematik“ in Klasse 2.

Die folgende Tabelle 5.2 verdeutlicht, dass die IF-Kinder in den sechs Differenzmaßen ihren Rangplatz in ihren Klassen zwar teilweise deutlich, statistisch aber nicht signifikant verbessern konnten. So hat sich der mittlere Rangplatz der IF-Kinder im Wortschatztest der zweiten Klasse gegenüber dem HSPI-Rangplatz um einen z-Wert von 0,21, das ist ein Fünftel einer Standardabweichung, verbessert. Das ist beachtlich, liegt aber immer noch in den Zufallsgrenzen.

Tabelle 5.2: Unterschiede zwischen IF- und GS-Kinder in verschiedenen operationalisierten sprachspezifischen und mathematischen Differenzwerten

		klassenbezogene, z-normierte Differenzen in sprachspezifischen und mathematischen Variablen						
		MÜSC/ Wort- schatz (1)	MÜSC/ Lesen (2)	Müsc/ Gram- matik (3)	HSP/ Wort- schatz (4)	HSP/ Lesen (5)	HSP/ Gram- matik (6)	HaReT/ Mathe- matik (7)
GS-Kinder	Median	-0,02	-0,01	-0,01	0,01	0,01	0,11	-0,05
	N	276	275	275	384	383	383	275
IF-Kinder	Median	0,28	0,26	0,08	0,21	0,09	0,14	-0,24
	N	31	31	31	40	40	40	32
Insgesamt	Median	0,02	-0,01	-0,01	0,03	0,01	0,11	-0,06
	N	307	306	306	424	423	423	307
Differenzen IF-GF		0,31	0,27	0,09	0,21	0,08	0,03	-0,20
p (nicht-parametrisch)		,612 n.s.	,792 n.s.	,578 n.s.	,411 n.s.	,347 n.s.	,753 n.s.	,330 n.s.

Anmerkung: In diesem Auswertungszusammenhang werden zur Charakterisierung der zentralen Tendenz die Mediane der Untergruppen verwendet. Sie sind ein deutlich valideres Abbild der Verhältnisse in den Untergruppen. Die Auswertungslogik entspricht der später folgenden Aufteilung der Verteilungen in Quartile.

Ein anderes Bild ergibt sich für die Differenzen zwischen dem HaReT als Voraussetzungstest für Mathematik und der Mathematikleistungen in der zweiten Klasse. Hier kommt es zu einer

mittleren Rangplatzverschlechterung der IF-Kinder um ein Fünftel einer Standardabweichung (-0,2 z). Auch dieses Ergebnis ist statistisch nicht signifikant.

Immerhin sprechen diese Ergebnisse dafür, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch das Integrative Förderzentrum im Durchschnitt zumindest so weit gefördert werden können, dass nicht eintritt, was Skeptiker der Integration immer wieder befürchten, nämlich dass sich die Leistungsschere zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Verlauf der Grundschulzeit öffnet. Für die ersten beiden Grundschuljahre ist dieser Vorbehalt zumindest für die sprachliche Entwicklung den Daten zufolge gänzlich unbegründet. Für die Entwicklung der Mathematikleistungen zeigt sich abweichend von dem positiven Ergebnis in den Sprachvariablen, dass die IF-Kinder im Verlauf der ersten beiden Grundschuljahre hinter den Erwartungen zurückgeblieben sind, die aus den Ergebnissen des HaReT abgeleitet wurden. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass sich die Sonderpädagoginnen möglicherweise sehr stark auf die Förderung der Sprachentwicklung der IF-Kinder konzentriert haben und die Entwicklung mathematischer Kompetenzen nicht im Vordergrund stand.

Die Verteilung der Differenzen wurde für die IF- und GS-Kinder für die Erhebungen „HSPI-Wortschatz“ und „HaReT-Mathematik, 2. Klasse“ in ihrer Unterschiedlichkeit bzw. Vergleichbarkeit weiter analysiert. Dazu wurden die jeweiligen Differenzenverteilungen für die gesamte Untersuchungsgruppe in die vier Quartile, und zwar die unteren 25 %, die mittleren beiden 25 % und die oberen 25 %, geteilt und die Verteilung der IF- und GS-Kinder auf diese vier Kategorien verglichen. Es kam zu folgenden Ergebnissen der Differenzenverteilungen zwischen HSPI und Wortschatztest bei GS- und IF-Kindern:

Tabelle 5.3: Besetzung der Quartile der Rangplatzveränderungen zwischen HSPI und Wortschatz durch die GS- und IF-Kinder

		Quartile der Rangplatzveränderungen				Gesamt
		1	2	3	4	
GS-Kinder	Anzahl	99	96	93	96	384
	%	25,8%	25,0%	24,2%	25,0%	100,0%
IF-Kinder	Anzahl	7	10	13	10	40
	%	17,5%	25,0%	32,5%	25,0%	100,0%
p = ,592 n.s. Eta ² = 0,068	Anzahl	106	106	106	106	424
	%	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

Die unterschiedliche Besetzung der Quartile der Rangplatzveränderungen ist nicht signifikant, auch wenn das unterste Quartil (deutliche Rangplatzverschlechterung) bei den IF-Kindern etwas weniger und das dritte Quartil (geringfügige Verbesserung der Rangposition) etwas häufiger besetzt ist.

Die Ergebnisse der Differenzenverteilung in Mathematik sind in Tabelle 5.4 dargestellt. War noch die Verteilung der Differenzen auf die vier Kategorien der Rangplatzveränderungen in den Sprachvariablen bei den GS- und IF-Kindern gleich, so gilt das nicht für die Differenzenverteilung zwischen HaReT und Mathematik. Dort sind die Unterschiede zwischen GS- und IF-Kindern in der Besetzung der Kategorien der Rangplatzveränderungen mit einem p von 0,022 signifikant. Hier kam es für die Gruppe der IF-Kinder offensichtlich zu einem Auseinanderdriften der Leistungen derart, dass die beiden Extremgruppen relativ deutlich stärker

besetzt sind als bei den GS-Kindern (vgl. Tab. 5.4). Danach muss davon ausgegangen werden, dass Unterricht und Förderung für die IF-Kinder in Mathematik in höherem Maße als für die GS-Kinder zu Verschlechterungen und gleichzeitig zu einem höheren Anteil an deutlichen Verbesserungen geführt haben. Im Ganzen kam es für die IF-Kinder somit zu einer Polarisierung ihrer Leistungsentwicklung.

Tabelle 5.4: Besetzung der Quartile der Rangplatzveränderungen zwischen HaReT und Mathematik durch die GS- und IF-Kinder

		Quartile der Rangplatzveränderungen				Gesamt
		1	2	3	4	
GS-Kinder	Anzahl	64	72	73	66	275
	%	23,3%	26,2%	26,5%	24,0%	100,0%
IF-Kind	Anzahl	14	4	4	10	32
	%	43,8%	12,5%	12,5%	31,3%	100,0%
p = ,022 s. Eta² = 0,178	Anzahl	78	76	77	76	307
	%	25,4%	24,8%	25,1%	24,8%	100,0%

Es wurde nun weiter danach gefragt, ob die Zugehörigkeit der Kinder zu den Quartilen der sprachspezifischen und mathematischen Differenzmaßen aus den Gutachtendaten prognostizierbar ist. Tatsächlich gibt es charakteristische und plausible Zusammenhänge zwischen guten und schlechten Entwicklungen in sprachlichen und mathematischen Variablen und vorgängig erhobenen diagnostischen Daten der folgenden Art: Kindern, die sich im sprachlichen Bereich deutlich stärker verbessern konnten, wurden im Gutachten eher Probleme in der „Aussprache“, in der „Grammatik“, im „Sprachverständnis“ und im „Lexikon“ attestiert. Mit diesen vier Variablen konnte die Zugehörigkeit zu einer der vier Kategorien der Differenzenverteilung der Rangplatzveränderung regressionsanalytisch mit einem $R = 0,60$ ($p = 0,004$) hoch signifikant vorhergesagt werden. Demgegenüber waren es Mädchen und Kinder mit Migrationshintergrund, die sich im mathematischen Bereich gegen die Prognose im HaReT eher verbessern konnten. Der signifikante ($p = 0,011$) multiple Korrelationskoeffizient zwischen diesen beiden Variablen und der Differenzenverteilung beträgt $R = 0,53$.

Die beschriebenen Auswertungsschritte wurden auch unter Verwendung der an der gesamten Untersuchungsgruppe normierten Ergebnisse durchgeführt. Bei einer hohen Korrelation der Klassen- und Gesamtgruppennormierung kam es zu ganz ähnlichen und vergleichbaren Ergebnissen, die nur für den mathematischen Bereich zu graduell unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen konnten.

Werden die Ergebnisse im Klassen- und Gesamtgruppenvergleich gemeinsam betrachtet, wird deutlich, dass es durch die Förderung der IF-Kinder im sprachlichen und mathematischen Bereich gelungen ist, viele positive Veränderungen in Gang zu setzen. Diese Entwicklungen zeigen sich im sprachlichen Bereich besonders unter Verwendung der Klassen als Bezugssysteme und im mathematischen Bereich bei Verwendung der gesamten Untersuchungsgruppe als Bezugssystem. Im sprachlichen Bereich kam es dabei eher zu einem Ausgleich der Entwicklungsrisiken, während im mathematischen Bereich einer nicht unbeträchtliche Zahl von Kindern mehr förderliche Aufmerksamkeit zukommen sollte, um einen beobachteten negativen Entwicklungstrend zu neutralisieren. Das wird ganz deutlich im Klassenvergleich, zeigt sich aber auch im Vergleich mit der gesamten Untersuchungsgruppe.

Entwicklung in unterschiedlichen Klassensystemen

Ein besonderes Merkmal der Umsetzung des Modells des integrativen Förderzentrums ist es, dass die Förderzentren zusammen mit den Grundschulen darüber entscheiden können, wie die Kinder mit Förderbedarf auf die Grundschulklassen verteilt werden. Damit können durch eine Konzentration von IF-Kindern in einzelnen Klassen auch Ressourcen gebündelt werden. Die Frage ist, ob und wie sich die Konzentration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einzelnen Klassen und die gleichzeitige Bündelung von Ressourcen in diesen Klassen auf die Entwicklung der Kinder mit und ohne Förderbedarf auswirken. Folgende Klassenkonstellationen bzw. -typen lassen sich unterscheiden:

Tabelle 5.5: Verteilung der IF-Kinder auf die Grundschulklassen

Zahl der IF-Kinder pro Klasse	Zahl der Klassen	Zahl der Kinder
1	13	13
2	5	10
3	3	9
4	1	4
5	1	5
8	1	8
		49

Fast die Hälfte der IF-Kinder befindet sich demnach allein oder zusammen mit einem weiteren IF-Kind in einer Grundschulklasse. Es gibt zwei Klassen mit einer extrem hohen Konzentration von fünf bzw. acht IF-Kindern. Zur Auswertung wurden die Kinder der Klassen mit drei oder vier IF-Kindern zur dritten Kategorie und die Kinder aus Klassen mit fünf oder acht IF-Kindern zur vierten Kategorie des Klassenvergleichs zusammengefasst.

Die nachfolgende Tabelle 5.6 gibt einen Überblick über die Ausprägung ausgewählter Sprachvariablen in den einzelnen Klassentypen für die Grundschul Kinder und die Tabelle 5.7 zeigt die entsprechenden Daten für die IF-Kinder in den Klassentypen.

Die Grundschul Kinder starten im HSPI-T-Wert (Normwert des Tests für die erste Hälfte der ersten Klasse) mit einem leicht unterdurchschnittlichen T-Wert von 48,94. Die Ergebnisse für die einzelnen Klassentypen liegen zwischen 45,88 und 50,68. Die Klassenunterschiede sind signifikant, wobei die Grundschul Kinder im Klassentyp 4 den schlechtesten Mittelwert erreichen (Tab. 5.6). Auch die IF-Kinder des Klassentyps 4 erreichen den schlechtesten Durchschnittswert aller Klassentypen, wobei die Unterschiede zwischen den einzelnen Klassentypen nicht signifikant werden.

Die Entwicklung der Grundschul Kinder in den Klassen wird gut in der letzten Spalte der Tabelle 5.6 deutlich, die die Differenzwerte der relativen Positionen im HSPI und im Wortschatz darstellt. Den höchsten relativen Fortschritt machen die Kinder des Klassentyps 4, deren Rangpositionen sich um mehr als einem Drittel einer Standardabweichung ($z = 0,37$) verbessern. Das ist eine beachtliche Rangplatzveränderung, die jedoch statistisch nicht signifikant ist. Mit seiner starken Verbesserung fällt dieser Klassentyp 4 deutlich ins Auge, zumal sich die Verhältnisse bei den IF-Kindern dieses Klassentyps ähnlich darstellen.

Tabelle 5.6: Ausprägung der Sprachvariablen in den einzelnen Klassentypen in der ersten und zweiten Klasse und in der sprachspezifischen Differenzverteilung bei den Grundschulkindern

		An der Gesamtgruppe normierte z-Werte			
Grundschul Kinder		Klasse 1 T_HSPI	Klasse 1 HSPI	Klasse 2 Wortschatz	Differenz HSPI- Wortschatz
(1) ein IF-Kind	AM	49,34	0,13	0,14	0,06
	N	283	283	218	196
(2) zwei IF-Kinder	AM	47,65	0,10	0,02	-0,07
	N	110	110	102	93
(3) drei u. vier IF-Kinder	AM	50,68	0,22	0,16	-0,05
	N	76	76	77	66
(4) fünf u. acht IF-Kinder	AM	45,88	-0,41	-0,11	0,37
	N	34	34	32	29
Insgesamt	AM	48,94	0,10	0,10	0,03
	N	503	503	429	384
		0,028 s.	0,008 s.s.	0,418	0,156

Tabelle 5.7: Ausprägung der Sprachvariablen in den einzelnen Klassentypen in der ersten und zweiten Klasse und in der sprachspezifischen Differenzverteilung bei den IF-Kindern

		An der Gesamtgruppe normierte z-Werte			
IF-Kinder in Grundschulklas- sen		Klasse 1 T_HSPI	Klasse 1 HSPI	Klasse 2 Wortschatz	Differenz HSPI- Wortschatz
(1) ein IF-Kind	AM	37,25	-1,13	-1,04	-0,34
	N	12	12	10	10
(2) zwei IF-Kinder	AM	39,67	-1,10	-1,10	-0,07
	N	9	9	9	8
(3) drei u. vier IF-Kinder	AM	42,27	-0,61	-0,68	-0,09
	N	11	11	12	11
(4) fünf u. acht IF-Kinder	AM	35,17	-1,79	-0,75	0,95
	N	12	12	12	11
Insgesamt	AM	38,43	-1,17	-0,87	0,14
	N	44	44	43	40
		p	0,190 n.s.	0,018 s.	0,425 n.s.

Die 12 IF-Kinder dieses Klassentyps starten mit dem schlechtesten mittleren Ergebnis im HSP-Normwert. Dieser bildet sich ab im schlechtesten, an der Gesamtgruppe normierten z-Wert für den HSPI, mit dem dieser Klassentyp den Gesamtdurchschnitt der Untersuchungs-

gruppe um 1,8 Standardabweichungen unterbietet. Im Wortschatztest der zweiten Klasse haben sich die IF-Kinder dieses Klassentyps um eine Standardabweichung verbessert. Diese ganz erhebliche relative Positionsveränderung schlägt sich nieder im höchsten Wert dieses Klassentyps im Differenzmaß zwischen HSPI und Wortschatztest. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist Zurückhaltung geboten, da bei schlechten Ausgangslagen allein sogenannte Regressionseffekte bei der zweiten Messung zu Verbesserungen führen, ohne dass dies durch eine tatsächliche Verbesserung begründet wäre. Immerhin wird mit diesem Ergebnis gezeigt, dass eine Bündelung von förderbedürftigen Kindern in einer Klasse nicht zwangsläufig zu Entwicklungsbeeinträchtigungen führt.

Ein gegensätzliches Ergebnis zeigt sich für die IF-Kinder, die sich als „Einzelkinder“ in einer Grundschulklasse befinden. Sie starten in durchschnittlich deutlich besseren Klassen, in denen die Grundschul Kinder sich in ihrer relativen Position in der gesamten Untersuchungsgruppe kaum verändern, wohl aber die IF-Kinder. Bei ihnen kommt es zu einer durchschnittlichen Verschlechterung ihrer relativen Position von erster zur zweiten Klasse von -0,34 z-Werten, das entspricht einem Drittel einer Standardabweichung.

Dieses Ergebnisdetail zeigt in der Gesamtbetrachtung der Tabellen 5.6 und 5.7, dass keiner der Klassentypen durch die Anwesenheit der IF-Kinder und der Sonderpädagoginnen im relativen Kontext der gesamten Untersuchungsgruppe „abstürzt“, es aber in den Klassen mit hohem sonderpädagogischem Ressourceneinsatz sowohl für die IF- wie für die GS-Kinder zu aus dem Rahmen fallenden Verbesserungen kommt. Mit anderen Worten: Das Risiko der Bündelung von problembelasteten Kindern in einer Klasse wird in den von uns untersuchten Konstellationen durch den damit verbundenen höheren Ressourceneinsatz mehr als ausgeglichen.

Für den mathematischen Bereich gilt in guter Übereinstimmung mit der Analyse zu den klassenunabhängigen Rangplatzveränderungen (siehe oben) Folgendes: Hier starten die GS-Kinder gegenüber der Normstichprobe auf einem um 0,7 Standardabweichungen höheren Niveau. Die Klassenunterschiede sind signifikant, wobei der Klassentyp 4 auch im HaReT den niedrigsten durchschnittlichen Wert gegenüber den anderen Klassentypen erreicht. Trotz dieser relativ ungünstigen Ausgangslage bleibt der Klassentyp 4 auch in Mathematik der zweiten Klasse das Schlusslicht und liegt bezogen auf die Verbesserung der Rangposition auf dem dritten Platz. Die höchste Verbesserungsrate erzielen die Klassen mit zwei IF-Kindern. Für die IF-Kinder in den unterschiedlichen Klassentypen gilt das gleiche Ergebnis: Klassentyp 4 startet auf dem niedrigsten HaReT-Niveau, in der zweiten Klasse wird zugleich das deutlich niedrigste Niveau in Mathematik erreicht und das, obwohl dieser Klassentyp mit seiner Verbesserungsrate an dritter Stelle liegt. Noch weniger verbessert haben sich in Mathematik die IF-Kinder im Klassentyp 1, sie sind allerdings auch auf dem höchsten Niveau gestartet.

Für die Schulleistungen in Mathematik kann wie schon für die sprachlich orientierten Schulleistungen festgestellt werden, dass es unterschiedliche Entwicklungseffekte in unterschiedlichen Klassensystemen gibt und die Konzentration von IF-Kindern in einzelnen Klassen dort nicht zu ungünstigen Entwicklungen des Klassensystems führt. Auch hier gilt offensichtlich, dass die mit der Zahl der IF-Kinder steigenden Ressourcen sich auf die Klasse insgesamt positiv auswirken, jedoch nicht so deutlich wie in den sprachbezogenen Leistungen. Die in den Klassen des Typs 4 konzentrierten sonderpädagogischen Ressourcen werden vor allem in einer herausragenden Verbesserung der sprachlichen Leistungen aller Kinder des Systems wirksam.

Das positive Abschneiden des Klassentyps 4 bei der Unterstützung der Entwicklung der Sprachleistungen aller Kinder – gerade im Vergleich mit den Klassen mit nur einem IF-Kind – eröffnet viele Fragen. Für das Klassensystem 1 (nur ein IF-Kind) könnte aus der allgemeinen Diskussion heraus erwartet werden, dass die positiven Anregungsbedingungen, die von den stärkeren Kindern ausgehen, zu besseren Entwicklungsergebnissen bei den IF-Kindern führen. Dass dieser Effekt nicht beobachtbar war, kann selbstverständlich ein spezifischer Effekt der Untersuchungsgruppe sein. Genauso könnten die Ergebnisse auch auf die Wirkungen zweier immer wieder herausgestellter Bedingungen hinweisen: So könnten die Ergebnisse erstens ein Ausdruck dafür sein, dass in Klassen mit nur einem sonderpädagogisch förderbedürftigen Kind die Ressourcen nicht ausreichen, das gesamte Klassensystem positiv zu unterstützen. Die Ergebnisse könnten zweitens bedeuten, dass nur ein IF-Kind in einer Klasse unter besonders starken Bezugsgruppeneffekten leidet und ein einzelnes als besonders etikettiertes Kind dem Risiko von Problemen in seiner Identitätsentwicklung in besonderer Weise ausgesetzt ist.

Damit sind Probleme der emotional-sozialen Situation der Kinder angesprochen, die u. a. in folgender Weise untersucht wurden: Für die Skalen „Soziale Integration“ (SI), „Klassenklima“ (KK) und „Selbstkonzept“ (SK) liegen Normwerte für jedes Kind und damit für die Klassen zu zwei Messzeitpunkten im ersten und zweiten Schuljahr vor. Damit können auch die Ausgangslagen und der in der zweiten Klasse erreichte Status und die jeweiligen Differenzverteilungen betrachtet werden.

In allen Skalen unterscheiden sich die Klassentypen beim Start wenigstens auf dem Fünf-Prozentniveau, beim Klassenklima sogar auf dem Ein-Promille-Niveau signifikant bzw. höchst signifikant. Bei der zweiten Messung gibt es bezogen auf die Soziale Integration keine Unterschiede mehr zwischen den Klassen, wohl aber beim Klassenklima ($p = ,042$ s.) und beim Selbstkonzept ($p = ,000$ s.s.s.). Die herausragende Variable, gemessen an der Differenzverteilung, ist dabei das Klassenklima. Das Klassenklima verändert sich für die einzelnen Klassentypen im Ganzen signifikant unterschiedlich ($p = ,012$) und für die IF-Kinder mit einem $p = 0,029$ ebenfalls signifikant, und zwar in folgender Weise: Im Schnitt kommt es beim Klassenklima zu einer mittleren Verbesserung von 4,6 T-Wert-Punkten, also um fast eine halbe Standardabweichung. Spitzenreiter ist dabei das Klassensystem 4 mit einer mittleren Verbesserung von 12,5 T-Wert-Punkten, wobei sich die IF-Kinder in diesem Klassensystem sogar im Mittel um 13,8 T-Wert-Punkte verbessern. Im Klassensystem 1 kam es hingegen (aber immerhin) nur zu einer durchschnittlichen Verbesserung von 4,8 T-Wert-Punkten, wobei auch dort die IF-Kinder das Klassenklima etwas günstiger mit einer Verbesserung um 6,7 T-Wert-Punkten beurteilen. In diesen Ergebnissen wird deutlich, dass es klassenabhängige und damit ressourcenabhängige Verbesserungen des Klassenklimas gibt. Im Klassentyp 4 ist es mit den eingesetzten Ressourcen offensichtlich gelungen, trotz einer erheblichen Belastung des Klassensystems durch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Klassenklima insgesamt erheblich zu verbessern. Dieser Effekt wurde auf dem Hintergrund einer knapp unterdurchschnittlichen Bewertung des Klassenklimas beim Start erreicht, ist aber in dieser Höhe keinesfalls dem Regressionseffekt geschuldet.

Zusammen mit den Ergebnissen in der Leistungsentwicklung darf somit festgestellt werden, dass es den Teams der Grundschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen im Klassensystem 4 trotz erheblicher Anforderungen durch die Zusammensetzung der Klasse unter Nutzung der Ressourcen gelungen ist, erhebliche Leistungsverbesserungen im sprachlichen Bereich zu erzielen und zugleich das Klassenklima – ein Indikator der emotional-sozialen Situation der Kinder – beeindruckend zu steigern. Dieses gelingt im Klassensystem 1 mit jeweils nur einem

als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiertem Kind und damit mit weniger Ressourcen ausgestattet nicht so überzeugend.

Eine Randbemerkung: Es wurde untersucht, worin sich der Klassentyp 1 vom Klassentyp 4 unterscheidet. Im Klassentyp 4 finden sich vermehrt Jungen und Kinder mit Förderbedarfen im Lernen und in der körperlich-motorischen Entwicklung. Die Kinder im Klassentyp 1 und 4 sind hoch signifikant mit einem R von 0,72 und einem η^2 von 0,457 voneinander zu unterscheiden. Dabei sind die Kinder im Klassentyp 4 zu 91,7 % bei einer Gesamttrefferquote von 83,3 % und einem Ratz-Index von 57,1 % identifizierbar. Das Ergebnis spricht dafür, dass im Vergleich zum Klassentyp 1 im Klassentyp 4 deutlich risikobehaftete Kinder zusammengefasst wurden. Dieses pädagogische Konzept hat in diesem Realitätsausschnitt zu guten Ergebnissen für alle Kinder der Klassen geführt. Gleichwohl sollte dieses Ergebnis auf dem Hintergrund der Diskussionen um pädagogische Konzepte in der integrativen Pädagogik sehr gründlich analysiert und bewertet werden.

Ergebnisse:

- GS- und IF-Kinder starten in den einzelnen Schulleistungsbereichen auf sehr signifikant unterschiedlichem Niveau. Das gilt für die Voraussetzungsskalen für den Schriftspracherwerb und die mathematischen Vorläuferfähigkeiten genauso wie für die erste Erfassung schriftsprachlicher Leistungen. In Klasse zwei bleiben die höchst signifikanten Unterschiede zwischen IF- und GS-Kinder erhalten, auch wenn es eine graduelle Verringerung der Differenzen besonders in den sprachlich orientierten Leistungen gibt.
- Es wurden nun die Entwicklungen der Schulleistungen vom Start bis zur zweiten Klasse näher betrachtet und dazu die Verteilung verschiedener Differenzmaße zwischen den Leistungen der Kinder in der ersten und zweiten Klasse analysiert. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch das Integrative Förderzentrum im Durchschnitt zumindest so weit gefördert werden können, dass das nicht eintritt, was Skeptiker der Integration immer wieder befürchten, nämlich dass sich die Leistungsschere zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Verlauf der Grundschulzeit öffnet.
- In der Summe der Ergebnisse der Analyse der Differenzen im Klassen- und Untersuchungsgruppenvergleich wird deutlich, dass es in der Förderung der IF-Kinder im sprachlichen und mathematischen Bereich gelungen ist, viele positive Veränderungen in Gang zu setzen. Diese Entwicklungen zeigen sich im sprachlichen Bereich besonders im Vergleich der IF-Kinder mit den anderen Kindern ihrer Klasse. Im mathematischen Bereich wird dieser Effekt bei Verwendung der gesamten Untersuchungsgruppe als Beurteilungsfolie deutlicher sichtbar. Im sprachlichen Bereich kam es eher zu einem Ausgleich der Entwicklungsrisiken, während im mathematischen Bereich einige IF-Kinder vom Unterricht und von der Förderung profitierten, während sich andere im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern verschlechterten. Für die IF-Kinder kam es in Mathematik somit zu einer Polarisierung ihrer Leistungsentwicklung, die signifikant verschieden war von der Leistungsentwicklung der GS-Kinder. Aus den vorhandenen Daten können keine begründeten Hypothesen dafür abgeleitet werden. Dieser Frage ist in weiteren Analysen nachzugehen.
- Es wurden Klassentypen gebildet nach der Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in den Klassen unterrichtet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass keine der Klassentypen durch die Anwesenheit der IF-Kinder und der Sonderpädagogen eine negative Entwicklung nimmt, es aber in den Klassen mit hohem sonderpädagogischem Ressourceneinsatz sowohl für die IF- wie für die GS-Kinder zu aus dem Rahmen fallenden Verbesserungen besonders im sprachlichen Bereich kommt. Das Risiko der Konzentration von pro-

blembelasteten Kindern in einer Klasse konnte offensichtlich durch den damit verbundenen höheren Ressourceneinsatz mehr als ausgeglichen werden.

- Es konnte gezeigt werden, dass es in den einzelnen Klassentypen (und damit ressourcenabhängig) zu ganz unterschiedlichen Verbesserungen des von den Kindern eingeschätzten Klassenklimas kommt. Im Klassentyp 4 (fünf und mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) ist es mit den eingesetzten Ressourcen offensichtlich gelungen, trotz einer erheblichen Belastung des Klassensystems durch förderbedürftige Kinder das Klassenklima insgesamt enorm zu verbessern. Dieser Effekt wurde auf dem Hintergrund einer knapp unterdurchschnittlichen Bewertung des Klassenklimas beim Start erreicht, ist aber in dieser Höhe ganz bemerkenswert.

5.2 Sprachliche Entwicklung

Für 50 von 59 Kindern wurde im sonderpädagogischen Gutachten der Bereich der Sprache als förderrelevant ausgewiesen und deshalb in besonderer Weise untersucht. Die sprachlichen Leistungen der Kinder wurden im Gutachtenprozess unter Verwendung unterschiedlicher Methoden überprüft. Vor dem Hintergrund des Abwägens des gesamten Untersuchungsdesigns wurde eine Auswahl der zu untersuchenden Bereiche der sprachlichen Entwicklung vorgenommen. Unter untersuchungsökonomischen Abwägungen wurde die Ebene der *individuell verwendeten Sprache und deren Regelmäßigkeit* ausgewählt.

Zu den betrachteten individuellen Sprachmerkmalen gehören *die Entwicklung der Aussprache, des Wortschatzes und der Grammatik*. Befunde, die in den letzten Jahren zur Sprachentwicklung publiziert wurden, belegen die Bedeutung der Fähigkeit, sprachliche Informationen – Laute, Silben, Wörter und Sätze – während der Aufgabenbearbeitung und vor dem Hintergrund der Wissensaktivierung präsent zu halten (Schöler & Kany, 1998; Hasselhorn & Werner, 2000). Folglich gehört zu einem Überblick über die sprachliche Entwicklung auch eine Beobachtung der Leistungen des *Arbeitsgedächtnisses*.

Aus diesen vier Bereichen – *Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Arbeitsgedächtnis* – wurden typische Anforderungen ausgewählt. Für die Überprüfung des Sprachentwicklungsstandes wurden drei Messungen realisiert: Die erste Überprüfung fand in den Monaten Februar bis März in der ersten Klasse statt. Die dafür zusammengestellte Aufgabenbatterie wurde in den Monaten April bis Juni der zweiten Klasse vollständig wiederholt. In diesem Teil wurden die Kinder in Einzelsituationen getestet. Durch die Verlängerung des Projektes auf das zweite Halbjahr des zweiten Schuljahres konnte zusätzlich eine Aufgabensammlung (KEKS) eingesetzt werden, mit der Daten zu den mathematischen und schriftsprachlichen, aber auch sprachlichen Kompetenzen der Kinder erhoben wurde. Für den sprachlichen Bereich wurden Wortschatz und Grammatik überprüft.

Die Einzeltestungen konnten nur mit den IF-Kindern mit Förderbedarf im Bereich der Sprache durchgeführt werden; die KEKS-Aufgaben wurden mit allen Kindern der Klassen durchgeführt.

Ergebnisse

Die Gruppe der IF-Kinder setzt sich hinsichtlich ihrer sprachlichen Entwicklungsprobleme äußerst heterogen zusammen. 36 % der Kinder haben einen auffälligen Befund in ihrer Artikulationsleistung, wobei es sich im Wesentlichen um Verzögerungen handelt. 21 % der Kin-

der erreichen Werte, die für eine spezifische Sprachentwicklungsstörung im Bereich der Grammatik sprechen. 42 % der Kinder zeigen semantische und lexikalische Auffälligkeiten und bei 40 bzw. 49 % der Kinder sind die Voraussetzungen für einen günstigen Spracherwerb – die kurzfristige Speicherung von Informationen – beeinträchtigt. Bei 41 Kindern liegen Beeinträchtigungen in zwei und mehr Bereichen vor. Ein durchgehendes gemeinsames Auftreten der Sprachentwicklungsstörungen mit dem Merkmal Mehrsprachigkeit der Kinder konnte nicht festgestellt werden (Tab. 5.8).

Tabelle 5.8: Mittelwerte und Standardabweichungen für Sprachmaße in Abhängigkeit vom sprachkulturellen Hintergrund

Aufgaben	Sprache								
	Deutsch			andere			Insgesamt		
	AM	n	s	AM	n	s	AM	n	s
Nachsprechen Sätze 1. Messzeitpunkt	6,06	17	1,24	6,06	17	1,03	6,06	34	1,13
Nachsprechen Sätze 2. Messzeitpunkt	6,95	19	1,58	5,58	19	2,14	6,26	38	1,98
Spontansprache Grammatik 1. Messzeitpunkt	11,32	25	2,89	10,40	20	2,06	10,91	45	2,58
Spontansprache Grammatik 2. Messzeitpunkt	12,10	21	2,58	11,39	18	1,88	11,77	39	2,29
Nachsprechen Kunstwörter 1. Messzeitpunkt	6,16	19	1,95	6,94	18	1,39	6,54	37	1,73
Nachsprechen Kunstwörter 2. Messzeitpunkt	7,00	17	1,97	7,18	17	1,67	7,09	34	1,80
Erkennen Wortfamilien 1. Messzeitpunkt	4,89	19	2,08	4,58	19	1,50	4,74	38	1,80
Erkennen Wortfamilien 2. Messzeitpunkt	6,29	17	2,29	6,53	17	1,81	6,41	34	2,03
Spontansprache Inhalt 1. Messzeitpunkt	5,16	25	1,77	5,20	20	1,15	5,18	45	1,51
Spontansprache Inhalt 2. Messzeitpunkt	6,86	21	1,20	6,39	18	1,42	6,64	39	1,31

Verwendet man allerdings die Kriterien aus dem Screening HASE und identifiziert die Kinder, die diese Kriterien unterschreiten, fallen die Befunde etwas anders aus. Die Auffälligkeiten in der Ausspracheentwicklung und in der semantisch-lexikalischen Entwicklung verteilen sich nahezu gleichmäßig auf Kinder mit einem deutsch- oder mehrsprachigen Hintergrund. Für die Kinder, die grammatische Schwierigkeiten haben, werden Konfundierungen mit der Intelligenz, dem Arbeitsgedächtnis und der Mehrsprachigkeit sichtbar (Tab. 5.9). Orientiert man sich mehr am Zahlennachsprechen, dann wäre bei den Kindern 4 und 5 das schlechte Abschneiden nur auf den Erwerb der deutschen Sprache zurückführbar. Für die Kinder 3 und 6 wäre eine spezifische Sprachentwicklungsstörung zu vermuten. Bei den anderen Kindern treten die Auffälligkeiten vor dem Hintergrund allgemeiner kognitiver Bedingungen in Erscheinung.

Tabelle 5.9: Verteilung kritischer Werte in den Nachsprechaufgaben

Kind	Sätze nachsprechen	Zahlen nachsprechen	Kunstwörter nachsprechen	Sprachhintergrund	mittlerer IQ
1	Kritischer Wert	Kritischer Wert	Unauffällig	Mehrsprachig	73,0
2	Kritischer Wert	Kritischer Wert	Kritischer Wert	Deutsch	75,0
3	Kritischer Wert	Kritischer Wert	Kritischer Wert	Mehrsprachig	91,0
4	Kritischer Wert	Unauffällig	Kritischer Wert	Mehrsprachig	103,0
5	Kritischer Wert	Unauffällig	Kritischer Wert	Mehrsprachig	90,0
6	Kritischer Wert	Kritischer Wert	Kritischer Wert	Mehrsprachig	97,0
7	Kritischer Wert	Unauffällig	Unauffällig	Mehrsprachig	68,0

Für die weitere Bewertung des Sprachentwicklungsstandes ist eine Frage von Interesse, die bereits im Abschnitt 2 betrachtet wurde: Wie hängen die sprachlichen Leistungen mit dem Diagnosezeitpunkt zusammen? Bei keinem der betrachteten Maße kann ein solcher Zusammenhang belegt werden. Tabelle 5.8 zeigt beispielhaft die Verteilung der Werte für die grammatischen Fähigkeiten für beide Messzeitpunkte.

Tabelle 5.10: Abhängigkeiten der Leistungen in den Grammatikaufgaben von den Diagnosezeitpunkten

Diagnosezeitpunkt	Spontanspracheprobe		Sätze nachsprechen	
	1. Messzeitpunkt AM (s)	2. Messzeitpunkt AM (s)	1. Messzeitpunkt AM (s)	2. Messzeitpunkt AM (s)
ab August 07	10,38 (3)	12,33 (1,8)	6,24 (2)	6,13 (1,1)
ab November 07	12 (1,7)	11,38 (2,4)	6,25 (2,05)	6 (1,1)
ab Februar 08	11,4 (2,0)	10,7 (3)	5,7 (2,06)	5,89 (1,5)
August 07 bis Juli 08	9,5 (2,1)	14	8	6

Das bedeutet, dass aus den Sprachentwicklungsdaten nicht rekonstruiert werden kann, warum ein Kind einen Förderbedarf zu einem frühen Zeitpunkt zuerkannt bekommt, während ein anderes Kind erst später als förderbedürftig erkannt wird.

Die Tabelle 5.10 enthält ebenfalls Werte für den zweiten Messzeitpunkt. Die Befunde zur Frage, wie sich Veränderungen vollzogen haben, lassen sich wie folgt zusammenfassen: In allen Bereichen finden sich Kinder, die ihre Fähigkeiten im Verlaufe eines Jahres verbessern können. Dies trifft für die Aussprache, die Grammatik, die semantisch-lexikalische Entwicklung und die Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses zu. Allerdings gibt es ebenso Kinder, die beim zweiten Messzeitpunkt schlechter abschneiden.

Tabelle 5.11: Mittelwertvergleiche für zwei Messzeitpunkte

		N	AM	s	Minimum	Maximum	Signifikanz
Nachsprechen Sätze	1. Messzeitpunkt	38	6,26	1,982	2	10	
Nachsprechen Sätze	2. Messzeitpunkt	34	6,06	1,127	3	8	
Spontansprache Grammatik	1. Messzeitpunkt	45	10,91	2,575	5	15	
Spontansprache Grammatik	2. Messzeitpunkt	40	11,80	2,267	4	15	
Wiedergabe Zahlenfolgen	1. Messzeitpunkt	38	4,08	1,282	2	7	Sign.
Wiedergabe Zahlenfolge	2. Messzeitpunkt	34	4,97	1,467	2	7	
Nachsprechen Kunstwörter	1. Messzeitpunkt	37	6,54	1,726	2	9	
Nachsprechen Kunstwörter	2. Messzeitpunkt	34	7,09	1,798	3	10	
Erkennen Wortfamilien	1. Messzeitpunkt	38	4,74	1,796	0	8	Sign.
Erkennen Wortfamilien	2. Messzeitpunkt	34	6,41	2,032	2	10	
Spontansprache Inhalt	1. Messzeitpunkt	45	5,18	1,512	1	9	Sign.
Spontansprache Inhalt	2. Messzeitpunkt	40	6,65	1,292	4	9	
Spontansprache Wortschatz	1. Messzeitpunkt	45	1,82	1,353	0	5	Sign.
Spontansprache Wortschatz	2. Messzeitpunkt	40	3,02	1,187	1	5	
PLAKSS_Verzögerung	1. Messzeitpunkt	44	1,57	1,421	0	4	
PLAKSS2_Verzögerung	2. Messzeitpunkt	40	1,50	1,450	,0	6,00	

Für die Gruppe der IF-Kinder ist damit zu zeigen, dass die deutlichsten Veränderungen im Bereich des Wortschatzes einschließlich der Wortfelder zu verzeichnen sind. Dies geht einher mit einer deutlich differenzierten Erzählung der Bildergeschichten. Es darf somit geschlossen werden, dass sich die IF-Kinder hinsichtlich ihrer sprachlichen Aktivitäten unter den Bedingungen der Grundschulklassen verbessern. Die Ausspracheprobleme und die Schwierigkeiten in der Beherrschung grammatischer Strukturen bleiben jedoch bestehen, was stimmig ist mit Befunden in der Literatur und folglich zu erwarten ist (Roos & Schöler, 2007, Kany & Schöler 2008).

Die Hartnäckigkeit der Auffälligkeiten in der Verfügbarkeit grammatischer Strukturen lässt sich noch in der zweiten Klasse erkennen. Da die KEKS-Aufgaben mit den ganzen Klassen durchgeführt wurden, können Positionen der IF-Kinder in den Klassen bestimmt werden. Dabei lässt sich, wie im Abschnitt 2 bereits erläutert, auch hier belegen, dass in 11 von 20 Klassen weitere Kinder Werte erreichen, die als unterdurchschnittlich gelten müssen. Verwendet man ein Kriterium im Sinne eines Prozentrangs von 75, dann liegen die Werte sowohl für 38 Kinder, die in der ersten Klasse als Kinder mit Förderbedarf diagnostiziert wurden, als auch für die 10 Kinder, die nach dem ersten Schuljahr diagnostiziert wurden, deutlich darunter. Nur die Kinder, für die der Förderbedarf aufgehoben wurde, liegen im durchschnittlichen Leistungsbereich.

Vergleicht man die verschiedenen Untergruppen von IF-Kindern miteinander, dann treten keine Unterschiede in Abhängigkeit vom Diagnosezeitpunkt auf. Auch hier zeigen die Kinder

aller Kohorten ähnliche Fähigkeiten, obwohl sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten als förderbedürftig erkannt wurden.

Hinsichtlich des sprachlichen Hintergrundes lässt sich zeigen, dass alle Kinder mit einem mehrsprachigen Hintergrund (Mittelwert = 13,2; Standardabweichung = 6,66) im Unterschied zu deutschsprachigen Kindern (Mittelwert = 18,6, Standardabweichung = 7,87) signifikant schlechter abschneiden (Mann-Witney-Test, $Z = -4,41$). Für die Gruppe der Kinder mit Förderbedarf spielt der sprachliche Hintergrund jedoch keine Rolle. Deutsch- und mehrsprachige Kinder unterscheiden sich auch bei dieser Anforderung nicht.

Damit ist davon auszugehen, dass die Entwicklung der Kinder mit einem Förderbedarf auch im zweiten Schuljahr noch erhebliche Auffälligkeiten zeigt und ein bedeutsamer Abstand zur Gruppe aller untersuchten Zweitklässler besteht. Leider kann an dieser Stelle keine ausreichend sichere Aussage zur Entwicklung der Kinder in Abhängigkeit von der Form der integrativen Förderung gemacht werden, da sich die auswertbare Gruppe von Kindern in den internen Klassen der Zentren als zu klein erweist.

5.3 Emotionale und soziale Schulerfahrungen der Kinder

Neben den Konsequenzen, die sich aus der gemeinsamen Beschulung förderbedürftiger und normal leistungsfähiger Kinder für die Leistungsentwicklung aller Kinder ergeben, sind seit den einschlägigen Untersuchungen von Haerberlin et al. (1990) auch die Wirkungen auf die emotional-soziale Situation der Kinder in den integrativen Maßnahmen in den Vordergrund gerückt. Die Befunde zu dieser zentralen Zielkategorie sind trotz der vielfältigen Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ‚Integrative Grundschule‘ in Hamburg (Hinz et al. 1998a, 1998b, Katzenbach et al. 1999) nicht widerspruchsfrei und werden in der Forschungsliteratur different bewertet (z. B. Roeder 1999).

Es ist unstrittig, dass neben den Lernständen der Kinder auch deren emotional-soziale Verfassung von hoher Relevanz für die Beurteilung von Bildungsmaßnahmen ist. Die wohl relevanteste Quelle für die Erfassung der emotionalen und sozialen Erfahrungen sind noch vor den Pädagogen und den Eltern die Kinder selbst. Die psychologisch bedeutsamen und pädagogisch relevanten Sichtweisen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen der Grundschul Kinder betreffen u. a. deren Kompetenzerwartungen, die erlebte soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration, die wahrgenommenen sozialen Beziehungen in der Klasse, das wahrgenommene Schul- und Lernklima und die Art und Weise, wie die Kinder die Lehrer und Lehrerinnen und die Schule insgesamt wahrnehmen. Es handelt sich dabei um in schulischen Kontexten erworbene, überdauernde, generalisierte und weitgehend situationsunabhängige Überzeugungen der Kinder über die eigene Person, über personale und soziale Bedingungen der schulischen Lebenswelten und über wahrgenommene Merkmale der Verhältnisse zwischen Lehrern und Schülern und der Schüler untereinander. Diese subjektiven Theorien der Kinder über ihre eigene Person und ihre schulbezogene Umwelt zu erfassen, sollte Bestandteil jeder diagnostischen Strategie in der Schule sein und wurde auch zum Gegenstand der Evaluation.

5.3.1 Der Fragebogen zur Erfassung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen (FEES 1-2)

Seit 2004 gibt es den Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (Rauer & Schuck, 2004). Für den FEES ist in vielfältigen Untersuchungen belegt worden, dass er zur Individualdiagnose einzelner

Kinder, aber auch für ganze Klassen geeignet ist. Gerade im Zusammenhang mit Schulversuchen zu integrativen Maßnahmen hat er sich bei den Kindern des ersten und zweiten Schuljahres als sehr geeignet für die Erfassung der Sichtweisen der Kinder erwiesen (Hinz et al., 1998a, 1998b; Rauer und Schuck, 2003b sowie die Manuale der beiden Verfahren 2003 und 2004).

Leitend für die Auswahl der mit dem FEES zu untersuchenden Dimensionen ist ihre theoretische Bedeutung und praktische Relevanz im Umfeld der integrativen Beschulung aller Kinder eines Jahrgangs und eines Wohngebiets, insbesondere solcher mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die verwendeten Konstrukte sind sowohl Ziele pädagogischer Bemühungen, so wie sie in Lehrplänen und programmatischen Äußerungen zur Schulentwicklung beschrieben sind, als auch, den verwendeten Bezugstheorien folgend, Voraussetzungen für zuversichtsorientierte, selbstbestimmte Lernprozesse in der Schule. Es sind vor allem solche Konstrukte berücksichtigt, die das Leben und Lernen in Grundschulklassen bestimmen, in der schulischen Realität veränderbar sind, dem aktuellen Forschungsstand entsprechend für die Beurteilung der pädagogischen Qualität in Lerngruppen als bedeutungsvoll anzusehen sind und mit den allgemeinen Zielen der Grundschullehrpläne der Bundesländer in Verbindung stehen.

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen und sieben Skalen. Die miteinander korrelierenden Skalen sind drei übergeordneten theoretisch begründeten und faktorenanalytisch reproduzierbaren Dimensionen zuzuordnen. Diese Dimensionen sind das ‚Sozialklima‘, das ‚Schul- und Lernklima‘ und das ‚Selbstkonzept der Fähigkeit‘.

Zwei Skalen betreffen das ‚Sozialklima‘. Die Skala ‚Soziale Integration‘ SI erfasst das Ausmaß des Gefühls der Akzeptanz, des Angenommenseins durch die Mitschüler als vollwertiges Gruppenmitglied. Die zweite Skala zum ‚Sozialklima‘ ist das ‚Klassenklima‘ KK. Die Aussagen dieser Skala betreffen eher die soziale Situation der Klasse insgesamt, den allgemeinen Umgang aller miteinander (‚wir über uns‘). Es geht dabei um das Ausmaß, in dem die Kinder gemeinsam handeln, sich untereinander sympathisch sind und andere nicht aufgrund von Schwächen ausgrenzen.

Die Dimension ‚Fähigkeitsselbstkonzept‘ wird nur mit einer einzigen Skala ‚Selbstkonzept der Schulfähigkeit‘ SK abgedeckt. Die Skala SK erfasst das Ausmaß, in dem ein Kind seine schulischen Fähigkeiten positiv sieht und bewertet und sich den schulischen Anforderungen gewachsen fühlt. Es handelt sich um das generalisierte Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit im schulischen Leistungsbereich. Es beinhaltet die subjektiven Theorien über die eigene schulische Leistungsfähigkeit, die vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Bewältigung von Leistungsanforderungen entstanden sind. Kinder mit hohen SK-Werten gehen an gestellte Anforderungen eher erfolgsorientiert heran und fühlen sich eher für die Erfolge ihrer Bemühungen verantwortlich.

Die Dimension ‚Schul- und Lernklima‘ wird mit Hilfe von vier Skalen differenziert gemessen. Zwei davon beziehen sich auf das Lernen (AB und LF) und je eine auf die Schule insgesamt (SE) und die Lehrer (GA). Die Skala ‚Schuleinstellung‘ SE erfasst das Ausmaß, in dem sich das Kind in der Schule insgesamt wohl fühlt. Die Skala ‚Anstrengungsbereitschaft‘ AB erfasst das Ausmaß, in dem ein Kind bereit ist, sich in der Schule auf Neues einzulassen und Anforderungen in der Schule durch eigenes Bemühen zu bewältigen. Die Skala ‚Lernfreude‘ LF erfasst das Ausmaß, in dem ein Kind die alltäglichen schulischen Aufgaben mit einem positiven Gefühl verbindet, mit froher Erwartungshaltung sowohl an die Aufgaben im Unterricht als auch die Schulfächer insgesamt herangeht. Es handelt sich nicht um eine fachspezifische, sondern um eine generalisierte Lernfreude im schulischen Alltag. Kinder mit hoher

Lernfreude haben positivere Lernhaltungen, erleben das tägliche Lernen nicht in erster Linie als Mühe und Last, sie mögen die verschiedenen fachlichen Anforderungen. Die Skala ‚Gefühl des Angenommenseins‘ GA erfasst das Ausmaß, in dem ein Kind sich von seinen Lehrern und Lehrerinnen akzeptiert, verstanden und unterstützt fühlt. Dieser Aspekt gehört zu den zentralen Inhalten des Klassen- und Schulklimas. Je mehr ein Kind erfährt, von seinen Lehrkräften gemocht und gerecht behandelt zu werden, desto höhere Werte wird es in dieser Skala erhalten.

5.3.2. Ergebnisse

Mit dem FEES 1-2 sind die emotionalen und sozialen Schulerfahrungen der Kinder jener Schulklassen in den beiden am Schulversuch Integrative Förderzentren beteiligten Regionen erfasst worden, die mindestens ein Kind als offiziell begutachtetes Förderkind im ersten Schuljahr als Klassenmitglied haben. In zwei dieser Schulklassen sind die Erhebungen aus verschiedenen Gründen ausgefallen. Zusätzlich sind die Förderkinder untersucht worden, die in den beiden zugehörigen Förderzentren beschult wurden. Ein Jahr später sind jene Klassen, die an der Ersterhebung teilgenommen haben, erneut mit dem Teilfragebogen SIKS des FEES 1-2 befragt worden, der die Skalen Soziale Integration, Klassenklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit enthält. Dabei ist es wiederum zum Ausfall einer Klasse gekommen. Die direkt über ein Jahr miteinander vergleichbaren Kinder machen 83,23 % der Kinder der Erhebung des ersten Schuljahres und 86,79 % der Schülerinnen und Schüler des zweiten Schuljahres aus. Die Veränderungen dieser Kinder vom ersten zum zweiten Schuljahr zeigen am besten, ob es im zweiten Schuljahr differenzielle Entwicklungen in den Kindergruppen mit und ohne Förderstatus gegeben hat.

Die Ergebnisse zeigen, dass am Ende des ersten Schuljahres die Grundschulklassen mit ihren Förderkindern gegenüber den Kindern der Eichstichprobe des FEES nicht benachteiligt sind. Es gibt hochsignifikante und mittlere bis große Effekte durch die Schulklassenzugehörigkeit. Einzelne Klassen zeichnen sich durch besonders hohe Mittelwerte in mehreren Skalen aus, andere gehören mehrfach zu denen mit den schlechtesten Mittelwerten. Zu diesen gehört auch die Klasse eines der beiden Förderzentren. Die Klassenunterschiede sind nicht wesentlich durch die Zusammensetzungen der Klassen erklärbar. Allerdings spielt die mittlere Leistungshöhe, gemessen an den Graphemtreffern, eine deutliche Rolle für die durchschnittlichen emotionalen und sozialen Schulerfahrungen in den Klassen. Je höher dieser Mittelwert ist, desto besser fallen alle Aspekte des Lern- und des Sozialklimas aus (10,9 % bis 44,9 % erklärte Varianz), einzige Ausnahme ist das Selbstkonzept der Schulfähigkeit. Die Leistungen im Hamburger Rechentest (HaReT) spielen dagegen keine Rolle für die durchschnittlichen Beurteilungen der Kinder in den Klassen.

Die Förderkinder erreichen in allen Merkmalen des FEES am Ende des ersten Schuljahres nicht die durchschnittlichen Normwerte der Eichstichprobe. Besonders groß (mit zwei Fünfteln der Standardabweichung) ist ihr Abstand in den Skalen Anstrengungsbereitschaft und Selbstkonzept der Schulfähigkeit. In diesen beiden Merkmalen sowie im Gefühl des Angenommenseins unterscheiden sie sich auch hochsignifikant von den Grundschulkindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Allerdings handelt es sich nur um kleine Effekte. Im Sozialklima und zwei weiteren Aspekten des Schul- und Lernklimas (Schuleinstellung und Lernfreude) gibt es diese Differenzen nicht. Entsprechende Ergebnisse zeigen auch die Analysen mit klassenweise z-transformierten Werten der sieben Skalen.

Die Förderkinder aus den Grundschulklassen unterscheiden sich auch wegen der geringen Anzahl an Kindern in keinem der sieben Merkmale von den Förderkindern, die in den beiden Förderzentren unterrichtet werden. Die durch die Gruppenzugehörigkeit erklärten Varianzanteile machen mit 4 % beim Klassenklima deutlich, dass dieses im Mittel günstiger in den beiden Förderzentren beurteilt wird, dagegen ist die Anstrengungsbereitschaft (3,5 % erklärte

Varianz) bei diesen Kindern im Durchschnitt erheblich geringer ausgeprägt. In den beiden Skalen des Sozialklimas erreichen diese Kinder (IF-IF) sogar mindestens die durchschnittlichen Normwerte der Eichstichprobe des FEES. Auch in den übrigen Skalen liegen die Mittelwerte nur knapp unter den durchschnittlichen Normwerten. Die Situation der Förderkinder in den Grundschulklassen (IF-GS) im ersten Schuljahr sieht dagegen vor allem beim Klassenklima und beim Selbstkonzept der Schulfähigkeit im Mittel etwas weniger günstig aus.

Eine zusätzliche Aufteilung der Förderkinder nach den beiden Regionen ergibt als zentrales Resultat, dass die in dem einen Förderzentrum direkt beschulten Förderkinder abgesehen von der Anstrengungsbereitschaft überragende Mittelwerte in sechs Skalen erzielen, in denen sie die mittleren Normwerte deutlich übertreffen. Die Kinder des anderen Förderzentrums stellen dagegen in allen sieben Skalen die niedrigsten Mittelwerte. Es ist also nicht der Ort der integrativen Beschulung, der die Unterschiede bewirkt. Die Region ist als Faktor für sechs Merkmale (Ausnahme Anstrengungsbereitschaft) bei den Förderkindern von signifikanter Bedeutung. Zusätzlich gibt es auch noch für fünf Merkmale mindestens signifikante Wechselwirkungen, die sämtlich ausdrücken, dass zusätzlich wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Förderzentren aus den verschiedenen Regionen bestehen, die deutlich Effekte auf die Varianz haben. Es sind die Besonderheiten in den beiden Förderzentren, die für die ungewöhnlich hohen Mittelwertunterschiede verantwortlich zeichnen. Eine Entscheidung über den für Förderkinder angemesseneren Ort der Beschulung ist aus diesem Querschnittvergleich nicht zu entnehmen.

Am Ende des zweiten Schuljahres ist die Schulklassenzugehörigkeit nach wie vor von zentraler Bedeutung für die drei Skalen Soziale Integration, Klassenklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit des Teilfragebogens SIKS des FEES 1-2. In den beiden Aspekten des Sozialklimas übertreffen die Kinder insgesamt die Mittelwerte der Eichstichprobe. Offensichtlich ist es im Schulversuch gelungen, das Sozialklima trotz der zahlreichen Förderkinder auf ein leicht überdurchschnittliches Niveau zu heben. Erneut gibt es Klassen, die in zwei Merkmalen den besten bzw. den schlechtesten Mittelwert stellen. Es sind aber jeweils andere Klassen als im ersten Schuljahr.

Der Vergleich aller Förderkinder mit allen Grundschulkindern zeigt, dass die Förderkinder in den Merkmalen Soziale Integration und Selbstkonzept der Schulfähigkeit niedrigere Mittelwerte erreichen, ohne dass größere Varianzanteile durch diese Gruppierung erklärt werden. Werden nur die Förderkinder der Grundschulklassen mit ihren Klassenkameraden verglichen, ist nur der Mittelwert im Selbstkonzept signifikant niedriger. Der Abstand zwischen den beiden Gruppen ist aber geringer als im ersten Schuljahr. Betrachtet man die klassenweise z-transformierten Werte der drei Skalen, dann gibt es wiederum in den beiden oben genannten Merkmalen signifikante Unterschiede jeweils zu Gunsten der Grundschüler. Dabei ist die Differenz beim Selbstkonzept der Schulfähigkeit geringer und beim Merkmal Soziale Integration größer als im ersten Schuljahr.

Die Förderkinder in den Grundschulklassen unterscheiden sich im zweiten Schuljahr wie im ersten nicht von den in den beiden Förderzentren beschulten Förderkindern. Die durch den Beschulungsort determinierten Varianzanteile der drei Skalen sind etwas niedriger als im ersten Schuljahr. Auffällig sind die sehr geringen Standardabweichungen der Kinder aus den Förderzentren. Zwischen diesen Kindern gibt es offensichtlich eine starke Angleichung in den Beurteilungen der drei Merkmale Soziale Integration, Klassenklima und Selbstkonzept der Schulfähigkeit. Im Klassenklima übertreffen diese Kinder den Normwert 50 deutlich, im Selbstkonzept der Schulfähigkeit liegen sie wie die Förderkinder in den Grundschulklassen unter dem mittleren Normwert, im Merkmal Soziale Integration schneiden sie wie der Durchschnitt der Eichstichprobe ab. Diese Werte zeigen, dass das soziale Klima von den Förderkindern sehr gut beurteilt wird.

Im zweiten Schuljahr gibt es bei der Analyse mit den Faktoren „Region“ und „Ort der Integration“ eine deutlich andere Situation als im ersten. Es gibt keinen Unterschied zwischen den beiden Regionen und vor allem auch keine Wechselwirkung der beiden Faktoren. Diese hat im ersten Schuljahr erhebliche Varianzanteile erklären können. Die Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Kindergruppen aus den beiden Förderzentren sind nicht signifikant, auch wenn das Klassenklima von den IF-IF-NO im Mittel gut drei Punkte günstiger beurteilt wird als von den IF-IF-EN. Offensichtlich hat es bei den nicht vollständig identischen Kindergruppen deutliche Annäherungen gegeben.

Mit großem Gewinn vergleichbar sind jene Kinder, die in beiden Schuljahren an den Befragungen teilgenommen haben. Allerdings repräsentieren sie nur begrenzt die Gesamtzahl der Kinder, die jeweils im ersten und zweiten Schuljahr tatsächlich vorhanden gewesen sind. Alle zweimal untersuchten Kinder zusammengenommen beurteilen im zweiten Schuljahr das soziale Klima im Mittel besser als im ersten Schuljahr. Im Merkmal Soziale Integration gilt das sowohl für die Rohwerte als auch die T-Werte. Im Klassenklima sind nur die T-Werte betroffen, womit deutlich wird, dass die Kinder gegenüber der Eichstichprobe günstigere Beurteilungen abgeben, obwohl sie sich in den Rohwerten nicht verändert haben. Beide Verbesserungen sprechen für einen deutlichen Erfolg des Schulversuchs insgesamt. Im Merkmal Selbstkonzept der Schulfähigkeit gibt es keinen signifikanten Hinweis auf eine Veränderung. Allerdings hat auch keine Verschlechterung des Mittelwertes stattgefunden, was angesichts der weiter auseinandergehenden Leistungsschere im Verlauf des zweiten Schuljahres erfreulich ist.

Die Förderkinder insgesamt unterscheiden sich in den beiden Skalen des Sozialklimas im Mittel nicht von den Grundschulkindern. Im Merkmal Soziale Integration verbessern sich beide Gruppen insgesamt tendenziell in den Rohwerten, nicht aber in den T-Werten. In beiden Werten gibt es eine tendenziell gesicherte Wechselwirkung, die besagt, dass die Grundschul Kinder sich verbessert haben, aber nicht die Förderkinder, die ihr immerhin gegenüber der Eichstichprobe durchschnittliches Niveau halten. Beim Klassenklima gibt es keine Rohwertveränderungen, wohl aber bei den T-Werten, deren Mittelwerte sich vom ersten zum zweiten Schuljahr für alle Kinder verbessert haben. Dies ist als ein wichtiges Erfolgskriterium für die Beurteilung des Schulversuchs anzusehen. Im Merkmal Selbstkonzept der Schulfähigkeit gibt es bei den Rohwerten eine signifikante Erhöhung des Mittelwertes aller Kinder, zusätzlich aber eine weitere Verbesserung des Mittelwertes bei den Förderkindern. Dies ist insofern als überraschend anzusehen, als diese Gruppe regelhaft bezüglich dieses Merkmals als besonders gefährdet gilt, zumindest wenn sie mit Grundschulkindern gemeinsam beschult werden. Dennoch erreichen die Grundschul Kinder insgesamt einen höheren Mittelwert als die Förderkinder. Bei den T-Werten erweist sich nur der Gruppenunterschied als hochsignifikant gesichert. Die relative Verbesserung der Förderkinder zeigt sich nicht in gleicher Stärke wie bei den Rohwerten.

Der Vergleich der Förderkinder aus den Grundschulklassen mit ihren Klassenkameraden differenziert die obigen Aussagen. Die positive Entwicklung im Merkmal Soziale Integration hat in erster Linie bei den Grundschulkindern stattgefunden, die sich deutlich steigern, während die IF-GS ihr durchschnittliches Niveau knapp halten. Dieser liegt in beiden Jahren bei $T = 50$, was als ein ziemlich guter Wert für diese Gruppe anzusehen ist. Im Klassenklima verbessern sich die Kinder unabhängig vom Förderstatus bei den T-Werten, das heißt, gegenüber der Eichstichprobe erzielen sie Zugewinne. Da sich die Förderkinder im Mittel nicht von ihren Klassenkameraden unterscheiden, kann von einem Erfolg der Arbeit in den Grundschulklassen des Schulversuchs gesprochen werden. Im Merkmal Selbstkonzept der Schulfähigkeit unterscheiden sich die beiden Gruppen im Mittelwert. Die GS-Kinder liegen zu beiden Zeitpunkten knapp über dem Normmittelwert, die IF-GS-Kinder im zweiten Schuljahr nur noch zwei Punkte darunter, was für Förderkinder in Grundschulklassen einen sehr guten Wert dar-

stellt. Die Zugewinne aller Förderkinder sind also nicht in erster Linie auf die Steigerungen der Förderkinder aus den beiden Förderzentren mit ihren spezifischen Leistungsmilieus zurückzuführen.

Bei den klassenweise z-transformierten Werten zeigen sich weitere Differenzierungen. Die Kinder sind tendenziell besser im zweiten Schuljahr und die GS-Kinder fühlen sich im Mittel besser integriert als die IF-GS-Kinder. Offensichtlich sind die klasseninternen Maßstäbe bei diesem Merkmal von großer Bedeutung. Es gibt zudem die folgende Wechselwirkung: Die GS-Kinder verbessern ihren Mittelwert vom ersten zum zweiten Schuljahr, während sich die IF-GS-Kinder weiter von ihren Klassenmittelwerten entfernt haben. Dieser Befund ist für die Beurteilung des Schulversuchs weniger günstig. Im Klassenklima gibt es keinerlei signifikante Befunde. Die Förderkinder beurteilen das Klassenklima in beiden Schuljahren fast genauso wie ihre Klassenkameraden. Dieses Ergebnis signalisiert eine erfolgreiche Arbeit in den Grundschulklassen. Im Merkmal Selbstkonzept der Schulfähigkeit gibt es auch einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden Gruppen, der aber im zweiten Schuljahr etwas geringer ausfällt als im ersten. Damit bestätigt sich der für den Schulversuch günstige Befund, dass sich die Förderkinder auch nicht gegenüber ihren jeweiligen Klassenkameraden in ihrem Fähigkeitsselbstbild verschlechtern haben.

Für die Beantwortung der Frage nach der für emotionale und soziale Schulerfahrungen günstigeren Beschulungsvariante (Grundschulklassen oder Kleingruppen im Förderzentrum) liegen folgende Befunde vor: Unter dem Gesichtspunkt des Merkmals Soziale Integration ist die Entwicklung der Kinder in den beiden Förderzentren besser verlaufen, sie haben ihren Mittelwert noch steigern können. Auch im Merkmal Klassenklima steigern diese Kinder ihren Mittelwert deutlicher als die Förderkinder in den Grundschulklassen. Dies ist ein Hinweis auf eine gut gelungene Entwicklung der sozialen Beziehungen und des Lernklimas in den Klassen

Beide Gruppen erzielen aber deutlich überdurchschnittliche Ergebnisse. Im Merkmal Selbstkonzept der Schulfähigkeit haben sich beide Gruppen etwas verbessert vom ersten zum zweiten Schuljahr, wobei dieser Gewinn bei den Kindern der IF-GS geringfügig höher ist. Beide Gruppen bleiben aber unter dem Mittelwert der Eichstichprobe. Das heißt, die Kinder selber trauen sich auch unter den gegebenen günstigen Bedingungen deutlich weniger zu. Hier ist mit Etikettierungseffekten zu rechnen, die generell wirksam werden und durch die schulischen Bedingungen allein nicht verändert werden können.

Die Vielfalt der differenzierten Befunde lässt eine einfache Aussage über den Erfolg des Schulversuchs nicht zu. In den emotionalen und sozialen Schulerfahrungen der Kinder gibt es zumindest keine Hinweise auf eine besondere Gefährdung weder der Förder- noch der Nicht-Förderkinder. Einige Befunde sprechen für ein gutes Funktionieren des Schulversuchs im Ganzen, wenngleich es ganz erhebliche Klassenunterschiede zwischen insgesamt von den Kindern gut und schlecht bewerteten Klassen gibt. Wirklich bewertbar wird der Schulversuch auch hinsichtlich der emotionalen und sozialen Erfahrungen aber erst, wenn die Grundschulzeit vollständig durchlaufen ist. Erfahrungsgemäß ziehen etwa die Leistungsanforderungen zum Ende des dritten Schuljahres erheblich an. Ob sich dann die Einschätzungen und Selbstbeurteilungen der Kinder noch so relativ günstig zeigen wie am Ende des zweiten Schuljahres, könnte nur in einem fortgesetzten Längsschnitt beobachtet werden.

5.4 Lern- und Sozialverhalten der Kinder

Zur Beurteilung des Sozial- und Lernverhaltens wurde die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (Petermann & Petermann, 2006) eingesetzt. Dieser Fragebogen ist ein Screeningverfahren und wird trotz der Kürze der Items als reliables und ökonomisches Verfahren (ca. zwei Minuten Bearbeitungszeit) angesehen, mit dem ein Überblick über mögliche Problemfelder im Verhalten der Kinder entsteht. Er beinhaltet sechs Dimensionen, die für das

Sozialverhalten relevant sind (Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung, Sozialkontakt), und vier Dimensionen zum Lernverhalten (Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen, Sorgfalt beim Lernen). Jede der insgesamt 10 Dimensionen wird durch fünf Items erfragt. Für jedes Item ist der Grad der Ausprägung anhand einer Ratingskala von 0 bis 3 zu beurteilen. Dabei sollen sich Lehrer an ihren Beobachtungen in den letzten vier Wochen orientieren. Für die erste Klasse liegen T-Werte als Normwerte für die Mitte des Schuljahres vor.

Auswertbar waren die Fragebögen für alle 13 Kinder, die zu diesem Zeitpunkt in den internen Klassen beider Förderzentren gefördert wurden. Des Weiteren haben die Klassenlehrer für 19 Kinder (47,5 %) und die Sonderschullehrer für 18 (45 %) der integrativ beschulten Kinder ihre Urteile abgegeben. Leider liegen nur für deutlich weniger Kinder Beurteilungen von beiden Lehrkräften vor. In der Tabelle 5.12 sind die Beurteilungen der IF-Kinder durch die Grundschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen in der ersten Zeile für jede Beurteilungsdimension für alle verfügbaren Kinder dargestellt (Gesamtgruppe). In der zweiten Zeile sind die Ergebnisse derjenigen Kinder dargestellt, für die die Beurteilungen sowohl der Grundschullehrerinnen als auch der Sonderpädagoginnen verfügbar sind (Parallelgruppe). Die gewogenen Mittelwerte zeigen, dass die Teilmenge derjenigen Kinder, die von Grundschul- und Sonderschullehrkräften beurteilt wurden – die Parallelgruppe – gut mit den jeweiligen Gesamtgruppen übereinstimmt, auch wenn die Kinder der Parallelgruppe in der Regel etwas besser beurteilt werden.

Die Mittelwerte der Urteile der Grundschullehrerinnen liegen für das Sozialverhalten aller IF-Kinder mit einem gewogenen Mittel von 46,57 T-Werten ca. um ein Drittel einer Standardabweichung unter dem Mittelwert der Normstichprobe. Demgegenüber beurteilen die Sonderpädagoginnen das Sozialverhalten der IF-Kinder der Gesamtuntersuchungsgruppe im Schnitt deutlich, und zwar signifikant besser, wobei ein gewogenes Mittel in den Dimensionen des Sozialverhaltens von 50,7 und bei der Parallelgruppe gar von 51,25 erreicht wird.

Demnach gibt es systematisch unterschiedliche Beurteilungstendenzen bei Grundschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen mit einer signifikanten Tendenz der Sonderpädagoginnen zu einer besseren Beurteilung. Das gilt für den Summenwert zum Sozialverhalten insgesamt und für die Dimension „Sozialkontakt“ als einzelne Dimension im Besonderen. Hier positionieren die Grundschullehrerinnen die IF-Kinder in der Gesamtgruppe bei einem T-Wert von 46,57, während die Sonderpädagoginnen die IF-Kinder bei einem T-Wert von 55,06, also eine halbe Standardabweichung über dem Mittelwert sehen. Das ist eine bemerkenswerte Einschätzung des Sozialkontaktes und damit der sozialen Integration. Hier kann mit aller Vorsicht die aufgrund der unvollständigen Daten geboten ist, zumindest für die mit diesem Instrument erfassten Kinder von einem Erfolg der Integration ausgegangen werden.

Das Lernverhalten der IF-Kinder wird von den Grundschullehrerinnen und den Sonderpädagoginnen deutlich weniger positiv eingeschätzt. Beim Lernverhalten positionieren die Grundschullehrkräfte die IF-Kinder im Mittel eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der Normstichprobe. Die Sonderpädagoginnen folgen diesem Urteil, geben aber Bewertungen, die im Schnitt um nahezu vier Zehntel einer Standardabweichung (fast vier T-Wert-Punkte) höher liegen. Die Unterschiede in der Beurteilung beider Professionen sind jedoch nicht signifikant. Eine Einzeldimension sticht in besonderer Weise hervor, die „Selbstständigkeit im Lernen“. Hier liegt das Grundschullehrerinnenurteil bei 36,83 für die Gesamtgruppe und das Urteil der Sonderpädagoginnen bei 44,47. Dieser Unterschied von 7,64 T-Wert-Punkten (76 % einer Standardabweichung) ist mit einem zweiseitigen p von ,062 tendenziell signifikant und zeigt,

dass die Sonderpädagoginnen nicht nur im Sozialkontakt, sondern auch in der Selbstständigkeit im Lernen ein positiveres Bild von ihren Kindern entwickelt haben.

Tabelle 5.12: Urteile der Klassenlehrer und der Sonderpädagoginnen – mittlere T-Werte und Standardabweichungen

Skalen	IF-Kinder im Klassenlehrerurteil			IF-Kinder im Urteil der Sonderpädagoginnen		
	n	AM	s	n	AM	s
Sozialverhalten						
Kooperation	31	44,06	9,14	18	48,17	8,43
	10	46,80	7,83	10	48,90	8,90
Selbstwahrnehmung	27	48,07	9,51	18	51,39	7,52
	8	53,25	9,13	8	50,00	4,38
Selbstkontrolle	32	47,28	11,37	17	52,12	8,35
	11	47,82	10,58	11	51,73	7,98
Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft	30	47,63	6,84	18	49,00	6,56
	10	49,20	6,41	10	49,90	4,68
angemessene Selbstbehauptung	31	45,03	8,90	18	48,56	6,61
	10	46,60	10,09	10	49,50	6,31
Sozialkontakt Urteilerunterschied: $p = ,023$ s.	32	47,53	8,04	18	55,06	5,95
	11	49,82	9,46	11	56,64	3,53
gewogene Mittelwerte und Diff. zwischen GS- u. IF-Lehrkräfte		46,57	$p = ,028$ s.		50,70	
		48,77	$p = ,219$ n.s.		51,25	
Lernverhalten						
Anstrengungsbereitschaft	29	40,79	9,48	17	46,29	8,84
	9	43,78	10,02	9	45,22	10,53
Selbständigkeit beim Lernen Urteilerunterschied: $p = ,062$ T	30	36,83	5,58	17	44,47	8,26
	10	36,60	6,74	10	42,60	9,50
Konzentration	31	41,06	8,41	18	45,00	10,56
	11	41,00	10,02	11	43,09	7,58
Sorgfalt beim Lernen	30	42,73	7,74	17	40,76	7,82
	9	44,67	7,65	9	44,44	8,14
gewogene Mittelwerte und Diff. zwischen GS- u. IF-Lehrkräfte		40,36	$p = ,250$ n.s.		44,14	
		41,36	$p = ,250$ n.s.		43,77	
gewogene Mittelwerte für 10 Dimensionen und Differenzen zwischen GS- u. IF-Lehrkräften		44,11	$p = ,009$ s.s.		48,13	
		45,85	$p = ,049$ s.		48,30	

Werden die Beurteilungen in allen 10 Dimensionen für die Grundschullehrerinnen einerseits und die Sonderpädagoginnen andererseits addiert, ergibt sich für die Urteile der Grundschullehrerinnen für die Gesamtgruppe ein Gesamtmittelwert von 44,11 und bei den Sonderpädagoginnen ein Gesamtmittelwert von 48,13. Dieser Unterschied von vier T-Wert-Punkten entspricht fast einer halben Standardabweichung und ist mit einem p von 0,009 hoch signifikant. Dieses Ergebnis findet sich in gleicher Weise mit einer Differenz von 2,5 T-Wert-Punkten und mit einer etwas höheren, aber noch signifikanten Zufallswahrscheinlichkeit von $p = 0,049$ bei der Parallelgruppe. Damit wird eine schon getroffene Aussage unterstrichen: Die Sonderpädagoginnen haben ein deutlich besseres Bild von den IF-Kindern als die Grundschullehrerinnen, und zwar über alle zehn Dimensionen der Beurteilungsskala hinweg.

Es bleibt ein weiteres Ergebnis nachzutragen: Werden die Unterschiede der Beurteilungen im Sozial- und Lernverhalten sowohl für die Grundschullehrerinnen als auch für die Sonderpädagoginnen betrachtet, wird deutlich, dass die Beurteilungen des Sozialverhaltens durch die Grundschullehrerinnen um sechs T-Wert-Punkte signifikant höher liegt als die Beurteilung des Lernverhaltens (46,57 zu 40,36). Dieser Beurteilungsunterschied besteht bei den Sonderpädagoginnen in gleicher und signifikanter Höhe, allerdings auf einem höheren Niveau, und zwar in der Differenz von 50,70 zu 44,14 T-Wert-Punkten.

An anderer Stelle wurde bereits darauf verwiesen, dass es plausible Zusammenhänge zwischen den Beurteilungen der Lehrkräfte und den Selbsteinschätzungen der Kinder selbst gibt. Einer der deutlichsten Zusammenhänge findet sich mit einer signifikanten Korrelation von 0,44 ($n = 17$) zwischen dem Ausmaß der von den Sonderpädagoginnen beurteilten „Selbstständigkeit beim Lernen“ und dem von den Kindern eingeschätzten „Klassenklima“. Je besser das Klassenklima von den Kindern eingeschätzt wird, umso höher beurteilen die Sonderpädagoginnen die „Selbstständigkeit beim Lernen“. Dieses Ergebnis ist ein Beleg der hohen Validität unserer Daten und unterstützt die Argumentationsfigur der Bedeutung emotional-sozialer Variablen für die in den Klassen ablaufenden Prozesse der Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung.

6 Literatur

- Berndt, M. (2005). *Förderplankonzept – konkret und transparent*. Kempen: BVK.
- Domsch, H. & Krowatschek, D. (2007). *Förderpläne – kein Problem. Klasse 1–10. Beobachten – entwickeln – durchführen – evaluieren*. Lichtenau: AOL.
- Dreher, A. (2008). Integrative Förderzentren (IF) / Pilotierung in zwei Regionen. *Hamburger Mitteilungen*, 35 (71), 26–37.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport. (Hrsg.). (2005). *Handreichung Sonderpädagogische Diagnostik* (2. Aufl.). Hamburg: Selbstverlag.
- Gathercole, S. (2006). Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship. *Applied Psycholinguistics* 27, 513–543.
- Glück, Ch., W. & Obergföll, K. (2009). „ein-dei-dei (eins-zwei-drei)“ – Diagnostik des phonologischen Arbeitsgedächtnisses bei aussprachegestörten Kindern. *Sprachheilarbeit*, 4, 138–145.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Paul Haupt.
- Hasselhorn, M. & Werner, I. (2000). Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie III: Sprache* (Bd. 3: Sprachentwicklung) (S. x–xx). Göttingen: Hogrefe.
- Heimlich, U., Lotter, M. & März, M. (2005). *Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Eine Handreichung für die Praxis*. Donauwörth: Auer.
- Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998a). *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs*. Hamburg: Feldhaus.
- Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998b). *Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Feldhaus.
- Kany, W. & Schöler, H. (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik*. Berlin: Cornelsen.
- Kany, W. & Schöler, H. (2008). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In M. Fingerle & S. Ellinger (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich* (S. 195-213). Stuttgart: Kohlhammer.
- Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D. & Wudtke, H. (1999). Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt – Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 567–590.
- Knebel, U. von (2007). Sprachförderung im Unterricht als diagnosegeleiteter Prozess. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Bd. 1, Handbuch der Sonderpädagogik) (S. 1082–1103). Göttingen: Hogrefe.
- Marx, H. (1992). Methodische und inhaltliche Argumente für und wider eine frühe Identifikation und Prädiktion von Les-Rechtschreibschwierigkeiten. *Diagnostica*, 38, 249-268.
- Matthes, G. (2009). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. FEES 3-4*. Göttingen: Beltz Deutsche Schultests.

- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. FEES 1-2*. Göttingen: Beltz Deutsche Schultests.
- Roeder, P. M. (1999). Gelingende Integration? Anmerkungen zur Studie von Katzenbach u. a. über den Hamburger Schulversuch „Integrative Grundschule“ in *ZfPäd.* 45 (1999), S. 567–590. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 941–946.
- Roos, J. & Schöler, H. (2007). Sprachentwicklungsdiagnostik mittels standardisierter Tests. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Bd. 1, Handbuch der Sonderpädagogik) (S. 531–550). Göttingen: Hogrefe.
- Sander, A. (2007). Zu Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf. In W. Mutzeck, *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (3., überarbeitete u. erweiterte Aufl.) (S. 14–33). Weinheim: Beltz.
- Schöler, H. & Kany, W. (1998). *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen*. Heidelberg: Edition Schindele.
- Schöler, H. & Schäfer, P. (2004). *HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung – Itemanalyse und Normen. Arbeitsbericht 17*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Schuck, K. D., Lemke, W. & Schwohl, J. (2007). Förderbedarf, Förderkonzept und Förderplanung. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Förderschwerpunkt Lernen* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2). (S. 207–218). Göttingen: Hogrefe.