

SONDERDRUCK

Karl Dieter Schuck & Wulf Rauer

Konsequenzen und Anregungen aus EiBiSch für die Weiterentwicklung der inkluisiven Schule – nicht nur in Hamburg

Aus:
Die Deutsche Schule

111. Jahrgang, Heft 4/2019
ISSN 0012-0731



WAXMANN

Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon 0251 / 265 04-0
Fax 0251 / 265 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com
facebook.com/Waxmann.Verlag

Karl Dieter Schuck & Wulf Rauer

Konsequenzen und Anregungen aus EiBiSch für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule – nicht nur in Hamburg

Zusammenfassung

*Zum zehnten Jahrestag der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention werden der Stand der Entwicklung der Inklusion in der Bundesrepublik kritisch beleuchtet und aus dem abgeschlossenen Evaluationsvorhaben „EiBiSch“ (Evaluation der Implementation inklusiver Bildung in Hamburger Schulen) Anregungen für die weitere Schulentwicklung abgeleitet. Die aktuelle Datenlage zur Unterrichtung behinderter Schüler*innen in allgemeinen Schulen und Sondersystemen zeigt, dass eine merkliche Inklusionsentwicklung in der Bundesrepublik noch nicht stattgefunden hat. Mit EiBiSch wurden unterschiedliche Hemmnisse auf dem Weg zu einer inklusiven Schule deutlich. Hervorgehoben wird, dass sehr viel konsequenter als bisher klassische Orientierungen verwaltungstechnischen und pädagogischen Handelns überwunden werden müssen, um der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft in der allgemeinen Schule unter dem Erfordernis der Inklusion gerecht werden zu können.*

Schlüsselwörter: UN-Behindertenrechtskonvention, Inklusion, Segregation, kategoriale Diagnostik, lernprozessbegleitende Diagnostik, Heterogenität der Schülerschaft, Klasse als System, Hemmnisse und Gelingensbedingungen der Inklusionsentwicklung

Consequences and Ideas from the EiBiSch Project for the Further Development of Inclusive Schools – not only in Hamburg

Abstract

On the tenth anniversary of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, this article critically examines the state of development of inclusion in the Federal Republic of Germany and derives ideas for the further development of schools from the completed project “EiBiSch” [Evaluation of the Implementation of Inclusive Education at the Schools in Hamburg]. The current data situation with regard to the education of handicapped students in general schools and in schools for special education-

al needs shows that there has been no remarkable development towards inclusion in the Federal Republic. EiBiSch has made various obstacles clear on the way towards an inclusive school. The study emphasizes that classical orientations in the fields of educational administration and practice have to be overcome much more consequently than to date, in order to do justice to the growing heterogeneity of students in the general school and to meet the requirements of inclusion.

Keywords: United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, inclusion, segregation, categorical diagnostics, learning process-related diagnostics, heterogeneity of students, obstacles to and conditions of a successful development of inclusion

1. Vorbemerkung

In der öffentlichen Diskussion gibt es aktuell zahlreiche Beiträge, die das Scheitern der Inklusion Behinderter in der bisherigen Form beklagen (z. B. Döhner & Berger, 2019). Es tauchen immer mehr „Brandbriefe“ aus den Schulen auf, die unter diesem Tenor aktuelle Probleme in den Schulen thematisieren und dafür die Inklusion zum Sündenbock erklären. Sehr häufig sind diese Beiträge durch singuläre Verhältnisse und Ereignisse und nicht durch einen Blick auf das Ganze oder durch die Empirie aus repräsentativen Stichproben geprägt. Wir nehmen den zehnten Jahrestag der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention am 26. März 2009 und den Abschluss unserer im Auftrag der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung durchgeführten Evaluation der Implementation inklusiver Bildung in Hamburger Schulen (EiBiSch) (Schuck, Rauer & Prinz, 2018; Schuck & Rauer, 2018) zum Anlass, (1.) den aktuellen Stand der Inklusionsentwicklung in der Bundesrepublik kritisch zu beleuchten und (2.) verallgemeinerbare Anregungen und Konsequenzen für die weitere Schulentwicklung aus den Ergebnissen der repräsentativen EiBiSch-Längsschnittstudie über drei Jahre hinweg zur Diskussion zu stellen.

In den Schulen werden Schüler*innen danach unterschieden, ob sie mit den üblichen Mitteln des Unterrichts gefördert werden können oder in klassischer Terminologie „behindert“ sind und damit einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Dabei werden zwei Gruppen sonderpädagogischer Förderbedarfe unterschieden. Die „speziellen“ sonderpädagogischen Förderbedarfe der geistigen, körperlichen und Sinnesbehinderungen werden mit organischen Schädigungen in Verbindung gebracht. Nach den Daten von Klemm (2018), die auf Veröffentlichungen der KMK basieren, umfasst diese Gruppe im Schuljahr 2016/17 über alle Schulen hinweg 2,1 Prozent der Schüler*innen in der Vollzeitschulpflicht. Die weitaus größere Gruppe sind die 4,6 Prozent der Schüler*innen, die sonderpädagogisch in den Bereichen Lernen, Sprache und Emotional-soziale Entwicklung gefördert werden.¹ Diese drei sonderpädago-

1 Gemäß dem Definitionenkatalog der KMK werden die tatsächlichen sonderpädagogischen Förderungen auf der Basis eines diagnosegestützten Förderplans erfasst, unabhängig davon, wer den Förderbedarf festgestellt hat.

gischen Förderungen werden nicht nur in Hamburg zu „LSE“-Förderungen bzw. „LSE“-Förderbedarfen zusammengefasst. In dieser Gruppe befinden sich vor allem Schüler*innen aus bildungsfernen, sozial benachteiligten und armutsbedrohten Familien, an deren Lernvoraussetzungen und Lernwegen der übliche Unterricht der allgemeinen Schulen scheitert, die aber gleichwohl unter den Zielen der allgemeinen Schule „zielgleich“ unterrichtet werden können, wenn es die geschaffenen unterrichtlichen Bedingungen erlauben. Diese Schüler*innen, die in anderen Ländern außerhalb Deutschlands nicht als „behindert“ gelten, stellen in unseren allgemeinen Schulen nach den Daten von Klemm (2018) 69 Prozent der sonderpädagogischen Förderungen und signalisieren damit eine immer wieder in internationalen Studien dokumentierte soziale Selektivität unserer Schulen.

2. Hat sich unsere Schule schon auf den Weg gemacht, inklusiv zu werden?

Mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention ist die Bundesrepublik Deutschland die Verpflichtung eingegangen, behinderten Schüler*innen den Zugang zu einer hochwertigen Bildung in allgemeinen Schulen zu eröffnen. Es sollte nach einer nunmehr zehnjährigen Vertragslaufzeit davon ausgegangen werden können, dass es vertragsgemäß zu einem Rückgang der Exklusions- bzw. Segregationsquote – das ist der Anteil eines Schüler*innenjahrgangs, der in Förderschulen bzw. Sondersystemen unterrichtet wird – gekommen ist. Nach den Daten von Klemm (2018) ergeben sich für dieses zentrale Erfolgskriterium der Inklusionsentwicklung im Vergleich der Schuljahre 2008/2009 und 2016/2017 die nachfolgenden Befunde:

Bei großen länderspezifischen Unterschieden ist es zu einem Rückgang der Segregationsquote von 4,92 auf 4,34 Prozent (–0,58 Prozentpunkte) gekommen. Für Hamburg reduzierte sich die Segregationsquote um 1,8 Prozentpunkte von 4,88 auf 3,08 Prozent. Hamburg nimmt damit im norddeutschen Raum nach Berlin (2,8%), Schleswig-Holstein (2,1%) und Bremen (1,2%) den vierten Rangplatz bezogen auf den Anteil der in Sondersystemen unterrichteten Schüler*innen ein.

Das könnte eine Erfolgsmeldung sein, ist es jedoch bei näherer Betrachtung nicht. Werden nämlich nur die Veränderungen der Segregationsquoten für die speziellen Behinderungen betrachtet, zeigen sich wider Erwarten Erhöhungen der Quoten für Deutschland um 0,21 Prozentpunkte, für Hamburg und Schleswig-Holstein um 0,26 Prozentpunkte und für Berlin um 0,07 Prozentpunkte. Nur in Bremen kommt es zu einer Abnahme der Segregationsquote auch für spezielle Förderbedarfe um 2,6 Prozentpunkte. Damit entfernen sich die Bundesrepublik und einige Bundesländer von einem zentralen Ziel der Behindertenrechtskonvention.

Trotz dieses ernüchternden Befundes wird gern auf Erfolge der Inklusionsentwicklung verwiesen, die sich in einer Erhöhung des Integrationsanteils von Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung in der allgemeinen Schule zeigen würden. Dem ist auf der Grundlage der Daten von Klemm (2018) für Hamburg und vergleichbar auch für Deutschland Folgendes zu entgegnen:

- Die Segregationsquote hat sich für Hamburg populationsbereinigt um $n=2.716$ Schüler*innen auf 3,08 Prozent verringert (s. o.).
- Die Förderquote (Summe aller sonderpädagogischen Förderungen in den allgemeinbildenden Schulen: allgemeine Schulen und Förderschulen zusammen) hat sich im gleichen Zeitraum von 5,71 Prozent ($n=8.291$) um 3,03 Prozentpunkte auf 8,74 Prozent ($n=13.214$) erhöht.
- Der Inklusionsanteil, d. h. der Anteil an den sonderpädagogischen Förderungen in allgemeinen Schulen, wuchs in den Bezugsjahrgängen von 14,5 Prozent ($n=1.200$) auf 64,7 Prozent ($n=8.548$).

Zu dieser Steigerung des Inklusionsanteils kam es allein deshalb, weil 4.576 Schüler*innen (populationsbereinigt) im Jahrgang 2016/2017 gegenüber 2008/2009 in den allgemeinen Schulen zusätzlich sonderpädagogisch gefördert worden sind. Die Anstiege der Förderquote und des Inklusionsanteils sind somit kein Ausweis für eine gelungene Inklusion, sondern vor allem ein Zeichen für zunehmende individuelle Problemlagen in den allgemeinen Schulen, denen mit einer „Sonderpädagogisierung“ begegnet wird.

Diese aktuelle Datenlage zur Inklusionsentwicklung legt deshalb die Feststellung nahe, dass eine merkbliche Inklusionsentwicklung überhaupt noch nicht stattgefunden hat. Es ist danach zu fragen, warum die allgemeinen Schulen nicht mehr Schüler*innen mit speziellen Förderbedarfen aufnehmen bzw. bei sich halten und warum sie zunehmend mehr Schüler*innen sonderpädagogisch fördern. Antworten hierzu liefern u. a. die Ergebnisse von EiBiSch.

3. Die Evaluationsstudie zur inklusiven Bildung in Hamburger Schulen (EiBiSch)

Mit EiBiSch wurde die Implementation inklusiver Bildung an Hamburgs Schulen mit dem Ziel wissenschaftlich evaluiert, Hemmnisse und Gelingensbedingungen für die Entwicklung einer inklusiven Schule zu identifizieren. Über die Anlage dieser Längsschnittstudie und Ergebnisse für die Grundschule wurde bereits im Heft 2/2018 dieser Zeitschrift berichtet (Schuck & Rauer, 2018; Prinz & Kulik, 2018). Beteiligt waren im Einzugsgebiet dreier Regionaler Bildungs- und Beratungszentren in einer Grundschulkohorte 35 Schulen mit 107 Klassen und 1.942 Kindern der Klassenstufen 2 bis 4 (Schuljahre 2013/2014 bis 2015/2016) und damit ca. 15,3 Prozent der Ham-

burger Grundgesamtheit. In der ebenfalls repräsentativen Stadtteilschulkohorte wurden 12 Schulen mit 69 Klassen und 1.466 Schüler*innen der Klassenstufen 5 und 6 (Schuljahre 2014/2015 bis 2015/2016) und damit 24,4 Prozent der Grundgesamtheit erfasst. Bei den Schüler*innen wurden die Entwicklung ihrer Kompetenzen in den Domänen „*Leseverstehen*“ und „*Mathematik*“ mit KERMIT (siehe Lücken et al., 2014), ihre emotional-soziale Befindlichkeit mit dem Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FEES) (Rauer & Schuck, 2003), ihre selbst und von den Lehrkräften eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen und die Förderhistorie in den jeweiligen Längsschnittzeiträumen erhoben. Zudem wurden die Schüler*innen zu ihrer Schule, zum Unterricht und zur Förderung sowie zusätzlich die Akteure im Feld, d. h. die Schulleitungen, die Lehrkräfte und die Eltern, zu Schule, Unterricht, zum Konzept der inklusiven Bildung und zur eigenen Befindlichkeit im neuen System der Inklusion befragt (Schuck et al., 2018).

Mit der Einführung der flächendeckenden inklusiven Bildung verbunden waren in Hamburg strukturelle Veränderungen des Schulsystems und konzeptionelle Weiterentwicklungen pädagogischer Konzepte. Viele begründete Forderungen an ein inklusives Schulsystem (Klemm & Preuss-Lausitz, 2017, S. 188 ff.) sind in Hamburg bereits erfüllt. Dazu zählen in der Grundschule eine systemische Ressourcenvergabe und damit eine Entkopplung von Diagnostik und Ressourcenbereitstellung. Sonderpädagogische Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen und Erzieher*innen gehören zum Personal der Schulen und zu den Teams der Klassen. Jede allgemeine Schule verfügt über eine Stelle für die Förderkoordination. Die Doppelstruktur von allgemeinen und Sonderschulen für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Sprache“ ist weitgehend aufgelöst. Die neu gegründeten Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) erbringen Beratungs- und Unterstützungsleistungen für die allgemeinen Schulen. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung sorgt für eine kontinuierliche Unterstützung des Umbauprozesses durch Fortbildung.

3.1 Ergebnisse

Auf allen Auswertungsebenen kam es zu einer großen Heterogenität der Ergebnisse, die die Heterogenität in den Schulen mit den ihnen eigenen, unterschiedlichen Sozialstrukturen der Wohnbevölkerung insbesondere in einer Großstadt widerspiegeln.

3.1.1 Die Akteure im Feld

Mit EiBiSch wurden zur Beurteilung der Akzeptanz des neuen Schulmodells, als einer allseits benannten wichtigen Bedingung für das Gelingen der Inklusion, die Akteure im Feld, die Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen, befragt. Sie zeich-

nen bei großen Klassen- und Schulunterschieden ein durchschnittlich positives Bild und befürworten die Strukturen des Hamburger Modells. Inklusive Bildung wird grundsätzlich begrüßt, aber einzelne Bedingungen der Umsetzung werden kritisch bis ablehnend beurteilt. Eine als unzureichend empfundene Ressourcenausstattung wird wie in allen vergleichbaren Untersuchungen bemängelt. Von Lehrkräften wird eine erhöhte Belastung durch sonderpädagogische Förderungen von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ thematisiert. Eltern mit Kindern, die in diesem Bereich sonderpädagogisch gefördert werden, zeigen sich in der Grundschule – nicht aber in der Stadtteilschule – in allen Beurteilungsaspekten deutlich unzufriedener mit der Situation ihres Kindes und mit dem Schulleben insgesamt. Von den Mitschüler*innen werden unerwünschte Unterrichtsstörungen hervorgehoben.

3.1.2 Zur Ungleichverteilung sonderpädagogischer Förderungen in Klassen und Schulen

Bemerkenswert ist die Ungleichverteilung sonderpädagogischer Förderungen in Klassen und Schulen. Sie variieren in den untersuchten 107 Grundschulklassen der 4. Klassenstufe zwischen 0 bis 29 Prozent, wobei in 23 Klassen kein Kind sonderpädagogisch gefördert wurde. In 86 der 107 Grundschulklassen wurden keine Kinder in speziellen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch gefördert. In 72 Klassen gab es keine sonderpädagogischen Förderungen im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“. Wie im Bundesdurchschnitt spielen die speziellen Förderschwerpunkte quantitativ eine untergeordnete Rolle: In der Längsschnittstichprobe stehen in der 4. Jahrgangsstufe den 158 LSE-Förderungen (8,1 %) nur 38 (1,96 %) spezielle sonderpädagogische Förderungen gegenüber.

Auch in den Stadtteilschulen zeigte sich eine erhebliche Varianz bei den sonderpädagogischen Förderungen. Bei einem Mittelwert von 15,1 Prozent variierte sie z. B. in der 5. Klassenstufe zwischen 3,3 und 26,4 Prozent. In vier von zwölf Schulen wurden keine speziellen sonderpädagogischen Förderungen ausgewiesen. Auf der Klassenebene gab es in der 5. Klassenstufe in zwei von 69 Klassen keine sonderpädagogischen Förderungen, in 30 (43,5 %) Klassen keine Förderungen im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ und in 53 (76,8 %) Klassen keine speziellen sonderpädagogischen Förderungen. Die Streuweite sonderpädagogischer Förderungen für die einzelnen Klassen lag zwischen 0 und 33 Prozent. In der 5. Klassenstufe gab es in der Längsschnittstichprobe 222 (15,1 %) sonderpädagogische Förderungen. Von diesen waren 198 (13,5 %) LSE-Förderungen und 24 (1,6 %) spezielle sonderpädagogische Förderungen. Damit fallen auch in der Stadtteilschule die speziellen sonderpädagogischen Förderungen kaum ins Gewicht.

Bei einer schulbezogenen Auswertung zeigte sich, dass es in der Klassenstufe 4 zwei Schulen (5,7%) ohne irgendeine sonderpädagogische Förderung gab. 17 Schulen (48,6%) waren ohne spezielle Förderschwerpunkte und 11 Schulen (31,4%) ohne sonderpädagogische Förderungen im Schwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“. In den zwölf Stadteilschulen der EiBiSch-Stichprobe tauchten die 24 speziellen sonderpädagogischen Förderungen eher als Einzelfälle auf, wobei in zwei Schulen (16,7%) keine Schüler*innen in den speziellen Schwerpunkten sonderpädagogisch gefördert wurden. In drei Schulen (25%) wurden keine Schüler*innen im Schwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch gefördert. Allein diese schulbezogene Auswertung zeigt, dass weder die Inklusion von Schüler*innen mit speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen flächendeckend angekommen ist, noch die immer wieder in medialen Beiträgen in den Vordergrund gestellten „Verhaltensstörungen“ (d.h. die sonderpädagogische Förderung von Schüler*innen im Schwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“) die Schullandschaft insgesamt prägen.

3.1.3 Förderanteile und erreichte Mindeststandards

Nicht nur in Hamburg gibt es neben den sonderpädagogischen Förderungen noch weitere Förderungen, für deren Durchführung erhebliche personelle und materielle Ressourcen aufgewendet werden. Ausgewertet werden konnte mit EiBiSch als Längsschnittstudie, wie viele Schüler*innen von der 2. bis zur 4. Klassenstufe entweder durchgängig oder wenigstens in einer Klassenstufe sonderpädagogisch und/oder additiv sprachgefördert wurden. Über alle Klassenstufen hinweg wurden 273 (14,1%) der Kinder in wenigstens einer Klassenstufe sonderpädagogisch gefördert. Unter Einbezug der additiven Sprachförderung wurden sogar insgesamt 825 Kinder (42,5%) in ihrer Grundschulzeit zusätzlich gefördert. Das ist ein Förderanteil, der jenseits aller Aufrechnungen bekannter, querschnittlich gewonnener Schulstatistiken liegt. Für die Stadtteilschulkohorte gab es ähnliche Förderanteile. Von den 1.466 Stadtteilschüler*innen der Längsschnittstichprobe wurden entweder in der 5. und/oder in der 6. Klassenstufe 659 Schüler*innen (45%) sonderpädagogisch und/oder sprachgefördert.

Trotz eines solch hohen Aufwandes an zusätzlicher Förderung (wobei weitere Fördermaßnahmen wie z. B. „Fördern statt Sitzenbleiben“ nicht berücksichtigt werden konnten) kommt es zu desaströsen Ergebnissen, wenn erreichte Mindeststandards in zwei Unterrichtsfächern als Erfolgskriterien des Unterrichts herangezogen werden. In der Grundschulkohorte erreichten am Ende der 4. Klassenstufe 376 (22,7%) der Schüler*innen entweder in der Domäne „*Mathematik*“ und/oder in der Domäne „*Leseverstehen*“ nicht die Mindeststandards. Darunter befanden sich nur 109 (29,0%) sonderpädagogisch geförderte Schüler*innen. Am Ende der 6. Klassenstufe erreichten 539 (44,7%) Schüler*innen die Mindeststandards entweder in der Domäne „*Mathematik*“ und/oder in der Domäne „*Leseverstehen*“ nicht, von denen nur 98 (18,2%)

sonderpädagogisch gefördert worden waren. Damit ist eine weitere und in den aktuellen Diskussionen zur inklusiven Bildung weitgehend vergessene Problemgruppe identifiziert. Es sind die Schüler*innen, denen keine zusätzliche Förderung zu Teil wurde, die aber ins schulbiographische Abseits nicht erreichter Mindeststandards geraten sind.

Damit dokumentiert die Grundschulkohorte der EiBiSch-Stichprobe über die gesamte Grundschulzeit hinweg folgende individuelle Problemlagen:

- 14,1 Prozent (273) sonderpädagogisch geförderte Schüler*innen,
- 28,4 Prozent (552) additiv sprachgeförderte Schüler*innen,
- 5,2 Prozent (100) Schüler*innen, die keine Zusatzförderung erhielten, aber die Mindeststandards am Ende der 4. Klassestufe in einem der Fächer nicht erreichten.

In der Summe sind das 925 Kinder (47,6% der Längsschnittstichprobe), die eine erhebliche Herausforderung für die pädagogische Arbeit in der Grundschule bedeuten.

In der Stadtteilschule kam es zu deutlich dramatischeren Ergebnissen:

- 16,9 Prozent (n=247) sonderpädagogisch geförderte Schüler*innen,
- 28,1 Prozent (n=412) additiv sprachgeförderte Schüler*innen,
- 16,5 Prozent (n=242) Schüler*innen, die keine Zusatzförderung erhielten, aber die Mindeststandards am Ende der 6. Klassenstufe in einem der Fächer nicht erreichten.

In der Summe sind es 61,5 Prozent (n=901) der 1.466 Schüler*innen, denen eine besondere pädagogische Aufmerksamkeit bzw. Förderung durch die Zuordnung zu einer Förderkategorie zu Teil wurde oder denen diese wegen nicht erreichter Mindeststandards rechtzeitig hätte gewährt werden müssen. Die Frage steht damit im Raum, warum es trotz aller betriebenen Diagnostik und Zuordnung der Schüler*innen zu den üblichen Förderkategorien zu diesen ernüchternden Ergebnissen gekommen ist.

3.1.4 Haben die üblichen Förderkategorien überhaupt einen diagnostischen und prognostischen Wert?

Bei schwerwiegenden Lern- und Entwicklungsproblemen wird in aller Regel eine pädagogische oder sonderpädagogische Diagnostik durchgeführt und ein Förderplan für das Kind aufgestellt. Die EiBiSch-Schüler*innen wurden folgenden Förderkategorien zugeordnet:

- „keine Zusatzförderung“,
- „additive Sprachförderung“,

- „zielgleiche sonderpädagogische Förderung“ (das sind vor allem die in den Förderschwerpunkten „Sprache“, „Emotional-soziale Entwicklung“ und „Körperlich-motorische Entwicklung“ sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen),
- „zieldifferente sonderpädagogische Förderung“.

Untersucht wurden mit EiBiSch die Trennschärfen dieser Kategorien im Hinblick auf die in den Domänen „Mathematik“ und „Leseverstehen“ von den Schüler*innen erreichten Kompetenzniveaus und die Kompetenzentwicklungen von der 3. zur 4. bzw. von der 5. zur 6. Klassenstufe. Es kam zu folgenden, ausgewählten Ergebnissen:

- Die Streuungen der Kompetenzwerte der Schüler*innen ohne Zusatzförderung überdeckten am Ende der 4. und 6. Klassenstufe die Streuungen aller Kinder der Fördergruppen bei hoch signifikanten Mittelwertunterschieden zwischen den Fördergruppen. Dennoch ist die Zugehörigkeit zu einer der Förderkategorien bei der Unterscheidung einzelner Schüler*innen kein praktisch relevanter Prädiktor für die erreichten Kompetenzstände.
- Dieser mäßige Zusammenhang zwischen objektivierten Schulleistungen und diagnosegestützten Kategorisierungen spiegelt sich in folgendem Befund:
 - Von 62 im Schwerpunkt „Lernen“ sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen zeigten nur 13 (21%) wirklich aus dem Rahmen fallende Schulleistungen von Prozentträgen von fünf und weniger in beiden Fachdomänen.
 - Daneben wurden 49 Schüler*innen (79%) im Schwerpunkt „Lernen“ sonderpädagogisch gefördert, ohne dass dies nach den KERMIT-Ergebnissen notwendig erschien.
 - Zugleich wurden 21 (62%) der 34 Schüler*innen mit schlechten Testleistungen nicht im Schwerpunkt „Lernen“ sonderpädagogisch gefördert. Damit erweist sich die Zuordnung zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ bezogen auf die objektivierten Schulleistungen als unspezifisch, von geringem diagnostischen Wert und von fraglicher Bedeutung für die Konzeption einer Förderung. Nichts anderes wurde bereits für Hamburg bei der Evaluation sonderpädagogischer Förderzentren festgestellt (Arnold, Lemke, Rauer, Ricken, Schwohl & Schuck, 2010).
- Die diagnostische und prognostische Bedeutungslosigkeit der üblichen Förderkategorien zeigte sich auch in der Kompetenzentwicklung. Die Streuweite der Maße der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen ohne eine zusätzliche Förderung überdecken die Streuweiten der Schüler*innen der anderen Förderkategorien bei nahezu identischen Mittelwerten in beiden Kohorten fast vollständig. Die verwendeten Förderkategorien sind damit bezogen auf die Leistungsentwicklung diagnostisch und prognostisch ebenfalls ohne praktischen Wert. Schüler*innen aller Leistungsgrade und aller Kategorisierungen können damit vergleichbar ihre Kompetenzen entwickeln. Offensichtlich sind die eingesetzten diagnostischen Verfahren trotz erheblichen Aufwands wenig erkenntnisfördernd, aber äußerst ressourcenintensiv.

- Die große individuelle Heterogenität schlägt sich in einer enormen Heterogenität der Klassenmittelwerte bei den erreichten Kompetenzniveaus nieder. So streuten z. B. in der Domäne „*Leseverstehen*“ die Klassenmittelwerte der Grundschulkohorte in einem Bereich von 1,9 Standardabweichungen zwischen 386 und 577 Punkten und in der Stadtteilschulkohorte in einem Bereich von 1,7 Standardabweichungen zwischen 358 und 537 Punkten.
- Eine Klasse der Grundschulkohorte erreicht in der Domäne „*Leseverstehen*“ im Durchschnitt nicht die Mindeststandards. In der Stadtteilschule sind es in der Domäne „*Leseverstehen*“ jedoch acht (12 %) und in der Domäne „*Mathematik*“ neun (13 %) Klassen.

3.1.5 Heterogenität der emotional-sozialen Schulerfahrungen

Aus den zahlreichen Ergebnissen der Erhebungen mit dem Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FEES) mit seinen sieben Skalen können nur wenige hervorgehoben werden: Die „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der Schüler*innen einschließlich der sonderpädagogisch geförderten waren bei großen Klassenunterschieden im Mittel durchschnittlich positiv bis leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Die Einschätzungen der sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen fallen dabei deutlich niedriger aus, liegen aber noch im positiven Bereich der Skalen. Die größten Belastungen signalisierten in beiden Kohorten die sonderpädagogisch im Schwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderten Schüler*innen. Entsprechend problematisch fielen auch die Einschätzungen der Eltern und der Lehrkräfte für diese Schülergruppe aus. Offensichtlich gelingt es noch nicht ausreichend, für diese Gruppe von Schüler*innen hinreichend gute pädagogische Bedingungen herzustellen.

Auf der Klassenebene in der Grundschule schätzen die Kinder ohne eine sonderpädagogische Förderung das „*Sozialklima*“ („*Soziale Integration*“ und „*Klassenklima*“) bei steigendem Anteil von sonderpädagogisch im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ geförderten Kindern niedriger ein. Auch dies ist ein Hinweis auf die prekäre Situation dieser Kinder. Keine nennenswerte Bedeutung für die Klassenergebnisse für die sieben Skalen des FEES haben familiäre Hintergrundvariablen und Anteile von in den anderen Schwerpunkten sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen. Dies gilt auch für die Stadtteilschule. Damit bestätigen sich die häufig vorgetragenen Bedenken zu Klassenzusammensetzungen mit sonderpädagogisch Geförderten nicht. Vielmehr ist damit gezeigt, dass es zu keinem linearen Zusammenhang zwischen der Anzahl sonderpädagogischer Förderung in einer Klasse und den emotional-sozialen Schulerfahrungen der Schüler*innen kommen muss. Klassenunterschiede bei den „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ der Schüler*innen werden in der Grund- und Stadtteilschule vielmehr durch die von den Schüler*innen wahrgenommenen Unterrichtsmerkmale und Verhaltensweisen der Lehrkräfte am besten er-

klärt. Das sind: „Schülerorientierter Unterricht“, „Unterstützung durch die Lehrkräfte“, „Verwendung individueller Bewertungsmaßstäbe“, „Nichtzulassung von Unterrichtsstörungen“ und eine positivere „Einstellung zur Heterogenität“.

3.2 Ein Erklärungsansatz: Die Klasse als System

Die Ergebnisse zur Entwicklung fachlicher Kompetenzen und zu den „*emotional-sozialen Schulerfahrungen*“ konnten mit EiBiSch unter zahlreichen Auswertungsaspekten als in den Klassen hergestellt identifiziert werden. Ein solcher Erklärungsansatz hat weitreichende Folgen für Unterricht und Förderung und die Beurteilung der aktuellen Inklusionsentwicklung.

- Die erreichten Kompetenzniveaus werden zu erheblichen Anteilen in unterschiedlichen Analyseeinheiten durch individuelle Merkmale wie Alter, Geschlecht, soziales Kapital, Migrationshintergrund und Familiensprache erklärt.
- Demgegenüber wird die Kompetenzentwicklung vor allem durch die Klassenzugehörigkeit vorhersagbar. So kann die Zugehörigkeit zu einer Klasse die Leistungsentwicklungen von der 3. zur 4. Klassenstufe z. B. in der Domäne „*Mathematik*“ zu einem vergleichsweise hohen Prozentsatz von 16,2 Prozent erklären. Offensichtlich stehen die in den Klassen geschaffenen Lernmilieus und mutmaßlich die realisierten didaktischen Konzepte unmittelbar in Verbindung mit den individuellen Kompetenzentwicklungen der Kinder bzw. rufen sie hervor, und zwar relativ unabhängig von den individuellen Merkmalen der Schüler*innen, jenseits aller sonderpädagogischer und pädagogischer Kategorisierungen und bei allen sozialen Ungleichheiten der Einzugsbereiche der Schulen.
- Die zusätzlich geförderten Kinder einer Klasse profitieren in den beiden betrachteten Kohorten in ihrer Kompetenzentwicklung von den Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Kinder in ihrer Klasse. In der Stadtteilschulkohorte zeigte sich zudem, dass mit der Zunahme der Anzahl sonderpädagogischer Förderungen in einer Klasse eine Kompetenzsteigerung bei allen Schüler*innen verbunden sein kann.
- Demnach kann der an der Anzahl sonderpädagogischer Förderungen orientierte höhere Einsatz pädagogischer/sonderpädagogischer Ressourcen für die Schaffung einer Unterrichtskultur durchaus so genutzt werden, dass alle Schüler*innen davon profitieren. Keinesfalls geht ein höherer Anteil sonderpädagogischer Förderungen in einer Klasse automatisch mit niedrigeren Kompetenzentwicklungen der Schüler*innen ohne eine zusätzliche Förderung einher, wie in nicht wenigen einschlägigen Texten behauptet bzw. befürchtet wird.
- Die angewandten regressionsanalytischen Modelle zur Klärung der Klassenunterschiede bei der Kompetenzentwicklung belegen in beiden Kohorten, dass einzelne Bedingungen für die Kompetenzentwicklung bei Teilstichproben in ganz unterschiedlicher Stärke und Kombination wirksam werden können. Es handelt sich bei den Klassen demnach um sehr differenzierte und teilweise sehr verschiede-

ne psychosoziale Bedingungsgefüge, die zu guten und weniger guten Ergebnissen führen können. Einfache „Wenn-Dann-Beziehungen“, die über alle Auswertungseinheiten und Jahrgangsstufen hinweg gelten, sind nicht auffindbar.

Auf dem Hintergrund eines konstruktivistischen Standpunktes sind die EiBiSch-Ergebnisse ein Beleg dafür, dass es unter unterschiedlichen strukturellen Bedingungen der Wohngebiete, der Schulen und Klassen und auch bei unterschiedlichen Anteilen von sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen möglich ist, in den Klassen förderliche Lernmilieus für alle Schüler*innen zu schaffen. Erfolge und Misserfolge und damit auch eine gelingende oder misslingende Inklusion aller Schüler*innen im gesamten Heterogenitätsspektrum werden offensichtlich in der Klasse und Schule „hergestellt“. Die Besonderheiten der Schüler*innen sind dabei nur eine, aber keinesfalls deterministische Bedingung des differenzierten Wechselspiels möglicher Einflussgrößen. Schulen und Klassen wären damit vordringlich darin zu unterstützen und zu begleiten, die Möglichkeitsräume, die das inklusive Schulmodell eröffnet, optimal zur Kompetenzentwicklung und zur Entwicklung weiterer Persönlichkeitsmerkmale aller nutzen zu können bzw. auch zu nutzen. Dabei hätte sich ein Qualitätsmanagement vordringlich auf die jeweiligen Schulen, die dortigen Klassensysteme und die Qualitäten eines adaptiven Unterrichts zu richten.

4. Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Die Bundesrepublik und einzelne Bundesländer haben bezüglich der Abnahme der Segregationsquote für die speziellen Behinderungen selbst minimale Erwartungen der Behindertenrechtskonvention nicht erfüllt (vgl. auch Deutsches Institut für Menschenrechte, 2019), sondern befinden sich auf dem Weg zurück zu einer Erhöhung der Segregationsquoten. Es wäre zu prüfen, wie es gelingen kann, die Beweggründe der Eltern bei ihrem Wahlrecht der Schulform stärker im Sinne einer inklusiven Beschulung zu stützen. Die Sondereinrichtungen laufen weder leer, noch werden die allgemeinen Schulen durch Schüler*innen aus Sondereinrichtungen überschwemmt. Die Absenkung der Segregationsquote resultiert allein aus einer Abnahme der LSE-Segregationsquote, d.h. aus einer Reduzierung der Zahl der Schüler*innen, die in anderen europäischen Ländern nicht als behindert bzw. sonderpädagogisch förderbedürftig gelten und damit nicht zur engeren Zielgruppe der Behindertenrechtskonvention gehören. Die Gymnasien haben sich mit einem Anteil von 4,1 Prozent sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen in den 5. Klassenstufen, gegenüber den Stadtteilschulen (68,9%) und den Sondersystemen (27%), zu inklusionsfreien Räumen entwickelt, und das, obwohl sich in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts erste Versuche zur Integration von Schüler*innen mit speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen im oberen kognitiven Leistungsbereich auf Gymnasien bezogen.

Die Erhöhung der Zahl sonderpädagogischer Förderungen in allgemeinen Schulen wird bei EiBiSch nicht als „Etikettierungsschwemme“ verstanden. In der Summe individueller Problemlagen bestehend aus sonderpädagogischen Förderungen, additiven Sprachförderungen und nicht erreichten Mindeststandards wird ein Anzeichen dafür gesehen, dass es der aktuellen Schule mit den eingesetzten Unterrichtskonzepten noch nicht möglich ist, allen Schüler*innen bei zunehmender Heterogenität gerecht zu werden.

Auf dem Weg zur inklusiven und allen Schüler*innen gerecht werdenden Schule gibt es unterschiedliche Hemmnisse. Dabei scheint es erforderlich zu sein, sehr viel konsequenter als bisher, klassische Orientierungen verwaltungstechnischen und pädagogischen Handelns zu überwinden und das Schulsystem unter dem Primat der Inklusion auf die Erfordernisse der zunehmenden Heterogenität der Gesellschaft noch besser und flächendeckend auszurichten. Notwendig ist es, von einer klassischen, kategorialen sonderpädagogischen Diagnostik abzulassen. Es gilt im besten förderdiagnostischen Sinn, auf der Grundlage von Kind-Umfeld-Analysen auf die Implementation einer lernprozessbegleitenden, lerngegenstandsbezogenen Diagnostik und eines darauf aufbauenden adaptiven und damit differenzierenden Unterrichts zu setzen (z. B. Schuck, 2014).

Dazu würde es gehören, nach einheitlichen Regeln in Verantwortung der Schulen diagnosegestützte Pläne für eine adaptive Förderung konsequent zu entwickeln, deren Umsetzung zu evaluieren und die Erfolge bzw. Misserfolge mit einem Fördermonitoring zu dokumentieren und damit auch einen Nachweis für die Verwendung der systemisch nach einem Sozialindex bereitgestellten Ressourcen zu führen. Dabei sollten die unterschiedlichen Förderressourcen gebündelt und den Schulen als Gesamtausstattung zur Entwicklung koordinierter Förderkonzepte zur Verfügung gestellt werden. Vorgeschlagen wird eine kontinuierliche Anpassung, Optimierung und Flexibilisierung der systemischen Ressourcenbereitstellung, die zudem zusätzliche Möglichkeiten der Vergabe von ergänzenden, individualisierten Ressourcen zur Förderung von Schüler*innen im Schwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ bietet.

Fraglich ist es, ob der aus der Vergangenheit stammende, verwaltungstechnisch überlagerte, kategoriale Begriff der „Sonderpädagogischen Förderung“ bzw. des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“ noch tauglich ist, individuelle Fördernotwendigkeiten und -bedürfnisse zu beschreiben. Denn Schüler*innen brauchen keine „sonderpädagogische“ Förderung, sondern eine auf ihre Bedürfnisse abgestimmte pädagogische Unterstützung, für die die allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte in der inklusiven Schule in Kooperation mit unterschiedlichen Professionen gemeinsam Verantwortung zu tragen haben.

Eine inklusive Schule hat den Widerspruch zwischen Individualisierung und Standardisierung (Schuck, 2014) durch die Standardisierung der lernprozessbegleitenden pädagogischen Diagnostik zu überwinden. Mit einem ersten Bezugssystem diagnostischer Schlussweisen für die Gestaltung alltäglicher pädagogischer Prozesse sollte sichergestellt werden, dass alle Schüler*innen in der Zone ihrer nächsten Entwicklung lernen können. Die üblichen bildungsstandardorientierte Leistungserhebungen könnten dann den Schulen als ein zweites, aber untergeordnetes Bezugssystem zur Beschreibung von erreichten Kompetenzständen zur Verfügung gestellt werden.

5. Zum Schluss

Hamburg hat wichtige strukturelle und konzeptionelle Weichen für die inklusive Schule gestellt, die jedoch noch nicht die Erfolge zeigen, die nach einer zehnjährigen Umsetzungszeit der Behindertenrechtskonvention erwartet werden müssten. Nicht die noch nicht begonnene Inklusion spezieller Behinderungen in die allgemeine Schule ist es, die die Probleme an den Schulen hervorruft. Es ist das nicht durchgängig vorhandene Vermögen der Schulen, unter der gegebenen und erwünschten Heterogenität der Schüler*innen für alle erfolgreiche Bildungsbiographien zu entwickeln. Dazu bedarf es noch deutlich konsequenterer Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen der Schulentwicklung, als sie bisher umgesetzt wurden. Hamburg ist in der Grundschule durchaus auf einem guten Weg. Das Zweisäulenmodell in der Sekundarstufe, das Nachahmung in anderen Bundesländern findet, verstärkt die soziale Spaltung der Gesellschaft und führt im Schultyp jenseits des Gymnasiums zu einem nahezu nicht zu bewältigenden hohen Anteil individueller Problemlagen. Damit wird die Entwicklung einer inklusiven Schule für alle Schüler*innen im Sekundarbereich deutlich erschwert.

Es darf allerdings nicht erwartet werden, dass die inklusive Schule allein die Quote der „Risikokinder“ ohne weitere Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse erheblich senken kann. Die Lebensbedingungen der in Hamburg wie in anderen großstädtischen Ballungsräumen lebenden Kinder und Jugendlichen differieren deutlich und zum Teil dramatisch. Es sind nicht nur die individuell vorhandenen Ressourcen, sondern gerade auch die Umfeldbedingungen, die die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen einschränken bzw. fördern. Der Trend zur gesellschaftlichen Exklusion prägt in unterschiedlichem Ausmaß auch die EiBiSch-Regionen. Wohnbau- und Sozialpolitik tragen damit neben Armut und Reichtum dazu bei, dass sich die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen immer stärker voneinander unterscheiden. Durch die regional extrem unterschiedliche Verteilung der Beschulungen der Kinder aus Flüchtlingsfamilien hat sich diese Situation noch deutlich verschärft. Ohne begleitende sozialpolitische Maßnahmen bleibt das wichtige Ziel

der Entkoppelung von sozialer Herkunft und individueller Zukunft eine pädagogische Illusion (vgl. Rauer, 2010).

Literatur und Internetquellen

- Arnold, E., Lemke, W., Rauer, W., Ricken, G., Schwohl, J., & Schuck, K. D. (2010). *Bericht über die Evaluation der Pilotierung des ersten Jahrgangs (2007) zweier Integrativer Förderzentren in Hamburg*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). (2019). *Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Zugriff am 02.08.2019. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Wer_Inklusion_will_sucht_Wege_Zehn_Jahre_UN_BRK_in_Deutschland.pdf.
- Döhner, S., & Berger, M. B. (2019). Inklusion in der bisherigen Form ist in Niedersachsen gescheitert. *Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ)* vom 21.2.2019. Zugriff am 10.09.2019. Verfügbar unter: <https://www.haz.de/Nachrichten/Der-Norden/Gemeinsamer-Unterricht-Inklusion-in-den-niedersaechsischen-Schulen-gescheitert>.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 02.08.2019. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule_2018.pdf.
- Klemm, K., & Preuss-Lausitz, U. (2017). *Inklusion in Progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung. Zugriff am 02.08.2019. Verfügbar unter: https://www.boell.de/sites/default/files/boell.brief-teilhabegesellschaft-4-inklusion-in-progress.pdf?dimension1=division_sp.
- Lücken, M., Thonke, F., Pohlmann, B., Hofmann, H., Golecki, R., Rosendahl, J., Benzing, M., & Poerschke, J. (2014). KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 13) (S. 127–154). Münster: Waxmann.
- Prinz, D., & Kulik, M. (2018). Gelingensbedingungen und Hemmnisse inklusiver Bildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 169–179. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.06>
- Rauer, W. (2010). Eine Schule für alle in der deutschen Großstadt mit der schärfsten Polarisierung von Reichtum und Armut. Fakten, Probleme und Herausforderungen. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung* (S. 103–118). Bielefeld: transcript.
- 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.
- Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (2), 163–175.
- Schuck, K. D., & Rauer, W. (2018). Die Entwicklung schulfachlicher Kompetenzen und der emotional-sozialen Schulerfahrung in der inklusiven Schule Hamburgs. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 153–168. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.05>
- Schuck, K. D., Rauer, W., & Prinz, D. (Hrsg.). (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Münster & New York: Waxmann.

Wocken, H. (2019). *Die Auch-Inklusion. Die Idee der Inklusion und die Macht des Systems*. Hamburg: Feldhaus.

Karl-Dieter Schuck, Prof. Dr., geb. 1944, von 1980 bis 2011 Professor für sonderpädagogische Psychologie und sonderpädagogische Diagnostik an der Universität Hamburg; seit dem 01.03.2011 im Ruhestand.

E-Mail: Karl.Dieter.Schuck@uni-hamburg.de

Wulf Rauer, geb. 1945, Prof. Dr., von 1980 bis 2010 Professor für empirische Forschungsmethoden und Pädagogische Psychologie an der Universität Hamburg; seit dem 30.09.2010 im Ruhestand.

E-Mail: Wulf.Rauer@uni-hamburg.de

Korrespondenzadresse: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg