

### **3. Die Einführung der inklusiven Bildung in Hamburg** Ergebnisse des Evaluationsprojektes „EiBiSch“ unter der Perspektive einer notwendigen und wirklichen Weiterent- wicklung der inklusiven Schule

*von Karl Dieter Schuck/Wulf Rauer*

#### **1. Vorbemerkung**

In ihrer Analyse „Wer Inklusion will, sucht Wege“ schreibt die Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention beim Deutschen Institut für Menschenrechte im März 2019 (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2019, S. 36): „Zehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention muss mit Blick auf das deutsche Schulsystem festgestellt werden, dass der Umsetzungsstand weit hinter den Erwartungen zurückbleibt“. Diese Bewertung lässt aufhorchen, da doch oft das hohe Lied der erfolgreichen Implementation des Inklusionsgedankens in Schule und Gesellschaft gesungen wird, so z. B. im Bericht des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg zum Stand der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der Weiterentwicklung des Landesaktionsplans (2019). Zugleich wird in kontroversen, öffentlichen Debatten das Scheitern der Inklusion Behinderter in der bisherigen Form beklagt (z. B. Döhner & Berger, 2019) oder gar der Untergang des deutschen Schulsystems durch Inklusion an die Wand gemalt (Felten 2017). „Brandbriefe“ aus Schulen stimmen gerne in dieses Konzert der Kritik ein und unversehens wird die Inklusion zum Sündenbock für vielfältige schulische Problemlagen. Auch fehlt es nicht an Stimmen, die gerade in der Inklusion die Rettung eines ruinierten Bildungssystems sehen. (Bauer & Krauthausen 2018).

Im elften Jahr nach Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention am 26. März 2009 (siehe Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011) wollen wir auf der Grundlage der Auswertungen der KMK-Daten durch Klemm (2018) und vor dem Hintergrund unserer eigenen empirischen Studie EiBiSch (Evaluation inklusiver Bildung in Schulen) über die Implementation der Inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen (Schuck, Rauer & Prinz 2018, Schuck & Rauer 2018 u. 2019) danach fragen, wie der aktuelle Stand der Inklusionsentwicklung in Deutschland und insbesondere in Hamburg empirisch gestützt beschrieben werden kann. Denn Hamburg hat seit den späten siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts mit zahlreichen Modellversuchen Wege gesucht, die Integration und nun Inklusion Behinderter und von Behinderungen bedrohter Schüler/-innen in die allgemeinen Schulen voran zu bringen. Das waren das Präventionslehrermodell, die Einrichtung von Integri-

onsklassen, das Modell integrativer Regelklassen und das Modell der integrativen Förderzentren (hierzu Schuck, Rauer, Prinz 2013). So war es folgerichtig, im Zuge der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention im Schuljahr 2011/2012 die inklusive schulische Bildung bundesweit erstmalig flächendeckend einzuführen und damit die bis dahin etablierten integrativen Stützen mit dem dort entwickelten Sachverstand unter einem konzeptionellen Dach in allen Schulen wirksam werden zu lassen. Mit dieser Einführung war der Auftrag der Bürgerschaft verknüpft, den Implementationsprozess wissenschaftlich zu begleiten. Seit August 2018 liegt der Abschlussbericht dieses Begleitprojektes EiBiSch (Schuck, Rauer & Prinz 2018) vor und dient uns neben den Auswertungen von Klemm (2018) als Datenquelle für die Beantwortung der Frage nach dem empirisch belegbaren Stand der Inklusionsentwicklung und zur Identifikation von Gelingensbedingungen und Stolpersteinen auf dem Weg eines selektionsorientierten Schulsystems in eine inklusive Zukunft

## **2. Der Hamburger Weg der flächendeckenden Einführung der inklusiven Schule**

Seit der flächendeckenden Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen im Schuljahr 2011/2012 haben alle Eltern das Recht, den Besuchsort ihrer Kinder frei zu wählen. Die Sonderschulen der Förderschwerpunkte Lernen und Sprache sind in 13 Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBB-Zentren) zusammengefasst worden. Schulen für „Verhaltensgestörte“ waren bereits in der Vorinklusionszeit aufgelöst. Spezielle Sonderschulen für die weiteren Behinderungsformen (Sehen, Hören, körperliche und geistige Entwicklung) werden weiterhin vorgehalten. Das inklusive Schulsystem besteht damit aus Grundschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien und ReBB-Zentren sowie den speziellen Sonderschulen. Die ReBB-Zentren beraten die allgemeinen Schulen und unterstützen sie in der Umsetzung einer Drucksache der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2012) zur Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen. Diese ReBB-Zentren verfügen über Beratungs- und Schulabteilungen. In den Schulabteilungen werden auf Wunsch der Eltern noch Schülerinnen und Schüler der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen und Sprache unterrichtet.

Mit dem aktuellen Stand der strukturellen Entwicklung wurden Skizzen der Architektur eines inklusiven Bildungswesens von Wocken (2010) und Empfehlungen von Klemm und Preuss-Lausitz (2017) für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems – zumindest in der Grundschule - weitgehend erfüllt. Dazu gehören: (1.) die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der allgemeinen Bildung mit angemessener Ressourcenausstattung nach sozialräumlichen Gege-

benheiten und die Anpassungsfähigkeit der allgemeinen Schule an die individuellen Förderbedarfe und -bedürfnisse der Schüler/-innen. (2.) Eine Entkopplung von Diagnostik und Ressourcenbereitstellung durch eine systemische Ressourcenvergabe in der Grundschule für die Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE-Förderschwerpunkte) (s. u.) und damit die Auflösung des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas. (3.) Sonderpädagogische Lehrkräfte sind konzeptionell Teil von interdisziplinären Teams in den Klassen und gehören zur Schule. (4.) Schulinterner Wissenstransfer sonderpädagogischer Fachkompetenz ist möglich. In jeder Schule gibt es einen Förderkoordinator. (5.) Die Doppelstruktur allgemeiner Schulen und Sonderschulen ist im Bereich der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, und emotional-soziale Entwicklung (LSE) ist konzeptionell aufgelöst, kann jedoch durch Elternwillen durch die Wahl einer Beschulung in ReBB-Zentren dennoch genutzt werden. (6) Die neu gegründeten ReBB-Zentren bieten zusätzliche Unterstützungs- und Beratungsleistungen für die allgemeinen Schulen.

Unter dem Hamburger „Zweisäulenmodell“ in der Sekundarstufe, bestehend aus Stadtteilschulen und Gymnasien (sowie den ReBB-Zentren und den speziellen Sonderschulen als de facto dritte Säule), ergibt sich für den Sekundarbereich in zentralen Punkten jedoch ein anderes Bild. Dort wurde im Schuljahr 2017/2018 die zwischenzeitlich ausgesetzte Kopplung von Diagnostik und Ressourcenbereitstellung für die LSE-Förderschwerpunkte wieder eingeführt. Beginnend im dritten Schuljahr werden im neuesten Konzept der Ressourcenallokation für den Sekundarbereich (Behörde für Schule und Berufsbildung 2020: Diagnostik in regionaler Kooperation, DirK) bereits ressourcenwirksame Feststellungen sonderpädagogischer Förderbedarfe getroffen. Zudem kristallisiert sich heraus, dass das Zweisäulenmodell die soziale Spaltung in der Stadt verschärft. So wählen über 50 % der Eltern für die Klassenstufe 5 das Gymnasium. Die Gymnasien entwickeln sich dabei zu einem inklusionsfreien Raum. So befanden sich im Schuljahr 2016/2017 in Klassenstufe 5 68,9 % der Schüler/-innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in Stadtteilschulen, 27,9 % in Sondersystemen und nur 4,1 % in Gymnasien.

Hamburg setzt erhebliche Ressourcen für unterschiedliche Konzepte der Förderung in den allgemeinen Schulen ein. Kernelement ist für die Grundschule die Orientierung am sechsstufigen Sozialindex. Jede Schule wird entsprechend ihrer sozialen Lage und des Bildungsniveaus der Wohnbevölkerung im Einzugsgebiet einer der Stufen des Sozialindex zugeordnet. Die maximalen Klassengrößen werden sodann nach dem Sozialindex der Schulen bestimmt. Im Schuljahr 2018/2019 ergaben sich danach für die Sozialindexstufen 1 und 2 in den Grundschulen durchschnittliche Klassengrößen von 17,9 Schüler/

-innen und für die Sozialindexstufen 3 bis 6 von 22,3 Schüler/-innen. Über alle Sozialindexstufen hinweg lag die durchschnittlich Klassengröße bei 20,9 Schüler/-innen. In den Stadtteilschulen waren es über alle Sozialindexstufen hinweg für die Klassenstufen 5-10 eine durchschnittliche Klassengröße von 22,8 und für die Gymnasien von 26,4 Schüler/-innen.

Zur Förderung der Schüler/-innen nennt die „Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung“ der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (2017) die einzusetzenden Fördermaßnahmen und die zur Verfügung stehenden Ressourcenquellen. Das sind:

- Systemische Ressourcen für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte im Lernen, in der Sprache und in der emotional-sozialen Entwicklung, das sind die LSE-Förderschwerpunkte. Diese Ressourcen erhalten die Grundschulen „systemisch“ ohne vorgängige Diagnostik auf der Grundlage des sechsstufigen Sozialindexes. Mit den Stufen des Sozialindexes sind Annahmen über die Auftretenshäufigkeit der LSE-Förderschwerpunkte verknüpft, nach denen die zusätzlichen Ressourcen für die Schulen berechnet werden. Angenommen wird, dass es in Schulen der Solzahlindexstufe 1 einen Anteil von 7,6 % LSE-Förderbedarfe gibt. Dieser Erwartungswert reduziert sich bis zur Sozialindexstufe 5 in der Grundschule auf 1,5 %. Eine solche systemische Mittelvergabe (mit etwa doppelt so hohen Erwartungswerten) für die LSE-Förderschwerpunkte wurde auch für die Stadtteilschulen bis zum Schuljahr 2016/2017 praktiziert. Danach wurde wieder eine diagnosebasierte, individuelle Diagnostik, beginnend in Klassenstufe drei der Grundschule, eingeführt, deren Ergebnisse zur Grundlage der Berechnung der Ressourcen für die fünfte bis zehnte Klasse werden (s. u.).
- Individuumbezogene Ressourcen für die speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfe auf der Grundlage eines sonderpädagogischen Gutachtens und eines Förderplans.
- Individuumbezogene Ressourcen für die additive Sprachförderung werden bei einem ausgeprägten Sprachförderbedarf in Abgrenzung zu sonderpädagogischen Sprachförderbedarfen vergeben. Die Grundlage ist eine Diagnose für eine alters- und sprachstandsbezogene Förderung, eine Beratung in einer Fallkonferenz und ein Förderplan. Die Förderung erfolgt in der Regel additiv in einer zusätzlichen Lernzeit außerhalb des Unterrichts, aber auch in Gruppen während des Unterrichts. (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg)
- Weitere individuumbezogene Ressourcen erhalten die allgemeinen Schulen unter dem Konzept der Lernförderung (Fördern statt wiederholen).

Damit sollen Schüler/-innen, die Mindeststandards nicht erreichen und bei denen die Aussicht besteht, einen nächst höheren Bildungsabschluss zu erlangen, so weit gefördert werden, dass Stärken weiter ausgebaut und Schwächen ausgeglichen werden. (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Hrsg., 2017).

- Fördermaßnahmen im Konzept „Deutsch als Zweitsprache“
- Förderung besonderer Begabungen als Regelaufgabe der Schulen.

Die vorhandenen unterschiedlichen Konzepte der Förderung und die damit verbundenen Ressourcenquellen machen es notwendig, per informeller oder formeller Diagnostik die Schüler/-innen zu kategorisieren und den Fördermaßnahmen zuzuordnen. Wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, ist damit auch die Festlegung einer „zielgleichen“ oder „zielfferenten“ Unterrichtung verbunden. Zielgleich werden in der Regel Schüler/-innen der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Sprache, emotional-soziale Entwicklung und gegebenenfalls auch Körperlich-motorische Entwicklung, Sehen und Hören unterrichtet. Eine zielfferente Unterrichtung ist für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung vorgesehen. Die Feststellung entweder einer zielgleichen oder zielfferenten Unterrichtung hat auch Konsequenzen für die Notengebung, die entweder im üblichen Klassenvergleich oder im Ausmaß der Erfüllung der Förderpläne erfolgt. Zur externen Leistungskontrolle werden vom IfBQ ab Klassenstufe 2 regelmäßig bildungsstandardorientierte Leistungserhebungen in allen Schulklassen durchgeführt.

### **3. Das Evaluationsprojekt EiBiSch**

Zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung der Inklusiven Bildung wurde ein Kooperationsprojekt (EiBiSch) zwischen der Universität und dem Institut für Bildungsberatung und Qualitätsentwicklung (IfBQ) der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) begründet. Grundlage der Evaluation war eine in der Projektgruppe entwickelte Vorhabenbeschreibung, die eine detaillierte Begründung und Beschreibung zweier Kernprojekte im Gesamtvorhaben enthält (Schuck, Rauer & Prinz 2013, auch Schuck & Rauer 2018 u. 2019)

#### **3.1 Evaluationsfragen und Untersuchungskohorten**

Mit EiBiSch sollte geprüft werden, ob alle Schüler/-innen im gesamten Heterogenitätsspektrum in den allgemeinen Schulen und in den Regionalen Bildungs- und Beratungszentren gleichermaßen durch das neue Schulkonzept in

der Entwicklung ihrer fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und in ihrer emotional-sozialen Entwicklung unterstützt werden und welches die Gelingensbedingungen einer inklusiven Schule sind. Dazu wurde ein längsschnittliches Untersuchungsdesign in zwei Kernprojekten realisiert. Im Kernprojekt 1 erfolgte eine Bearbeitung der Fragestellung unter Verwendung quantitativer Analysen. Im Kernprojekt 2, kamen qualitative Methoden bei der Befragung der Akteure im Feld zur Organisationsentwicklung, zur Unterrichtsentwicklung und zur Personalentwicklung zum Einsatz.

Das Projekt EIBISCH reiht sich ein in erste Längsschnittanalysen der Entwicklung von Schüler/-innen in inklusiven Settings Krull, Urton, Wilbert, Hennemann, (2018); Neumann, Lütje-Klose, Wild, Gorges (2017) und Spörer, Schründer-Lenzen, Vock, Maaz, K. (2015). Es zeichnet sich dadurch aus, dass nicht ein freiwilliger Modellversuch, sondern ein flächendeckender Umbau eines Schulsystems im Längsschnitt zweier Kohorten begleitet wurde. Für die Längsschnittkohorte wurden nach Repräsentativitätsgesichtspunkten 35 Grundschulen als Untersuchungseinheiten im Gebiet dreier (von dreizehn) für die Unterschiedlichkeit der sozialen Lage der Wohnbevölkerung charakteristischen Regionaler Bildungs- und Beratungszentren ausgewählt und dort alle Schülerinnen und Schüler aller zweiten Klassen in die Datenerhebung einbezogen. Bei der erfolgreichen Überprüfung der Repräsentativität der Untersuchungskohorte spielte der Sozialindex der ausgewählten Schulen eine besondere Rolle. Untersucht wurden beginnend mit dem Schuljahr 2013/2014 bis zum Schuljahr 2015/2016 die Klassenstufen 2 bis 4 (n = 1.942). Mit dieser Kohorte waren 15,3 % der Grundgesamtheit erfasst. Mit in die Grundschulkohorte aufgenommen wurden die 64 jahrgangentsprechenden Schüler/-innen der drei ReBB-Zentren. Die Stadtteilschulkohorte bestand aus den 12 Stadtteilschulen der drei ReBB-Zentren. Untersucht wurden die Klassenstufen 5 und 6 (n = 1.466) der Schuljahre 2014/2015 und 2015/2016. Mit dieser Kohorte wurden 24,4 % der Grundgesamtheit und n=87 Schüler/-innen der ReBB-Zentren der ausgewählten Regionen erfasst.

### **3.2 Untersuchungsebenen des Kernprojektes 1**

Als Kriteriumsvariablen bzw. abhängige Variablen wurden folgende Konstrukte und Instrumente verwendet:

- Die fachlichen Kompetenzen im Leseverstehen und in Mathematik, operationalisiert bei unterschiedlichen Fallgruppen mit den Testsystem KERMIT, „Kompetenzen ermitteln“ (Lücken et. al. 2014) und KEKS, Kompetenzen erfassen in Kindergarten und Schule (May et. al. 2013).

- Die überfachlichen Kompetenzen: Selbstkonzept und Motivation, Sozial-kommunikative Kompetenzen, Lernmethodische Kompetenzen (Helm et. al. 2012).
- Die emotional-sozialen Schulerfahrungen, erfasst mit den sieben Skalen des FEES, des Fragebogens zur Erfassung der emotional-sozialen Schulerfahrungen (Rauer und Schuck, 2003 u. 2004).

Als Kontext- und unabhängigen Variablen wurden gängige Fragebögen der Schul- und Integrationsforschung sowie Eigenkonstruktionen bei den Akteuren im Feld angewendet. Das waren die Schulleitungen, die Klassenlehrkräfte, die Eltern und die Schülerinnen und Schüler. Erfasst wurden die konkreten Erfahrungen, Einschätzungen und Einstellungen zur Inklusion, die Zufriedenheit mit der Schule, das erlebte Klima in Klassen und Schulen, die Belastung durch das neue Konzept (für Lehrkräfte), und (für Eltern) das Wohlbefinden ihrer Kinder im neuen schulischen Kontext. Die Schüler/-innen wurden ebenfalls über ihre Zufriedenheit mit der Schule, ihren Einstellungen zur Heterogenität, zu ihren Beurteilungen des Unterrichts und zur Selbsteinschätzung ihrer überfachlichen Kompetenzen befragt. Verwendet werden konnten als besonders Merkmal des Projekts nach schulgesetzlicher Anpassung Daten der Schulstatistik der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB). Trotz der geschaffenen Datenverknüpfungsmöglichkeiten waren für einzelne Variablengruppen noch Einverständniserklärungen der Eltern notwendig. Das führte bei den einzelnen Messinstrumenten zu unterschiedlichen Ausfallquoten und in der Konsequenz dazu, dass nicht die ursprünglich geplanten Mehrebenenanalysen, sondern nur weniger voraussetzungsvolle statistische Auswertungstechniken zur Anwendung kommen konnten.

In früheren Begleituntersuchungen der Autoren wurde die Hypothese der Klasse als System entwickelt und damit Unterschiede der Erfolge unterschiedlicher Integrationsmodelle erklärt (Rauer & Schuck, 2007). Dieser Hypothese folgend, ist ein zentrales Erkenntnisinteresse von EiBiSch darauf gerichtet, die Bedeutung der einzelnen Schulklasse für die Entstehung der Varianz der individuellen Merkmale bzw. der Kriterien zu untersuchen.

#### **4. Der Blick aufs Ganze**

Mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention war die international bindende Verpflichtung verknüpft, behinderten Schüler/-innen den Zugang zu einer hochwertigen Bildung und zu einer maximalen gesellschaftlichen Teilhabe in allgemeinen Schulen zu eröffnen. Traditionell werden unterschiedliche Kenngrößen zur Beurteilung des Standes der Entwicklung der Inklusion

publiziert. Im Anschluss an Wocken (2016) wollen wir danach fragen, ob in der Bundesrepublik und ihren Ländern, die Inklusion überhaupt schon begonnen hat und wie weit sie gegebenenfalls fortgeschritten ist. Wocken (2016) hatte bereits in einem diesbezüglichen Zwischenresümee für den Zeitraum 2008/2009 bis 2013/2014 festgestellt, dass die Exklusions- bzw. Segregationsquote, d. h. die Zahlen der Schülerinnen und Schüler in Sondersystemen, in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich deutlich oder überhaupt nicht rückläufig waren, zugleich aber die sonderpädagogischen Förderbedarfe in allgemeinen Schulen rapide anstiegen und zwar mehr als sich die Schülerzahlen in Sondersystemen verringerten. Das wurde bereits für Hamburg für die Schuljahre 2011/12 bis 2013/14 offenkundig (Schuck & Rauer o. J.). Diese Auswertungsperspektive wollen wir erweiternd aufnehmen und auf der Grundlage der von Klemm (2018) veröffentlichten, aktuellsten KMK-Daten für die Jahrgänge 2008/2009 und 2016/2017 den aktuellen Stand der Inklusionsentwicklung in der Bundesrepublik beschreiben. Dazu verwenden wir die von Klaus Klemm und Ulf Preuß-Lausitz in zahlreichen Veröffentlichungen zur Analyse der KMK-Daten entwickelten und verwendeten Kenngrößen. Das sind:

- **Die Förderquoten:** Das ist der Anteil der vollzeitpflichtigen Schüler/-innen (in der Regel in den Klassenstufen 1 bis 9 bzw. 10) mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinbildenden Schulen (das ist die gesamte Schülerschaft in den allgemeinen und Sonderschulen).
- **Die Exklusionsquote:** Das sind die Schüler/-innen der Klassenstufen 1-9/10 in der Vollzeitschulpflicht, die in Sondersystemen unterrichtet werden. In EiBiSch wird, dem sich international etablierenden Sprachgebrauch folgend, dieser Anteil als „Segregationsquote“ bezeichnet.
- **Die Inklusionsquote** ist das Gegenstück der Segregationsquote und bezeichnet den Anteil der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen.
- **Der Inklusionsanteil** ist der Anteil der Schüler/-innen an allen Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden.

#### *Veränderungen der Segregationsquoten*

Durchaus erwartungsgemäß sanken die Segregationsquoten in den Vergleichsjahrgängen für die Bundesrepublik insgesamt von 4,92 % um -0,58 Prozentpunkte auf 4,34 % (Klemm 2018, Anhangstabellen A1 und A2, S. 18). Die Schwankungsbreite der im Jahrgang 2016/2017 erreichten Segregationsquoten ist erheblich und bewegt sich zwischen 1,22 % (Bremen) und 6,04 %



(Mecklenburg-Vorpommern). In Hamburg konnte die Segregationsquote um 1,8 Prozentpunkte von 4,88 auf 3,08 Prozent gesenkt werden und nimmt damit im norddeutschen Raum nach Berlin (2,8 %), Schleswig-Holstein (2,1 %) und Bremen (1,2 %) den vierten Rangplatz ein. Die gerundeten Ergebnisse der Differenzen der Segregationsquoten der beiden Bezugsjahrgänge im Ländervergleich (Klemm 2018, Tabelle 3, S. 10) schwanken um den bundesrepublikanischen Mittelwert von -0,6 herum zwischen + 0,2 % (für Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz) und -3,4 % für Bremen sowie -3,5 % für Thüringen. Diese Bilanzierung könnte zumindest für einzelne Bundesländer auf eine Erfolgsgeschichte der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention verweisen, zeigt aber zuallererst die Abhängigkeit der Umsetzung von der unterschiedlichen Verfasstheit der Schulsysteme der einzelnen Bundesländer und ihrer Schulentwicklungsgeschichte.

Ein vollständiges Bild der Veränderung der Segregationsquoten ergibt sich erst unter einer getrennten Auswertung für zwei Gruppen sonderpädagogischer Förderbedarfe. Die Ergebnisse der diesbezüglichen eigenen Berechnungen auf der Grundlage der Tabelle A6 bei Klemm (2018) sind in der folgenden Tabelle 1 dargestellt.

	Insgesamt		Ab-/Zunahme		
	2008/2009	2016/2017	LSE	Spez. SpF	Gesamt
Bremen	4,61	1,22	-0,83	<b>-2,55</b>	-3,38
Mecklenburg.-Vorpommern	8,84	6,04	-2,53	<b>-0,28</b>	-2,81
Hamburg	4,88	3,08	-2,06	<b>0,26</b>	-1,80
Berlin	4,36	2,77	-1,66	<b>0,07</b>	-1,59
Schleswig-Holstein	3,12	2,10	-1,27	<b>0,26</b>	-1,01
Niedersachsen	4,40	3,40	-1,23	<b>0,23</b>	-1,00
Nordrhein-Westfalen	5,24	4,63	-0,90	<b>0,30</b>	-0,60
Bayern	4,62	4,77	-0,38	<b>0,54</b>	0,16
<b>Deutschland</b>	<b>4,92</b>	<b>4,34</b>	<b>-0,79</b>	<b>0,21</b>	<b>-0,58</b>

*Tabelle 1: Segregationsquoten insgesamt und getrennt nach zwei Gruppen sonderpädagogischer Förderbedarfe\**

\* Eigene Berechnungen auf der Grundlage der Tabelle 6A, S. 21 von Klemm (2018). (Abweichungen durch Rundungen) LSE: Sonderpädagogische Förderbedarfe im Lernen, in der Sprache und in der emotional-sozialen Entwicklung. Spez. SpF: Die weiteren, speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfe -

Werden nur die Veränderungsquoten für die eigentliche Zielgruppe der Behindertenrechtskonvention, das sind die speziellen Behinderungen, berechnet, ergibt sich danach für Deutschland eine Erhöhung der Segregationsquote um

0,21 Prozentpunkte. Selbst für Bundesländer, wie Schleswig-Holstein und Hamburg, die vergleichsweise niedrige Gesamt-Segregationsquoten für 2016/2017 von 2,10 % bzw. 3,08 % erreicht haben, kam es in beiden Ländern zu einer Erhöhung der Segregationsquoten spezieller Behinderungen um 0,26 %. Damit fällt Hamburg hinter die Quote aus der Zeit des Modellversuchs „Integrationsklasse“ zurück. Offensichtlich ist es immer noch nicht gelungen, die diesbezüglich wahlberechtigten Eltern in gleicher Weise von der Güte der flächendeckenden Inklusion zu überzeugen, wie dies bei den Integrationsklassen der Fall war. Die Abnahme der gesamten Segregationsquoten geht für diese Länder und die Bundesrepublik damit auf das Abschmelzen des Anteils sonderpädagogischer LSE-Förderungen in den Sondersystemen zurück. Das ist ein ernüchternder Befund, der unter Hinzunahme der Inklusions- und Förderquoten in die Analysen um eine weitere Problemfacette der aktuellen Realität erweitert werden muss.

#### *Die verführerische Faszination der Förderquoten und der Inklusionsquoten*

Es sollte bei der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention erwartet werden dürfen, dass die Zahl der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen in dem Maße ansteigt, wie sie in Sondersystemen abnimmt, wenn ansonsten alle Bedingungen gleich bleiben. Wenn nun wie landauf landab geschehen die Zahl sonderpädagogischer Förderungen in allgemeinen Schulen und damit die Inklusionsquoten zunehmen, könnte man geneigt sein, unter der „Faszination der Inklusionsquoten“ (Wocken 2016) im aktuellen Geschehen einen Erfolg der Inklusionsbemühungen zu sehen.

Das ist tatsächlich unzulässig. Ausweislich der Tabelle A-1 ergibt sich folgendes Bild: Für die Bundesrepublik insgesamt kommt es zu einem Anstieg der Inklusionsquote um 1,70 %, der nicht durch ein Abschmelzen der Segregationsquote um nur -0,58 % erklärlich ist, sondern darauf zurückgeht, dass die Förderquote erheblich und zwar um 1,12 % der Schüler/-innen in der Vollzeitschulpflicht der allgemeinbildenden Schulen angestiegen ist. In den Schulen der Bundesrepublik werden damit im Zeitverlauf deutlich mehr Schüler/-innen als sonderpädagogisch förderbedürftig erklärt. Es sind populationsbereinigt 81.411 Schüler/-innen. In den einzelnen in der Tabelle A-1 aufgenommenen Bundesländern bewegt sich dieser Anteil erhöhter Feststellungen sonderpädagogischer Förderbedarfe im Bereich zwischen 0,96 % (Bayern) und 3,02 % (Hamburg).

Die erhöhte Neigung zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe schlägt sich direkt in der Zusammensetzung der Schülerschaft in den allgemeinen Schulen nieder. Dies wird in der Tabelle 2 für Hamburg im Schuljahr 2016/2017 mit einer Schätzung der Zusammensetzung der Schüler/-innen mit

sonderpädagogischen Förderbedarfen in der allgemeinen Schule dargestellt. Dort sind die folgenden Anteile von Schüler/-innen zu unterscheiden.

- Zunächst ist mit einem Anteil sonderpädagogischer Förderungen in den allgemeinen Schulen in dem Ausmaß zu rechnen, wie sie bereits in der Vorinklusionszeit in allgemeinen Schulen vorhanden waren. Das sind  $n=1.255$  Schüler/-innen oder ein Anteil von 14,69 % an den sonderpädagogischen Förderungen in den allgemeinen Schulen.
- Populationsbereinigt ist für den Jahrgang 2016/2017 mit einer Verringerung der Zahl der Schüler/-innen in Sondersystemen gegenüber dem Jahrgang 2008/2009 um 2.716 zu rechnen, die sich nun in den allgemeinen Schulen befinden. Das entspricht einem Anteil von 31,77 Prozent der sonderpädagogischen Förderbedarfe in den allgemeinen Schulen.
- Schließlich gibt es im Jahrgang 2016/2017 4.577 Schüler/-innen, die neu als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert wurden. Das sind 53,54 % der Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen.

Mit anderen Worten: Neun Jahre nach Einführung der Inklusion geht nur ein Anteil von knapp einem Drittel (31,77 %) sonderpädagogischer Förderungen in allgemeinen Schulen auf die Reduktion der Schülerzahlen durch Inklusion in den Sondersystemen zurück. Deutlich mehr als die Hälfte (53,54 %) werden im Zeichen von Inklusion zusätzlich als sonderpädagogisch förderbedürftig erklärt. Diesen Anstieg sonderpädagogischer Förderbedarfe mag man als Ergebnis einer Etikettierungsschwemme (Wocken 2016) bezeichnen oder darin – wie in EiBiSch implizit geschehen – das Symptom eines Systemversagens erkennen. Es besteht darin, dass die heutige Schule auch unter der Fahne der Inklusion nicht in der Lage ist, der zunehmenden und erwünschten Heterogenität ihrer Schülerschaft und der damit einhergehenden Zunahme individueller Problemlagen gerecht zu werden. Als Ausweg aus diesem Dilemma wird offensichtlich die Flucht in eine fortschreitende Sonderpädagogisierung individueller Problemlagen gewählt, die zumindest für Hamburg durch die systemische Ressourcenvergabe in den LSE-Förderschwerpunkten nicht mit dem Bonus zusätzlicher Ressourcen „belohnt“ wurde und damit nicht dem Streben nach mehr Ressourcen durch Diagnostik geschuldet ist.

<b>Hamburger Schülerschaft</b>	<b>n</b>	<b>% Anteil</b>
SpF in allgemeinen Schulen (08/09)	1.255	14,69
Abnahme SpF (08/09 zu 16/17) in Sondersystemen	2.716	31,77
Neue Problemlagen in allgemeinen Schulen	4.577	53,54
Summe SpF in allgemeinen Schulen (16/17)	8.548	100,00
SpF: Sonderpädagogische Förderbedarfe		

*Tabelle 2: Zusammensetzung der Schülerschaft im Schuljahr 2016/2017 (populationsbereinigt)*

Ausweislich dieser Ergebnisse haben die Bundesrepublik und einzelne Bundesländer selbst minimale Erwartungen der Behindertenrechtskonvention tatsächlich nicht erfüllt, sondern befinden sich eher auf dem Weg zurück zu einer Erhöhung der Segregationsquoten und zu einer Erhöhung anscheinender sonderpädagogischer Förderbedarfe in den allgemeinen Schulen. 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. sie geht auf eine Reduzierung der Zahl der Schüler/-innen zurück, die in anderen europäischen Ländern nicht als behindert bzw. sonderpädagogisch förderbedürftig gelten und damit nicht zur engeren Zielgruppe der Behindertenrechtskonvention gehören. Im Ganzen hat eine echte Inklusionsentwicklung überhaupt noch nicht stattgefunden. Im Gegenteil, es gibt starke Indizien für einen Rückfall in klassische, verwaltungstechnische Reaktionsformen auf eigentlich pädagogisch zu bewältigende, individuelle Problemlagen. Im Vergleich der Bundesländer wird auf unterschiedlichen Auswertungsebenen deutlich, dass die Richtung und das Ausmaß der Veränderungen der Indikatoren der Inklusionsentwicklung nur bedingt etwas mit den wie auch immer gearteten und sich eventuell verändernden Fördernotwendigkeiten der Schüler/-innen zu tun haben können. Entscheidend ist offensichtlich das jeweilige länderspezifische Schulsystem mit seinen Regelungen und Verfahrensweisen der „Verwaltung“ der Schülerschaft und der damit einhergehenden Erweiterung oder Einengung von Möglichkeitsräumen für die Gestaltung einer guten pädagogischen Praxis.

## **5. Die Zusammensetzung der Schülerschaft und das Geschehen der Förderung in den Längsschnitten der EiBiSch-Kohorten**

### *Sonderpädagogischen Förderungen in Klassen und Schulen*

Übliche Querschnittstudien können bezogen auf unterschiedliche Merkmale nur klassenstufenbezogen die Zusammensetzungen der Schülerschaft feststel-

## Ergänzung vom 28.09.2021

**Nachgefragt:** Einschub zur Seite 77 in den Text „Die Einführung der inklusiven Bildung in Hamburg Ergebnisse des Evaluationsprojekts „EiBiSch“ unter der Perspektive einer notwendigen und wirklichen Weiterentwicklung der Inklusiven Bildung“

Das Fazit des Kapitels 4 war mit der Feststellung, dass die Bundesrepublik und einzelne Bundesländer selbst minimale Erwartungen der Behindertenrechtskonvention tatsächlich nicht erfüllt haben, ernüchternd. Inzwischen liegen neueste Daten der KMK zur sonderpädagogischen Förderung für das Schuljahr 2019/2020 vor. Wir wollen auf der Grundlage dieser neuen Daten nachfragen, ob diese pessimistische Einschätzung noch Bestand haben kann und welche weiteren Wege die Entwicklung der Inklusion in Deutschland und in ausgewählten Bundesländern genommen hat. Damit gehen wir auch auf kritische Bewertungen der angeblich überalterten EiBiSch-Ergebnisse ein. Die folgende, revidierte und erweiterte Tabelle 1 des Ursprungstextes sowie die daraus abgeleitete Abbildung zeigen nun auch die Segregationsquoten einzelner Bundesländer und der Bundesrepublik für das Schuljahr 2019/2020 und die Veränderungen zwischen den drei Zeitpunkten der Datenerfassung.

Tabelle 1 (modifiziert): Segregationsquoten insgesamt und getrennt nach zwei Gruppen sonderpädagogischer Förderbedarfe für drei Jahrgänge\*

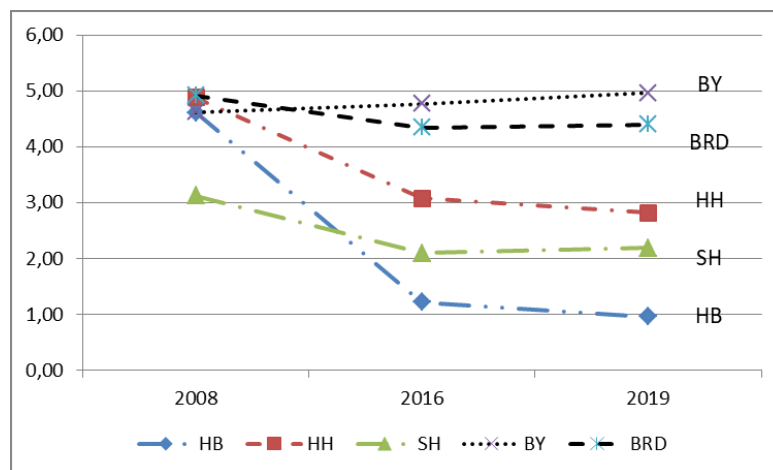
	Insgesamt			Veränd. 2008/2016			Veränd. 2016/2019		
	2008	2016	2019	LSE	Spez. SpF	Ge-samt	LSE	Spez. SpF	Ge-samt
Bremen (HB)	4,61	1,22	0,96	-0,83	-2,55	-3,38	-0,14	-0,11	-0,25
Hamburg (HH)	4,88	3,08	2,82	-2,06	0,26	-1,80	0,02	-0,28	-0,26
Schleswig-Holstein (SH)	3,12	2,10	2,19	-1,27	0,26	-1,01	-0,05	0,13	0,08
Bayern (BY)	4,62	4,77	4,96	-0,38	0,54	0,16	1,11	-0,92	0,19
<b>Deutschland (BRD)</b>	<b>4,92</b>	<b>4,34</b>	<b>4,40</b>	<b>-0,79</b>	<b>0,21</b>	<b>-0,58</b>	<b>0,15</b>	<b>-0,08</b>	<b>0,07</b>

\* Anmerkungen: Daten für die Klassenstufen 1-10 (Vollzeitschulpflicht). In den KMK-Veröffentlichungen werden „Jahre“ und „Schuljahre“ wie folgt unterschieden: Jahr 2008 (Schuljahr 2008/2009), Jahr 2016 (Schuljahr 2016/2017) und Jahr 2019 (Schuljahr 2019/2020). Die Tabelle zeigt für 2016 die Ergebnisse eigener Berechnungen auf der Grundlage der Tabelle 6A, S. 21 von Klemm (2018) und für 2019 auf der Grundlage der aktuellen KMK-Dokumentation: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland - IVC/Statistik. Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2019/2020. Veröffentlicht Berlin, am 17.03.2021. Im Internet verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>. Abkürzungen: LSE: Sonderpädagogische Förderbedarfe im Lernen, in der Sprache und in der emotional-sozialen Entwicklung. Spez. SpF: Die weiteren, speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfe. Durch Rundungen sind nicht alle Summenwerte der Tabelle in der zweiten Nachkommastelle korrekt rekonstruierbar.

Für die Bundesrepublik wird deutlich, dass es – wie bereits im Haupttext dargestellt - zwischen 2008 und 2016 zu einer Reduktion der Segregationsquoten, d. h. des Anteils der Schülerinnen und Schüler in den Klassen 1 bis 10 (Vollzeitschulpflicht) in Förderschulen bzw. Sondersystemen um 0,58 Prozentpunkte kam. Nach den neuesten Daten zum Jahr 2019 ergab sich demgegenüber wieder ein (kleiner) Anstieg um 0,07 Prozentpunkte. Dabei ging die Verringerung der Segregationsquote in 2016/2017 auf eine deutliche Verringerung des LSE-Anteils bei gleichzeitiger Erhöhung der Segregationsquote für spezielle sonderpädagogische Förderbedarfe zurück. Dieses bundesrepublikanische Ergebnis fand sich für 2016 in gleicher Weise in den ausgewählten Bundesländern Hamburg, Schleswig-Holstein und Bayern. Diesen

Befund hatten wir als Indiz dafür interpretiert, dass eine echte Inklusionsentwicklung überhaupt noch nicht stattgefunden hat. Nun kommt es nach den neuesten Daten für die BRD im Schuljahr 2019/2020 obendrein zu einem wenn auch geringen Anstieg der Segregationsquote um 0,07 Prozentpunkte. Keinesfalls kam es für die Bundesrepublik danach zu einer kontinuierlichen Verringerung der Segregationsquoten. Unter diesem Gesamtergebnis für Deutschland stellen sich neuerlich für einzelne Bundesländer unterschiedliche Ergebnissen ein. Das wird in der Tabelle 1 und der folgenden Grafik deutlich:

Abbildung: Entwicklung der Segregationsquoten von 2008 bis 2019 in der Bundesrepublik und in ausgewählten Bundesländern



Nach diesen Ergebnissen dürfen wir Folgendes feststellen:

- Es gibt erhebliche Unterschiede der Segregationsquoten in den einzelnen Bundesländern. Wir unterstreichen danach unsere Einschätzung, dass die Inklusionsentwicklung nur bedingt etwas mit den individuellen Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu tun hat. Entscheidend sind die fachlichen und verwaltungstechnischen Bedingungen und ihre Entwicklung in den einzelnen Bundesländern und die dadurch geschaffenen Einengungen oder Erweiterungen der Möglichkeitsräume für die Gestaltung der pädagogischen Praxis im Sinne der Behindertenrechtskonvention.
- Werden die Entwicklungen der Segregationsquoten als Indikator der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention akzeptiert, muss festgehalten werden, dass es für die Bundesrepublik insgesamt und z. B. für Bayern überhaupt keine Entwicklung in wünschenswerter Richtung gibt.
- Werden die nördlichen Bundesländer, die bereits in der fünfzigjährigen Geschichte der Entwicklung der Integration eine Vorreiterrolle spielten, betrachtet, zeigt sich ein deutliches Abschmelzen der Segregationsquoten bis zum Schuljahr 2016/2017. Danach kommt es in Hamburg und Bremen zu einer nur noch mäßigen Reduktion der Segregationsquoten und in Schleswig-Holstein zu einem leichten Anstieg. Die Schulsysteme scheinen sich auf dem bereits 2016/2017 erreichten Niveau der Segregationsquoten weitgehend zu stabilisieren.

- Für 2016/2017 musste festgestellt werden, dass (deutlich für Hamburg und Schleswig-Holstein) die Reduktion der Selektionsquoten insgesamt durch eine Reduktion der LSE-Förderbedarfe in den Sondersystemen erzeugt wurde und gleichzeitig die Zahlen für die speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfe – die eigentliche Zielgruppe der Behindertenrechtskonvention – in den Sondersystemen sogar anstiegen. Diese Entwicklung hat sich besonders für Hamburg 2019/2020 umgekehrt. Die Reduktion der Segregationsquote in Hamburg zwischen 2016 und 2019 geht nun tatsächlich auf die Reduktion spezieller Förderbedarfe in Sondersystemen zurück. Möglicherweise zeigt sich hier eine weiter erhöhte Akzeptanz der Eltern, ihre behinderten Kinder in der allgemeinen und inklusiven Schule unterrichten zu lassen.

Die Nachfrage an die neuesten KMK-Daten zur Inklusionsentwicklung hat unsere bisherigen Interpretationen im Kern durchweg bestätigt auch wenn im Detail Modifikationen angebracht sind. Doch im Ganzen bleibt es dabei: Nach mehr als zehnjähriger Umsetzung der Behindertenrechtskommission ist das größte Reformvorhaben des bundesrepublikanischen Bildungssystems in einzelnen Bundesländern zwar unterschiedlich aber im Ganzen nicht weit gediehen bzw. noch nicht wirklich begonnen worden. Das 2016 erreichte Niveau der Segregationsquoten hat sich vielmehr in der Bundesrepublik wie auch in den einzelnen Bundesländern stabilisiert. Das im Zuge der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention allseits ausgerufene Ziel der deutlichen Reduktion der Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern in Sondersystemen ist damit im Ganzen neuerlich in weite Ferne gerückt und trübt unsere vorgängige, pessimistische Einschätzung nochmals ein.

Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die Reduktion der Segregationsquoten nur ein Maß für den Erfolg der Einführung der inklusiven Bildung sein kann, welches in seiner Bedeutung auch unterschiedlich bewertet werden darf. Mit EiBiSch haben wir ergänzend dazu eine Verschiebung der Perspektiven angeschoben bzw. unterstützt. Die inklusive Schule hat sich nämlich darin zu bewähren, für alle Schülerinnen und Schüler im gesamten Heterogenitätsspektrum optimale Bildungschancen zu eröffnen. Dass das für Hamburg nicht durchgängig gelingt, haben wir mit EiBiSch an den hohen Prozentsätzen nicht erreichter Mindeststandards jenseits aller sonderpädagogischer Kategorisierungen verdeutlicht. Diese Interpretationen werden durch die aktuellen Auswertungen der regelhaften Kermit-Untersuchungen in Hamburg unterstützt. Hierzu gibt ein Interview mit Martina Diedrich, Direktorin des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) in Hamburg erste Hinweise\*\*. Es muss nach diesen Ergebnissen und auf der Grundlage weiterer Beobachtungen im aktuellen Schulalltag befürchtet werden, dass es im Zuge der Corona-Pandemie zu einer weiteren Erhöhung der Quoten nicht erreichter Mindeststandards kommt und einmal mehr offenbar wird, dass die Entwicklung unseres Bildungssystems vor weiteren und radikalen Umbrüchen steht, soll es sich als inklusiv erweisen.

\*\* <https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/bundesweit-einmalige-daten-zeigen-lernverluste-durch-corona/>

len. Daraus kann z. B. nicht hervorgehen, wie viele Schüler/-innen im Verlauf ihrer Bildungsbiographie in einem Bildungsabschnitt an einer Fördermaßnahme teilnahmen oder als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert wurden. Im Gegensatz dazu konnte mit EiBiSch als echter Längsschnittstudie erstmals ausgewertet werden, wie viele Schülerinnen und Schüler in ihrer Grundschulzeit bzw. in Klassenstufe 5 und 6 den größten Ressourcenquellen, nämlich entweder den sonderpädagogischen Förderungen oder einer additiven Sprachförderung zugeordnet wurden. In der Längsschnittstichprobe (n=1.942), die 15 % der Hamburger Grundgesamtheit umfasste, gab es in der 3. Klassenstufe 133 (6,8 %) sonderpädagogische Förderungen. Darunter waren 102 Schüler/-innen (5,3 %) der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Emotional-soziale Entwicklung (LSE). Es wurden 31 (1,6 %) Schüler/-innen mit speziellen sonderpädagogischen Förderungen gezählt. In der vierten Klasse erhöhte sich der Anteil sonderpädagogischer Förderungen auf 196 (10,1 %). Der LSE-Anteil stieg dabei um 56 auf 158 Schüler/-innen (8,1 %) und der Anteil spezieller Förderungen wuchs durch eine Umetikettierung um 7 auf 38 Schüler/-innen (2,0 %). Damit spielen die speziellen Behinderungen eine quantitativ vergleichsweise geringe Rolle.

Hervorzuheben sind folgende weitere Sachverhalte der Relationen von unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderungen und der mit hoher Dynamik ablaufenden Etikettierungs- und Umetikettierungsprozesse einzelner Schüler/-innen der Längsschnittstichprobe:

- Die Zahlen sonderpädagogischer Förderungen in den Schulen beider Kohorten bewegten sich zwischen 0 und 26 %. In der Grundschulkohorte gab es zwei Schulen ohne irgendeine sonderpädagogische Förderung in Klassenstufe 4.
- In 17 von 35 Grundschulen gab es keine speziellen Förderungen, in zwölf Schulen eine und in sechs Schulen zwei bis acht spezielle Förderungen.
- Eine ähnliche Variationsweite zeigt sich im Klassenvergleich: Sie liegt in den Grundschulen zwischen 0 und 29 % und in den Klassen der Stadtteilschulen zwischen 0 und 33 %.
- Dabei haben 67 % der Grundschulklassen keine Förderungen in der emotional-sozialen Entwicklung und in den Stadtteilschulen sind es 44 % der Klassen, die diese besondere Problemgruppe von Schüler/-innen nur dem Hörensagen nach kennen.
- Gleichzeitig treten spezielle Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention nur vereinzelt und in wenigen Klassen auf. In 80 % der Grundschulklassen (n=87) gibt es keine speziellen Behinderungen, in 15 Klassen eine und in sechs Klassen zwei bis fünf spezielle Förderungen.



- In 77 %, d. h. in n=53 von n=69 der fünften Stadtteilschulklassen gab es keine speziellen Behinderungen. In n=12 Klassen gab es eine spezielle Förderung und in 4 Klassen zwei und mehr spezielle sonderpädagogische Förderungen.
- Hinter diesen Verteilungswerten sonderpädagogischer Förderungen verbirgt sich bei 70 % der Grundschulen und bei der Hälfte der Stadtteilschulen eine deutliche Tendenz, Schüler/-innen mit sonderpädagogischen Förderungen in einzelnen Klassen des jeweiligen Jahrgangs zusammenzufassen, bzw. zu bündeln. Aus den qualitativen Interviews ist bekannt, dass eine solche Bündelung in der Regel wegen der dann vermehrt verfügbaren Ressourcen und der erhöhten Präsenz sonderpädagogischer Kompetenzen vorgenommen wird.
- Es zeigte sich von Klassenstufe drei zu vier im Förderschwerpunkt Lernen ein Anstieg der Fallzahlen von 49 auf 93 Schüler/-innen. Das sind eine Veränderung der Quoten von 2,5 auf 4,8 % und ein Anstieg der sonderpädagogischen Förderbedarfe im Lernen um 90 %. Solche und ähnliche Entwicklungen wurden im Übergang zur Klassenstufe vier immer wieder in der Vor-Inklusionszeit beschrieben. Damit hat sich in der inklusiven Schule in diesem Merkmal des in der Grundschule ansteigenden Selektionsdrucks nichts verändert.
- Parallel dazu erhöhten sich die die Fallzahlen im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung um 37 Prozent, von 37 auf 51, das ist eine Veränderung der Quoten von 1,9 auf 2,6 %. In 72 Klassen (67,3 %) gab es jedoch kein Kind in diesem Förderschwerpunkt

Werden zusätzlich noch diejenigen Schüler/-innen in die Auswertungen mit einbezogen, die ausweislich der behördlichen Statistik an einer additiven Sprachförderung teilnahmen und keinem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zugeordnet waren, kam es zu folgenden Ergebnissen für die Grundschulkohorte:

- Es gab insgesamt 431 (22 %) Schüler/-innen, die entweder in der 3. und/oder der 4. Klassenstufe eine additive Sprachförderung erhielten.
- Hinzu kommen 220 (11,3 %) Schüler/-innen, die in der 3. und/oder der 4. Klassenstufe sonderpädagogisch gefördert wurden.
- Insgesamt erhielten damit in der 3. und/oder der 4. Klassenstufe 651 Schüler/-innen oder 33,5 Prozent eine besondere Förderung. Wird die Klassenstufe zwei mit in die Berechnung einbezogen, waren es von Klassenstufe zwei bis vier 825 (42,5 %) der Schüler/-innen, die in ihrer Grundschulzeit entweder eine additive Sprachförderung oder eine son-

derpädagogische Förderung erhielten. Das sind gänzlich andere Förderquoten als sie üblicherweise bei der Analyse allein sonderpädagogischer Förderbedarfe und dann nur in Jahrgangsquerschnitten berechnet werden.

Für die Stadtteilschulkohorte ergab sich das gleiche Bild. Im Längsschnitt von Klassenstufe 5 zu Klassenstufe 6 waren 45 % der Schüler/-innen im Verlauf entweder sonderpädagogisch gefördert worden oder haben an einer integrativen Sprachförderung teilgenommen.

Es darf nach diesen Aufrechnungen festgestellt werden, dass in Hamburgs Schulen ein erheblicher Aufwand für die Zuordnung von Schüler/-innen allein zu diesen beiden Förderkategorien betrieben wird. Zu fragen ist nach dem Erfolg und den Nebenwirkungen dieses Aufwandes. Mit EiBiSch wird der Standpunkt vertreten, dass ein wesentliches Erfolgskriterium der inklusiven Schule die erfolgreiche Bildungskarriere möglichst aller Schüler/-innen sein sollte. Daraus erwachsen handfeste Operationalisierungsprobleme, die eine Berücksichtigung unterschiedlichster individueller und systemischer Bedingungen erfordern. Diese komplexen Fragen wurden unter einem Auswertungsaspekt auf die Frage reduziert, wie viele Schüler/-innen am Ende der beobachteten Bildungsabschnitte (Klassenstufe vier und sechs) die Mindeststandards in den beiden Fachdomänen Leseverstehen und Mathematik erreicht haben bzw. Mindeststandards in einer oder zwei Fachdomänen verfehlten (s. u.).

Es kam wie es kommen musste und wie es in der aktuellen wie zurückliegenden Bildungsdebatte zur Inklusion kaum beachtet wurde und wird: Ein erschreckend hoher und seit allen großen Vergleichsuntersuchungen bekannter Prozentsatz von Schüler/-innen erreicht in Hamburg die Mindeststandards am Ende eines Bildungsabschnittes nicht. In der Klassenstufe 4 der Längsschnittstichprobe der Grundschule waren es 22,7 % (n=376) der Schüler/-innen, die Mindeststandards in einem oder beiden zentralen Fächern nicht erreichen. In der Stadtteilschule waren es gar 44,7 % (n=539). In der Grundschule befanden sich unter denjenigen, die Mindeststandards nicht erreichen, nur 29 % sonderpädagogische Förderung. Der entsprechende Anteil betrug in der den Stadtteilschulen sogar nur 18,2 %.

Mit diesem Ergebnis wird eine weitere Perspektive eröffnet, nämlich die Frage danach, welche pädagogischen Herausforderungen sich in der inklusiven Schule insgesamt und jenseits aller sonderpädagogischen Kategorisierungen stellen. Die Tabelle A-2 zeigt die Dramatik dieser Auswertung für die Längsschnittstichproben beider Kohorten. Danach gibt es in der Grundschulkohorte nur 47,9 % und in der Stadtteilschulkohorte nur 31,9 % der Schüler/-innen, die ohne Zusatzförderung Mindeststandards in beiden Fächern erreicht haben. In

der Grundschule ist ein nahezu ebenso großer Prozentsatz der Schüler/-innen von 47,6 % irgendwie als problembehaftet ausgewiesen. Es sind 14,1 %, die irgendwann einmal in ihrer Grundschulzeit sonderpädagogisch etikettiert worden waren, 28,4 %, die in wenigstens einer Klassenstufe additiv sprachgefördert wurden und obendrein noch 5,1 %, die niemals eine Zusatzförderung erhielten, aber die Mindeststandards am Ende der Grundschulzeit nicht erreichten. In der Stadtteilschulkohorte ergaben sich nach der gleichen Rechnung bei insgesamt 61,5 % der Schüler/-innen besondere pädagogische Herausforderungen in ähnlichen Relationen der Subgruppen, nur dass der Prozentsatz derjenigen, die keine Zusatzförderung erhielten und Mindeststandards am Ende von Klassenstufe 6 nicht erreichten, mit 16,5 % gut dreimal höher ausfiel als in der Grundschulkohorte.

Wie soll die Situation der allgemeinen und inklusiven Schule noch deutlicher beschrieben werden? Wird es zum Ziel erhoben, dass möglichst viele Schüler/-innen am Ende von Bildungsabschnitten wenigstens Mindeststandards in den zentralen Fachdomänen erreichen, scheitert die Schule kläglich und das nicht erst seit Einführung der Inklusion, sondern bekanntermaßen schon vor der Inklusionszeit, wie viele große Vergleichsstudien belegen. Die Inklusion hat damit nicht die pädagogischen Probleme in die Schulen gebracht. Es sind vielmehr altbekannte Problemfelder, die sich trotz Inklusion noch immer nicht verbessert haben.

#### *Pädagogische Herausforderungen in Klassen als Untersuchungseinheiten*

Hier wie auf allen Auswertungsebenen muss der Blick auf die Individualergebnisse erweitert werden durch die Ergebnisse, die für Klassen und Schulen gefunden wurden. Die Tabelle A-3 im Anhang zeigt, dass sich die prozentualen Anteile von Schüler/-innen mit besonderen pädagogischen Herausforderungen in Grundschulklassen in einem Bereich von 9,1 % bis 92,9 % und in Stadtteilschulklassen zwischen 20,0 % und 95,2 % bewegen. Man mag es kaum glauben, doch nach Tabelle A-3 bewegen sich im oberen Viertel der Klassen die Anteile besonderer pädagogischer Herausforderungen in einem Bereich von 63,6 % bis 92,9 %. Damit sind in vielen Klassen unglaublich hohe Anteile von Schüler/-innen bis über 90 % hinaus als solche definiert, die einer besonderen Aufmerksamkeit über die standardmäßigen Bemühungen im Unterricht hinaus bedürfen.

#### *Pädagogische Herausforderungen in Schulen als Untersuchungseinheiten*

Die Streuweiten der besonderen pädagogischen Herausforderungen der Schulen bewegen sich in einer nicht minder dramatischen Streuweite. Sie beträgt für Grundschulen 17,0 % bis 78,1 % und für die Stadtteilschulen 45,6 % bis

79,0 %. Das obere Viertel der Grundschulen liegt dabei zwischen 62,3 % und 78,1 % und das der Stadtteilschulen zwischen 71,3 % und 79,0 %. Das heißt, dass ein Viertel der Grund- und Stadtteilschulen 62% bis 79 % ihrer Schüler/-innen entweder durch Zuweisungen zu besonderen Fördermaßnahmen oder durch nicht erreichte Mindeststandards jenseits der Zuweisung von zusätzlichen Fördermaßnahmen als Schüler/-innen definiert haben, denen eine besondere pädagogische Aufmerksamkeit zukommen müsste oder die sie erhalten haben sollten.

### *Besondere pädagogische Herausforderungen und Sozialindex*

Wie eng der Anteil besonderer pädagogischer Herausforderungen mit dem Sozialindex der Schulen verbunden ist, zeigt für die Grundschulen die folgende Abbildung 00.01. Die Schulen der Sozialindexstufen unterscheiden sich statistisch hoch signifikant mit einem  $\text{Eta}^2$  von 0,798. Damit sind 79,8 Prozent der Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich der Zahl besonderer pädagogischer Herausforderungen durch die Zugehörigkeit zu den Stufen des Sozialindex erklärlich. Damit wird unterstrichen, dass eine Bemessung der zusätzlichen pädagogischen und sonderpädagogischen systemischen Ressourcen unter Berücksichtigung der Stufen des Sozialindex die vorhandenen pädagogischen Herausforderungen gut berücksichtigt und als Königsweg der Ressourcenzuweisung betrachtet werden kann, wenngleich aus EiBiSch heraus Nachsteuerungsbedarfe erkennbar sind (s. u.).

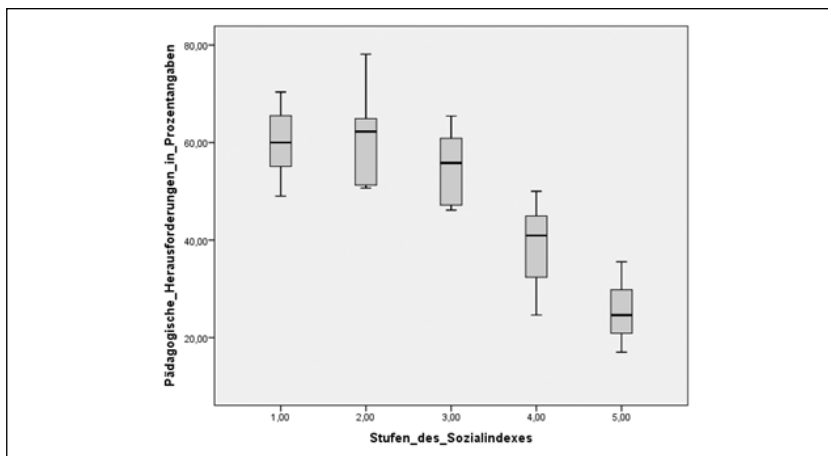


Abbildung 1: Boxplots der mittleren 50 % und der Minimal- und Maximalwerte der pädagogischen Herausforderung nach Stufen des Sozialindex

Nach all diesen Aufrechnungen bleibt die Frage, warum die Verhältnisse so sind wie sie sind. Dazu sind auf dem Hintergrund von EiBiSch begründete Aussagen möglich.

## 6. Die Akteure in der inklusiven Schule

### *Erfahrungen mit dem neuen Schulmodell und Bewertungen*

In beiden Teilprojekten kamen die Akteure im Feld der inklusiven Schule zu Wort. So wurden im qualitativen Teilprojekt Lehrkräfte, Schulleitungen und Behördenvertreter zum Modell der inklusiven Schule befragt.

Zur **Organisationsentwicklung** konnte dabei festgestellt werden, dass es im inklusiven Transformationsprozess eine starke Abhängigkeit von den Ausgangsbedingungen, wie Integrationserfahrung in den vorausgegangenen Integrationsmodellen und zugewiesenen Ressourcen gibt. Dabei befürworten die Akteure im Feld die inklusive Bildung, begegnen aber einigen Rahmenbedingungen der Umsetzung mit Kritik und Skepsis.

In der **Unterrichtsentwicklung** wurde von den Akteuren eine Wandlung von der Orientierung am Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs zur Berücksichtigung weiterer Heterogenitätsfacetten beschrieben, verbunden mit einer abnehmenden Bedeutung der Lösung von Fragen der Organisationsentwicklung bei gleichzeitiger zunehmenden Fokussierung auf eine inklusive Didaktik.

Hinsichtlich der **Personalentwicklung** erwiesen sich als vorteilhafte Merkmalskombinationen für die notwendige Kooperation die vorgängigen Erfahrungen mit Integration und multiprofessioneller Kooperation sowie die Vertretung eines gemeinsamen und breiten Verständnisses von Inklusion in den Teams. Die gelingende multiprofessionelle Kooperation ist dann davon abhängig, in welchem Umfang sonderpädagogische Ressourcen und Expertisen z. B. in einer Klasse eingesetzt werden können. Dabei wird der notwendige Ressourceneinsatz am besten möglich, wenn neben den systemischen Ressourcen noch individualisierte Ressourcen zur Verfügung stehen. Als erschwere Bedingungen für die multiprofessionelle Kooperation wurden fehlende Ressourcen bei nur vorhandenen systemischen Ressourcen und damit das Fehlen sonderpädagogischer Expertise genannt.

Die Akteure im Feld haben dezidierte Erwartungen an die Unterstützungssysteme. Sie erhoffen sich in der Fortbildung die Berücksichtigung der unterschiedlichen Merkmalskonstellationen und der besonderen Qualifizierungsbedarfe in den jeweiligen Schulen. Gewünscht wird zudem die Förderung der Netzwerkarbeit zwischen den Akteursgruppen innerhalb und außerhalb der Schulen.

Im quantitativen Teilprojekt kamen die Akteure in zweimaligen Fragebogenerhebungen im Längsschnitt zu Wort. Erfasst wurden Ausgangsniveaus und Veränderungen in den Einstellungen und der Erfahrungen der Akteure. Ohne hier im Detail darauf ein zu gehen, zeigten sich im Durchschnitt durchweg positive Einstellungen zur Inklusion mit großen Streuungen und Differenzen zwischen Schulen, Klassen und den unterschiedlichen Akteursgruppen, den Schulleitungen, den Lehrkräften und den Eltern. Die konkret vorhandenen Ressourcen wurden dagegen eher als unzureichend charakterisiert. Als besondere Herausforderungen wurden sowohl von Lehrkräften als auch von den eigenen Eltern die Schüler/-innen des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung benannt. Diese Schüler/-innen schätzen ihre Situation selbst auch am ungünstigsten ein. Besonders sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass das von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima und die Schulzufriedenheit kovariieren mit einem als schülerorientiert wahrgenommenen Unterricht und einer wahrgenommenen Unterstützung durch die Lehrkräfte, mit der Verwendung individueller Bewertungsmaßstäbe, mit der Nichtzulassung von Unterrichtsstörungen und mit einer positiven Einstellung der Schüler/-innen zur Heterogenität.

## **7. Die Schülerinnen und Schüler**

### **7.1 Fremd- und Selbsteinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler**

Überfachliche Kompetenzen sind Bestandteil der Bildungspläne der Hamburger allgemeinen Schulen. Darunter gefasst sind Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die für die Aneignung fachlichen Wissens für notwendig gehalten werden (Helm et. al. 2012). Das sind „Selbstkonzept und Motivation“, „Sozial-kommunikative Kompetenzen“ und „Lernmethodische Kompetenzen“. Es wurden in beiden Kohorten die Lehrkräfte zweimal und die Schüler/-innen selbst zweimal (in der Grundschule nur in Klasse 4) zur Fremd- bzw. Selbsteinschätzung dieser drei überfachlichen Kompetenzbereiche befragt.

Die überfachlichen Kompetenzen für alle Schüler/-innen wurden in der Grund- und Stadtteilschulkohorte zu allen Befragungszeitpunkten als durchschnittlich eingeschätzt. Dabei lagen in der Grundschulkohorte die Mittelwerte der Lehrerteile in allen drei überfachlichen Kompetenzen für nicht sonderpädagogisch geförderte Schüler/-innen zu beiden Befragungszeitpunkten um bis zu 0,26 Punkte (das ist ca. ein Drittel der Standardabweichung) über dem neutralen Wert von 3,0. Demgegenüber wurden die überfachlichen

Kompetenzen der Schüler/-innen mit sonderpädagogischer Förderung in beiden Kohorten deutlich schlechter eingeschätzt. Dabei wurden die Schüler/-innen mit einer sonderpädagogischen Förderung der Emotional-sozialen Entwicklung noch vor denen der sonderpädagogischen Förderung Lernen am schlechtesten und besonders schlecht in ihrer sozial-kommunikativen Kompetenz eingeschätzt. Offensichtlich ist der Mangel an sozial-kommunikativen Kompetenzen aus Sicht der Lehrkräfte ein Charakteristikum der Schüler/-innen in diesem Förderschwerpunkt.

Bei erheblichen Niveauunterschieden zwischen Schulen und Klassen verbesserten sich die Einschätzungen der Lehrkräfte von der 2. zur 4. Klassenstufe in allen drei Dimensionen signifikant. Danach hat es im Verlauf der Grundschulzeit deutliche Verbesserungen der von den Lehrkräften wahrgenommenen überfachlichen Kompetenzen gegeben. Eine vergleichbare Verbesserung der Einschätzungen der Lehrkräfte in der Stadtteilschulkohorte gab es nicht. Insgesamt wurden die in den Bereichen Lernen und Sprache sonderpädagogisch geförderten Schüler/-innen in der Grundschule von ihren Lehrkräften im Mittel eher besser beurteilt als jene im ReBBZ. Ob diese Unterschiedlichkeit zwischen den Beschulungsorten auf die Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen oder die unterschiedlichen Beurteilungsmaßstäbe zurückgeht, ist offen. Es gab in beiden Kohorten erhebliche Klassenunterschiede in den Lehrerurteilen und in der Selbsteinschätzung der Schüler/-innen. Dabei kovariierten die mittleren Lehrerurteile statistisch bedeutsam mit dem soziokulturellen Hintergrund der Familien der Klassen. Ohne Bedeutung waren im Klassenvergleich beider Kohorten die Zahl sonderpädagogisch geförderte Schüler/-innen in den Klassen. Demgegenüber kovariierten die Klassenunterschiede der Selbsteinschätzungen der Schüler/-innen beider Kohorten mit den von den Schüler/-innen wahrgenommenen Merkmalen des Unterrichts und des Schullebens. Damit ist die Sicht der Lehrkräfte auf die überfachlichen Kompetenzen ihrer Klasse stark abhängig vom soziokulturellen Hintergrund der Familien. Dieser spielt für die Selbsteinschätzung der Schüler/-innen keine Rolle. Es sind ausschließlich Unterrichtsmerkmale, die mit den von ihnen wahrgenommenen, eigenen überfachlichen Kompetenzen in Verbindung stehen.

Die Selbsteinschätzungen der überfachlichen Kompetenzen der Schüler/-innen mit und ohne sonderpädagogischer Förderung in den allgemeinen Schulen beider Kohorten befanden sich im Durchschnitt deutlich im positiven Bereich der fünfstufigen Skala, erreichen fast die Antwortstufe „trifft stark zu“ (vierte Skalenstufe) und übertrafen im Mittel die Einschätzungen der Lehrkräfte erheblich. Die sonderpädagogisch geförderten Schüler/-innen im Bereich Lernen im ReBBZ erreichten in allen drei überfachlichen Kompetenzen Mittelwerte über 4,0 und übertrafen damit sogar die Mittelwerte der

Grundschulkindern ohne sonderpädagogische Förderung. Gleiches gilt für die Schüler/-innen mit der Förderung im Bereich Sprache. Dabei ist die besonders hohe Selbsteinschätzung der Lernmethodischen Kompetenzen der Schüler/-innen der ReBBZ bemerkenswert.

Die Selbsturteile der Schüler/-innen- und die Lehrerurteile liegen an beiden Beschulungsorten und ganz besonders im ReBBZ weit auseinander. Schüler/-innen schätzen sich dabei in der Regel deutlich positiver ein als dies die Lehrkräfte tun. So z. B. sind im Förderschwerpunkt Sprache die Differenzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung im ReBBZ doppelt so groß wie in der Grundschule. In der Grundschule schätzen sich die Schüler/-innen im Förderbereich Emotional-soziale Entwicklung ebenfalls besser ein als dies ihre Lehrkräfte tun.

## **7.2 Die Entwicklung der emotional-sozialen Schulerfahrungen**

Der FEES wurde in der Grundschulkohorte in den Klassenstufen 2, 3 und 4 und in der Stadtteilschulkohorte in den Klassenstufen 5 und 6 in einer der Klassenstufe angepassten Version durchgeführt. Hier wird vor Allem und beispielhaft über die Schlussergebnisse in Klassenstufe 4 für die nicht sonderpädagogisch geförderten Schüler/-innen sowie die Schüler/-innen der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Schule (Tabelle A-4) und im ReBBZ (Tabelle A-5) berichtet.

In allen sieben Skalen des FEES erreichte und übertraf die Grundschulkohorte mit Ausnahme bei der Anstrengungsbereitschaft den Durchschnittswert der Normstichprobe von  $T=50$ . Dabei unterschieden sich die Schüler/-innen der Förderkategorien in 5 Skalen in ihren emotional-sozialen Schulerfahrungen mindestens sehr signifikant bei praktisch relevanten Effektstärken, die im Selbstkonzept den höchsten Wert ( $\eta^2$  von 0,159) erreichte. Nur in den Skalen Gefühl des Angenommenseins waren die Unterschiede zwischen den Förderkategorien tendenziell und in der Schuleinstellung nicht signifikant. Damit sind die emotional-sozialen Schulerfahrungen der Schüler/-innen am Ende der Grundschulzeit als durchschnittlich positiv zu bewerten. Hervorzuheben ist, dass sich die nicht sonderpädagogisch geförderten Schüler/-innen von der zweiten zur vierten Klassenstufe sowohl im Klassenklima als auch im Selbstkonzept im Mittel hoch signifikant verbessert haben (ohne Tabelle).

Dieses Bild muss besonders durch die Ergebnisse zum Selbstkonzept modifiziert werden. Hier werden in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten mittlere Ergebnisse erreicht, die um 9 bis 13 T-Wert-Punkte von dem Durchschnitt der Schüler/-innen ohne sonderpädagogischer Förderung negativ abweichen. Die Schüler/-innen im Förderschwerpunkt emotional-soziale Ent-



wicklung fallen mit ihren Ergebnissen in allen Skalen zwischen 4,7 bis 9,2 T-Wert-Punkte vom Durchschnitt der Schüler/-innen ohne sonderpädagogische Förderung ab. Die Unterschiede sind in allen Skalen einmal signifikant, zweimal sehr signifikant und fünfmal hoch signifikant. Die Schüler/-innen des Förderschwerpunktes emotional-soziale Entwicklung sind damit in ihrem emotional-sozialen Schulerleben am meisten belastet. Dagegen zeigen die Schüler/-innen des Förderschwerpunktes Lernen deutlich positivere Einschätzungen ihres emotional-sozialen Schulerlebens. Sie unterschieden sich neben ihrem negativen Selbstkonzept statistisch interpretierbar nur noch in der Skala Soziale Integration von den Schüler/-innen ohne sonderpädagogischer Förderung.

Im ReBBZ (Tabelle A-5) sind die beiden Förderschwerpunkte Lernen und Sprache vertreten, zwischen denen es innerhalb des ReBBZ in keiner Skala Mittelwertunterschiede gab. Im Vergleich dieser beiden Förderschwerpunkte mit den gleich etikettierten Schüler/-innen in der allgemeinen Schule gab es im Selbstkonzept sehr signifikante Unterschiede in beiden Förderschwerpunkten. Die Schüler/-innen im Förderschwerpunkt Lernen im ReBBZ übertreffen mit den Einschätzungen ihres Selbstkonzeptes die Vergleichskinder in der allgemeinen Schule um 8,9 T-Wert-Punkte ( $\text{Eta}^2=0,141$ ). Im Förderschwerpunkt Sprache beträgt die Differenz sogar 12,3 T-Wert Punkte ( $\text{Eta}^2=0,312$ ) zugunsten der Schüler/-innen im ReBBZ. Das ist der bekannte Big-Fish-Little-Pond-Effekt, der das Phänomen der Abhängigkeit eigener Einschätzungen von sozialen Vergleichsmaßstäben im jeweiligen schulischen Kontext bezeichnet. Dieser Effekt wurde immer wieder zwischen Schüler/-innen gleicher Förderschwerpunkte in inklusiven und segregierenden Settings gefunden. (Elbaum 2002, Spörer et al. 2015, Nusser & Wolter 2016). In der Kohorte der Stadtteilschule fand sich dieser Effekt nicht, vermutlich, weil die Leistungsunterschiede in den Klassen nach der Selektion durch den Gymnasialübergang erheblich geringer sind.

Im Gegensatz zur Ergebnisrichtung beim Selbstkonzept ergab sich im Förderschwerpunkt Lernen in der Skala Schuleinstellung ein um 6,2 T-Wert-Punkte besseres Ergebnis für die Schüler/-innen in der allgemeinen Schule ( $\text{Eta}^2=0,074$ ). Die Schüler/-innen dieses Förderschwerpunkts in der allgemeinen Schule erleben sich als weniger leistungsstark fühlen sich aber dennoch wohler in der Schule. Im Förderschwerpunkt Sprache gab es nur noch fünf Schüler/-innen mit Daten in der Grundschule, sodass die besseren Mittelwerte der Schüler/-innen im ReBBZ in den Skalen Lernfreude, Gefühl des Angenommenseins und Selbstkonzept nur mit aller Vorsicht zur Kenntnis genommen werden können.

### 7.3 Erreichte Kompetenzstände und die Entwicklung der Kompetenzen im Leseverstehen und in Mathematik

Bei der Auswertung der erreichten Kompetenzstände und der Kompetenzentwicklung in den beiden Fachdomänen Leseverstehen und Mathematik wurden zwei Fallgruppen unterschieden. In der Fallgruppe A befanden sich Schüler/-innen, die im Rahmen der Hamburger bildungsstandardorientierten Erhebungen der Schulleistungen mit klassenstufenentsprechenden KERMIT-Formen vom IfBQ untersucht wurden. Mit diesem Verfahren ist die Beurteilung der Kompetenzentwicklung unabhängig von den jahrgangsbezogenen Standardnormen des Testverfahrens im Längsschnitt möglich.

Die Fallgruppe B wurde gebildet, um Schüler/-innen am unteren Leistungsende mit dem KEKS-Testsystem die Möglichkeit zu geben, auf ihrem Niveau ihren Entwicklungsstand und ihre Leistungsentwicklung zu zeigen und einen Vergleich von Schüler/-innen gleicher sonderpädagogischer Förderungen in der Grundschule und im ReBBZ zu ermöglichen. In diese Fallgruppe gelangten Schülerinnen und Schüler nach den Ergebnissen der Ersttestung und bei vorhandenen sonderpädagogischen Förderungen und wenn sie nicht an der Ersttestung teilgenommen hatten. Diese Fallgruppe absolvierte in der 3. Klassenstufe die Testvariante KERMIT 2 und wechselte auf das KEKS-Testsystem für eine Klassenstufe tiefer. In den ReBBZ kamen für die Förderungen im Bereich Sprache KERMIT (für eine Klassenstufe tiefer) und für den Bereich Lernen KEKS (für eine Klassenstufe tiefer) zum Einsatz.

Als Maße der Entwicklung wurden die **erreichten klassenstufenbezogenen Kompetenzwerte** und das **Maß der Kompetenzentwicklung** zwischen den Ergebnissen in der 3. und 4. Klassenstufe verwendet. Genauso wurde in der Stadtteilschulkohorte zwischen Klassenstufe 5 und 6 verfahren (nur mit verschiedenen Klassenstufenformen von KERMIT). Da die dortigen Ergebnisse strukturähnlich denen zwischen Klassenstufe 3 und 4 waren, wird hier im Kern nur über die Grundschulkohorte berichtet.

#### *Die erreichten Kompetenzniveaus und die Leistungsentwicklung in der Grundschule*

In allen Auswertungsschritten zeigte sich eine sehr große und von den einzelnen Förderkategorien nahezu unabhängige Heterogenität der individuellen fachlichen Leistungen. So erreichten 16 % (n=280) der Viertklässler im Leseverstehen und (n=297) in Mathematik nicht die Mindeststandards. 6,4 % (n= 112) der Schüler/-innen erreichten sowohl im Leseverstehen als auch in Mathematik nicht die Mindeststandards. Darunter befanden sich nur 46 (41 % von 112) sonderpädagogisch geförderte Schüler/-innen. Hier wie unter weite-

ren Auswertungsaspekten wurde deutlich, dass die Heterogenität der am Ende der 4. Klassenstufe erreichten fachlichen Kompetenzen nicht durch die sonderpädagogisch geförderten Schüler/-innen erzeugt wird.

In der Tabelle A-6 werden exemplarisch für Mathematik für vier schulorganisatorische Förderkategorien, die in der 4. Klassenstufe erreichten Kompetenzniveaus und die Kompetenzentwicklung dargestellt.

- Die erreichten Kompetenzniveaus: Die größte Leistungsheterogenität im erreichten Kompetenzniveau findet sich für die Gruppe, die niemals eine besondere Förderung erhielt. Sie umspannt einen Bereich von 260 bis 829 Punkten. Bei einem hoch signifikanten Unterschied zwischen den Förderkategorien reichen alle anderen Gruppierungen der Schüler/-innen weit in diesen Streubereich hinein mit Spitzenergebnissen von über 500 und 600 Punkten.
- Die Kompetenzentwicklung: Bemerkenswert ist, dass alle Schüler/-innen der vier Förderkategorien prinzipiell gute Chancen für eine positive Kompetenzentwicklung zwischen der 3. und der 4. Klassenstufe hatten. Es gibt in der Kompetenzentwicklung keine signifikanten Unterschiede der Mittelwerte der vier Förderkategorien. Die Schüler/-innen aller Förderkategorien hatten damit ähnliche Chancen und Risiken für eine gute bzw. schlechte Entwicklung. Dabei übertreffen die Gruppen (1), (2) und (4) die mittlere Kompetenzentwicklung der Hamburger Grundgesamtheit von 23 Punkten zum Teil deutlich. Die größte Heterogenität der Kompetenzentwicklung fand sich mit einer Streuweite von -326 bis 233 bei der Gruppe der Schüler/-innen ohne zusätzliche Förderung.

Es darf nach diesen Ergebnissen festgestellt werden, dass es zwischen den gebräuchlichen und untersuchten Förderkategorien zwar statistisch hoch bedeutsame Unterschiede in den erreichten Kompetenzständen in Mathematik am Ende von Klassenstufe 4 kommt. Die statistisch und theoretisch durchaus relevanten Ergebnisse besitzen auf der Ebene der individualdiagnostischen Verwertung jedoch keine praktische Relevanz und keine brauchbare diagnostische Trennschärfe. Bezüglich der Entwicklung der Kompetenzen in Mathematik gibt es nicht einmal statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Förderkategorien, so dass den Förderkategorien weder eine statistisch bedeutsame noch eine praktisch relevante Prognosekraft zugebilligt werden kann. Demnach haben alle Schüler/-innen gleiche Chancen der Kompetenzentwicklung, gleich welcher Kategorie der Förderung sie u. a. per Diagnostik zugewiesen wurden. Jede Prognose der zukünftigen Lernentwicklung auf Basis der zugewiesenen Förderkategorie kann deshalb nur falsch sein, ist damit unver-

antwortlich und muss wegen der mit einer falschen Prognose verknüpften Nebenwirkungen unterlassen werden. Identische Ergebnisse wurden für das Leseverstehen sowie in der Stadtteilschulkohorte für beide Fachdomänen gefunden, die die gleichen Schlussfolgerungen zulassen.

#### *Zur Untauglichkeit einer klassischen sonderpädagogischen Kategorie*

Die sonderpädagogisch im Bereich Lernen geförderten Schüler/-innen bilden die größte Gruppe unter den sonderpädagogisch geförderten Schüler/-innen. Es sollte erwartet werden können, dass diese Schüler/-innen sowohl im Leseverstehen wie auch in Mathematik herausfallend niedrige Leistungen aufweisen. Im Anschluss an Arnold et al. (2010) wurde in einem Vierfelderschema abgetragen, welche Schüler/-innen nur einen Prozentrang von fünf und weniger in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“ erreichten und zugleich einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen attestiert bekommen hatten. Die folgende Tabelle zeigt für die Klassenstufen 4 und 6 einen katastrophal schlechten Zusammenhang zwischen objektivierten Schulleistungen und der Zugehörigkeit zum Förderschwerpunkt Lernen. In Klassenstufe 4 waren es nur 21 % und in Klassenstufe 6 nur 20 % der Schüler/-innen, die sowohl einen Förderbedarf im Lernen aufwiesen und zugleich in beiden Fachdomänen Leistungen mit einem Prozentrang von 5 und weniger erreichten. Bei 79 % bzw. 80 % der Schülerinnen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen traf das nicht zu. Zugleich wiesen 21 bzw. 29 Schüler/-innen niedrige Schulleistungen auf, ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen bescheinigt bekommen zu haben.

Das Problem eines unzureichenden Zusammenhanges zwischen Testergebnissen und einer klassischen sonderpädagogisch-diagnostischen Kategorie ist keineswegs überraschend und ausführlich u. a. bei Arnold et al. (2010) beschrieben. Es wird zur Weiterentwicklung der inklusiven Schule – wie schon so oft in der Vorinklusionszeit gefordert – notwendig sein, diagnostische Methoden und Strategien nicht zur kategorialen Unterscheidungen von Schülerinnen und Schülern, sondern – wie z.B. bei KERMIT durchaus angelegt – zur Gestaltung und Optimierung von Lernprozessen, zur Lernbegleitung und zur Evaluation der Lernergebnisse einzusetzen.

Eine Bewertung dieser Ergebnisse muss berücksichtigen, dass gerade sehr schwache Schülerinnen und Schüler an KERMIT nicht teilgenommen haben bzw. nicht teilnehmen konnten und sich damit diese Ergebnisse nur auf die „testfähigen“ Schüler/-innen beziehen. Diese Einschränkung mindert den Wert dieser Ergebnisse jedoch nicht, so lange man daran festhalten will, dass sich ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen auch und gerade in den Schulleistungen zeigen sollte.

Klassenstufe 4: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Anzahl	≤ Prozenrangplatz 5	
		nein	ja
keine sonderpädagogische Förderung	1.645	1.624	21
Lernen	62	49 79 %	13 21,0 %
Klassenstufe 6: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Anzahl	≤ Prozenrangplatz 5	
		nein	ja
keine sonderpädagogische Förderung	1.156	1.127	29
Lernen	60	48 80 %	12 20,0 %
≤ Prozenrangplatz 5 = niedrige Kompetenzstände in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“ mit einem Prozenrang kleiner oder gleich 5 bezogen auf die Hamburg-weiten Werte			

*Tabelle 3: Zusammenhänge zwischen der Zuordnung der Schüler/-innen mit SpF im Lernen zu niedrigen Kompetenzständen im Leseverstehen und Mathematik*

## **7.4 Die Kompetenzentwicklungen am unteren Leistungsrand in der Grundschule und in den ReBBZ**

Von besonderem Interesse ist, wie sich Schüler/-innen mit festgestelltem, gleichem sonderpädagogischen Förderbedarf in der Grundschule (analog auch in der Stadtteilschule) und in den ReBB-Zentren entwickeln. Unter Verwendung von KERMIT 2 in der 3. und KERMIT 3 in der 4. Klassenstufe konnte gezeigt werden, dass sich die Entwicklungen der in den Bereichen Lernen und Sprache sonderpädagogisch geförderten Schüler/-innen in der Grundschule und im ReBBZ nahezu parallel nur auf unterschiedlichem Niveau vollziehen. So verbesserten sich 31 Schüler/-innen in der Grundschule im Leseverstehen von 451 Punkten auf 468 Punkte und die unmittelbaren Vergleichskinder im ReBBZ von 401 auf 420 Standardpunkte in der jeweils vorjährigen Testvariante. Die ReBB-Zentren können bei ihren Schüler/-innen demnach keine andere Entwicklung hervorbringen, als sie auch in der Grundschule bei den dortigen Schüler/-innen gleicher Kategorisierung, allerdings auf höherem Niveau, möglich ist.

Bei den Schüler/-innen der Fallgruppe B kam es unter Verwendung der vorjährigen KEKS-Varianten bei hoch signifikanten Niveauunterschieden zwischen den Beschulungsorten sowohl in der Grundschule wie im ReBBZ zu einer parallelen Verschlechterung der relativen Positionen, wobei die Schüler/

-innen in den allgemeinen Schulen gegenüber den Schüler/-innen im ReBBZ auf höherem Niveau starten und diese Vorsprünge auch beibehalten.

Im KEKS-Testsystem wird u. a. als Vergleichsmaß das jeweils erreichte Lernalter zur Verfügung gestellt. Die Schüler/-innen dieser Fallgruppe starteten im Lesen in der 3. Klassenstufe in der Grundschule mit einem Altersrückstand von 2,2 und im ReBBZ mit einem Altersrückstand von 3,2 Jahren. In der 4. Klassenstufe summierten sich die durchschnittlichen Altersrückstände in der Grundschule auf 3,1 und im ReBBZ auf 4,0 Jahre. In den Grundschulen wie auch in den ReBBZ konnte bei dieser Fallgruppe die durchschnittliche Drift nach unten nicht verhindert werden.

Obwohl sich im Zeichen der Inklusion die klassische Frage nach den Vor- und Nachteilen von Sondersystemen für ein bestimmtes Klientel nicht mehr stellt, kann vor dem Hintergrund der EiBiSch-Ergebnisse mit aller Vorsicht festgestellt werden, dass Schüler/-innen am unteren Leistungsrand in der allgemeinen Schule förderlichere Entwicklungsbedingungen vorfinden können als in einem ReBBZ, wenngleich vermutet werden kann, dass es sich bei den Schüler/-innen in den ReBB-Zentren um deutlich schwerwiegendere Problemkonstellationen handeln mag, die eine Förderung in der Sondersituation eines ReBBZ rechtfertigen können.

## **7.5 Die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen im Klassenvergleich**

Die Heterogenität der Einzelleistungen spiegelt sich in einer enormen Heterogenität der mittleren Klassenleistungen am Ende von Klasse 4. So erreichte z. B. in der Grundschulkohorte beim Leseverstehen eine von 107 Klassen (1 %) im Durchschnitt nicht den Mindeststandard. 38 % der Klassen erreichten den Mindeststandard, 51 % der Klassen den Regelstandard und 10 % der Klassen den Regelstandard +. In der Stadtteilschulkohorte erreichten in der Klassenstufe 6 jeweils 11,6 % von 69 Klassen im Durchschnitt nicht die Mindeststandards in den Domänen „Leseverstehen“ und „Mathematik“. Im Leseverstehen erreichten 76,8 % der Klassen den Mindeststandard, 11,6 % den Regelstandard und keine Klasse den Regelstandard+.

Als ebenso heterogen erwiesen sich die Klassenmittelwerte der Kompetenzentwicklung zwischen der 3. und 4. Klassenstufe. Sie streuten beim „Leseverstehen“ zwischen -88 bis +104 Punkten. Die mittlere Leistungsentwicklung der Klassen zwischen der 5. und 6. Klassenstufe bewegte sich in einem Bereich von 9 bis 139 Punkten.

Es konnte unter unterschiedlichen Auswertungsperspektiven sowohl in der Grundschul- wie in der Stadtteilschulkohorte gezeigt werden, dass die zusätzlich geförderten Schüler/-innen in ihrer Kompetenzentwicklung von den

Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Schüler/-innen in ihrer Klasse bzw. von einem Unterricht profitieren, der auch den nicht zusätzlich geförderten Schüler/-innen zu Gute kommt. Dabei gab es Klassenkonstellationen, die den Schluss nahelegen, dass mit einem wachsenden Anteil sonderpädagogischer Förderungen (unter Einbeziehung spezieller sonderpädagogischer Förderungen) die Qualität des Unterrichts zunehmen kann und davon alle Schüler/-innen profitieren können.

Gute mittlere Klassenleistungen in den Fachdomänen am Ende der 4. Klassenstufe werden vom mittleren kulturellen Kapital der Familien der Klassen bestimmt und nicht vom mittleren Migrationshintergrund oder der mittleren Familiensprache in der Klasse. Der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schüler/-innen in einer Klasse hat dabei keine Bedeutung für die Unterschiede bei den Klassenmittelwerten der nicht sonderpädagogisch geförderten Schüler/-innen. In der Stadtteilschulkohorte wurde deutlich, dass die mittleren Kompetenzentwicklungen von Klassen positiv beeinflusst werden können von höheren Anteilen von Mädchen und von jüngeren Schüler/-innen. Gymnasialempfehlungen, Familiensprache, Migrationshintergrund und der Sozialindex der Schulen spielen eine eher untergeordnete Rolle.

Auf unterschiedlichen Auswertungsebenen konnte damit gezeigt werden, dass es sich bei den Schulklassen um sehr differenzierte und einmalige psychosoziale Bedingungsgefüge handelt, die durch unterschiedliche Variablenkonstellationen nur näherungsweise beschrieben werden können.

#### *Zur Untauglichkeit klassen- und populationsbezogener bezogener Rückmeldeformate*

Auch in der inklusiven Schule Hamburgs werden ab Klassenstufe 3 Noten vergeben. Sie sind eines der konstituierenden und traditionellen Elemente unseres Schulwesens und geraten gerade in der inklusiven Schule neuerlich in mehrfache Widersprüche. Bekanntermaßen sind Noten abhängig vom jeweiligen Klassenniveau und deshalb gänzlich ungeeignet, die individuellen Kompetenzen von Schüler/-innen bezogen auf die Lerngegenstände (unabhängig von den Leistungen anderer) zu charakterisieren.

Bei einer Untersuchung wie EiBiSch ist das in der Tabelle 3 dargestellte Ergebnis wie folgt vorhersagbar: Im Vergleich der statistischen Kennwerte der schwächsten und der besten Klasse der gleichen Jahrgangsstufe offenbaren sich regelhaft große Unterschiede in den mittleren Leistungen und in den Leistungsstreuweiten. Die Mittelwerte beider Klassen (ohne sonderpädagogische Förderungen) unterscheiden sich im Leseverstehen um fast zwei Standardabweichungen. Der Beste der schlechtesten Klasse erreicht dabei einen Punktwert von 477 und der Schlechteste der besten Klasse ist mit einem Punktwert

von 501 noch um 24 Punkte (eine viertel Standardabweichung) besser. Es ist davon aus zu gehen, dass es in beiden Klassen ähnliche Notenverteilungen mit einem Mittelwert um 3 gegeben hat. Die so vergebenen Noten als allseits akzeptierter Vergleichsmaßstab für Schülerleistungen haben nichts mit den tatsächlichen Leistungen der Schüler/-innen zu tun, wenn man geneigt ist, die KERMIT-Ergebnisse als externen Maßstab des erreichten Kompetenzniveaus zu akzeptieren. In EiBiSch konnten leider die Noten aus Datenschutzgründen nicht erfasst werden. Dennoch wird in diesem Beispiel erneut ein Beleg dafür gesehen, dass die klassische Notengebung längst ausgedient hat und in der inklusiven Schule nichts mehr zu suchen hat.

Kennwerte im Leseverstehen	Die schwächste Klasse	Die beste Klasse
Sozialindex	1	4
N	11	21
Min	284	501
AM	401	575
SD	56	59
Median	407	568
Interquartilbereich	367 bis 448	524 bis 614
Max	477	690
AM: Arithmetisches Mittel; SD: Standardabweichung; N: Zahl der Schüler/-innen; Min: Minimalwert; Max: Maximaler Wert; Interquartilbereich: Die mittleren 50 %		

*Tabelle 4: Kennwerte im Leseverstehen in Klassenstufe 4 für die schwächste und die beste Klasse.  
(Nur Schüler/-innen ohne sonderpädagogische Förderungen)*

Die bereits 1982 von Probst erhobene Forderung, die Strukturen der Lerngegenstände und den Grad der individuellen Aneignung zum zentralen Beurteilungskriterium von Lern- und Entwicklungsprozessen zu machen und zwar unabhängig davon wie die Altersgleichen im Aneignungsvorgang vorangekommen sind, findet zwar Widerhall in allerlei didaktisch orientierten diagnostischen sowie Beurteilungs- und Rückmeldekonzepthen (z. B. Prengel 2016). Doch ein prinzipieller Wandel der Beurteilungs- und Benotungskultur und damit des Unterrichtsgeschehens ist – von vielen gelungenen Beispielen guter pädagogischer Praxis abgesehen – überhaupt nicht in Sicht.



## 8 Der zentrale Erklärungshintergrund: Die Klasse als System

Die Ergebnisse zur Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie der emotional-sozialen Schulerfahrungen konnten mit EiBiSch unter zahlreichen Auswertungsaspekten als in den Klassen hergestellt identifiziert werden (vgl. Schuck und Rauer 2019). Ein solcher Erklärungsansatz hat weitreichende Folgen für Unterricht und Förderung und die Beurteilung der aktuellen Inklusionsentwicklung.

- Die erreichten **Kompetenzniveaus** wurden 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 Mathematik zu einem vergleichsweise hohen Prozentsatz von 16,2 % erklären.
- Auf dem Hintergrund der EiBiSch-Ergebnisse ist zu vermuten, dass die in den Klassen geschaffenen Lernmilieus und die realisierten didaktischen Konzepte unmittelbar in Verbindung mit den individuellen **Kompetenzentwicklungen** aller Schüler/-innen stehen bzw. sie hervorrufen. Unter unterschiedlichen strukturellen Bedingungen in Schulen und Klassen und z. B. bei unterschiedlichen Anteilen von Schüler/-innen mit zusätzlichen Fördernotwendigkeiten ist es somit möglich, in den Klassen förderliche Lernmilieus für alle zu schaffen.
- Die zusätzlich geförderten Schüler/-innen einer Klasse profitieren in den beiden betrachteten Kohorten in ihrer **Kompetenzentwicklung** von den Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Schüler/-innen in ihrer Klasse. In der Stadtteilschulkohorte zeigte sich zudem, dass mit der Zunahme der Anzahl sonderpädagogischer Förderungen in einer Klasse (unter Einbeziehung spezieller sonderpädagogischer Förderungen) 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 Schülerinnen

und Schülern 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** in beiden Kohorten belegen, 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 verschiedene psycho-soziale 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 nur eine, 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 das Klassensystem und die Qualitäten eines adaptiven Unterrichts zu richten.

## 9. Herausforderungen, Gelingensbedingungen und Stolpersteine

Unser Schulsystem ist ein schwerfälliger Riesendampfer mit zahllosen Maschinenräumen und gewaltigen Personalbeständen. Bis die auf der Brücke veranlassten Kursänderungen tatsächlich wirksam werden und sich eventuelle neue Einsichten und Bedienungsanweisungen bis in die letzten Ecken der vielfältigen Maschinenräume herumgesprochen und durchgesetzt haben, vergehen viele Seemeilen bzw. Jahre.

Nun wurde diesem Dampfer die Inklusion der Schüler/-innen im gesamten Heterogenitätsspektrum gewissermaßen „verordnet“. Dieses Ansinnen trifft auf ein System, welches getreu der Grundlage der KMK-Empfehlungen von

1972 den Sand im Getriebe, nämlich die anscheinend nicht „zielgleich“ nach den Zielen der allgemeinen Schule zu unterrichtenden Schüler/-innen unter dem Beifall der „Gesellschaft“ in Sondersysteme verbrachte. Und das justitiabel ausgeführt durch eigens dafür ausgebildete und besser besoldete Sonderpädagoge/-innen, die die Entscheidungen mit veritablen sonderpädagogischen Gutachten und mit dem Versprechen an die Betroffenen garnierten, dort eine bessere Förderung als in der allgemeinen Schule vorzufinden. Die Verwaltungstechnik und das Gedankengut dieses Sortierbetriebs prägt noch immer das Bewusstsein weiter Kreise des Personals und die tägliche pädagogische Praxis und die gilt es nun zu überwinden. Das kann nicht von heute auf morgen geschehen, sondern braucht Zeit und Orientierung. Dazu gibt EiBiSch eine Fülle von Anregungen.

## **9.1 Notwendige Neuorientierungen**

Bei allen Problemen im Ganzen gibt es viel gut entwickelte pädagogische Praxisfelder, Schulen und Klassen. Das ist auch den EiBiSch-Daten zu entnehmen. Doch die Betriebsanweisungen und damit auch das Personal unseres Dampfes sind bis auf den heutigen Tag auf einen schädigungsorientierten Behinderungsbegriff hin getrimmt. Unter diesem Dach liegt es nach wie vor nahe, diagnostisch zuerst bei einem mutmaßlich versagenden Individuum anzusetzen und letztlich das Individuum für das eigene Versagen verantwortlich zu machen. Diese klassische und fatale Idee blitzt an allen Ecken und Enden unseres Schulsystems und zum Beispiel beim behördlich verordneten Verfahren DirK (Diagnostik in regionaler Kooperation) auf. Dort wird nämlich bei Schüler/-innen mit Lernproblemen u. a. die Durchführung mehrere Intelligenztests empfohlen, als hätte es nicht den Paradigmenwechsel in der Lernbehindertenpädagogik gegeben, der eine Abkehr der Erklärung von „Lernbehinderungen“ durch „Intelligenzdefekte“ nach sich zog. Es ist einer der größten Stolpersteine der aktuellen Entwicklung, beim Auftreten von Schulproblemen die Symptomträger, die Schüler/-innen ins Zentrum aller Bemühungen zu stellen, statt die Schüler/-innen als Teile ihrer Umweltsysteme zu sehen und ernst zu nehmen.

Denn das „Schulversagen“ eines Individuums ist sehr häufig ein „Systemversagen“, auf jeden Fall ein systemisches Problem, dem nur „systemisch“ bei zu kommen ist. Die Fachdiskurse um eine Selektions- versus Förderdiagnostik und das Plädoyer für eine „Kind-Umfeld-Diagnose“ haben das entsprechende Gedankengut längst in die Welt gebracht. Dazu gehören Vorstellungen darüber, wie sich individuelle Entwicklungen vollziehen und wie sie systemisch zu unterstützen sind.

In der Folge von Piaget zentrieren aktuelle Entwicklungstheorien mit den unterschiedlichen Facetten ihrer Konstrukte auf die Transaktionalität, das heißt auf die Verschränkung von individueller und systemischer Veränderung. Das Subjekt wird darin als aktiver, selbstverantwortlicher, autonomer und selbstreflexiver Gestalter seiner Entwicklung verstanden, der in seiner Entwicklung auf der Grundlage seiner körperlichen und geistigen Voraussetzungen auf die Austauschprozesse mit den kulturellen, personellen und materiellen Bedingungen seiner Lebenswelten angewiesen ist (u. a. bei Schuck 2014). Im Mittelpunkt stehen sollten in diesem Theoriezusammenhang und unter psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektiven folgerichtig die individuellen Bedürfnisse nach Autonomie, Anerkennung, Selbstverwirklichung, Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben, Sinnerfüllung, nach emotionaler und sozialer Bindung, nach Identität und Persönlichkeitsentwicklung, nach einem Maximum an gesellschaftlicher Teilhabe und damit nach maximaler Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen. Förderung ist danach als die Summe pädagogischer Handlungen zu verstehen, die auf dem Hintergrund von Bildungszielen die Veränderung individueller Handlungsmöglichkeiten anstreben, und dabei die Unterstützung, Anregung und Begleitung sicherstellen, die die Subjekte für die Gestaltung ihrer Entwicklung benötigen. Und das kann immer nur auf dem aktuell erreichten Entwicklungsniveau in der Zone der nächsten Entwicklung geschehen.

Unterricht und Schule auf einem solchen theoretischen Hintergrund bringt unseren Dampfer in das schwere Wasser des Widerspruchs zwischen Individualisierung und Standardisierung. Gemeinsamer Unterricht bedeutet danach Differenzierung und Adaptivität auf unterschiedlichen Niveaustufen und gleichzeitig sollen und müssen Klassenziele und Bildungsabschnitte erreicht und behördlichen Anweisungen nachgekommen werden, z. B. regelmäßig an Leistungsmessungen teil zu nehmen, so in Hamburg an den KERMIT-Testungen. Denn die Bildungsbürokratie sieht in diesen regelmäßigen Leistungsmessungen eine zentrale Maßnahme zur Steigerung des allgemeinen Leistungsniveaus der Schulen. Sie passen aber nicht wirklich in eine inklusive Schule, weil sie geradezu das klassische Unterrichtsmodell gleichschrittigen Lernens und ein Sortieren nach Leistungsgraden befördern.

Diesen Widerspruch zwischen Individualisierung und Standardisierung gilt es in einem dritten Modell auf zu heben. Schuck (2014) schlägt dazu eine Standardisierung pädagogischer Prozesse vor. Dazu würde es gehören, im Unterricht (1.) ein transaktionales Subjektmodell zu verfolgen, (2.) eine lerngegenstandsbezogene Diagnose und persönlichkeitsorientierte Förderung stets als Einheit zu betrachten, (3.) ein zirkuläres, diagnosebasiertes, an Bildungszielen und Bildungsstandards orientiertes Unterrichtsmodell zu implementieren und

unterschiedliche Bezugssysteme für die Beschreibung und Bewertung von Entwicklungsergebnissen zu verwenden. Dabei sind struktur- und entwicklungsorientierte aber auch die lernzielorientierten Bezugssysteme diejenigen, die kompatibel mit den Inklusionsgedanken sind. Sozialnormorientierte Bezugssysteme wie z. B. die Noten und auch die KERMIT-Ergebnisse können allenfalls eine nur randständige Rolle spielen.

Im Kern sollte die Standardisierung pädagogischer Prozesse nur das Ziel erfolgen, bei allen Schüler/-innen die je individuelle Eindringtiefe in die Lerngegenstände zu erhöhen, dazu einen adaptiven und differenzierenden Unterricht zu gestalten, die Ergebnisse lernprozessbegleitend und lerngegenstandsbezogen zu erfassen und im Unterricht als Ausgangspunkt für das Lernen auf der nächsten Entwicklungsstufe zu verwenden. Zum Kern pädagogischer und sonderpädagogischer Professionalität muss es werden, nach einheitlichen, standardisierten Regeln diagnosegestützte Pläne für eine individuelle, adaptive Förderung zu entwickeln, deren Umsetzung zu evaluieren und die Erfolge bzw. Misserfolge zu dokumentieren. Die Einführung eines Fördermonitorings zur Dokumentation der Verwendung der nach Sozialindex systemisch bereitgestellten Ressourcen ist dabei dringend erforderlich.

Fraglich dabei 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 weiteren Professionen gemeinsam Verantwortung zu tragen haben. Eine Verbesserung der diagnostischen Prozesse in Verantwortung der Schulen sollte sich deshalb vor allem auf die Lernprozessbegleitung, die Formierung der Unterrichtsangebote und die Evaluation der Unterrichtserfolge beziehen und dabei im Sinne einer Kind-Umfeld-Diagnose gerade die Lernbedingungen in der Klasse, den familiären Kontext und das soziale Umfeld berücksichtigen.

Mit diesen Zielen verbunden ist es, ein Klassenklima zu schaffen, dass die grundlegenden Bedürfnisse der lernenden Subjekte nach Anerkennung ihrer Leistungsbemühungen und ihres erreichten Leistungsniveaus und nach Teilhabe an der Gemeinschaft weitgehend abdeckt. Begriffe wie „zielgleiches“ oder „zieldifferentes“ Lernen sind obsolet. Denn alles Lernen hat bezogen auf die unterrichtsfachlichen Herausforderungen für alle Schüler/-innen nur ein einziges Ziel, nämlich eine nächste Stufe der Erkenntnis zu erklimmen. Denn die in vielen sonderpädagogischen Gutachten rekonstruierten Bildungsbiogra-

phien von „Schulversagern“ lehren uns, dass ohne den nächsten erfolgreichen Lernschritt mittel- und langfristig keine erfolgreichen Bildungsbiographien und nicht einmal minimale Bildungsstandards und schon gar nicht „Schulabschlüsse“ erreichbar sind. Dem kann und muss in der inklusiven Schule begegnet werden, so anspruchsvoll es für den alltäglichen Unterricht in heterogenen Gruppen aus der Perspektive der bisherigen Unterrichtspraxis in mutmaßlich homogenen Lerngruppen auch sein mag. Die hier geforderte Optimierung von Lehren und Lernen stellt aus Sicht der empirischen Unterrichtsforschung allerdings eine schwer zu lösende Aufgabe dar, wie Cortina (2020) in einem diesbezüglichen Review der einschlägigen Forschung resümiert. „Will eine Lehrkraft nun versuchen, in ihrem Unterricht sowohl curriculare Kompetenzentwicklung, Leistungshomogenisierung und affektives Lernen mit Optimierungsanspruch umzusetzen, ist guter Rat teuer, denn ein guter Kompromiss dürfte schwer zu finden sein, denn die unterrichtspraktischen Empfehlungen werden schnell widersprüchlich (ebd. S. 75). Die dafür nötige Schlüsselkompetenz „...nämlich das tägliche Aустarieren konkurrierender und mitunter konfligierender Ziele im Hinblick auf eine erfolgreiche kognitive und psychosoziale Entwicklung der Lernenden“ (ebd. S.76), ist nach Cortina kaum objektivierbar und optimierbar. Ob professionell handelnde Teams dieser Problematik eher gewachsen sind oder diese eher erschweren, ist bisher nicht entscheidbar.

Die EiBiSch-Ergebnisse legen nahe, dass es den Lehrkräften noch nicht durchgängig gelingen kann, sich die notwendigen diagnostischen Informationen für die Formierung und Evaluation individueller Lernprozesse zu beschaffen und einen auf diesen diagnostischen Informationen basierenden, adaptiven und damit differenzierenden Unterricht zu gestalten. Auf dem Weg dorthin bedarf es vielfältiger Veränderungen der verwaltungstechnischen und rechtlichen Rahmenbedingungen und der Qualifizierung und Fortbildung des Personals. Vor allem muss sich ein anderer Geist in unseren Schulen entwickeln. Die inklusive Schule ist keine Selektionsmaschine mehr, sondern ein Ort der nicht-diskriminierenden Unterstützung und Förderung aller Schüler\*innen auf ihrem Niveau. Es wird endlich Zeit, dass vom Gebrauch der klassischen, kategorialen Begriffe der Sonderpädagogik abgelassen wird. Dass sie keinen Wert in Prozessen pädagogischer Förderung haben, wird seit Jahrzehnten immer wieder und nun auch in EiBiSch festgestellt.

Es ist den inklusiven Schulen und ihren Kollegien aufgegeben, an diesen Themen zu arbeiten. Ein Instrument dafür ist die schulinterne und schulübergreifende Kooperation. Dort und auf allen Ebenen der Organisation des Bildungssystems stehen uns Aufräumarbeiten bevor.

## **9.2 Stärkung der schulinternen und schulübergreifenden Kooperation und Fortbildung**

In der Organisations-, Unterrichts- sowie in der Personalentwicklung gab es in den EiBiSch-Daten große Unterschiede zwischen den untersuchten Schulen. Sie gehen vor allem zurück

- auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und die verfügbaren sonderpädagogischen Ressourcen und Expertise,
- auf die vorgängigen Integrationserfahrungen des Kollegiums, auf die Anknüpfungsmöglichkeiten an die bestehenden, in der Integration entwickelten Förderkonzepte und -strukturen und auf ein gegebenenfalls fortgeschrittenes Verständnis von Inklusion in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen schulischer Heterogenität.

Die Schulen sind offensichtlich unterschiedlich darin entwickelt, wie weit sie die zur Verfügung stehenden pädagogischen und sonderpädagogischen Ressourcen noch in die Entwicklung, Restrukturierung und in die Stabilisierung organisatorischer Rahmenbedingungen sowie in die Bewältigung administrativer Neuerungen investieren oder bereits fachdidaktische und entwicklungsprospektivische Unterrichtsentwicklungen als notwendigen Kern ihrer Arbeit sehen können. Von zentraler Bedeutung für innerschulische Entwicklungsprozesse wurde genannt:

- Die verlässlich vorhandenen Zeitbudgets für die langfristige konzeptionelle Arbeit, die strukturierte Kooperation zwischen den sonderpädagogischen und den allgemeinen Lehrkräften und die Etablierung von festen Teams.
- Die multiprofessionelle Kooperation wird als eine der zentralen Bedingungsfaktoren für eine gelingende schulische Inklusion herausgestellt. Als Einflussfaktoren dafür werden die individuellen Einstellungen zur Inklusion, die Bereitschaft zur Kooperation sowie der Kooperationsgrad und die Weite des in der jeweiligen Schule vertretenen Inklusionsbegriffs gesehen.

Die Schulen unterscheiden sich in der Weite ihres Inklusionsbegriffs. Unter einem engen Inklusionsbegriff wird auf sonderpädagogisch zu fördernde Schüler/-innen zentriert, während unter einem weiten Inklusionsbegriff die Klasse mit allen ihren Schüler/-innen als System gesehen wird und die Vorteile des gemeinsamen Lernens besonders im Sozialverhalten für die nicht

sonderpädagogisch geförderten Schüler/-innen hervorgehoben werden. Schulen und Klassen sind deshalb darin zu unterstützen, die Klassen als Gemeinschaft gemeinsam Lernender zu entwickeln, in denen die Bedürfnisse aller zur Geltung kommen und alle Schüler/-innen gleichwertige und aktive Subjekte der Klassengemeinschaften sind. Dazu muss der schulinterne und auch der schulübergreifende fachliche Austausch intensiviert werden. Das träfe auf erkennbare, proinklusive Haltungen, die die gesamten quantitativen und qualitativen EiBiSch-Daten durchziehen. Für derartige Qualifizierungsprozesse innerhalb und auch zwischen den Schulen hält Hamburg umfangreiche Fortbildungs- und Unterstützungsangebote durch die ReBB-Zentren und das Landesinstitut bereit. Diese gilt es, weiter auszubauen und zu nutzen.

### **9.3 Weiterentwicklung der systemischen Ressourcenvergabe**

Eines der großen Themen der öffentlichen Diskussion sind die den Schulen und Klassen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Für diesen Diskussionszusammenhang vertreten wir auf der Grundlage von EiBiSch folgende Standpunkte: Trotz aller Klagen der Akteur/-innen über die nicht als ausreichend empfundene Ressourcenausstattung gibt es in der inklusiven Schule Hamburgs im Vergleich zu anderen Bundesländern eine durchaus üppige Ressourcenausstattung. Es konnte nicht festgestellt, dass es – entgegen üblicher Erwartungen – einen linearen Zusammenhang zwischen der Menge der zur Verfügung stehenden Ressourcen und den Lernergebnissen der Schüler/-innen gibt. Vieles spricht dafür, dass das eigentlich Problem in einer mangelnden Koordination unter einem tauglichen pädagogischen Konzept besteht. Ein Beispiel dafür ist die anschwellende Zahl von Schulbegleitungen, die jedoch selten eine andere Rolle im Unterrichtsgeschehen finden, als neben dem zu unterstützenden Kind zu sitzen.

Wengleich die systemische Ressource für die sonderpädagogische LSE-Förderung als eine tragende Säule und letztlich als eine Voraussetzung der Entwicklung einer inklusiven Schule angesehen werden kann, bedarf das Bereitstellungsverfahren einer kontinuierlichen Anpassung und Optimierung sowie einer Flexibilisierung und problemgerechten Nachsteuerung. So wäre zu prüfen, ob bei besonders prekären individuellen Problemlagen z. B. im Spektrum der LSE-Förderungen eine ergänzende individualisierte Ressourcenvergabe möglich sein sollte, denn Schüler/-innen mit emotional-sozialen Problemen stellen zwar nicht quantitativ, jedoch qualitativ besonders hohe Anforderungen an die Klasse und die Lehrkräfte. Ganz im Sinne dieses Gedankens empfiehlt die European Agency for Special Needs Education für nachzuweisende besondere Bedarfe auch für die „weichen“ sonderpädagogischen LSE-Förderungen



eine über die systemische Ressource hinausgehende Bereitstellung weiterer Ressourcen (vgl. u. a. Preuss-Lausitz 2013).

Konsequenterweise muss darüber hinaus sichergestellt werden, dass auch Schüler/-innen mit typischen Lernschwierigkeiten oder Sprach- und Sprechproblemen aus dem systemischen Ressourcentopf nicht nur quantitativ, sondern vor allem qualitativ die Unterstützungen bekommen, die ihrer Entwicklung dienlich sind. Damit stellt sich die Frage, ob die Gruppe der „LSE“-Schüler/-innen weiterhin als einheitliche Kategorie verwendet werden kann.

Entscheidend für den Erfolg der pädagogischen Prozesse in den Klassen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit die pädagogischen Ideen und die pädagogischen Konzepte für den Einsatz der Ressourcen zur Entwicklung eines adaptiven Unterrichts für alle. An der Weiterentwicklung solcher Konzepte ist nicht nur in Hamburg, sondern in jeder Schule vor dem Hintergrund fachlicher Expertise zu arbeiten. Entsprechende Strukturen sind in den Schulen und in Hamburg vorhanden. Dabei ist auch an der Frage zu arbeiten, ob die in den Schulen zum Zwecke der Ressourcenbündelung weit verbreitete Strategie der Zusammenfassung sonderpädagogischer Förderungen in einzelnen Klassen verträglich ist mit den Grundideen der Inklusion. Es ist zu bedenken, dass durch Bündelung sonderpädagogischer Förderungen in Klassen die Gefahr einer Exklusion in der Inklusion droht und solche Bündelungsklassen in der Schule mit möglichen negativen Nebenwirkungen als Sonderklassen wahrgenommen werden können. Hilfreich ist zudem eine Zusammenführung der Ressourcen, die für zahlreiche weitere Förderungen den Schulen zur Verfügung stehen. Unter Leitung der Förderkoordinator/-innen sind für die Schulen passgenaue Konzepte zu entwickeln, die zu Synergieeffekten für die Förderungen aller der Schüler/-innen führen.

Trotz Kenntnis der Ergebnisse von EiBiSch hat die Hamburger Schulbehörde ihr zweistufiges Verfahren der Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe am Ende der Grundschulzeit mit einem scheinbar angemesseneren Verfahren (Diagnostik in regionaler Kooperation DirK s. o.) zu optimieren versucht. Nach aktuellen Berichten aus den Grundschulen hat sich die zur individualisierten Ressourcensicherung für den Sekundarbereich in den Grundschulen durchgeführte Diagnostik zu einem ressourcenaufwändigen und konzeptionell fraglichen Element der Schulorganisation entwickelt. Kernelement des Verfahrens sind die Förderkonferenzen, in denen darüber befunden wird, ob einer Schüler\*in ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen und ein Förderplan über die Ziele und Methoden der Förderung geschrieben werden soll. In den ersten beiden Schuljahren sind die Grundschulen die allein Entscheidenden. Verbindlich werden die Mitarbeiter/-innen des jeweils zuständigen ReBBZ in die Förderkonferenzen am Ende des dritten Schuljahres einbezogen. Durch die Zuerkennung eines LSE-Förderbedarfs am Ende von Klassen-

stufe 3 erhalten die betroffenen Schüler/-innen gewissermaßen einen Rucksack zusätzlicher (sonder)pädagogischer, individuell begründeter Ressourcen, den sie mit in den Sekundarbereich nehmen und das dortige Ressourcenpolster über die gesamte Sekundarstufe I hinweg auffüllen.

Zur Vorbereitung der Förderkonferenzen am Ende der dritten Klassenstufe müssen die Grundschulen die Förderpläne und die Ergebnisse vorgeschriebener Vergleichserhebungen zu den Schulleistungen und Verhaltensmerkmalen vorlegen. Dazu gehört ein vollständiges Auswertungsprofil einer maximal zwei Jahre alten Intelligenzdiagnostik und je nach vermutetem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt die Ergebnisse standardisierter diagnostischer Verfahren. Damit wird zwar eine breite Informationsgrundlage geschaffen, die jedoch von fraglichem Wert für die Lösung spezifischer, lernprozessbezogener Herausforderungen im Unterricht ist.

Die Kriterien nach denen der sonderpädagogische Förderbedarf festgestellt wird, beziehen sich vor allem auf die Eigenschaften und Fähigkeiten der Schüler/-innen und nicht auf die schulischen und außerschulischen Kind-Umfeld-Bedingungen. Das wird im Diagnosebogen der Behörde mehr als deutlich (Behörde für Schule und Berufsbildung 2020). Erste Einzelberichte aus Förderkonferenzen deuten darauf hin, dass es so kommt, wie es kommen muss: Es gibt Abgrenzungsprobleme zwischen einem vorliegenden mutmaßlichen nur „pädagogischen“ oder einem „sonderpädagogischen“ Förderbedarf. Kolleg/-innen der Stadtteilschulen berichten zudem und stützen damit die Ergebnisse aus EiBiSch, dass die Zuordnung der Schüler/-innen im Verfahren DirK zur Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen zu kaum brauchbaren Unterscheidungen in den notwendigen Förderungen sowohl der etikettierten wie auch der nichtetikettierten Schüler/-innen führt.

DirK ist ein Rückfall in klassisches, sonderpädagogisches Denken. Es wird zwar als scheinbar pädagogisch und sonderpädagogisch begründetes Verfahren der Förderung präsentiert, greift aber auf überholte, eigenschaftsorientierte Konzepte zurück, deren Annahmen vornehmlich mit der Stabilität und Unveränderlichkeit individueller Merkmale rechnen. Das wird u. a. schlaglichtartig darin deutlich, dass im diagnostischen Prozess in der dritten Klasse zwei Jahre zurückliegende Intelligenztestergebnisse akzeptiert werden und damit nicht nur die Ergebnisse aus der dritten Klasse, sondern auch gegebenenfalls aus der ersten Klasse für die Ressourcenschöpfung bis in die zehnte Klassenstufe hinein verwendet werden. Damit hat DirK nur wenig mit dem fachwissenschaftlichen Erkenntnisstand der Bezugsdisziplinen zu tun und ist nur Teil eines bildungsbürokratischen Verwaltungshandelns zur Ressourcensicherung in der Sekundarstufe, welches weitgehend an den Bedürfnissen der Schüler/-innen vorbeiläuft. DirK setzt in einer inklusiven Schule falsche Signale und

sollte deshalb zur Sicherung des Erfolgs der inklusiven Schule ersatzlos zugunsten der Wiedereinführung der systemischen Ressourcenvergabe ausgesetzt werden.

## **10. Zum Schluss**

Hamburg hat wichtige strukturelle und konzeptionelle Weichen gestellt, die jedoch noch nicht die Erfolge zeigen, die nach einer 10-jährigen 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 hervorrufen. Es ist das Unvermögen 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 den Bundesländern findet, führt dort jedoch zu einem nahezu nicht zu bewältigenden hohen Anteil individueller Problemlagen in der Stadtteilschule, fördert die soziale Spaltung der Stadt und erschwert die Entwicklung einer inklusiven Schule. Dieses Schulmodell entpuppt sich damit als ein Rückschritt in die Vergangenheit der Stärkung selektiver Strukturen.

Auf keinen Fall darf es dazu kommen, dass Schwierigkeiten der Umsetzung der Inklusion auf die Eigenarten von Schüler/-innen zurückgeführt werden. EiBiSch ist in vielen Facetten ein Beleg dafür, dass es nicht die Schüler/-innen sind, an denen die Inklusion scheitern kann, sondern die Systembedingungen sind es, die zuallererst in Regress genommen werden müssen.

Es darf allerdings nicht erwartet werden, dass die inklusive Schule allein die Quote der Bildungsbenachteiligten ohne weitere Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse erheblich senken kann. Die Lebensbedingungen der in Hamburg wie in anderen großstädtischen Ballungsräumen lebenden Schüler/-innen 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). Das Hamburger Zwei-säulenmodell in der Sekundarstufe, das tatsächlich aber ein Dreisäulenmodell ist (Stadtteilschulen, Gymnasien, Sondereinrichtungen), verschärft den Trend zur gesellschaftlichen Exklusion.

## Anhang

		2008/09	2016/17	Differenz	Veränderung(b) in % und (n)
BRD	Populationsgrößen (n)	7.992.315	7.334.333	-657.982	(n=81.411)
	Segregationsquoten (%)	4,92	4,34	-0,58	
	Inklusionsquoten (%)	1,11	2,81	1,70	
	Förderquoten (%)	6,03	7,14	1,12	
Bremen	Populationsgrößen (n)	59.603	56.145	-3.458	(n=253)
	Segregationsquoten (%)	4,61	1,22	-3,39	
	Inklusionsquoten (%)	2,94	5,88	2,94	
	Förderquoten (%)	7,55	7,10	-0,45	
HH	Populationsgrößen (n)	145.282	151.264	5.982	(n=4.583)
	Segregationsquoten (%)	4,88	3,08	-1,80	
	Inklusionsquoten (%)	0,83	5,65	4,82	
	Förderquoten (%)	5,71	8,74	3,02	
NRW	Populationsgrößen (n)	1.941.815	1.669.947	-271.868	(n=28.222)
	Segregationsquoten (%)	5,24	4,63	-0,61	
	Inklusionsquoten (%)	0,74	3,05	2,31	
	Förderquoten (%)	5,98	7,67	1,70	
Bayern	Populationsgrößen (n)	1.280.331	1.142.504	-137.827	(n=10.968)
	Segregationsquoten (%)	4,62	4,77	0,15	
	Inklusionsquoten (%)	0,89	1,70	0,81	
	Förderquoten (%)	5,51	6,47	0,96	

(a) Aus Tabellen A1 und A2 von Klemm (2018) und eigene Berechnungen.

(b) „Veränderung“ ist die Veränderung (in der Regel, mit Ausnahme Bremen, ist das eine Erhöhung) der absoluten Fallzahlen (n = populationsbereinigt) und der Förderquoten, die nicht durch die Verringerung der Segregationsquoten, d. h. durch die Abwanderungen von Schüler/-innen aus Sondersystemen erklärt werden kann.

*Tabelle A 1: Veränderung zentraler Kennwerte der Inklusionsentwicklung im Ländervergleich(a)*

	Klassenstufen 2–4		Klassenstufen 5+6	
	n	%	n	%
Längsschnittstichproben:	1.942	100,0%	1.466	100,0%
Ohne Zusatzförderung, nicht getestet, nicht kategorisiert	<b>87</b>	4,5%	<b>98</b>	6,7%
Ohne Zusatzförderung, Mindeststandard erreicht	930	47,9%	467	31,9%
Keine Zusatzförderung aber kein Mindeststandard in einem oder zwei Fächern additive Sprachförderung Sonderpädagogische Förderung	<b>100</b>	5,1%	<b>242</b>	16,5%
	<b>552</b>	28,4%	<b>412</b>	28,1%
	<b>273</b>	14,1%	<b>247</b>	16,8%
<b>Summe der besonderen pädagogischen Herausforderungen:</b>	<b>925</b>	<b>47,6%</b>	<b>901</b>	<b>61,5%</b>

*Tabelle A-2: Besondere pädagogische Herausforderungen in den Klassenstufen 2–4 und 5-6/7: Einschließlich der Schüler/-innen mit nicht erreichtem Mindeststandard in den Fächern Leseverstehen und/oder in Mathematik*

	Anteile von Schüler/-innen mit besonderen pädagogischen Herausforderungen
<b>Grundschulklassen</b> 27 Klassen, unteres Viertel 27 Klassen, oberes Viertel	9,1 % bis 36,4 % der SuS 63,6 % bis 92,9 % der SuS
<b>Stadtteilschulklassen</b> 17 Klassen, unteres Viertel 17 Klassen, oberes Viertel	20 % bis 52,4 % der SuS 73,9 % bis 95,2 % der SuS
<b>Grundschulen</b> 9 Schulen, unteres Viertel 9 Schulen, oberes Viertel	17,0 % - 35,6 % der SuS 62,3 % - 78,1 % der SuS
<b>Stadtteilschulen</b> 3 Schulen, unteres Viertel 3 Schulen, oberes Viertel	45,6 % bis 52,8 % der SuS 71,3 % bis 79,0 % der SuS
SuS: Schülerinnen und Schüler	

*Tabelle A-3: Der prozentuale Anteil von Schüler/-innen, mit besonderen pädagogischen Herausforderungen im unteren und oberen Viertel der Klassen- und Schulverteilungen*

Förderkategorien		SI	KK	SK	SE	AB	LF	GA
Keine Förderung	M	52,63	53,60	53,86	50,62	49,79	50,37	51,49
	n	834,00	836,00	827,00	824,00	829,00	837,00	830,00
Additive Sprachfö.	M	51,12	52,53	46,18	50,15	47,89	48,65	50,46
	n	174,00	173,00	171,00	165,00	168,00	164,00	168,00
Sprache	M	46,00	54,80	39,20	48,20	43,00	41,20	44,20
	n	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Lernen	M	48,78	52,49	40,62	51,87	47,38	50,83	52,62
	n	45,00	47,00	47,00	46,00	47,00	46,00	45,00
Emot.soiz. Entwicklung	M	44,73	44,18	43,40	46,00	40,18	44,41	47,62
	n	22,00	22,00	20,00	21,00	22,00	22,00	21,00
Summe	M	52,04	53,19	51,79	50,50	49,16	49,96	51,26
	n	1.080,00	1.083,00	1.070,00	1.061,00	1.071,00	1.074,00	1.069,00
	p	.000 sss	.000 sss	.000 sss	.131 ns	.000 sss	.002 ss	.093 T
	Eta <sup>2</sup>	.026	.020	.159	.007	.027	.016	.007

Skalen des FEES: SI: Soziale Integration; KK: Klassenklima; SK: Selbstkonzept; SE: Schuleinstellung; AB: Anstrengungsbereitschaft; LF: Lernfreude; GA: Gefühl des Angenommenseins.  
p: Zufallswahrscheinlichkeit; Eta<sup>2</sup>: Erklärte Varianz, Effektstärke; M: Mittelwert; n: Zahl der Kinder.

*A-4: Ergebnisse in den FEES-Skalen in den Förderkategorien. Allgemeinen Schule, Längsschnittstichprobe in Klassenstufe 4.*

Förderkategorien		SI	KK	SK	SE	AB	LF	GA
Sprache	M	48,6	51,6	51,5	45,5	47,0	49,8	51,1
	n	15	14	15	14	15	14	14
Lernen	M	47,3	50,4	49,5	45,7	47,2	49,9	51,6
	n	19	21	19	21	20	21	20
Summe	M	47,9	50,9	50,4	45,6	47,1	49,8	51,4
	n	34	35	34	35	35	35	34
	p	.246 ns	.577 ns	.157 ns	.663 ns	.200 ns	.103 ns	.243 ns
	Eta <sup>2</sup>	.084	.033	.109	.025	.093	.128	.085

Skalen des FEES: SI: Soziale Integration; KK: Klassenklima; SK: Selbstkonzept; SE: Schuleinstellung; AB: Anstrengungsbereitschaft; LF: Lernfreude; GA: Gefühl des Angenommenseins.  
P: Zufallswahrscheinlichkeit; Eta<sup>2</sup>: Erklärte Varianz, Effektstärke; M: Mittelwert; n: Zahl der Kinder.  
Allg. Schule: Allgemeine Schule

*Tabelle A-5: Ergebnisse in den FEES-Skalen in den Förderkategorien. ReBBZ, Längsschnittstichprobe in Klassenstufe 4.*

Förderkategorien		Mathematik Klasse 4	Entwicklung Klasse 3 zu Klasse 4
(1) Ohne zusätzliche Förderung	M	526,5	28,3
	n	1.052	998
	Min	260	-326
	Max	829	233
(2) Additive Sprachförderung	M	442,8	32,2
	n	498	432
	Min	253	-260
	Max	669	255
(3) Sonderpädagogische Förderung zieltgleich	M	428,9	18,6
	n	117	58
	Min	237	-145
	Max	668	169
(4) Sonderpädagogische Förderung zielt-different	M	344,1	38,0
	n	96	25
	Min	208	-116
	Max	558	206
	p	.000	.454
	Eta <sup>2</sup>	.301	.002
Legende: M: Mittelwert, n: Zahl der Fälle, Min: kleinster Wert, Max: größter Wert, p: Zufallswahrscheinlichkeit, Eta <sup>2</sup> : Erklärte Varianz zwischen den Gruppen bzw. praktische Bedeutsamkeit der Unterschiede			

*Tabelle A-6: Erreichtes Kompetenzniveau in Klassenstufe vier und Kompetenzentwicklungen von Klassenstufe drei zu vier in KERMIT Mathematik (Längsschnittstichprobe)*

## Literatur

- 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.
- Bauer, S., R. (2018) Inklusion in der Schule – eine gute Idee, um ein ruiniertes Bildungssystem zu erneuern. In: Gemeinsam leben
- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (2020). Diagnostik in regionaler Kooperation (DirK). Online verfügbar unter <https://www.hamburg.de/diagnostikverfahren/>. Zuletzt abgefragt am 7.3.2020.

- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (2020): DirK 5.1 Diagnosebogen Lernen Fassung 01.2020. Online verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/diagnostikverfahren/>. Zuletzt abgefragt am 7.3.2020.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2011). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Berlin/Bonn.
- Cortina, K. S. (2020). Zur Optimierbarkeit von Lernen und Lehren aus empirischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 72–77.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2019): Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Online verfügbar unter <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/> ... Zugriff am 02.08.2019.
- Döhner, S. & Berger, M. B. (2019). Inklusion in der bisherigen Form ist in Niedersachsen gescheitert. In: *Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ)*: Ausgabe vom 21.2.2019. Online verfügbar unter <https://www.haz.de/Nachrichten/>... Zugriff am 10.9.2019
- Drucksache 20/3641 (2012). Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. Drucksache 20/3641. Hamburg: Hamburger Bürgerschaft. Online verfügbar unter <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/36199.pdf>, Zugriff am 24.07.2018.
- Elbaum, B. (2002). The Self-Concept of Students with Learning Disabilities. A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17 (4), 216–226.
- Felten, M. (2017): Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Freie und Hansestadt Hamburg: Bericht des Senats zum Stand der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der Weiterentwicklung des Landesaktionsplans (2019). Zuletzt abgefragt am 2.3.2020 unter: <https://www.google.com/> ...
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2019): Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung 1. Baustein, Diagnostik und Förderplanung und 4. Baustein, Integriertes Förderkonzept. Abgefragt 2.3.2020 unter <https://www.hamburg.de/inklusion-in-hamburgs-schulen-grundlagen-handreichungen/>
- Helm, F., Möller, J., Pohlmann, B., Heckt, M., Gienke, F., May, P., Möller, J.: (2012). Entwicklung eines Fragebogens zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen. *Unterrichtswissenschaft*, 40 (3), S. 235–258.
- Klemm, K. (2018). Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter ...



- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2017). *Inklusion in Progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.boell.de/...>, Zugriff am 02.08.2019.
- Krull, J., Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Der Kreis Mettmann auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem – zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69 (1), 17–39.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg: *Additive Sprachförderung in der Grundschule*. Online verfügbar unter <https://li.hamburg.de/add-sprachfoerd-grundschule/>, Zugriff am 2.3.2020.
- 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, Band 13* (S. 127–154). Münster: Waxmann.
- May, P. & Bennöhr, J. (Hrsg.) (2013). *KEKS, Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule. Handbuch Konzepte, theoretische Grundlagen und Normierung*. Berlin: Cornelsen.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLief). In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39–48). Berlin: Frank & Timme.
- Nusser, L. & Wolter, I. (2016). There’s plenty more fish in the sea. Das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in integrativen und segregierten Settings. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 130–143.
- Prenzel, Annedore (2016): *Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerverarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht*. In: Amrhein, B. (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–63.
- Probst, H. (1982). *Strukturbezogene Diagnostik*. In H. Probst (Hrsg.), *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis* (2. Aufl.) (S. 113–135). Oberbiel: Jarick.
- 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 Verlag
- 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.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2007). Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 219–253). Münster: Waxmann
- Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? In: *Die Deutsche Schule* 106 (2), S. 163–175.
- Schuck, K. D. & Rauer, W. (o.J.). Abschlussbericht über die Analysen zum Anstieg der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 in Hamburg. Hamburg: Universität Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/else-2014-04-29.pdf>, Zugriff am 24.07.2018.
- Schuck, K. D. & Rauer, W. (2018). Die Entwicklung schulfachlicher Kompetenzen und der emotional-sozialen Schulerfahrung in der inklusiven Schule Hamburgs. In: *Die Deutsche Schule* 110 (2); S. 153–168.
- Schuck, K.D., Rauer, W. & Prinz, D. (2013). Vorhabenbeschreibung zur Evaluation der Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen. Hamburg: Universität Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/vorhabenbeschreibung-2013-08-09.pdf>, Zugriff am 24.07.2018.
- Schuck, K. D., Rauer, W., Prinz, D. (Hrsg.) (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Münster: Waxmann.
- Schuck, K. D. & Rauer, W. (2019). Konsequenzen und Anregungen aus EiBiSch für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule. In: *Die Deutsche Schule* 111 (4); S. 479–494.
- Spörer, N., Schröder-Lenzen, A., Vock, M. & Maaz, K. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg: Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. Ludwigsfelde: LISUM.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1972). *Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Nienburg
- Wocken, H. (2010). *Das Haus der inklusiven Schule. Darin: Architektur eines inklusiven Bildungswesens*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Darin: Die verführerische Faszination der Inklusionsquote*. Hamburg: Feldhaus.

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