

**Karl Dieter Schuck
Wulf Rauer**

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

– Zusammenfassung –

Inhaltsverzeichnis

0	Zusammenfassung und Diskussion der Analysen zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderbedarfe in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung in den Schuljahren 2011/2012 bis 2013/2014 in Hamburg	I
0.1	Ergebnisse und Interpretation des Vergleichs der Hamburger Daten mit KMK-Auswertungen für die Bundesrepublik und Berlin	IV
0.2	Ergebnisse und Interpretation des Hamburg-internen Vergleichs der LSE-Steigerungsraten in unterschiedlichen Jahrgängen und Bildungsbereichen	VI
0.2.1	Verhältnis der Häufigkeiten der LSE- und der speziellen Förderbedarfe	VI
0.2.2	Ergebnisse im Jahrgangsvergleich und in Quasi-Längsschnittuntersuchungen	VII
0.2.3	Unterschiede zwischen Schulen besonderer Merkmalsausprägungen	XI
0.3	Ergebnisse und Interpretation des kriterialen Vergleichs	XII
0.4	Eine Korrektur der Steigerungsrate der LSE-Häufigkeiten vom Schuljahr 2011/12 zum Schuljahr 2012/13	XIII
0.5	Weitere Ergebnisse der Expertengespräche	XIV
0.6	Handlungsfelder und Herausforderungen	XVI

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

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

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

Der Untersuchungsgegenstand stellt sich wie folgt dar:

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

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

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

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

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

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

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

Dieser Korrekturrechnung ist zweierlei zu entnehmen:

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

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

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

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

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

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

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

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

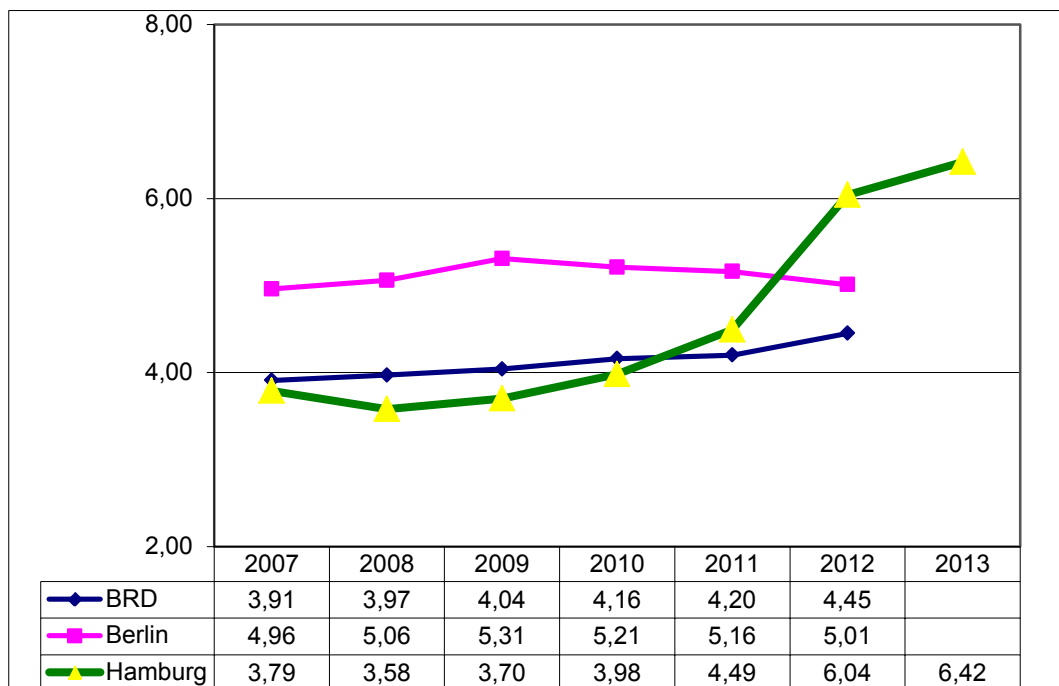
Zur Beurteilung der Entwicklungen in den drei betrachteten Schuljahren wurden die Daten der Schuljahresstatistiken systematisch unter Berücksichtigung der drei folgenden Bezugssysteme analysiert:

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

0.2.1 Verhältnis der Häufigkeiten der LSE- und der speziellen Förderbedarfe

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

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

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

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

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

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

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

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

0.2.2 Ergebnisse im Jahrgangvergleich und in Quasi-Längsschnittuntersuchungen

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

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

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

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

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

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

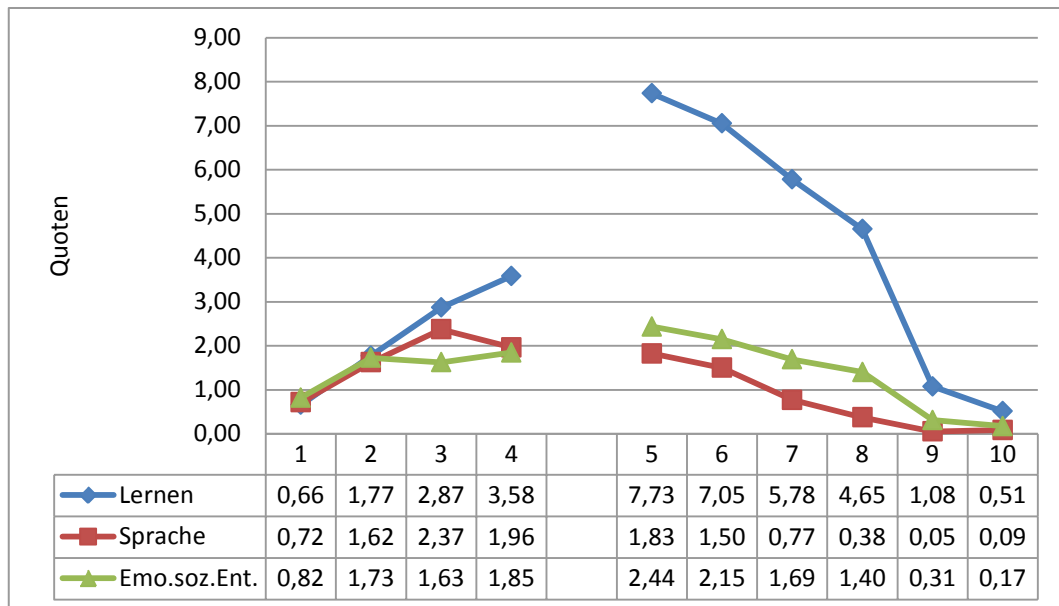
- Die LSE-Quoten in den Klassenstufen 5-10 der Stadtteilschulen steigen hingegen kontinuierlich an und zwar von 2,36 % auf 6,63 % im dritten Jahrgang.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Zur quantitativen Verdichtung von Förderbedarfen in der Stadtteilschule

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

Formen der Selektion in der inklusiven Schule

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

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

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

0.2.3 Unterschiede zwischen Schulen besonderer Merkmalsausprägungen

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

Bedeutung der Integrationserfahrungen

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

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

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

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

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

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

Soziale Lage

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

Vorerfahrungen als Gesamtschule

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

0.3 Ergebnisse und Interpretation des kriterialen Vergleichs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

0.5 Weitere Ergebnisse der Expertengespräche

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

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

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

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

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

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

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

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

0.6 Handlungsfelder und Herausforderungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ressourcenzuweisungen und -allokationsprobleme

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Weiterführende Perspektiven für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems

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

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