

---

Karl Dieter Schuck/Wulf Rauer

## **Die Entwicklung schulfachlicher Kompetenzen und der emotional-sozialen Schulerfahrungen in der inklusiven Schule Hamburgs**

Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen EiBiSch-Studie

---

### **Zusammenfassung**

*Die in Hamburg 2012 flächendeckend eingeführte inklusive Beschulung von Kindern ohne und mit sonderpädagogische(r) Förderung wurde mit dem EiBiSch-Projekt von 2013 bis 2017 wissenschaftlich evaluiert. Die Ergebnisse dieses Beitrags beziehen sich auf das quantitative Teilprojekt 1. An 35 ausgewählten Grundschulen und drei Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) wurden 2.006 Schüler\*innen von der zweiten bis zur vierten Klasse begleitet. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Untersuchungsergebnisse zur Veränderung der Zahl sonderpädagogisch geförderter Schüler\*innen sowie zur Entwicklung der Kompetenzen in Mathematik und im Leseverstehen und zur Entwicklung emotional-sozialer Schulerfahrungen der Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogische Förderung präsentiert.*

*Schlüsselwörter: Evaluation, Inklusive Bildung, Häufigkeiten sonderpädagogischer Förderung, schulfachliche Kompetenzen, emotional-soziale Schulerfahrungen*

### **The Development of School Competencies and of Emotional-Social School Experiences in the Inclusive Primary School of Hamburg**

Selected Results from the Quantitative Evaluation of the Introduction of Inclusive Education in Hamburg (EiBiSch-Project)

#### **Summary**

*The inclusive enrolment of children with and without special educational needs was comprehensively introduced in Hamburg in 2012 and evaluated from 2013 to 2017 by a project called EiBiSch. Presented results refer to studies of the quantitative sub-project (TP 1) of EiBiSch. The sample of the studies consisted of 2,006 pupils (grade 2<sup>nd</sup> to 4<sup>th</sup>) from 35 primary schools and three consulting centers [Regionalen Bildungs- und Beratungszentren, ReBBZ]. Changes of the numbers of children with special educational needs during the last years, the development of competencies in mathematics and read-*

*ing comprehension, and emotional-social school experiences of children with different forms of special educational needs are examined.*

*Keywords: evaluation, inclusive education, frequencies of special educational needs, competencies in school subjects, emotional-social school experiences*

## **1. Die inklusive Schule Hamburgs**

Im Zuge der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011) hat Hamburg mit der flächen-deckenden Einführung inklusiver Bildung in Schulen ab dem Schuljahr 2012/2013 eine Vorreiterrolle übernommen (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2012). Den Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf stehen zur freien Schulwahl Grundschulen, Stadtteilschulen, Gymnasien, Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) und spezielle Sonderschulen zur Verfügung. Die ReBBZ verfügen über Beratungsabteilungen zur Unterstützung der allgemeinen Schulen und über Bildungsabteilungen, in denen auf Wunsch der Eltern Kinder beschult und sonderpädagogisch in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ gefördert werden können. Diesem tiefgreifenden Umbau des Hamburger Schulsystems gingen zahlreiche Modellversuche voraus, mit denen sich Hamburg an der Entwicklung integrativer Strukturen beteiligte, wie das Präventionslehrermodell, die Einrichtung von Integrationsklassen, das Modell integrativer Regelklassen und das Modell der integrativen Förderzentren (Schuck, Rauer & Prinz, 2013).

Zur Evaluation des Implementationsprozesses wurde für das Vorhaben „Evaluation der inklusiven Bildung in Schulen“ (EiBiSch) zwischen der Universität Hamburg, dem Institut für Bildungsberatung und Qualitätsentwicklung (IfBQ) und der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) eine Kooperation vereinbart. Grundlage der Evaluation ist eine in der universitären Projektgruppe entwickelte Vorhabenbeschreibung, die eine detaillierte Begründung und Beschreibung zweier Teilprojekte im Gesamtvorhaben enthält (ebd.).

Mit dem Vorhaben wurde insofern auch Neuland betreten, als in ihm Erhebungsdaten mit schulstatistischen und mit vom IfBQ erhobenen Leistungsdaten auf individueller Ebene verknüpft wurden (siehe hierzu Fickermann & Doll, 2015).

Das Evaluationsvorhaben besteht aus zwei miteinander verschränkten Teilprojekten (zum qualitativen Teilprojekt 2 siehe den Beitrag von Prinz & Kulik in diesem Heft). Der Abschlussbericht wird im Herbst 2018 veröffentlicht (Schuck, Rauer & Prinz, im Erscheinen).

## 2. Evaluationsfragen im quantitativen Teilprojekt 1, Untersuchungskohorten und Untersuchungsmethoden

Geprüft werden sollte, ob alle Kinder im gesamten Heterogenitätsspektrum in den allgemeinen Schulen und in den ReBBZ gleichermaßen durch die flächendeckende Einführung der inklusiven Bildung in der Entwicklung ihrer fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und in ihrer emotional-sozialen Entwicklung unterstützt werden. Dazu wurde ein längsschnittliches Untersuchungsdesign in zwei methodisch unterschiedlich orientierten Teilprojekten realisiert. Über das quantitativ angelegte Teilprojekt 1 wird hier berichtet.

Das Vorhaben *EiBiSch* reiht sich ein in erste Längsschnittanalysen der Entwicklung von Kindern in inklusiven Settings (Krull, Urton, Wilbert & Hennemann, 2018; Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017; Spörer, Schröder-Lenzen, Vock & Maaz, 2015) und zeichnet sich dadurch aus, dass nicht ein Modellversuch mit freiwilliger Teilnahme, sondern ein flächendeckender Umbau des Schulsystems eines Bundeslandes evaluiert wurde.

Im Längsschnitt der Grundschulkohorte, über die hier berichtet wird, wurden Erhebungen in den 2., 3. und 4. Klassenstufen, beginnend mit dem Schuljahr 2013/2014 bis zum Schuljahr 2015/2016, durchgeführt. In der Stadtteilschulkohorte fanden die Untersuchungen in den 5. und 6. Klassenstufen in den Schuljahren 2014/2015 und 2015/2016 statt. Für die Längsschnittkohorte wurden nach Repräsentativitätsgesichtspunkten für ganz Hamburg zunächst drei (von 13) für die Unterschiedlichkeit der sozialen Lage der Wohnbevölkerung charakteristische ReBBZ ausgewählt und sodann die diesen Zentren zugeordneten 35 Schulen mit 107 Klassen in die Untersuchung einbezogen. Im ersten Querschnitt wurden alle Kinder aller Klassen der 2. Klassenstufe erfasst und im Längsschnitt nochmals in den 3. und 4. Klassenstufen untersucht. Insgesamt nahmen 1.942 Kinder in der Grundschule und 64 Kinder der drei ReBBZ durchgängig an allen drei Querschnitten teil. Damit wurden bis auf die in speziellen Sonderschulen unterrichteten Kinder alle Kinder der ausgewählten Schuleinzugsgebiete erfasst.

Bei der erfolgreichen Überprüfung der Repräsentativität der ausgewählten Untersuchungskohorte spielte der Sozialindex der Schulen (siehe hierzu Schulte, Hartig & Pietsch, 2014) eine besondere Rolle. Jede Schule ist einem Sozialindex auf einer sechsstufigen Skala zugeordnet, der die soziale Lage und den kulturellen Hintergrund der Zusammensetzung der Schülerschaft charakterisiert. Nach den Stufen des Sozialindex' erhalten die Schulen ohne eine vorgängige Individualdiagnostik pauschal eine „systemische“ Ressource zur sonderpädagogischen Förderung von Kindern in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“.

In früheren Begleituntersuchungen der Autoren wurden 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, die Bedeutung der einzelnen Schulklassen für die Entstehung der Varianz der individuellen Merkmale bzw. der Kriterien zu untersuchen (vgl. auch Gresch, Piezunka & Solga, 2014).

Im untersuchten EiBiSch-Jahrgang wurde erstmalig ein von der BSB entwickeltes, zweistufiges diagnostisches Verfahren zur Überprüfung bzw. Feststellung notwendiger sonderpädagogischer Förderungen am Ende der 4. Klassenstufe angewendet. Die Ergebnisse dieser Überprüfungen durch ein ReBBZ waren bei EiBiSch die Grundlage für die Unterscheidung der Schüler\*innen ohne und mit sonderpädagogische(r) Förderung.

Im Teilprojekt 1 wurden unterschiedliche Daten der Schulstatistik der BSB, die regelmäßig vom IfBQ mit dem Instrument KERMIT erhobenen Schulleistungsdaten (siehe Lücken et al., 2015), die von den Lehrkräften beurteilten überfachlichen Kompetenzen (siehe Helm et al., 2012), die zusätzlich mit dem Instrument KEKS erhobenen Schulleistungsdaten schwacher Schüler\*innen (siehe hierzu May & Bennöhr, 2013), die emotional-sozialen Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schüler (siehe hierzu Schuck, Rauer & Prinz, 2013) sowie die Lehrkräfteeinschätzungen, die Einschätzungen der Schulleitungen, die Einschätzungen der Schüler\*innen über sich selbst sowie zum Unterricht und zur Schule, die Elterneinschätzungen und verschiedene weitere Kontextvariablen miteinander verknüpft.

Als Kriteriums- bzw. abhängige Variablen wurden die mit KERMIT und KEKS erhobenen Leistungsdaten, die überfachlichen Kompetenzen sowie die emotional-sozialen Schulerfahrungen der Schüler\*innen verwendet.

Alle Kinder wurden im Klassenverband bzw. beim Vorliegen einer bei den EiBiSch-Zusatzerhebungen notwendigen Elterngenehmigung in den Teilgruppen einer Klasse untersucht. Die sehr unterschiedlichen Beteiligungsquoten führten dazu, dass an Stelle der ursprünglich geplanten Mehrebenenanalysen nur weniger voraussetzungs-volle statistische Auswertungstechniken zur Anwendung kommen konnten.

Über die untersuchten überfachlichen Kompetenzen aus Sicht der Lehrkräfte und der Kinder sowie über die durchgeführten Befragungen zu den Erfahrungen und Einschätzungen der Akteure im Feld (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und Kinder) kann hier nicht berichtet werden (zu diesen Ergebnissen siehe Schuck, Rauer & Prinz, im Erscheinen).

### 3. Ausgewählte Ergebnisse des Teilprojekts 1

#### 3.1 Sonderpädagogische Förderungen

In der Längsschnittstichprobe, die 15 Prozent der Hamburger Grundgesamtheit umfasst, wurde in der 3. Klassenstufe in der Schulstatistik für 133 (6,8 %) Schüler\*innen eine sonderpädagogische Förderung ausgewiesen. Darunter waren 102 (5,3 %), die in den Förderschwerpunkten „Lernen“ (L), „Sprache“ (S) und „Emotional-soziale Entwicklung“ (E) (zusammengefasst: LSE), und zusätzlich 31 (1,6 %) Kinder, die in den speziellen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch gefördert wurden. In der 4. Klassenstufe erhöhte sich die Anzahl sonderpädagogischer Förderungen auf 196 (10,1 %; LSE: 158 Kinder (8,1 %) und spezielle Förderungen 38 Kinder (2,0 %)). Die höhere Anzahl resultiert vor allem aus der Zunahme der sonderpädagogischen Förderungen im Schwerpunkt „Lernen“ um 44 Kinder.

Quantitativ spielten die sonderpädagogischen Förderungen in den speziellen Förderschwerpunkten, als eigentliches Ziel der Behindertenrechtskonvention, mit einem Anteil von 2,0 Prozent in der vierten Klassenstufe gegenüber den LSE-Förderungen von 8,1 Prozent eine geringe Rolle. In 17 von 35 Schulen und in 86 von 107 Klassen wurde kein Kind in einem der speziellen Förderschwerpunkte sonderpädagogisch gefördert. Zugleich variiert der Anteil sonderpädagogischer Förderungen zwischen den Schulen und Klassen erheblich: Zwei von 35 Schulen wiesen keine sonderpädagogischen Förderungen aus; die Anteile der restlichen Schulen bewegten sich zwischen fünf und 25 und bei den Klassen zwischen null und 29 Prozent.

Als besondere Herausforderung gelten in der öffentlichen und fachlichen Diskussion die Kinder mit einer Förderung im Bereich „Emotional-soziale Entwicklung“. In 72 (67,3 %) von 107 Klassen gab es keines dieser Kinder. Die enormen Streuweiten der Anteile sonderpädagogischer Förderung gehen offensichtlich auch darauf zurück, dass 23 Schulen die sonderpädagogisch geförderten Kinder nicht gleichmäßig auf ihre Klassen verteilen, sondern vermutlich mit dem Ziel einer Ressourcenkonzentration in einigen Klassen der jeweiligen Klassenstufen bündeln.

Neben einer sonderpädagogischen Förderung werden in der Grundschule noch weitere Ressourcen zur Förderung, z. B. für eine additive Sprachförderung, eingesetzt. Mit EiBiSch konnte erstmals ausgewertet werden, wie viele Schüler\*innen im Längsschnitt während der Grundschulzeit an einer der beiden Fördermaßnahmen teilnahmen. Die Quote sonderpädagogischer Förderungen von 10,1 Prozent in Klassenstufe 4 stieg bei der Längsschnittbetrachtung auf 14,1 Prozent. Unter Hinzunahme der additiven Sprachförderung waren über die Grundschulzeit hinweg sogar 42,5 Prozent der Schüler\*innen in mindestens einem der drei betrachteten Schuljahre an einer der beiden Fördermaßnahmen beteiligt.

## 3.2 Entwicklung der fachlichen Kompetenzen

Für die Untersuchung der Entwicklung der fachlichen Kompetenzen wurden zwei Fallgruppen unterschieden: In der Fallgruppe A befanden sich die Kinder, die an vom IFBQ durchgeführten bildungsstandardorientierten KERMIT-Erhebungen teilnahmen. In der Fallgruppe B wurden Kinder, die einen Prozentrang von 5 in den regulären KERMIT-Untersuchungen der 2. Klassenstufe nicht überschritten oder in den Förderschwerpunkten „Lernen“ oder „Sprache“ sonderpädagogisch gefördert wurden, mit dem entwicklungsorientierten KEKS-Testsystem mit einer jeweils vorjährigen Testvariante untersucht. Mit dieser bezüglich der Konstrukte nicht unmittelbar vergleichbaren Instrumentenwahl konnten Kinder am unteren Leistungsende auf einem entwicklungspsychologisch definierten Niveau ihre Leistungen und ihre Leistungsentwicklung über die Klassenstufen hinweg zeigen. Damit wurde ein Vergleich von Kindern gleicher Förderschwerpunkte auf niedrigem Leistungsniveau in der Grundschule und im ReBBZ ermöglicht.

In beiden Testsystemen wurden neben den klassenstufenbezogenen Standardwerten die Kompetenzentwicklungsmaße zwischen den 3. und 4. Klassenstufen verwendet, die die Ergebnisse in beiden Klassenstufen auf einer Skala darstellen und damit Entwicklungsfortschritte operationalisieren. Zum EiBiSch-internen Vergleich unterschiedlicher Subgruppen wurden die Kompetenzentwicklungsmaße um die Effekte des Ausgangsniveaus und um individuelle Merkmale regressionsanalytisch zu Residuen bereinigt.

### 3.2.1 Die erreichten Kompetenzniveaus am Ende der 4. Klassenstufe

In allen Auswertungsschritten zeigte sich als dominierendes Merkmal eine sehr große und von den einzelnen Förderkategorien nahezu unabhängige Heterogenität der fachlichen Leistungen. So erreichten 22,7 Prozent (n=376) der Viertklässler\*innen im Leseverstehen und/oder in Mathematik nicht die Mindeststandards der KMK; darunter befanden sich nur 29 Prozent, die sonderpädagogisch gefördert wurden. 5,5 Prozent (n=107) der Kinder der Längsschnittstichprobe erreichten sowohl im Leseverstehen als auch in Mathematik nicht die Mindeststandards. Darunter befanden sich nur 46 (43%) sonderpädagogisch geförderte Kinder.

In Tabelle 1 werden exemplarisch für Mathematik für vier schulorganisatorische Förderkategorien die in der 4. Klassenstufe erreichten Leistungsniveaus, die Kompetenzentwicklungen und die bereinigten Kompetenzentwicklungen (Residuen) dargestellt.

- Die Leistungsheterogenität im erreichten Kompetenzniveau bei der Gruppe, die niemals eine besondere Förderung erhielt, umspannte einen Bereich von 260 bis 829 Punkten. Bei einem hoch signifikanten Unterschied zwischen den Förderkategorien reichten alle anderen Gruppierungen der Kinder weit in diesen Streubereich von 5,5 Standardabweichungen hinein. Damit gab es keine praktisch brauchbare, auf die Differenzierung der Förderkategorien bezogene Trennschärfe der den Kategorisierungen zugrunde liegenden Diagnostik.
- Es gab in der Kompetenzentwicklung zwischen den vier Förderkategorien keine signifikanten Mittelwertunterschiede. Damit wiesen alle Kinder unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einer der Förderkategorien ähnliche Entwicklungschancen und -risiken auf. Die größte Heterogenität der Kompetenzentwicklung fand sich mit einer Streuweite von -326 bis 233 Punkten bei den Ausgangswerten und von -4,78 bis +3,19 für die Residuen bei der Gruppe der Kinder ohne zusätzliche Förderung. Damit besitzen die sonderpädagogischen Kategorisierungen der Kinder auch keine praktisch brauchbare prognostische Validität für die Kompetenzentwicklung.
- In einer geschachtelten Varianzanalyse wurden 16,2 Prozent der Leistungsentwicklung in Mathematik von der 3. zur 4. Klassenstufe durch die Klassenzugehörigkeit aufgeklärt. Die Zugehörigkeit der Kinder zu einer der beiden Fördermaßnahmen war ohne Bedeutung. Damit wurden die Klassen als die Systemeinheiten identifiziert, in denen die Variabilität der Leistungsentwicklungen der Schüler\*innen unabhängig von ihren Zuordnungen zu einer der vier Förderkategorien entsteht. Mit diesem Ergebnis wurde die zentrale Hypothese von EiBiSch, nämlich die Bedeutung der Klasse als System, bestätigt.

Tab. 1: Die erreichten Kompetenzniveaus in Klassenstufe 4 und die Kompetenzentwicklungen von Klassenstufe 3 zu 4 in KERMIT Mathematik

Förderkategorien		Mathematik Klasse 4	Entwicklung Klasse 3 zu Klasse 4	Residuen der Entwicklung
Ohne zusätzliche Förderung	M	526,5	28,3	0,04
	n	1.052	998	969
	Min	260	-326	-4,78
	Max	829	233	3,19
Additive Sprachförderung	M	442,8	32,2	-0,06
	n	498	432	419
	Min	253	-260	-4,06
	Max	669	255	3,12
Sonderpädagogische Förderung zielgleich	M	428,9	18,6	-0,26
	n	117	58	53
	Min	237	-145	-2,82
	Max	668	169	2,16
Sonderpädagogische Förderung zieldifferent	M	344,1	38,0	-0,09
	n	96	25	22
	Min	208	-116	-2,26
	Max	558	206	2,33
Unterschiede zwischen den Förderkategorien	p	.000	.454	.063
	Eta <sup>2</sup>	.301	.002	.005

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.

Bei der Analyse der Klassen als Untersuchungseinheiten konnten keine Zusammenhänge zwischen dem Anteil von sonderpädagogisch geförderten Kindern in einer Klasse und den mittleren Leistungen der Kinder ohne eine solche Förderung gefunden werden. Offensichtlich wurden diese Kinder durch die Anwesenheit von sonderpädagogisch geförderten Kindern in ihrer Klasse in ihrer Kompetenzentwicklung in der Domäne „*Mathematik*“ nicht beeinträchtigt. Zugleich wiesen die hoch signifikanten Korrelationen zwischen den mittleren Leistungen der sonderpädagogisch und der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder in einer Klasse darauf hin, dass die Schwachen von den Starken in einer Klasse profitieren. Das ist ein immer wieder gefundenes Ergebnis, zuletzt bei Bastian, Killus und Vieluf (2017).



### **3.2.2 Die Kompetenzentwicklungen am unteren Leistungsrand in den Grundschulen und in den ReBBZ**

Im direkten Vergleich der sonderpädagogisch im Förderschwerpunkt „Lernen“ in der allgemeinen Schule und im ReBBZ geförderten Kinder starteten diese unter Verwendung der vorjährigen KEKS-Varianten mit hoch signifikanten Niveauunterschieden, die sich in der 4. Klassenstufe noch vergrößerten. In den Grundschulen wurde das Kompetenzniveau im Lesen bei einem mittleren Ergebnis der Kompetenzentwicklung von minus 0,5 Punkten (Streuweite -47 bis +24 Punkte) knapp gehalten (ohne Tabelle). In den ReBBZ kam es dagegen mit minus 13,3 Punkten (Streuweite -54 bis +11 Punkte) zu einem deutlichen, mittleren Kompetenzverlust. In den allgemeinen Schulen wurde in der 4. Klassenstufe ein durchschnittlicher T-Wert von 36 und im ReBBZ von T=27 im KEKS 3 erreicht. Bei dieser Fallgruppe konnten somit die ReBBZ bei wiederum großen Streuweiten der individuellen Ergebnisse eine durchschnittliche Drift nach unten nicht verhindern und die Grundschulen keine Kompetenzverbesserungen ihrer Schüler\*innen erzielen.

### **3.3 Entwicklung der emotional-sozialen Schulerfahrungen**

Insgesamt haben 44,3 Prozent der Kinder der Längsschnittkohorte den *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen* (FEESS) in der 2., 3. und 4. Klassenstufe bearbeitet. Es wird hier vor allem über die Ergebnisse in der 4. Klassenstufe für die Kinder der LSE-Förderschwerpunkte in der Grundschule (siehe Tabelle 2) und im ReBBZ (siehe Tabelle 3) berichtet. Weitere Auswertungen sind im EiBiSch-Abschlussbericht enthalten (Schuck, Rauer & Prinz, im Erscheinen).

Tab. 2: Ergebnisse in den FEES-Skalen in den Förderkategorien.  
Allgemeine Schule, Längsschnittstichprobe in Klassenstufe 4

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	836	827	824	829	837	830
Additive Sprachförderung	M	51,12	52,53	46,18	50,15	47,89	48,65	50,46
	n	174	173	171	165	168	164	168
Sprache	M	46,00	54,80	39,20	48,20	43,00	41,20	44,20
	n	5	5	5	5	5	5	5
Lernen	M	48,78	52,49	40,62	51,87	47,38	50,83	52,62
	n	45	47	47	46	47	46	45
Emotional-soziale Entwicklung	M	44,73	44,18	43,40	46,00	40,18	44,41	47,62
	n	22	22	20	21	22	22	21
Summe	M	52,04	53,19	51,79	50,50	49,16	49,96	51,26
	n	1080	1083	1070	1061	1071	1074	1069
Unterschiede zwischen den Förderkategorien	p	.000	.000	.000	.131	.000	.002	.093
	Eta <sup>2</sup>	.026	.020	.159	.007	.027	.016	.007

Legende: Skalen des FEES: Sozialklima: SI: Soziale Integration; KK: Klassenklima. Selbstkonzept der Schulfähigkeit: SK: Schul- und Lernklima; 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.

In allen sieben Skalen des FEES 3–4 erreichte und übertraf die Grundschulkohorte mit Ausnahme bei der „Anstrengungsbereitschaft“ den Durchschnittswert der Normstichprobe ( $T=50$ ). Dabei unterschieden sich die Kinder der vier Förderkategorien in fünf Skalen in ihren emotional-sozialen Schulerfahrungen mindestens sehr signifikant bei praktisch relevanten (mittleren bis großen) Effektstärken, die im „Selbstkonzept“ am höchsten waren. Damit sind die emotional-sozialen Schulerfahrungen der Kinder der Längsschnittkohorte bei deutlichen Variationen zwischen den Förderkategorien, denen sie zugeordnet wurden, im Durchschnitt als positiv zu bewerten.

Hervorzuheben ist, dass sich die nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder von der 2. zur 4. Klassenstufe in ihren relativen Positionen sowohl im „Klassenklima“ als auch im „Selbstkonzept“ im Mittel hoch signifikant verbessert haben (ohne Tabelle).

Dieses generell positive Bild wird durch die Ergebnisse zum „Selbstkonzept“ etwas relativiert. Hier wichen die mittleren Ergebnisse der sonderpädagogisch geförderten Kinder um 7,7 bis 14,7 Punkte (im Maximum nahezu 1,5 Standard-

abweichungen) vom Durchschnitt der Kinder ohne Zusatzförderung negativ ab. Die im Förderschwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Kinder unterschritten mit ihren Ergebnissen in allen Skalen im Mittel den Durchschnitt der Kinder ohne sonderpädagogische Förderung um 3,9 bis 10,5 T-Wert-Punkte. Diese im Förderschwerpunkt „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Kinder sind damit in ihrem emotional-sozialen Schulerleben am stärksten belastet. Dagegen zeigten die im Förderschwerpunkt „*Lernen*“ sonderpädagogisch geförderten Kinder deutlich positivere Einschätzungen. Sie unterschieden sich neben ihrem negativ abweichenden „*Selbstkonzept*“ statistisch interpretierbar ( $p < 0,01$ ) nur noch negativ in der Skala „*Soziale Integration*“ von den Kindern ohne sonderpädagogische Förderung.

Im Vergleich der Grundschulen mit den ReBBZ zeigte sich für die sonderpädagogisch im Förderschwerpunkt „*Lernen*“ geförderten Kinder im „*Selbstkonzept*“ ein sehr signifikanter Unterschied (siehe Tabelle 3). Die in den ReBBZ unterrichteten Kinder übertrafen mit den Einschätzungen ihres „*Selbstkonzeptes*“ die Vergleichskinder in den Grundschulen um 8,9 Punkte (mittlerer Effekt) deutlich. Im Gegensatz dazu ergab sich in der Skala „*Schuleinstellung*“ ein um 6,2 T-Wert-Punkte besseres Ergebnis für die in der Grundschule sonderpädagogisch geförderten Kinder (mittlerer Effekt). Die in diesem Förderschwerpunkt in den Grundschulen sonderpädagogisch geförderten Kinder erlebten sich damit insgesamt als weniger leistungsstark, fühlten sich aber dennoch in der Schule wohler als die Vergleichskinder in den ReBBZ.

Tab. 3: Ergebnisse in den FEES-Skalen in den Förderkategorien.  
ReBBZ, Längsschnittstichprobe in Klassenstufe 4

		SI	KK	SK	SE	AB	LF	GA
Allgemeine Schule	M	48,8	52,5	40,6	51,9	47,4	50,8	52,6
	n	45	47	47	46	47	46	45
ReBBZ	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	48,3	51,9	43,2	49,9	47,3	50,5	52,3
	N	64	68	66	67	67	67	65
Unterschiede	p	0,570	0,401	0,002	0,026	0,942	0,705	0,631
Beschulungsorte	Eta <sup>2</sup>	0,005	0,011	0,141	0,074	0,000	0,002	0,004

Legende: Skalen des FEES: Sozialklima: SI: Soziale Integration; KK: Klassenklima.  
Selbstkonzept der Schulfähigkeit: SK: Schul- und Lernklima; 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.

#### 4. Diskussion und Fazit

In den Hamburger Schulen des aktuellen Zuschnitts können weitgehend alle Kinder im gemeinsamen Lernen Kompetenzzuwächse in der Grundschule erzielen, und zwar unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einer der vier definierten Förderkategorien und unabhängig von der Anzahl der sonderpädagogisch geförderten Kinder in ihrer Klasse. Dennoch erreichten am Ende der 4. Klassenstufe ca. 22,7 Prozent der Kinder in einer oder beiden Fachdomäne(n) nicht die Mindeststandards. Die größte Herausforderung für die inklusive Schule sind damit nicht die vergleichsweise geringen Fallzahlen von Schüler\*innen mit den speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen (ca. 2%) und auch nicht die erheblich größeren Anzahlen der sonderpädagogisch in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ sonderpädagogisch geförderten Kinder (8,1% der Längsschnittkohorte), sondern es sind die zahlreichen Kinder, die sich am unteren Leistungsende ohne sonderpädagogische Förderung oder additive Sprachförderung befinden. Neben allen Entwicklungschancen, die diese Kinder haben, ist auch ein Risiko des Kompetenzabbaus vorhanden. Denn bei einer erheblichen Zahl von Kindern gelingt es im Durchschnitt weder den Grundschulen noch den ReBBZ, einen Kompetenzverlust der leistungsrandständigen Kinder zu verhindern. Gleichwohl waren auch am unteren Leistungsende in Einzelfällen weit überdurchschnittliche Entwicklungen beobachtbar.

Da alle Grundschulen Hamburgs systemische Ressourcen für die in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ sonderpädagogisch geförderten Kinder erhalten, schafft die Ausweisung mutmaßlich notwendiger sonderpädagogischer Förderungen für die Schulen keine zusätzlichen Ressourcen. Dennoch spielt die Bestätigung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in der 4. Klassenstufe durch ein ReBBZ mit Blick auf den Übergang in die Stadtteilschulen eine große Rolle, weil beim Übergang in die Stadtteilschulen sonderpädagogische LSE-Förderbedarfe der Schüler\*innen nach klassischem Muster ressourcenauslösend für die Stadtteilschulen sind.

Im Projekt EiBiSch konnte nicht belegt werden, dass die bei der Überprüfung der Notwendigkeit einer sonderpädagogischen Förderung in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotional-soziale Entwicklung“ verwendeten diagnostischen Kategorien eine befriedigende diagnostische Trennschärfe, Prognosekraft und damit einen praktischen, pädagogischen Nutzen hätten. Das wird in den nahezu vollständigen Überschneidungsbereichen der Kompetenzen und der Kompetenzentwicklungen der Kinder aller Förderkategorien deutlich. Da sich die einer Förderkategorie zugehörenden Kinder nahezu durchgängig in ihrem emotional-sozialen Wohlbefinden belasteter als die nicht sonderpädagogisch und/oder additiv sprachgeförderten Kinder fühlten, sind der Nutzen und die Folgen solcher Kategorisierungen im Kontext der

Diskussion zur Selektions- und Förderdiagnostik neu abzuwägen. Zugleich ist der pädagogischen bzw. der sonderpädagogischen Diagnostik der Stellenwert konzeptionell zuzuweisen, den sie in der Formierung und Begleitung von Lernprozessen erfüllen kann (hierzu Klemm & Preuss-Lausitz, 2017; Arnold et al., 2010).

Die emotional-sozialen Schulerfahrungen der Grundschul Kinder zeigten, dass die inklusive Beschulung in Hamburg mit und ohne Einbezug sonderpädagogisch geförderter Kinder mit normalen bis leicht überdurchschnittlichen Ergebnissen bei großen Unterschieden zwischen Schulen und Klassen aufwarten kann (hierzu auch Huber & Wilbert, 2012; Spörer et al., 2015; Wild et al., 2015; Krull et al., 2018). Dass sonderpädagogisch geförderte Kinder in den psycho-sozialen Merkmalen ungünstiger abschneiden können als nicht sonderpädagogisch geförderte, bestätigen nicht alle dieser Studien.

Unter der Frage nach den Wirkungen unterschiedlicher Beschulungsorte konnten klassische Unterschiede zwischen den Grundschulen und den ReBBZ bei in gleichen Förderschwerpunkten sonderpädagogisch geförderten Kindern gefunden werden. Der höhere Mittelwert in der Skala „*Selbstkonzept*“ des FEESS bei den in ReBBZ im Bereich „*Lernen*“ sonderpädagogisch geförderten Kindern findet sich auch in den von den Kindern selbst eingeschätzten „*Lernmethodischen Kompetenzen*“. Dieses als Big-Fish-Little-Pond-Effekt bezeichnete Phänomen der Abhängigkeit der Einschätzung eigener Fähigkeiten von sozialen Vergleichsmaßstäben in der eigenen Gruppe tritt in nahezu allen Studien zur integrativen Beschulung auf (Elbaum, 2002; Spörer et al., 2015; Nusser & Wolter, 2016). Mit diesem Ergebnis verknüpft ist, dass sich die Einschätzungen der „*Lernmethodischen Kompetenzen*“ durch die Lehrkräfte in den ReBBZ überhaupt nicht mit den weit besseren Selbstbeschreibungen der Kinder deckten.

Die im Bereich „*Lernen*“ sonderpädagogisch geförderten Kinder der Grundschulen schnitten nur in der Skala „*Schuleinstellung*“ besser als die Vergleichskinder in den ReBBZ ab. Für die im Bereich „*Emotional-soziale Entwicklung*“ sonderpädagogisch geförderten Kinder war ihr emotional-soziales Erleben im Vergleich zu nicht sonderpädagogisch geförderten Kindern mehrheitlich unterdurchschnittlich. Besonders negativ betroffen waren die „*Soziale Integration*“ und die „*Anstrengungsbereitschaft*“. Die besonderen Schwierigkeiten dieser Kindergruppe spiegelten sich auch in den Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen durch die Lehrkräfte (siehe hierzu ausführlich Schuck, Rauer & Prinz, im Erscheinen), wobei in erster Linie die „*Sozial-kommunikativen Kompetenzen*“ betroffen waren. Die kritischen Einschätzungen von Stein und Ellinger (2015) sowie zuletzt Ahrbeck (2017) zur schwierigen Situation dieser Gruppe von Kindern in der inklusiven Schule wurden damit zumindest in Teilen bestätigt. Es gelingt demnach noch nicht ausreichend, diese Kinder in der inklusiven Schule angemessen zu fördern.

Zur Klärung der gefundenen Unterschiede zwischen den Klassen in nahezu allen Kriteriumsvariablen wurden die Klassenmittelwerte der FEES-Skalen für die Kinder ohne sonderpädagogische Förderung berechnet und regressionsanalytisch geprüft, mit welchen Prädiktoren der Klassen Mittelwertunterschiede erklärt werden können. Allein die von den Kindern beurteilten Unterrichtsmerkmale wie das Ausmaß der „Unterrichtsstörungen“, die „Schülerorientierung“ der Lehrkräfte, die „Unterstützung“ durch die Lehrkräfte, die „Bezugsnormorientierung“ der Lehrkräfte und die „Einstellung zur Heterogenität“ konnten in unterschiedlichen Kombinationen bis zu über 60 Prozent die FEES-Mittelwerte der Klassen plausibel erklären. Der familiäre Hintergrund und gemittelte Merkmale der Klassenzusammensetzung spielten für diese Kriteriumsvariablen keine Rolle. Ebenso ohne Bedeutung für die mittleren emotional-sozialen Schulerfahrungen in Klassen war aus Sicht der nicht sonderpädagogisch geförderten Kinder die Anwesenheit von Kindern mit sonderpädagogischen Förderungen.

Im Ganzen gibt EiBiSch starke Hinweise darauf, dass sich die Klassen im Unterrichtsgeschehen, so wie es auch von den Kindern wahrgenommen wird, erheblich unterscheiden und damit unterschiedliche Entwicklungsbedingungen geschaffen werden. Zur Weiterentwicklung der inklusiven Schule werden alle Anstrengungen deshalb darauf zu richten sein, die Klassen bei der Realisierung eines adaptiven Unterrichts mit dem Ziel zu unterstützen, allen Kindern des vorhandenen individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrums ein Weiterlernen auf ihrem Niveau zu ermöglichen.

## Literatur und Internetquellen

- Ahrbeck, B. (2017). *Welchen Förderbedarf haben Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen?* Berlin: Verband Bildung und Erziehung.
- 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.
- Bastian, J., Killus, D., & Vieluf, U. (2017). Inklusion als Entwicklungsaufgabe von Gemeinschaftsschulen. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S.212–228). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.). (2012). *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft – Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen, Drucksache 20/3641.* Hamburg.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Information, Publikation, Redaktion (Hrsg.). (2011). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung.* Berlin & Bonn.
- Elbaum, B. (2002). The Self-Concept of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17 (4), 216–226. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00047>.
- Fickermann, D., & Doll, J. (2015). Potential und Technik der Verknüpfung von Befragungsdaten mit schulstatistischen Individualdaten und Leistungsdaten im Projekt EIBISCH. *Die Deutsche Schule*, 107 (4), 365–374.

- Gresch, C., Piezunka, A., & Solga, H. (2014). Eine Ergänzungsstichprobe von Integrations-schülerinnen und -schülern im Rahmen des Nationalen Bildungspanels: Möglichkeiten und Perspektiven. *NEPS Working Paper No. 37*. Bamberg, March 2014.
- Helm, F., Pohlmann, B., Heckt, M., Gienke, F., May, P., & Möller, J. (2012). Entwicklung eines Fragebogens zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen. *Unterrichtswissenschaft, 40*, 235–258.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 4* (2), 147–165.
- Klemm, K., & Preuss-Lausitz, U. (2017). *Inklusion in Progress: Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung. Zugegriffen am 18.04.2018. Verfügbar unter: [https://www.boell.de/sites/default/files/boell.brief-teilhabe-gesellschaft-4-inklusion-in-progress.pdf?dimension1=division\\_sp](https://www.boell.de/sites/default/files/boell.brief-teilhabe-gesellschaft-4-inklusion-in-progress.pdf?dimension1=division_sp).
- 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, 1* (1), 17–39.
- Lücken, M., Thonke, F., Pohlmann, B., Hofmann, H., Golecki, R., Rosendahl, J., et al. (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)* (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.
- 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: Hogrefe.
- 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., Rauer, W., & Prinz, D. (2013). *Vorhabenbeschreibung zur Evaluation der Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen*. Zugegriffen am 18.04.2018. Verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/texte.html>.
- Schuck, K.D., Rauer, W., & Prinz, D. (im Erscheinen). *Evaluation Inklusiver Bildung in Schulen (EiBiSch) – Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Münster et al.: Waxmann.
- Schulte, K., Hartig, J., & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 67–80). Münster: Waxmann.

- 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.
- Stein, R., & Ellinger, S. (2015). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S.76–109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., et al. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (1), 7–21.

*Karl Dieter Schuck*, Universitätsprofessor i. R. der Universität Hamburg.  
E-Mail: [Karl.Dieter.Schuck@Uni-Hamburg.de](mailto:Karl.Dieter.Schuck@Uni-Hamburg.de)

*Wulf Rauer*, Universitätsprofessor i. R. der Universität Hamburg.  
E-Mail: [Wulf.Rauer@Uni-Hamburg.de](mailto:Wulf.Rauer@Uni-Hamburg.de)

Anschrift: Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg