

Abschaffung der LSE-Feststellungsdiagnostik und Vorschlag zu einer systemischen Verteilung dieser Ressourcen - Inklusion verbessern!

Eine Arbeitsgruppe von Vertreter*innen zivilgesellschaftlicher Organisationen aus der Schulpraxis⁽¹⁾ und den Wissenschaftlern Rauer und Schuck der Universität Hamburg fordert die Abschaffung des Verfahrens „DirK“ und die Wiedereinführung einer systemischen Ressourcenvergabe für die Stadtteilschulen. Die Arbeitsgruppe greift damit einen Antrag der Lehrerkammer vom 16. April 2015 auf, der sich damals auf die Abschaffung des Vorläufermodells von „DirK“, des sogenannten zweistufigen LSE-Diagnoseverfahrens, bezog. Aufgegriffen werden die Ergebnisse der Studie zum Anstieg der LSE-Diagnosen⁽²⁾ und die von der Bürgerschaft beauftragte Evaluation der Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen.⁽³⁾

(Nachweise am Ende des Textes)

A: Begründungszusammenhänge:

1. Mit der im Schuljahr 2018/2019 eingeführten Diagnostik in regionaler Kooperation (DirK) und der vorgängigen Einführung der zweistufigen Diagnose in der Grundschule wurde die systemische Ressourcenvergabe im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe für Schüler*innen der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung abgeschafft, obwohl die systemische Ressourcenvergabe von Schuck, Rauer und Prinz (2014 und 2018^(2,3)) und mittlerweile über Hamburg hinaus als tragende Säule einer inklusiven Schulentwicklung herausgestellt wurde und wird.
2. Schon nach der Einführung des zweistufigen LSE-Diagnoseverfahrens entwickelte sich in den Grundschulen eine breite Kritik an dem hohen Ressourceneinsatz, an der mangelhaften Effektivität und an der Entmündigung der Schulen unter der Kontrolle der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren.
3. Mit DirK und dem damit verbundenen, auf einer individuellen Diagnostik beruhenden Ressourcenverteilungskonzept setzt sich der Rückfall in klassisches, sonderpädagogisches und kategoriales Denken mit fraglicher Passung mit den Leitideen eines inklusiven Schulsystems nahtlos fort.
4. Die von der Bürgerschaft in Auftrag gegebene Evaluationsstudie zur Einführung inklusiver Bildung an Hamburgs Schulen (EiBiSch) hat nunmehr offenbart, dass der Erfolg der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in Hamburg allenfalls als mäßig bezeichnet werden kann.
 - So werden mit hohem Aufwand während der Grundschulzeit insgesamt 42,5 % der Schüler*innen entweder als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert oder einer additiven Sprachförderung zugeführt. In den Klassenstufen 5 und 6 der Stadtteilschule sind es 45,0 % der Schüler*innen.
 - Trotz dieses Aufwandes erreichen 22,7 % der Grundschul Kinder am Ende von Klassenstufe 4 nicht die Mindeststandards entweder im Leseverstehen und/oder in Mathematik. Am Ende der Klassenstufe 6 der Stadtteilschule sind es 44,7 % der Schüler*innen. Unter diesen Schülern, die Mindeststandards nicht erreichen, befinden sich in der Grundschule nur 29 % und in der Stadtteilschule nur 18,2 % als sonderpädagogisch etikettierte Schüler*innen. Dieses Ergebnis ist keineswegs neu und bestätigt nur zurückliegende und aktuelle PISA-Studien.

- In der EiBiSch-Längsschnittstudie wurde zudem deutlich, dass die immer noch verwendeten klassischen diagnostischen Kategorien diagnostisch und prognostisch unbrauchbar sind und Teil des Entstehungszusammenhangs des bescheidenen Schulerfolgs der jeweiligen Gesamtjahrgänge sein können.
5. In einer Analyse der aktuellsten KMK-Daten haben Schuck und Rauer (2019) ⁽⁴⁾ auf der Datengrundlage von Klemm (2018) ⁽⁵⁾ festgestellt, dass 8 Jahre nach Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention die Abnahme der Schüler*innen in Sondersystemen nahezu ausschließlich auf eine Abwanderung von Schüler*innen mit LSE-Förderbedarfen von den Sondersystemen in die allgemeinen Schulen zurück geht. LSE-Förderbedarfe gelten zudem in Ländern außerhalb der Bundesrepublik in der Regel nicht als Behinderungen und zählen dort nicht zu der Zielgruppe der Behindertenrechtskonvention.
 6. Demgegenüber ist die Segregationsquote von Schüler*innen mit speziellen Behinderungen, die die eigentliche Zielperspektive der Behindertenrechtskonvention darstellt, angestiegen. Es erfolgte in den Vergleichsjahrgängen vor und 8 Jahre nach der Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention (2008/2009 versus 2016/2017) ein Anstieg um 0,26 %, von 1,40 % auf 1,66 % aller Schüler*innen Hamburgs in der Vollzeitschulpflicht. In speziellen Sonderschulen wurden damit in den Klassenstufen 1-10 im Jahrgang 2016/2017 **477** Schüler*innen mehr in Sondereinrichtungen unterrichtet, als im Jahrgang 2008/2009. Da sich die Schülerzahl insgesamt erhöht hat, ist das ein populationsbereinigter, theoretischer Anstieg von **n=393** der segregiert unterrichteten Schüler*innen. Hamburg hat sich damit, wie auch andere Bundesländer in unterschiedlichem Ausmaß und die Bundesrepublik insgesamt, von den Zielen der Behindertenrechtskonvention entfernt.
 7. Das zentrale Problem der Entwicklung der inklusiven Schule ist das „nicht durchgängig vorhandene Vermögen der Schulen, unter der gegebenen und erwünschten Heterogenität der Schüler*innen für alle erfolgreiche Bildungsbiographien zu entwickeln. Dazu bedarf es noch deutlich konsequenterer Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen der Schulentwicklung, als sie bisher umgesetzt wurden. Hamburg ist in der Grundschule durchaus auf einem guten Weg. Das Zweisäulenmodell in der Sekundarstufe, das Nachahmung in anderen Bundesländern findet, verstärkt die soziale Spaltung der Gesellschaft und führt im Schultyp jenseits des Gymnasiums zu einem nahezu nicht zu bewältigenden hohen Anteil individueller Problemlagen. Damit wird die Entwicklung einer inklusiven Schule für alle Schüler*innen im Sekundarbereich deutlich erschwert“ (Schuck & Rauer 2019, S. 492).
 8. Die Erhöhung der Erfolgsbilanz der Einführung der inklusiven Bildung kann demnach nur gelingen, wenn prinzipiell neue Wege in der Gestaltung pädagogischer und diagnostischer Prozesse begangen werden. Als zentrale Elemente des Wandels werden dabei die Überwindung herkömmlicher Unterrichtskonzepte und klassischer diagnostischer Kategorien, die zukünftige Ressourcenvergabe und die Evaluation des Erfolgs des Ressourceneinsatzes unter der selbstverantworteten Beteiligung der Schulen gesehen.
 9. So wurde mit EiBiSch empirisch fundiert festgestellt, dass Schulen und Klassen als Systeme mit ihren Arbeits- und Kooperationsformen die Qualitäten erzeugen, die möglichst vielen Schüler*innen kurzfristig nächste Lernschritte, mittelfristig das Erreichen der Mindeststandards und langfristig erfolgreiche Bildungskarrieren und Bildungsabschlüsse ermöglichen. Es gilt deshalb, Schulen und Klassen als Systemeinheiten zu unterstützen, ihrem Bildungsauftrag für alle Kinder nach zu kommen. Dazu ist es erforderlich, den Schulen unter Berücksichtigung systemischer Kategorien die Ressourcen zur Verfügung zu stellen,

die sie je nach zu erwartenden pädagogischen Anforderungen für eine erfolgreiche Arbeit benötigen.

10. Das Konzept der am Sozialindex orientierten, systemischen Ressourcenvergabe hat sich in der Grundschule und auch in den Stadtteilschulen vor Einführung der Individualdiagnostik prinzipiell bewährt. Dennoch wurden Nachsteuerungsnotwendigkeiten erkannt, die zu einer Überarbeitung des Konzepts für die Grundschule und zu einer vollständigen Wiedereinführung in der Stadtteilschule führen müssen. Die von der BSB gewählte Strategie des Rückfalls in klassische individualdiagnostische Verfahren konterkariert die Zielperspektiven der inklusiven Bildung und gefährdet den Prozess der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems

B: Eine dreistufige Strategie der Herbeiführung des Wandels

Die Arbeitsgruppe schlägt deshalb vor, mit unterschiedlichen Strategieelementen kurz-, mittel- und langfristig zu einer Nejustierung pädagogischer Prozesse in den Schulen zu kommen.

I: Kurzfristig ist unter den vorgetragenen Begründungszusammenhängen DirK im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe durch eine im Kern am Sozialindex orientierte Ressourcenvergabe für die Stadtteilschulen zu ersetzen. Es ist ein zweikategoriales Modell für die Vergabe besonderer Ressourcen für die Förderung in den Stadtteilschulen zu entwickeln. Dabei sind die Vereinbarungen der Volksinitiative Gute Inklusion mit der Bürgerschaft bezüglich des Umfangs der Gesamtressource einzuhalten.

- Die **systemische** Zuweisung ist als verlässliche Grundversorgung den Schulen nach deren Sozialindex zuzuweisen. Mit zusätzlichen Anteilen ist dabei der Prozentsatz derjenigen Schüler*innen zu berücksichtigen, die in der jeweiligen Schule in den vorgängigen Klassenstufen fünf und sechs die Mindeststandards nicht erreicht haben sowie der Migrationshintergrund der Schülerschaft der jeweiligen Schule in den vorgängigen Klassenstufen fünf und sechs aus DiViS.
- Die **variable** Zuweisung orientiert sich am Anteil der Schüler*innen, die bereits in der Grundschule eine besondere Förderung nach einem Förderplan erhielten und die in der Stadtteilschule weitergeführt werden muss. Grundlage der Zuweisung dieses Ressourcenanteils sind die von den Grundschulen entwickelten und selbst evaluierten Förderpläne. Dabei ist die klassische Kategorie der LSE-Förderbedarfe auf zu lösen und es sind in die Förderpläne folgende Kompetenz- und Entwicklungsbereiche auf zu nehmen:
 - Die sprachliche Entwicklung und die schriftsprachlichen Kompetenzen,
 - die mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen,
 - die überfachlichen Kompetenzen und
 - die sozial-emotionale Entwicklung

II: Mittelfristig ist dabei (a.) ein Konzept zu entwickeln, unter dem die bisher den Schulen aus unterschiedlichen Töpfen zur Verfügung gestellten Ressourcen gebündelt und den Schulen als Gesamtpaket zur Verwendung in eigener Verantwortung bereitgestellt werden. Ebenfalls mittelfristig ist (b.) an der Weiterentwicklung des Sozialindex zu arbeiten. Es gilt, das globale Maß der Sozialindexstufen weiter zu differenzieren bzw. die einzelnen Stufen feingliedriger auf einem Kontinuum aufzulösen, sowie den Index kurzfristiger zu adjustieren. (c.) Bei den Weiterentwicklungen des Sozialindex ist weiter zu klären, welche systemischen Variablen mit besonderer Relevanz für die Definition

besonderer pädagogischer Herausforderungen neben dem Sozialindex mit einem besonderen Gewicht zu berücksichtigen sind⁽⁶⁾. (d) Es ist sicher zu stellen, dass unter weitgehender Berücksichtigung des Prinzips der wohnortnahen Beschulung eine Verteilung der zu fördernden Schüler*innen zwischen den Schulen nach Quoten nicht mehr notwendig ist und auch nicht mehr statt findet.

- III: Langfristig** ist (a.) ein Fördermonitoring an den Schulen zu entwickeln, mit dem die Verwendung der Ressourcen und der Fördererfolg zu dokumentieren sind. Kontinuierlich ist (b.) in den Schulen an der Weiterentwicklung eines adaptiven Unterrichts für alle Schüler*innen sowie am aktuellen Widerspruch zwischen Standardisierung und Individualisierung zu arbeiten. Dazu gehört (c.) die verlässliche Einbindung einer lernprozessbegleitenden und lernprozessevaluierenden Diagnostik in das Unterrichtsgeschehen.

C: Gründung einer Projektgruppe

Es wird vorgeschlagen, zur Gestaltung und Begleitung dieser Entwicklungsarbeit eine Projektgruppe aus Vertreter*innen der BSB, des IfBQ, der Verbände und der Universität zu gründen, deren Aufgabe es sein soll, die vorgeschlagenen Strategieelemente konsensfähig zu entwickeln.

Nachweise:

- (1) GEW-Hamburg, Grundschulverband Hamburg, Hamburger Bündnis für schulische Inklusion, Initiative Gute Inklusion, ViHS, Prof. Rauer, Prof. Schuck
- (2) Schuck, K.D. & Rauer, W. (o.J.). Abschlussbericht über die Analysen zum Anstieg der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 in Hamburg. Hamburg: Universität Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/else-2014-04-29.pdf>, Zugriff am 24.07.2018.
- (3) Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.): EiBiSch - Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Münster: Waxmann 2018.
- (4) Karl Dieter Schuck & Wulf Rauer 2019: Konsequenzen und Anregungen aus EiBiSch für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule – nicht nur in Hamburg. DDS – Die Deutsche Schule 111. Jahrgang 2019, Heft 4, S. 479–494.
- (5) Klemm, K. (2018). Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusive-Schule_2018.pdf
- (6) In einer Zusatzauswertung der EiBiSch Daten haben Schuck und Rauer festgestellt, dass die individuellen Variablen „Familiensprache“ und „Migrationshintergrund“ (jeweils aus DiViS) sowie weitere individuelle Merkmale wie Alter und Geschlecht und Merkmale der Geschichte der Förderung die zu erwartenden pädagogischen Problemlagen in den Stadtteilschulen gut beschreiben. Dieses Ergebnis ist auf dem Hintergrund der beim IfBQ vorliegenden Daten für einzelne Schülerjahrgänge für die Grundgesamtheit zu überprüfen. Danach wäre zu klären, welche dieser Informationsquellen neben dem Sozialindex ein zusätzliches Gewicht erhalten können.