

böll.brief

TEILHABEGESELLSCHAFT #4

September 2017

Inklusion in progress

Analysen,
Herausforderungen,
Empfehlungen

PROF. DR. KLAUS KLEMM

PROF. DR. ULF PREUSS-LAUSITZ

*Das **böll.brief – Teilhabegesellschaft** bietet Analysen, Hintergründe und programmatische Impulse zu Fragen der sozialen Teilhabe und der Gerechtigkeit in unserer Gesellschaft. Ein besonderer Fokus liegt auf den Politikfeldern Bildung und Wissenschaft, Sozialpolitik, Migration und Diversity.*

*Das **böll.brief** der Abteilung Politische Bildung Inland der Heinrich-Böll-Stiftung erscheint als E-Paper im Wechsel zu den Themen «Teilhabegesellschaft», «Grüne Ordnungspolitik» und «Demokratie & Gesellschaft».*

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Fragestellung und gesellschaftspolitischer Kontext	4
Teil 1: Feststellungsdiagnostik und mögliche Alternativen	6
1.1 Feststellungsdiagnostik im Bereich LES	6
1.2 Zusätzlicher Förderbedarf	8
1.3 Lösungsansätze und Herausforderungen aus verschiedenen Bundesländern	9
1.4 Unterschiedliche Modelle der verlässlichen Grundausstattung	12
1.5 Herausforderungen und mögliche Klärungen	16
1.6 Empfehlungen	18
Teil 2: Die Suche nach einer guten Balance: Zwischen Doppelstruktur und Bündelung	21
2.1 Fragestellungen	21
2.2 Zwischen Doppelstruktur und dem Auslaufen von Förderschulstufen und -arten	22
2.3 Werden langfristig alle allgemeinen Schulen inklusiv arbeiten oder nur ein Teil von ihnen?	26
2.4 Beispiele für die Koexistenz von inklusiven und nicht inklusiven Schulen	27
2.5 Vor- und Nachteile unterschiedlicher Formen der Inklusion	30
2.6 Schwerpunktschulen und Bündelung für bestimmte Förderbereiche	31
2.7 Empfehlungen und offene Fragen	34

Teil 3: Beratungs- und Unterstützungszentren	36
3.1 Konzepte und Aufgaben bestehender Beratungs- und Unterstützungszentren (BuZ)	37
3.2 Länder und Kommunen in der Pflicht – Beispiele aus den Flächenländern	41
3.3 Andere Formen der lernortübergreifenden Beratung und Unterstützung	43
3.4 Fazit	44
4 Ausblick	48
5 Nachwort von Sybille Volkholz	49
Anhänge	
Erläuterungen zum Tabellenanhang	50
Tabellenanhang	53
Abkürzungsverzeichnis	70
Quellenverzeichnis	72
Die Autor/innen	79
Mehr zum Themenbereich	80
Impressum	80

Den Autoren des Policy Papers, Prof. Dr. Klaus Klemm und Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, ist die Heinrich-Böll-Stiftung ebenso zu besonderem Dank verpflichtet wie Sybille Volkholz, die für die konzeptionelle und fachliche Begleitung des Papiers eine unverzichtbare Stütze war und ein Nachwort dafür geschrieben hat.

Einleitung:

Fragestellung und gesellschaftspolitischer Kontext

Die Inklusion stellt einen der tiefst greifenden bildungspolitischen Reformprozesse der letzten Jahre dar, der allerdings in vielen Bundesländern durch 40 Jahre gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern in den Schulen vorbereitet wurde. Durch ihn verändert sich die schulische Lebenswelt aller Akteursgruppen, die an Schule und Bildung beteiligt sind. Von der Reform sind nahezu alle betroffen – mal direkt, mal indirekt –, denn sie verändert Schule grundlegend. Mit Inklusion verbinden sich daher viele Chancen und Verbesserungsmöglichkeiten; sie bringt – wie jeder Reformprozess – aber auch Veränderungen mit sich und erzeugt dabei Hoffnungen, Ängste und Befürchtungen. Sie fördert auch Missstände zutage, die zum Teil schon seit Langem existieren, oder schafft neue Problemlagen, mit denen die Akteur/innen in der Politik, in Verwaltungen und Schulen umgehen müssen.

Den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit dem Thema inklusive Schulentwicklung bildet für die Heinrich-Böll-Stiftung die Frage, wie Veränderungen im Bildungswesen gelingen können, die es leistungsfähiger, gerechter und durchlässiger machen. Gerade am Beispiel Inklusion lässt sich gut beschreiben und analysieren, wie sich die Bedürfnisse, Interessen und Perspektiven der unterschiedlichen Beteiligten – Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen, Bildungspolitiker/innen, Mitarbeitende in der Schulverwaltung und bei Schulträgern u. a. – auf Erfolg und Misserfolg von bildungspolitischen Reformprozessen auswirken. Wenn wir in diesem Policy Paper die Frage nach Problemlagen, Herausforderungen und Lösungswegen im Bereich Inklusion stellen, dann geschieht dies also stets auch mit einem Blick auf die Gelingensbedingungen von bildungspolitischen Reformprozessen an sich.

Auf Basis einer ländervergleichenden Analyse und Problembeschreibung unterbreitet das vorliegende Policy Paper Handlungsempfehlungen und Lösungsansätze in Bezug auf drei zentrale Handlungsfelder einer inklusiven Schulentwicklung:

1. Wie kann künftig festgestellt werden, wer welcher Förderung bedarf? Wie kann feststellungspädagogische und sonderpädagogische Diagnostik gestaltet werden, und welche möglichen Alternativen gibt es in den Förderbereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES)?
2. Wie sieht eine gute Balance zwischen dem weiteren Vorhalten einer Doppelstruktur von Regel- und Förderschulen und der Schwerpunktbildung inklusiver Angebote an ausgewählten Standorten aus?
3. Wie können Beratung und Unterstützung in inklusionsbezogenen Fragen lernortübergreifend organisiert werden?

Das Policy Paper besteht aus drei Teilen, in denen – ausgehend von einer ländervergleichenden empirischen Analyse – Maßnahmen beschrieben werden, mit denen einzelne Bundesländer die Herausforderungen und Problemstellungen einer inklusiven Schulentwicklung gegenwärtig bearbeiten. Die vorgeschlagenen Lösungsansätze und Empfehlungen befinden sich jeweils am Ende der drei Teile.

Ziel des Policy Papers ist es, Inklusion als Teil einer zukunftsfähigen Schulentwicklung zu beschreiben. Anhand von drei inklusionpolitischen Fragestellungen werden dabei auch Gelingensbedingungen für erfolgreiches Change Management in einzelnen Bundesländern in den Blick genommen.

Teil 1:

Feststellungsdiagnostik und mögliche Alternativen

Ausgangslage

Mit der Übernahme und Rechtswirksamkeit der UN-Behindertenrechtskonvention seit 2009 ist die Verpflichtung aller Bundesländer verbunden, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln. Dieser menschenrechtlich begründete Anspruch ist anschlussfähig an die aus den international und national vergleichenden Large-Scale-Studien abgeleitete Erwartung, ein lerneffektiveres, sozial gerechteres und zugleich für alle Akteur/innen sozial befriedigenderes Schulwesen zu entwickeln. Die Unterschiedlichkeit der Lernenden, insbesondere bei den familiären, kulturellen und sozialen Herkunft und den individuellen physischen, kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen und Entwicklungen, soll zum Ausgang von Unterricht und Schulleben werden. Die inklusive Schule ist daher keine Schule, die Schüler/innen mit Handicaps additiv aufnimmt, sondern geprägt von einer auf alle Lernenden bezogenen, individualisierenden Pädagogik der Vielfalt, die zugleich immer wieder auch Gemeinsamkeiten stiftet. Die inklusive Schule für alle ist auf diese Weise auch ein Sozialisations- und Erfahrungsort demokratisch-pluralistischer Kultur.

Zugleich braucht ein Teil der Schüler/innen zusätzliche personelle und teilweise auch sächliche Unterstützung, etwa in Form von spezifischen Lernmaterialien, Laptops oder besonderen Arbeitstischen. Der sonderpädagogische Bedarf wird herkömmlich durch ein aufwendiges sonderpädagogisches Feststellungsverfahren, die sogenannte Kind-Umfeld-Analyse, ermittelt und auf einen zentralen Förderbereich bezogen. Für die Schüler/innen mit den Förderbereichen Hören, Sehen, körperlich-motorische und geistige Entwicklung wird bundesweit unstrittig an diesem Verfahren festgehalten.

1.1 Feststellungsdiagnostik im Bereich LES

Für die Gruppe der Kinder mit den Förderbedarfen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES), deren Anteil seit 2008/09 um ein knappes Fünftel (19,1 %) gestiegen ist (vgl. die unten stehende Tabelle), ist dieses Verfahren jedoch fachlich wie politisch umstritten. Es wird als unzuverlässig und wenig valide eingeschätzt.

Tabelle 1: Bundesweite Entwicklung in der Feststellung der Förderbereiche LES zwischen 2008/09 und 2015/16 in Förderschulen und Schulen mit gemeinsamem Lernen in Prozent aller Schüler/innen der Kl. 1–10

	LES insg.	davon: Lernen	davon: ESE ^[1]	davon: Sprache	davon: LES, übergreifend ^[2]
2008/09	3,97	2,64	0,69	0,64	k.A.
2015/16	4,73	2,62	1,18	0,77	0,16

Quelle: Eigene Berechnung nach KMK (2016b), vgl. Anhang, Tabelle 10. Bremen und Bayern weisen LES inzwischen zusätzlich als übergreifende Kategorie aus.

Zwischen den drei Förderbereichen LES gibt es im Bundesdurchschnitt seit 2000 Veränderungen: Eine leichte Abnahme des Förderbereichs Lernen steht einer deutlichen Zunahme, vor allem im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung, und einer leichten Zunahme im Förderbereich Sprache gegenüber. Im Verhältnis zu allen Schüler/innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf verringerte sich der Anteil der Schüler/innen im Förderbereich Lernen zwischen 2008/09 und 2015/16 bundesweit von 43,8 auf 36,8 %, also um sieben Prozent. Im selben Zeitraum stieg der Anteil der Schüler/innen im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung von 11,5 auf 16,6 %, also um 5,1 %.

Eine fachliche Erklärung für die Verschiebungen innerhalb der drei Förderbereiche kann empirisch bislang nicht gefunden werden. Werden die Schüler/innen klüger, aber verhaltens- und sprachauffälliger? Wäre dem so, müsste erklärt werden, warum in einzelnen Bundesländern die Zuordnung zum Förderbereich Lernen statistisch deutlich gestiegen ist, etwa in Bayern, Bremen, Rheinland-Pfalz oder im Saarland, während er in anderen kräftig sinkt, so zum Beispiel in Berlin und den fünf neuen Bundesländern (dort allerdings von einem überdurchschnittlichen Niveau).^[3]

Auch sind die Feststellungen innerhalb der Förderbereiche LES zwischen den Bundesländern sehr unterschiedlich: Im Schuljahr 2015/16 schwankten sie im Förderbereich Lernen zwischen 1,79 und 4,29 % (Bayern und Mecklenburg-Vorpommern), im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung zwischen 0,31 und 1,75 % (Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen), im Bereich Sprache zwischen 0,13 und 1,34 % (Bremen und Berlin^[4]) – also um das Mehrfache. Auch innerhalb der Bundesländer finden sich starke regionale Unterschiede in der Zuordnung zu den Förderbedarfen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache; sie werden selten bekannt, da regionale Daten in der

- 1 ESE: Emotionale und soziale Entwicklung.
- 2 In dieser Kategorie werden Schüler/innen zusammengefasst, bei denen eine Zuordnung zu mehreren Förderschwerpunkten vorliegt oder für die der Förderschwerpunkt LES als Sammelkategorie angegeben wird.
- 3 Vgl. Anhang, Tabellen 9 und 10.
- 4 Vgl. Anhang, Tabelle 10.

KMK-Statistik nicht abgebildet werden. Vorliegende Daten aus den Landkreisen bzw. den kreisfreien Städten Brandenburgs zeigen ähnliche Abweichungen wie zwischen den Bundesländern.^[5]

1.2 Zusätzlicher Förderbedarf

Es ist bekannt, dass Schüler/innen mit Förderbedarf LES überwiegend aus ökonomisch prekären, aus sozial und häufig auch gesundheitlich belasteten Familien kommen.^[6] Ihr Unterstützungsbedarf geht in der Regel über sonderpädagogisch-unterrichtliche Förderung hinaus, etwa im Bereich der Erziehungs- und Familienhilfe sowie der Schulsozialarbeit in einer Ganztagschule. Ungeklärt ist, wie diese weitere Hilfe gesichert und verbindlicher mit der sonderpädagogischen Förderung abgestimmt werden kann.

Viele allgemeine Lehrkräfte haben den Eindruck, dass eine viel größere Zahl ihrer Schüler/innen zusätzliche Förderung bräuchte, als ihnen dies durch die Feststellungsverfahren bescheinigt wird. So könnte man die Leistungsergebnisse bei VERA-3 als Hinweise für Fördernotwendigkeiten interpretieren, die deutlich über den festgestellten Förderbedarf Lernen hinausgehen. Es ist anzunehmen, dass zusätzliche, auch sonderpädagogische Förderkapazitäten, die verlässlich vorhanden sind und präventiv in der ganzen Lerngruppe und zugleich gezielt für einzelne Schüler/innen eingesetzt werden können, die allseits für nötig gehaltenen besseren Lern- und Verhaltensentwicklungen eher erreichen lassen könnten.

Besonders unzuverlässig und diffus ist die Feststellungsdiagnostik im sonderpädagogischen Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung. Entwicklungspsychologische Studien sprechen einerseits bei Heranwachsenden im Schulalter von Prävalenzen bei Entwicklungsschwierigkeiten von 6 bis 18 %.^[7] Die Daten der sonderpädagogischen Feststellungsdiagnostik liegen andererseits derzeit bei etwa 1,2 %.^[8] Aufschlussreich sind auch Studien, die belegen, dass Schüler/innen, die mithilfe des SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire) von ihren Lehrkräften als verhaltensauffällig eingeschätzt werden, häufig keine Förderung erhalten, anderen Schüler/innen ohne den so festgestellten Förderbedarf per Vorab-Gutachten jedoch eine Förderung zugeschrieben wird.^[9] Der schulische Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung wird von der KMK^[10] derart offen beschrieben, dass damit jede «normale» Schwierigkeit bei Entwicklungsproblemen gemeint sein kann. Die entsprechenden Unterstützungsbedarfe durch Schulpsycholog/innen, Erziehungshilfe über das Jugendamt oder den kinder- und jugendpsychiatrischen Dienst erscheinen so nicht abgrenzbar.

5 Vgl. MBSJ Brandenburg (2014) und Anhang, Tabelle 3.

6 Vgl. u. a. Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2014), S. 179f.

7 Vgl. Arnold (2013), S. 30.

8 Vgl. Anhang Tabelle 10.

9 Vgl. Zurbriggen, Vernetz (2016), S. 104.

10 Vgl. KMK (2016a), S. 124.

1.2.1 Flexiblerer Umgang mit Ressourcen

Auch die Abgrenzung zwischen den Förderbedarfen Lernen und geistige Entwicklung ist in Grenzbereichen unklar. Offen ist, warum die Zuordnung zum Förderbereich geistige Entwicklung deutlich steigt: im Bundesdurchschnitt zwischen 2005/06 und 2015/16 von 0,87 auf 1,16 %, mit Schwankungen zwischen den Ländern von 0,87 bis 1,75 %.^[11] Da für inklusiv unterrichtete Schüler/innen dieser Zuordnung deutlich mehr Personalmittel zugebilligt werden als für Schüler/innen im Förderbereich LES, kann es im Zweifel zu gut gemeinten, aber fachlich fragwürdigen Zuordnungen kommen.^[12]

Das Feststellungsverfahren, allein für die Definition des Bedarfs und damit der Ressource, ist zwingend vor Beginn des folgenden Schuljahres durchzuführen und mit einem erheblichen Zeitaufwand von rund zehn bis 15 Stunden verbunden. Diese Zeit entfällt für die Arbeit der schulinternen Förderplanung, Kooperation und Förderung. Das Vorab-Feststellungsverfahren ermöglicht im laufenden Schuljahr weder präventive Arbeit noch kurzfristige Förderinterventionen, da dafür ja (noch) keine Ressourcen vorhanden sind. In den Förderbereichen LES kann davon ausgegangen werden, dass sich präventive Arbeit positiv auswirkt. Auch deshalb ist ein flexiblerer Umgang mit den Ressourcen notwendig.

1.2.2 Zusammenfassung

Die Förderbereiche LES machen zwei Drittel aller sonderpädagogischen Förderbedarfe aus, korrelieren in hohem Maß mit der sozialen Lage und variieren in der Diagnostik stark. Daher empfiehlt es sich, andere Verfahren der Diagnostik und der Ressourcenzuordnung zu entwickeln.

1.3 Lösungsansätze und Herausforderungen aus verschiedenen Bundesländern

Erkennbar sind drei grundsätzliche Lösungsansätze, die folgende Ziele verbinden. Zum einen geht es darum, der Subjektivität der Feststellungsdiagnostik einerseits und dem potenziellen Missbrauch einer fachlich aufwendigen Kind-Umfeld-Diagnostik durch eine ungezügelter Expansion der Etikettierung zu begegnen. Dies gilt umso mehr, als diese sogenannte Sonderpädagogisierung als ursächlich für eine weitere Zunahme zusätzlicher Stellen in einem teuren Doppelsystem betrachtet wird. Zugleich können den Schulen so größere Möglichkeiten eines flexiblen Einsatzes der Fördermittel gegeben werden.

1.3.1 Das Auslaufenlassen

Das Schulgesetz regelt das Auslaufen einzelner Schulstufen der Förderschulen LES oder der Förderschularten Lernen, der Förderschule emotionale und soziale Entwicklung oder

11 Vgl. KMK (2016), S. 4 sowie Anhang, Tabelle 10.

12 Vgl. Kolberg, Wedding (2016).

der Förderschule Sprache. So hat *Bremen* – mit Ausnahme einer Förderschule emotionale und soziale Entwicklung – die Förderschulen LES in den Jahrgängen 1–4 schon lange geschlossen und seit 2011 die Jahrgänge 5–10 auslaufend gestellt. In anderen Bundesländern, etwa in *Berlin*, werden in den Förderschulen Lernen Klassen erst ab Jahrgang 3 gebildet. Die Förderschule emotionale und soziale Entwicklung existiert dort seit Jahrzehnten nicht, stattdessen gab und gibt es wenige sogenannte Beobachtungsklassen für Schüler/innen mit Verhaltensschwierigkeiten (zu 90 % Jungen; Migrantenanteil unterdurchschnittlich). *Hamburg* lässt seine Förderschulen Lernen und Sprache ebenfalls auslaufen zugunsten einzelner Sonderklassen an den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren, soweit Eltern noch gesonderten Unterricht wünschen. *Mecklenburg-Vorpommern* will seine Förderschulen Lernen auslaufen lassen, nicht zuletzt aus demografischen Gründen, richtet aber zugleich dauerhaft Klassen mit Schüler/innen im Förderbereich Lernen an allgemeinen Schulen und in sozialen Brennpunkten eigenständige Förderschulen emotionale und soziale Entwicklung ein. Unter der Überschrift Inklusion wird so die Separation von Kindern aus sozial randständigen Familien verstetigt.^[13]

Das in den meisten Schulgesetzen inzwischen verankerte sogenannte Elternwahlrecht zwischen Förderschule und allgemeiner Schule trifft also für diese Schulstufen und Förderschularten nicht zu. Die Parlamente haben das Recht, Schulformen aufzulösen und die vorhandenen Förderformen und Ressourcen in die allgemeinen Schulen zu überführen. Sie müssen jedoch nach der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) die zur Förderung nötigen «Vorkehrungen» schaffen. Das für das Monitoring der UN-BRK zuständige Deutsche Institut für Menschenrechte fordert, «Sonderschulen schrittweise aufzugeben» und die sonderpädagogische Förderung systematisch in die allgemeine Schule zu verlagern.^[14]

Mit der teilweisen oder vollständigen Schließung der Förderschulen LES ist die Erwartung verbunden, dass durch die inklusive Unterrichtung in allgemeinen Schulen die Lern- und Entwicklungspotenziale der Schüler/innen besser gefördert werden können, die personellen Ressourcen nicht doppelt vorgehalten werden müssen und die Schulträger entlastet werden.

1.3.2 Zentralisierung der Diagnostik

Der Grundsatz «Keine Ressourcen-Feststellungsdiagnostik für die eigene Schule» wird durch die Regionalisierung bzw. Zentralisierung der Verfahren realisiert. Damit entfällt die Möglichkeit (und damit auch der Verdacht), dass Feststellungsdiagnostik zur Ressourcengewinnung für die eigene Institution – sei es eine Förderschule oder eine allgemeine Schule – dienen könnte. Dieses Verfahren ist für Beeinträchtigungen mit relativ klar definierbaren landesweiten Kriterien wie die Förderbereiche Hören, Sehen, körperlich-motorische und geistige Behinderung sinnvoll, wenn es dafür landesweit verbindliche Kriterien und ein einheitliches diagnostisches Verfahren gibt, das durch Handreichungen und eine darauf bezogene Qualifizierung gesichert ist. Die regionalen Stellen der

13 Vgl. Koch, Jungmann (2016).

14 Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (2016), S. 1.

Feststellungsdiagnostik haben pro Behinderungsart relativ wenige Gutachten zu erarbeiten und können die verbindlichen Standards recht einfach in Ressourcenentscheidungen übersetzen.

Für Förderbedarfe bei LES, die besonders kontextgebunden sind, kann der Versuch einer solchen zentralisierten Diagnostik jedoch kaum gelingen. Aufgrund der um das Dreifache höheren Anzahl zu prüfender Fälle würde dieser Ansatz eine extrem große Zahl zentralisierter Diagnostiker/innen verlangen, die ausschließlich mit der Erstellung von Gutachten beschäftigt wären.

1.3.3 Verlässliche Grundausstattung LES

In den Förderbereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache wird für die Zwecke der Ressourcenklärung auf individuelle Vorab-Feststellungsverfahren verzichtet. Stattdessen gibt es eine pauschale Ressourcenzuweisung auf Landes- bzw. Schulumtsebene. Sie geht von einem bestimmten Anteil aller Schüler/innen der Klassen 1–10 mit Förderbedarf LES aus. Dieser Prozentsatz wird mit einer definierten Sonderpädagogik-LES-Lehrerstundenzahl (bzw. wie in Hamburg teilweise mit Sozialarbeiterstunden) multipliziert und als sogenannte verlässliche Grundausstattung LES den allgemeinen Schulen zur Verfügung gestellt wird. Diese Ressource kommt zu der allgemeinen Lehrer/innen-Schüler/innen-Ressource hinzu, wird also nicht mit dieser verrechnet.

Diese Doppelberechnung hat zusätzliche Personalkosten für Lehrer/innen zur Folge – Inklusion ist schon allein deshalb kein Sparmodell, wie gelegentlich unterstellt wird. Um auf kurzfristige Sondersituationen an einzelnen Schulen reagieren zu können, erhalten die Schulämter einen bestimmten Umfang an Stellen zusätzlich. Die Diagnostik wird nicht abgeschafft, sondern als prozessorientierte Förderdiagnostik und -planung in die dann sonderpädagogisch ausgestatteten Schulen verlagert.

Um auf die soziale Lage einzelner Regionen, Stadtteile oder Schulen reagieren zu können, werden in manchen Bundesländern zusätzlich zur obigen Berechnungsgrundlage der Schüler/innenzahl bestimmte Sozialindikatoren zugrunde gelegt.

Der Umfang der LES-Ressource kann sich am Ist-Zustand aller bisher definierten Förderfälle LES orientieren oder an einer letztlich fachlich-politisch auszuhandelnden Größe. Soweit dabei die allgemeinen Förderstunden bei Legasthenie und Dyskalkulie (Teilleistungsstörungen) integriert werden, wie dies zum Beispiel in *Mecklenburg-Vorpommern* der Fall ist, müssen diese zusätzlich berechnet werden. Allgemeine Förderstunden, etwa aufgrund eines besonders belasteten sozialen Umfeldes, oder Ressourcen für den Erwerb der deutschen Sprache und für sogenannte Willkommensklassen werden in allen Bundesländern gesondert berechnet.

1.4 Unterschiedliche Modelle der verlässlichen Grundausrüstung

Beispiele für die Entwicklung der verlässlichen sonderpädagogischen Grundausrüstung gibt es in einzelnen Bundesländern bereits. Sie sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

1.4.1 Berlin

Die Klassen 1–2 erhalten derzeit pro Lerngruppe je vier Lehrerwochenstunden Sonderpädagogik und verzichten dabei auf das aufwendige Feststellungsverfahren für die sonderpädagogischen Förder Schwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung zugunsten individueller Entwicklungsförderung. In einem Schulversuch erhalten 30 Grundschulen für die Förderbereiche LES für sechs Prozent aller Schüler/innen je 2,5 Lehrerwochenstunden Sonderpädagogik zusätzlich.

Ab 2017/18 sollen in einer Modifikation dieses Schulversuchs alle Grundschulen, beginnend mit der Schulanfangsphase und Jahrgangsstufe 3, eine sonderpädagogische Grundausrüstung von 2,5 Lehrerwochenstunden Sonderpädagogik LES für alle Jahrgangsstufen erhalten, und zwar für 2,5 bis 5,5 % aller Schüler/innen, je nach dem Anteil lernmittelbefreiter Schüler/innen. Fördermaßnahmen für Teilleistungsstörungen werden gesondert finanziert. Bei diesem Verfahren würden einzelne Schulen, die besonders viele Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf LES aufgenommen haben, deren Anteil lernmittelbefreiter Kinder aber geringer ist, jedoch Ressourcen verlieren. Daher können diese Schulen aus einem landesweiten weiteren Stundenpool Sonderpädagogik LES einen Ausgleich erhalten. Die bisherige Ausrüstung für die Schulanfangsphase bleibt erhalten.

Für die Sekundarstufe I (für Integrierte Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen) soll die Ressourcenzuweisung für die Klassen 7–10 konstant durch den Erstaufnahmean teil jener Schüler/innen definiert werden, die in der 6. Klasse einen, gegebenenfalls noch festzulegenden weiteren, sonderpädagogischen Förderbedarf durch die abgebende Schule bescheinigt erhalten haben.^[15] Möglicherweise gibt es noch Modifikationen in der Umsetzung, sodass hier ein Zwischenstand beschrieben wird.

1.4.2 Brandenburg

85 Grundschulen (Kl. 1–6) erhalten in einem Modellversuch für fünf Prozent aller Schüler/innen je 3,5 Lehrerwochenstunden Sonderpädagogik LES zusätzlich. Dieses Konzept soll ab 2017/18 für alle Grundschulen eingeführt und auf dann sechs Prozent aller Schüler/innen und 3,5 Wochenstunden sowie 0,5 Wochenstunden als Poolreserve beim Schulamt erweitert werden.^[16] Eine Variation nach Sozialfaktor ist nicht vorgesehen.

15 Vgl. SenBJW (2015a), (2015b).

16 Vgl. Landtag Brandenburg (2017).

1.4.3 Bremen

Seit dem Schuljahr 2014/15 werden allen Grundschulen (Kl. 1–4) für sechs Prozent der Schüler/innen je drei Lehrerwochenstunden Sonderpädagogik LES (variiert mit Sozialfaktor) zusätzlich zugewiesen. Für Oberschulen findet weiterhin noch Feststellungsdiagnostik am Ende der vierten Grundschulklasse statt.^[17] Die Förderschulen LES sind – bis auf eine im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung – ausgelaufen. Der Sozialfaktor jeder Schule wird jährlich über den Durchschnitt aller individuellen Schülerwerte ermittelt, die ihrerseits durch Wohnortindizes wie den Anteil der SGB-II-Bezieher/innen, den Sprachförderbedarf bei Vorschulkindern, die Zahl der Gewaltstraftäter/innen pro 1.000 Einwohner/innen und die Zahl der Einsätze wegen häuslicher Gewalt definiert werden.

1.4.4 Hamburg

Die Grund- und Stadtteilschulen erhalten für vier Prozent aller Schüler/innen zusätzlich eine systemische LES-Sonderpädagogik-Zuweisung. Diese beträgt im Mittel aller Grundschulen 5,03 Stunden Wochenarbeitszeit für Halbtags- und 5,39 Stunden Wochenarbeitszeit für Ganztagschulen; im Mittel aller Stadtteilschulen 5,22 Stunden für Halbtags- und 5,59 Stunden für Ganztagschulen^[18]. Dabei wird auf der Grundlage von KESS-Faktoren schulspezifisch ausdifferenziert. Berücksichtigt werden dazu unter anderem der Bildungsabschluss der Eltern, die Höhe des Haushaltseinkommens, die Zahl der Bücher im Haushalt, kulturelle Aktivitäten sowie die soziale Eingebundenheit der Schülerfamilien.^[19]

Wenn die Schulen aus den dafür bereitgestellten Ressourcen ausschließlich Lehrkräfte beschäftigen, bedeutet dies je Schüler/in 2,8 (Halbtagschule) bzw. 3,0 (Ganztagschule) zusätzliche Lehrerwochenstunden LES. Arbeiten die Schulen, wie von der Behörde empfohlen, mit einem Professionsmix und beschäftigen sie zum Beispiel 40 oder 60 % Sonder- oder Sozialpädagog/innen, gewinnen sie daraus 3,5 bzw. 3,8 Lehrerwochenstunden zusätzlich.^[20]

Für die Ausstattung der Sekundarstufe (Stadtteilschulen) ist eine durch die lokalen Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBZZ) organisierte Überprüfung der Förderempfehlung der abgebenden Grundschule erforderlich. Soweit noch Klassen im Förderbereich Lernen und Sprache bestehen, werden sie den ReBZZ zugeordnet.

17 Vgl. Referat Inklusion der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Hansestadt Bremen (2015).

18 Hamburg rechnet mit Wochenarbeitsstunden als Berechnungsgrundlage, die etwa für Sozialpädagog/innen 38,5 Stunden betragen. Diese können auch in Unterrichtsstunden als Lehrverpflichtung bei Lehrer/innen umgerechnet werden. Die Hamburger Schulen können bei den zugewiesenen Ressourcen selbst entscheiden, ob sie nur Sonderpädagog/innen einstellen oder zwischen 40 und 60 % der Mittel für Sozialpädagog/innen einsetzen.

19 Vgl. Bos et al. (2007), S. 7ff.

20 Vgl. Senat der Hansestadt Hamburg (2012).

1.4.5 Mecklenburg-Vorpommern

Im Modellversuch der Insel Rügen wurden zwölf Grundschulen für sechs Prozent aller Schüler/innen je drei Lehrerwochenstunden Sonderpädagogik zugewiesen, ohne gesonderte Variation nach Sozialfaktor (unter Einbeziehung der bisherigen Ressourcen für Teilleistungsstörungen). Dieses Modell soll 2017/18 auf alle Grundschulen ausgedehnt werden. Aus diesem Stellenpool wird der Bedarf für die bestehenden Förderschulen LES abgezogen. Die eigenständigen Förderschulen Lernen sollen auslaufen und durch Fachbereiche in allgemeinen Schulen ersetzt werden.^[21]

1.4.6 Nordrhein-Westfalen

Seit dem Schuljahr 2014/15 erhalten die Schulämter für Grundschulen und die Sekundarschulen (außerhalb der Gymnasien) regional zusätzliche sonderpädagogische Stellenbudgets für LES auf der Grundlage des Umfangs des Schuljahrs 2012/13. Neben der Unterrichtsversorgung für die Förderschulen sollen die Stellen von den Schulämtern mindestens hälftig an die Grund- und Sekundarschulen zugewiesen werden. Dabei sollen die Grundschulen pro Zug mindestens eine halbe, die Sekundarstufenschulen mindestens eine Stelle pro Zug erhalten. Inklusionserfahrene Schulen sollen von den Schulämtern eine halbe Stelle zusätzlich erhalten, Sozialfaktoren sollen berücksichtigt werden. Die weitere Ressourcenverteilung erfolgt in regionaler Abstimmung.^[22]

Das Fortbestehen der Förderschulen LES wird von einer Mindestschülerzahl abhängig gemacht. Perspektivisch werden aufgrund der demografischen Entwicklung und der Optionen für gemeinsames Lernen zahlreiche Förderschulstandorte entfallen.

1.4.7 Thüringen

Den Schulämtern werden für LES pauschal für fünf Prozent aller Schüler/innen der Kl. 1–10 der allgemeinen Schulen zusätzlich zu den allgemeinen weiteren Lehrerwochenstunden zugewiesen: zwei für die Klassenstufen 1–4, eine halbe für die Klassenstufen 5–10. Die Schulleiter/innen der sogenannten Netzwerkförderzentren (also nicht die Schulämter!) vergeben die Sonderpädagogik-Stunden an die Förderschulen und an die allgemeinen Schulen. Dabei erhalten «i. d. Regel» jede Grundschule mit mehr als 80 Schüler/innen eine halbe, Regel-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen mit mehr als 160 Schüler/innen 0,7 Stellen. Weitere Bedarfe müssen gesondert begründet werden; das gilt gegebenenfalls auch für Gymnasien.^[23]

1.4.8 Schleswig-Holstein

Der von der Landesregierung 2014 vorgelegte Bericht «Inklusion an Schulen» stellt fest, dass rund 80 % aller Schüler/innen in den Förderbereichen Lernen sowie emotionale und

21 Vgl. Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern (2015).

22 Vgl. MSW Nordrhein-Westfalen (2015), dass. (2016a) und (2016 b) sowie Mauermann (2016).

23 Vgl. TMBJS (2016b).

soziale Entwicklung an allgemeinen Schulen lernen. Die zugeordneten Sonderpädagog/innen werden jedoch stellenmäßig weiterhin an den Förderschulen geführt und von dort je nach Bedarf «ausgeliehen».^[24] 19 der 49 Förderschulen Lernen arbeiten als sogenannte Schulen ohne Schüler/innen.^[25] Eine Abkoppelung der Ressourcenzuweisung zugunsten einer sonderpädagogischen Grundversorgung (und damit eine Ablösung der Vorab-Feststellungsdiagnostik) soll «langfristig [...] erreicht werden»^[26].

1.4.9 Hohe Akzeptanz im Rahmen von Modellversuchen

Die Übersicht zeigt, dass fast die Hälfte aller Bundesländer für LES eine budgetierte, an der allgemeinen Schülerzahl orientierte Ressourcenplanung auf Landesebene eingeführt hat oder dies plant. Zugleich wird deutlich, dass die Verfahren der Weitergabe von den Schulämtern an die allgemeinen Schulen, die Zuständigkeit der Ressourcenvergabe, der Umfang für Förderung in den Bereichen LES, der Schulstufen- und Schulartbezug und die Bildung eines Reservepools für Nachsteuerung stark schwanken. Der Ressourcenumfang für inklusive Förderung hängt von der Aufrechterhaltung oder dem Auslaufen der Förderschulen LES (bzw. von einer durch das Parlament beschlossenen Stellenanhebung) ab. Durchweg kommt der budgetierte sonderpädagogische – in Hamburg auch sozialpädagogische – Stundenanteil zum allgemeinen Schüler/innen-Lehrer/innen-Anteil hinzu.

Die Wahrnehmung bzw. Akzeptanz einer verlässlichen sonderpädagogischen Grundausstattung in den Förderbereichen LES ist bei den Akteur/innen unterschiedlich. Dort, wo sie schon – wie im Modellversuch der Insel Rügen in Mecklenburg-Vorpommern – praktiziert wird, konnte eine große Zustimmung der Schulleitungen und der befragten Lehrkräfte und Eltern festgestellt werden.^[27] Ähnliches gilt für den Modellversuch an 85 Grundschulen Brandenburgs.^[28] Bedenken gegen eine verlässliche Grundausstattung – und damit gegen die Ersetzung der Vorab-Feststellungsdiagnostik durch schulinterne prozessorientierte Diagnostik – werden eher dort geäußert, wo diese erst eingeführt werden soll. So wurden im zuständigen Berliner Fachbeirat Inklusion (minderheitlich) die Vorab-Feststellungsverfahren für die Förderbereiche LES mit dem Argument verteidigt, nur diese könnten die Einklagbarkeit sonderpädagogischer Förderung sichern. Dies sei durch die geplante und später beschlossene verlässliche Grundausstattung nicht gewährleistet. Um solchen Bedenken zu begegnen, ist die Rechenschaftslegung über die in den Schulen mit den Mitteln der verlässlichen Grundausstattung durchgeführte Diagnostik, Förderplanung, Förderung und Evaluation notwendig. So können die Grundlagen geschaffen werden, um zu überprüfen, inwieweit sich Erwartungen und Befürchtungen bewahrheitet haben.

24 Vgl. MBW Schleswig-Holstein (2014), S. 8.

25 Vgl. MSB Schleswig-Holstein (2016), S. 5.

26 Ebd., S. 14; vgl. auch MBW Schleswig-Holstein (2014), S. 14.

27 Vgl. Voß et al. (2013).

28 Bosse, Dumont et al. (2015).

Generell kann festgestellt werden, dass Lehrkräfte und Eltern mit Erfahrungen beim gemeinsamen Lernen größere Zufriedenheitswerte zeigen als diejenigen, die entsprechende Erfahrungen noch nicht gemacht haben.^[29] Erfahrung stiftet Akzeptanz, eine Beobachtung, die auch die UN-Vollversammlung mit dem Satz bestätigt: «The best way to learn to include is by including.»^[30]

1.5 Herausforderungen und mögliche Klärungen

Vier Herausforderungen sind mit einer budgetierten Zuweisung von sonderpädagogischen Ressourcen als verläSSLicher Grundausrüstung verbunden, die diskutiert werden müssen, die aber auch gelöst werden können.

1.5.1 Diagnostik für eine Pädagogik der Vielfalt

Wie kommt die zugewiesene sonderpädagogische Förderung bei den Schüler/innen an, wenn die Schule ohne individuelle Vorab-Diagnostik zusätzliche Ressourcen erhält? Die Antwort auf diese Frage kann lauten, dass innerhalb der Schule die Lernausgangslagen (nicht nur im Bereich der Fachdomänen, sondern auch des Verhaltens, der Sprache, der Gesundheit und der individuellen Motivationen und Talente) aller Schüler/innen ermittelt werden, als Teil einer – kompetenzorientierten – Pädagogik der Vielfalt und daraus gegebenenfalls nötige individuelle Zielvereinbarungen entwickelt werden. Handreichungen für eine entsprechende prozessorientierte Diagnostik an allen Schulen werden derzeit in vielen Fortbildungseinrichtungen der Länder entwickelt oder liegen bereits vor.^[31]

Die Steigerung der Diagnostik- und der Förderkompetenz aller Lehrkräfte, also auch der Fachlehrkräfte, ist daher wichtig^[32], damit die je unterschiedlichen Lernausgangslagen pro Domäne bzw. Unterrichtseinheit geklärt und eine adaptive Lernunterstützung ermöglicht werden. In den Fortbildungseinrichtungen der Länder und in den lehramtsbildenden Universitäten ist gemeinsam durch Sonderpädagogik, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft zu prüfen, was mit allgemeiner und was mit spezifisch sonderpädagogischer Diagnostikkompetenz, mit allgemeiner und spezifischer Förderkompetenz und mit einer kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung gemeint sein kann, die sich sowohl auf individuelle Lernentwicklungen als auch auf Lernziele eines integrierten

29 So ein Ergebnis der repräsentativen Befragung von Eltern und Lehrer/innen der Bertelsmann-Stiftung, vgl. Hollenbach-Biele, Simon (2016) und Ziegler, Richter, Hollenbach-Biele (2016).

30 General Assembly of the United Nations (2013), S. 15. Sinngemäß auf Deutsch: «Die beste Methode, Inklusion zu lernen, besteht darin, sie zu praktizieren.»

31 Vgl. u. a. MBS Brandenburg (2013a) und (2013 b).

32 Vgl. auch Amrhein (2016).

Rahmenlehrplans beziehen. Für die Lehramtserstausbildung wird derzeit an der Berliner Humboldt-Universität ein entsprechendes Projekt realisiert.^[33]

1.5.2 Rechenschaftslegung

Wie wird die sonderpädagogische Förderung gesichert, wenn Sonderpädagog/innen bei Krankheit der allgemeinen Lehrkräfte diese im Unterricht vertreten müssen oder wenn Sonderpädagog/innen krank sind? Unabhängig von der empirisch bislang nicht untersuchten Frage, wie viel Unterricht und individuelle Förderung in den Förderschulen aufgrund von Krankheit entfällt, wird der Anteil der Vertretung im gemeinsamen Unterricht von Sonderpädagog/innen selbst als gering eingeschätzt.^[34] Durch die Kompetenzerweiterung aller Lehrkräfte in Richtung adaptiven Unterrichtens, individueller Lernvereinbarungen und des kooperativen Teamteachings können auch allgemeine Lehrkräfte Förderarbeit übernehmen ebenso wie Sonderpädagog/innen den allgemeinen Unterricht. Was wie realisiert (oder behindert) wird, kann nur durch eine klare Rechenschaftslegung über die Art und den Erfolg der sonderpädagogischen Arbeit in allgemeinen Schulen herausgefunden werden, wie sie auch die European Agency for Special Needs and Inclusive Education als notwendig erachtet.^[35] Damit könnten Spekulationen über den vermeintlichen Missbrauch sonderpädagogischer Kompetenz für den allgemeinen Schulbereich zugunsten von Informationen abgebaut werden. Vorschläge für Formen der Rechenschaftslegung werden nach Auskunft der KMK derzeit von den sonderpädagogischen Referent/innen der Länder diskutiert.

1.5.3 Übergänge zur Sekundarstufe I organisieren

Wie kann mit schulinterner prozessorientierter Diagnostik und ohne förmliches Feststellungsverfahren der Übergang in eine nächste Schulstufe organisiert werden, etwa von der Grundschule zur Sekundarstufe I, falls für Letztere (noch) Feststellungsverfahren verlangt werden? Ob durch die abgebende Schule eine Art «Feststellungsverfahren light», etwa durch die Dokumentation der bisherigen Förderung und eine Förderempfehlung des Jahrgangsteams, und/oder, wie in Hamburg, eine Überprüfung durch eine zentrale Diagnostikstelle sinnvoll ist oder ob pauschalisierte Ansätze realisierbar sind, wäre durch prozessbegleitende Evaluation zu überprüfen.

33 Das Projekt «Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin» (FDQI-HU) findet von Dezember 2016 bis Juni 2019 an der Professional School of Education statt und wird im Rahmen der gemeinsamen «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Weitere Informationen unter www.hu-berlin.de/de/einrichtungen-organisation/wissenschaftliche-einrichtungen/zentralinstitute/pse/forschung-und-lehre/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-fdqi-hu.

34 Zu den Aufgabenprofilen von Sonderpädagog/innen in Förderschulen und zu gemeinsamem Lernen vgl. Melzer, Hillenbrand (2015).

35 Vgl. Meijer (1999), S. 173ff.

1.5.4 Statistik fortschreiben

Wie kann beim Wegfall von Feststellungsdiagnostik im Förderbereich LES die bisherige sonderpädagogische Statistik fortgeführt werden – die nicht zuletzt der Schulentwicklungs- und Haushaltsplanung, dem Ländervergleich und bei Forschungsvorhaben zugrunde gelegt wird? Hier wären zwei Varianten als Antworten denkbar. Zum einen könnte der von einem Bundesland für die pauschale Zuweisung angenommene Anteil (fiktiver) LES-Schüler/innen in die Statistik eingehen. Bei einer Schülerzahl von 100.000 und einer pauschalen Landesquote LES von fünf Prozent wären das 5.000 (fiktive) Schüler/innen. Die zweite Möglichkeit läge in der Addition aller Fallmitteilungen aus den Einzelschulen. «Fälle» wären alle Schüler/innen, mit denen zeitlich definierte Zielvereinbarungen für eine (sonderpädagogische) Förderung abgeschlossen wurden.

Soweit diese Förderung kürzer als ein Schuljahr dauert, werden diese Teiljahres-Fälle durch die Schule auf (fiktive) Ganzjahres-Fälle umgerechnet und diese Zahl weitergegeben. Ein Beispiel: In einer Grundschule werden in den Förderbereichen LES zehn Kinder das ganze Jahr, vier ein halbes Jahr und neun für vier Monate zusätzlich gefördert. Das ergibt 15 «Jahres-Fälle», die in die Landesstatistik LES eingehen. Für die Statistik würde dann nur die Gesamtzahl der Förderbereiche LES dokumentiert.

Will man an der Spezifizierung der Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache festhalten, müsste man sich auf eine differenzierte Rechenschaftslegung aus allen Schulen verlassen.^[36] Derzeit sind den Verfassern keine Bundesländer bekannt, die ein verlässliches quantitatives oder gar qualitatives Rechenschaftssystem – über die derzeitigen KMK-Daten hinaus – praktizieren.

1.6 Empfehlungen

Auf der Basis der bisherigen Ausführungen werden folgende Empfehlungen ausgesprochen. Sie richten sich ebenso an Politik und Bildungsverwaltung wie an die Verantwortlichen in der schulischen Praxis.

1.6.1 Entkoppelung von Diagnostik und Zuweisungen

Die Ressourcenzuweisung für die Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES) wird zusammengefasst und von der Förderbedarfsdiagnostik entkoppelt. In Flächenstaaten erhalten die Schulämter auf der Grundlage ihrer gesamten Schülerzahl in den Klassen 1–10 für LES eine Gesamtstellenzahl Sonderpädagogik. Je nach Einbeziehung oder gesonderter Finanzierung weiterer Fördernotwendigkeiten (Teilleistungsstörungen, Prävention u. a.) und eines Sozialfaktors ist von einem Umfang von vier bis sechs Prozent aller Schüler/innen der Klassen 1–10 auszugehen. Der Umfang der entsprechenden sonder- (oder teilweise sozial-)pädagogischen Stellen ergibt sich aus der

36 Vgl. Preuss-Lausitz (2016).

gegenwärtigen Lehrer/innen-Schüler/innen-Relation der LES-Schulen und kommt zum allgemeinen Lehrer/innen-Schüler/innen-Anteil hinzu. Die Umstellung erfolgt schrittweise, jedoch mit einer zeitlich festgelegten endgültigen Umstellung für alle Schulstufen. In den Stadtstaaten kann das Ressourcenzuweisungsverfahren für LES schulscharf zentral organisiert werden.

1.6.2 Einrichtung eines Reservepools

Die Schulämter bzw. in den Stadtstaaten die Bildungsverwaltungen haben einen zusätzlichen Reservepool im Umfang von etwa zehn Prozent aller verfügbaren Stellen Sonderpädagogik LES, um auf kurzfristige und lokal besondere Situationen reagieren zu können.

1.6.3 Bildung interdisziplinärer Teams

Die Lehrkräfte Sonderpädagogik LES werden stellenmäßig in den allgemeinen Schulen geführt und sind Teil der Jahrgangs- oder Zwei-Jahrgänge-Teams. Das verringert Zeitverluste, erhöht die Kooperation zwischen Sonder- und allgemeinen Lehrkräften und verstärkt den Einfluss der Sonderpädagog/innen auf eine inklusive Schulentwicklung, die die individuellen Stärken und Schwächen aller Schüler/innen in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt.

1.6.4 Wissenstransfer sonderpädagogischer Fachkompetenzen

Prozessbezogene Förderdiagnostik und -praxis als bisher ausschließliche Kompetenz sonderpädagogischer Professionalität werden durch schulinternen Transfer und Qualifizierung mittelfristig auch zur Kompetenz der Grundschul- und Fachlehrer/innen einer Schule. Prozessbezogene Diagnostik und darauf bezogene Zielvereinbarungen bzw. Differenzierungsmaßnahmen und Förderungen werden auf alle Lernenden einer Klasse bezogen und dabei auch Schüler/innen mit besonderen Talenten gefördert. Entsprechende, durch die Fortbildungsinstitute erarbeitete Handreichungen stehen in allen Schulen und für jede Lehrkraft zur Verfügung.

1.6.5 Einrichtung von Zentren für unterstützende Pädagogik

In jeder Schule wird ein Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP) eingerichtet, das die Arbeit der Sonderpädagog/innen, Sozialpädagog/innen, Erzieher/innen, Schulhelfer/innen und weiterer Mitarbeiter/innen (etwa Schulexterne im Ganztage) koordiniert. Es ist zuständig für die Zusammenarbeit mit schulexternen Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen, etwa im Kontext von Verhaltensproblemen. Seine Leitung ist Teil der erweiterten Schulleitung. Ein ZuP sollte mindestens zwei Räume haben, wobei einer für die Beratung und Aktenführung, ein weiterer für Time-out-Situationen («Schulstation», «Oase») dienen kann.

1.6.6 Rechenschaftslegung

Jede Schule dokumentiert ihre sonderpädagogische Förderung (nicht nur im Förderbereich LES) in einem landeseinheitlichen, einfachen und transparenten Verfahren (Rechenschaftslegung).

1.6.7 Aktionspläne zur Umsetzung der Inklusion

Um die Akzeptanz inklusiver Schulentwicklung und insbesondere einer verlässlichen sonderpädagogischen Grundausstattung unter Lehrkräften, Eltern und in der Öffentlichkeit weiter zu stärken, werden in jedem Landkreis zeitlich klare Aktionspläne zur Umsetzung verabschiedet. Dies geschieht unter Einbeziehung aller regionalen Akteur/innen, vor allem der Menschen mit Behinderungen bzw. ihrer Sorgeberechtigten.

Dabei werden die Forschungsergebnisse zu den positiven Lernentwicklungen bei inklusiven Settings wie auch Lösungsschritte bei Herausforderungen von Politiker/innen und Verwaltungspersonal stärker in die Öffentlichkeit getragen. Dazu gehört auch, jährlich alle Ausgaben für den Prozess der Entwicklung inklusiver Bildung – aller Kostenträger und Bereiche – einschließlich der Beratungs- und Fortbildungsaufwendungen und der Ausgaben für das Förderschulsystem auf Landes- wie auf Kreis- bzw. kommunaler Ebene transparent öffentlich darzustellen. So lässt sich dem Vorwurf entgegen, der Weg zur inklusiven Bildung sei ein «Sparmodell».

Teil 2:

Die Suche nach einer guten Balance: Zwischen Doppelstruktur und Bündelung

Ausgangslage

Die seit 2009 auch in Deutschland gültige UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verpflichtet alle vertragsschließenden Parteien dazu, «to ensure an inclusive education system at all levels» (Artikel 24, Absatz 1), mit dem Ziel zu gewährleisten, dass «persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live» (Artikel 24, Absatz 2b).^[37] Ob diese Formulierungen die Verpflichtung einschließen, das bisherige gegliederte Förderschulsystem auslaufen zu lassen, ist fachlich und öffentlich strittig. In jedem Fall sind die zuständigen Bundesländer gehalten, für alle Schüler/innen mit Behinderungen und Erschwerungen beim Lernen «angemessene Vorkehrungen» beim Wunsch für ein gemeinsames Lernen zu schaffen.

2.1 Fragestellungen

Die Koexistenz von zwei Lernorten für Schüler/innen mit Behinderungen – inklusiv arbeitende allgemeine Schulen auf der einen und acht verschiedene, auf behinderungshomogene Lerngruppen ausgerichtete Förderschularten auf der anderen Seite – bestimmt derzeit noch die deutsche Schulstruktur. Der Umgang mit dieser Ausgangslage erfordert, das zeigt eine systematisierende und länderspezifische Betrachtung des Verhältnisses dieser beiden Lernorte, Antworten auf drei Grundfragen:

- Soll die Doppelstruktur (allgemeine Schulen und Förderschulen) grundsätzlich oder für einzelne Förderbereiche erhalten bleiben oder aufgegeben werden? Wenn sie erhalten bleiben soll: In welcher Weise kann dies geschehen? Wenn nicht: Welche Konsequenzen hat dies unter demografischen, finanziellen und bildungspolitischen Aspekten?

37 Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2015). Die Unterzeichnerstaaten verpflichten sich damit, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen mit dem Ziel zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gesellschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben. Da neben der englischen nur die französische, spanische, russische, chinesische und arabische Fassung der Behindertenrechtskonvention rechtlich verbindlich sind, wird hier der englische Text zitiert.

- Sollen – unbeschadet der Frage, ob es neben den allgemeinen Schulen weiterhin Förderschulen als Lernorte für Schüler/innen mit Behinderungen gibt – künftig alle allgemeinen Schulen inklusiv arbeitende Schulen werden?
- Soll in den inklusiv arbeitenden Schulen jede einzelne Schule alle Förderbereiche anbieten, oder soll es für einzelne Förderbereiche gesondert ausgewiesene Standorte geben, an die Kinder und Jugendliche mit ihrer je spezifischen Behinderung verwiesen werden können? Und wird durch die Bündelung von Barrierefreiheit und spezifischen sonderpädagogischen Kompetenzen in sogenannten Schwerpunktschulen das individuelle Recht des Kindes auf inklusive Bildung behindert oder unterstützt?

Die folgende Darstellung arbeitet am Beispiel einzelner Bundesländer unterschiedliche Ansätze des Umgangs mit diesen Fragen heraus und versucht, deren Stärken und Schwächen zu benennen.

2.2 Zwischen Doppelstruktur und dem Auslaufen von Förderschulstufen und -arten

Inzwischen haben fast alle Bundesländer in ihren Schulgesetzen die rechtlichen Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Erziehungsberechtigten für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf als Lernort zwar eine allgemeine Schule wählen können, nicht aber unbedingt eine konkrete, von ihnen präferierte Schule. Lediglich in *Berlin* steht eine entsprechende Novellierung des Schulgesetzes noch aus, faktisch besteht aber auch dort die Wahloption. In *Baden-Württemberg* bleibt auch nach der Schulgesetznovellierung von 2015 die Möglichkeit bestehen, dass Schüler/innen in Einzelfällen auch gegen die Option der Erziehungsberechtigten für eine inklusive Schule einer Förderschule zugewiesen werden.^[38] In der überwiegenden Mehrzahl aller Bundesländer aber haben die Erziehungsberechtigten die Möglichkeit, zwischen den Lernorten allgemeine Schule und Förderschule zu wählen.

Davon gibt es einige wenige Ausnahmen: So laufen in *Niedersachsen* die Förderschulen mit dem Förderbereich Lernen in der Primar- und in der Sekundarstufe I aus. Vergleichbares gilt für *Bremen*: Dort sind in den Förderbereichen Lernen und Sprache seit einigen Jahren keine Einschulungen in Förderschulen mehr möglich; für den Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung bleibt vorläufig noch ein einziger Förderschulstandort bestehen. Eine vergleichbare Entwicklung zeichnet sich in *Hamburg* ab: Dort bestehen noch wenige Klassen im Förderbereich Lernen an den Regionalen Bildungs- und Beratungszentren angegliedert, da und soweit die Erziehungsberechtigten dies wünschen. Auch in *Schleswig-Holstein* findet sich mit Sehen ein Förderbereich, der nur an allgemeinen Schulen angeboten wird. Für die Unterstützung der Arbeit der allgemeinen Schulen in diesem Förderbereich sind

38 SchG für Baden-Württemberg § 83, Abs. 4.

die Lehrkräfte des Förderzentrums Sehen zuständig: eine Förderschule ohne Schüler/innen, deren Lehrkräfte an die allgemeinen Schulen «ausgeliehen» werden.

In mehreren Flächenländern bestehen zwar alle Förderschularten, tatsächlich aber werden – etwa in den meisten Kreisen *Brandenburgs* – Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf in den Bereichen Hören, Sehen und körperlich-motorische Entwicklung wohnortnah inklusiv unterrichtet, weil entsprechende Förderschulen nicht wohnortnah vorhanden sind.

2.2.1 Praxisbeispiele zum Umgang mit der Doppelstruktur

Während die bisher angeführten wenigen Beispiele für eine Aufgabe der Doppelstruktur landesweit gelten, finden sich aktuell bzw. perspektivisch überwiegend demografisch bedingte Regionalentwicklungen hin zu einer Verabschiedung von der Doppelstruktur.

- In *Schleswig-Holstein* arbeiten von den dortigen 49 Förderschulen Lernen 19 als sogenannte Schulen ohne Schüler/innen, d. h. der Unterricht aller Schüler/innen findet in den allgemeinen Schulen statt, die dortigen sonderpädagogischen Lehrkräfte sind der (faktisch ehemaligen) Förderschule weiterhin zugeordnet und werden von dieser «ausgeliehen». In den Einzugsbereichen dieser Förderschulen ohne Schüler/innen besteht also kein Optionsrecht; von Akzeptanzproblemen ist nichts bekannt.
- *Nordrhein-Westfalen* hat mit der «Verordnung über die Mindestgrößen der Förderschulen und der Schulen für Kranke»^[39] Mindestschülerzahlen für die Errichtung und Fortführung von Förderschulen festgelegt. Diese Mindestgröße liegt für den Bereich Lernen bei 144, für den Bereich Sprache in der Primarstufe bei 55, für emotionale und soziale Entwicklung bei 88, für Hören und Sehen bei je 110 und für den Bereich geistige Entwicklung bei 50 Schüler/innen. In begründeten Fällen kann eine Förderschule, die diese Mindestzahl nicht erreicht, als Teilstandort einer weiteren Förderschule fortgeführt werden – sofern die Entfernung «zumutbar» ist. Die demografische Entwicklung, insbesondere in weniger dicht besiedelten Landesteilen, und die wachsende Zahl derer, die sich für den Lernort allgemeine Schule entscheiden, führen in einzelnen Regionen, zumindest bei einzelnen Förderbereichen, schon derzeit zu einem Ende der Doppelstruktur. So wurden im Kreis Soest mit seinen etwa 300.000 Einwohner/innen von sechs Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen vier bereits aufgelöst bzw. sind für die Auflösung vorgesehen.
- Eine ähnliche Entwicklung – wenn derzeit auch erst perspektivisch – zeichnet sich außerhalb der städtischen Verdichtungsregionen in *Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt* und *Thüringen* ab. Während in diesen fünf Ländern die 25- bis unter 40-Jährigen im Durchschnitt je Jahrgang etwa 154.000 Menschen zählen, wird die durchschnittliche Jahrgangsstärke der künftigen

39 MSW Nordrhein-Westfalen (2013).

Elterngenerationen in wenigen Jahren nur noch bei 100.000 liegen.^[40] Als «Echoeffekt» dieser Veränderung ist ein deutliches Absinken der jährlichen Geburtenzahl (2015 lag sie bei 106.000) zu erwarten – mit Folgen für den Erhalt von Schulstandorten für Grundschulen, weiterführende Schulen sowie insbesondere Förderschulen. Letztere sind bereits gleichermaßen durch den zu erwartenden Geburtenrückgang wie durch die Hinwendung der Erziehungsberechtigten zu allgemeinen Schulen in ihrem Bestand gefährdet – und werden es in Zukunft noch stärker sein.

Im Konzept der Landesregierung von *Brandenburg* «Gemeinsames Lernen in der Schule» heißt es mit Blick auf diesen Sachverhalt: «Im Schuljahr 2015/16 wurden knapp 21.000 Schülerinnen und Schüler eingeschult. Die Zahl der Einschulungen bleibt gemäß Schülerzahlenmodellrechnung des MBS bis 2020 auf einem Niveau von ca. 22.500 Schülerinnen und Schüler stabil. Danach setzt ein kontinuierlicher Rückgang ein. Im Jahr 2030 werden noch knapp 16.300 Einschulungen prognostiziert [...] Das regionale Absinken der Schülerzahlen insgesamt wird Auswirkungen auf die Entwicklungsperspektive der Förderschulstandorte haben.»^[41] Im «Eckpunktepapier zum inklusiven Schulgesetz» *Thüringens* (Arbeitsstand: 16.11.2016) bleibt offen, ob sich die dort unter «Schwerpunkt 2» aufgeführten Förderzentren der Schwerpunkte Lernen, Sprache, Verhalten, Sehen, Hören, geistige Entwicklung sowie körperlich-motorische Entwicklung auch zu Kompetenz-, Beratungs- und Medienzentren ohne Schüler/innen entwickeln können – eine Entwicklung, die sich angesichts der auch *Thüringen* bestimmenden demografischen Perspektive nahezu zwangsläufig ergeben wird.

- In den drei Stadtstaaten werden eigenständige Förderschulen in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache abgebaut oder sind schon, wie in *Bremen* und weitgehend in *Hamburg*, auslaufend. Da die UN-Konvention das Recht des Kindes auf inklusive Bildung ausdrücklich fordert, nicht jedoch von einem sogenannten Elternwahlrecht (oder dem Anspruch auf einen Förderschulplatz) spricht – es äußert sich dazu nicht –, liegt mit Wegfall einer Option zwischen beiden Lernorten kein Widerspruch zur UN-BRK vor.

2.2.2 Vor- und Nachteile der Doppelstruktur

Insgesamt gilt derzeit aber noch weitgehend: Bundesweit werden die Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf durch ein paralleles Angebot der beiden Lernorte allgemeine Schule und Förderschule dominiert. Der Vorteil dieser Doppelstruktur wird darin gesehen, dass das Beibehalten des Lernortes Förderschule die Akzeptanz für das Konzept der inklusiven Schule befördert habe – Akzeptanz bei Eltern, bei Lehrkräften der Förderschulen und in der Politik.

40 Statistisches Bundesamt (2015).

41 Landesregierung Brandenburg (2015), S. 22f.

Dieser mögliche Vorteil ist allerdings verbunden mit der Hinnahme beachtlicher Nachteile:

- Insbesondere in weniger dicht besiedelten Regionen und bei den kleineren Förderbereichen verschärft die Aufteilung der Schüler/innen auf die beiden Lernorte die ohnedies bestehenden Schwierigkeiten bei der Sicherung wohnortnaher Schulangebote für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Beispiele des Förderbereiches Sehen in *Brandenburg* oder des Schwerpunktes Hören in *Schleswig-Holstein* können dies verdeutlichen. So lernten im Schuljahr 2015/16 in *Brandenburg* im Förderbereich Sehen insgesamt 268 Kinder und Jugendliche – 85 in Förderschulen und 183 in allgemeinen Schulen. Für die kleine Zahl von 85 Schüler/innen fällt es schwer, im ganzen Land mehr als nur eine hinreichend ausgestattete Förderschule anzubieten. Diese müsste dann für die Mehrheit ihrer Schüler/innen mit einem Internat verbunden sein. Ähnlich verhält es sich beim Förderbereich Hören in *Schleswig-Holstein*: Dort gab es 2015/16 insgesamt 479 hörbehinderte Schüler/innen – 154 in Förderschulen und 325 in allgemeinen Schulen.
- Das Aufrechterhalten der Doppelstruktur führt vielfach zu einer Steigerung der Ausgaben für lehrendes Personal. Ein besonders krasses Beispiel bietet dafür *Schleswig-Holstein*: Dort lernten im Schuljahr 2015/16 insgesamt 836 Schüler/innen im Förderbereich Sprache, 49 davon in Förderzentren. Um dieser kleinen Schülergruppe ein nur annähernd hinreichend differenzierendes Lehrangebot zu sichern, liegt die Schüler/innen-Lehrer/innen-Relation bei 3,9. Zum Vergleich: In den allgemeinen Schulen dieses Schwerpunktes plant das Land mit einem Relationswert von 6,0 und versorgt damit fast doppelt so viele Schüler/innen.^[42]
- Gleichfalls führt das Fortbestehen von Doppelstrukturen – im Vergleich zu einer Unterrichtung aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen – zu höheren Ausgaben für die Errichtung und den Unterhalt von Schulgebäuden. Da Förderschulgebäude, die weiterhin Förderschüler/innen aufnehmen, dabei nicht oder nur stark eingeschränkt für eine andere schulische Nutzung zur Verfügung stehen, erhöht dies den Neubaubedarf. Zugleich bleiben die Unterhaltungsausgaben für die fortbestehenden Förderschulen auch bei sinkenden Schülerzahlen in etwa auf ihrem früheren Niveau.
- Die Doppelstruktur lässt sich nicht durch bessere Leistungsergebnisse der Förderschulen begründen. Im Gegenteil: Internationale wie nationale Untersuchungen weisen darauf hin, dass gemeinsames Lernen wirksamer ist und Selbstständigkeit wie berufliche Perspektiven günstig beeinflusst.^[43]

42 Vgl. Klemm (2016), S. 9.

43 Vgl. zuletzt Kocaj et al. (2014) für die Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache.

2.3 Werden langfristig alle allgemeinen Schulen inklusiv arbeiten oder nur ein Teil von ihnen?

Aus der Tatsache, dass inzwischen in allen Bundesländern Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf allgemeine Schulen wählen können, darf nicht geschlossen werden, dass auch in allen allgemeinen Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet würden. Ein Blick auf die Regelungen der einzelnen Länder zeigt, dass es eine Spannweite von Lösungen gibt, die von der Beteiligung aller Schulen am inklusiven Projekt bis hin zu einer Konzentration inklusiven Unterrichtens und Lernens auf eine eher kleine Zahl ausgewählter inklusiver Schulen reicht.

2.3.1 Schleswig-Holstein und Thüringen

Für den ersten Fall steht *Schleswig-Holstein*: Dort beteiligen sich alle Schulen der beiden genannten Schulstufen mit allen Förderbereichen am Inklusionsprojekt. Das heißt allerdings nicht, dass in jedem Schuljahr auch tatsächlich alle Schulen des Landes Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichten würden. Wenn dies so wäre, müssten sich 2015/16 die 10.280 Schüler/innen, die mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen lernen, auf insgesamt 969 Schulen der Primar- und Sekundarstufe I verteilen. Im Durchschnitt würden dann je Schule etwa elf Kinder mit Förderbedarf der unterschiedlichsten Förderbereiche unterrichtet, pro Jahrgangsstufe also etwa eine Schülerin oder ein Schüler.^[44]

Eine vergleichbare Perspektive lässt sich für *Thüringen* aus dem schon erwähnten «Eckpunktepapier zum inklusiven Schulgesetz» ableiten. Dort heißt es – allerdings nur bezogen auf Grund- und Gemeinschaftsschulen (Schwerpunkt 5): «Die Anmeldung eines schulpflichtigen Kindes erfolgt grundsätzlich an der Grundschule/Thüringer Gemeinschaftsschule (staatliche Schule bzw. Schule in freier Trägerschaft).»^[45] Von einer Beschränkung auf ausgewählte Grund- und Gemeinschaftsschulen ist dort nicht die Rede.

2.3.2 Niedersachsen

Auch in Niedersachsen sollen auf Dauer alle allgemeinen Schulen für alle Förderbereiche Angebote des gemeinsamen Lernens machen. Für eine bis 2024 reichende Übergangszeit gilt diese Verpflichtung nur für die Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache^[46]. Während dieser Übergangszeit ist die Einrichtung von Schwerpunktschulen in allen Schulstufen und -formen für die übrigen Förderbereiche zulässig.

44 Vgl. zu den Schulzahlen: Statistisches Bundesamt (2016), Tabelle 2.1. Daten dazu, an wie vielen allgemeinen Schulen des Landes im Schuljahr 2015/16 tatsächlich Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen, sind nicht veröffentlicht.

45 TMBJS (2016a), S. 1.

46 LES – vgl. KMK (2015), S. 71.

2.3.3 Nordrhein-Westfalen

Eine abgeschwächte Version dieser – im Prinzip alle Schulen der beiden hier einbezogenen Schulstufen umfassenden – Inklusionskonzeption findet sich in Nordrhein-Westfalen und Berlin. Für Nordrhein-Westfalen gilt der Grundsatz: «Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen.»^[47] Weiter gilt aber auch, dass die Schulaufsichtsbehörde mit Zustimmung des Schulträgers Schulen, an denen die sächlichen und personellen Voraussetzungen dafür gegeben sind, benennt, die gemeinsamen Unterricht anbieten.^[48] Bisher ist dies zwar bei einem größeren Teil der allgemeinen Schulen geschehen, aber es bleiben auch noch zahlreiche allgemeine Schulen, die keine Angebote des gemeinsamen Lernens machen: Im Schuljahr 2015/16 galt dies für 1.552 – und damit für 31 % – der insgesamt 4.983 allgemeinen Schulen der Primar- und der Sekundarstufe I. 69 % der allgemeinen Schulen arbeiten derzeit also inklusiv. Unter den Gesamtschulen des Landes liegt die entsprechende Quote bei 94, in den Gymnasien bei 48 %. Perspektivisch sollen alle allgemeinen Schulen für alle Förderbereiche Angebote des gemeinsamen Lernens machen.

2.3.4 Berlin

Berlin geht in eine dem nordrhein-westfälischen Entwicklungsziel vergleichbare Richtung: In diesem Stadtstaat bieten im Prinzip alle allgemeinen Schulen inklusiven Unterricht in den Förderbereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache an. Darüber hinaus findet sich bereits jetzt eine Zahl allgemeiner Schulen, die auch in den Förderbereichen Hören und Kommunikation, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung und Autismus inklusive Angebote machen. Diese Angebote werden, beginnend mit dem Schuljahr 2016/17, durch Schwerpunktschulen für diese Förderbereiche erweitert. Zur längerfristigen Perspektive heißt es – vergleichbar den Zielvorstellungen der nordrhein-westfälischen Politik – im Berliner «Rahmenkonzept für Schwerpunktschulen im inklusiven Schulsystem»: «Die Einrichtung von inklusiven Schwerpunktschulen entbindet nicht von der mittelfristigen Zielvorstellung, alle Schulen so zu qualifizieren, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen ohne Einschränkungen gemeinsam lernen können.»^[49]

2.4 Beispiele für die Koexistenz von inklusiven und nicht inklusiven Schulen

Während in Schleswig-Holstein, Thüringen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Berlin schon jetzt oder doch in absehbarer Zukunft alle öffentlichen allgemeinen Schulen

47 SchulG NRW § 20 Abs. 2.

48 Ebd., Abs. 5.

49 SenBJW Berlin (2014a), S. 2.

in allen Förderbereichen der Primarstufe und der Sekundarstufe I inklusiv arbeiten werden, finden sich Länder, die – unterschiedlich stark ausgeprägt – einen grundsätzlich anderen Weg gehen: Sie entwickeln nicht alle Schulen der beiden Schulstufen zu inklusiven Schulen (so bleiben in einzelnen Ländern die Gymnasien weitgehend außen vor), versuchen aber, diese Auswahl regional so anzulegen, dass für alle Kinder und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf der Besuch einer allgemeinen Schule wohnortnah möglich ist. Beispiele dafür sind die Stadtstaaten Bremen und Hamburg sowie Brandenburg, Bayern und Rheinland-Pfalz.

2.4.1 Inklusion für LES – Schwerpunktschulen für die restlichen Förderbereiche

Die Entwicklung inklusiver Angebote an den Schulen der Primar- und der Sekundarstufe I unterscheidet sich in den zwei genannten Stadtstaaten und in Brandenburg deutlich von den Bundesländern, die zumindest perspektivisch alle allgemeinen Schulen für alle Förderschwerpunkte zu inklusiven Schulen entwickeln wollen: *Brandenburg* strebt einen schrittweisen Ausbau aller Schulen beider Schulstufen zu Schulen des gemeinsamen Lernens an – allerdings nur für die drei Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache. Hinsichtlich der vier weiteren Förderbereiche körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören und geistige Entwicklung verfolgt das Land den Aufbau von sogenannten Schwerpunktschulen.

Vergleichbares gilt für die Stadtstaaten *Bremen* und *Hamburg*, wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt: Hamburg richtet für die Förderbereiche Hören und Kommunikation, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung und Autismus Schwerpunktschulen ein. Bremen bietet nur für den Förderbereich geistige Entwicklung Schwerpunktschulen an.

2.4.2 «Inklusive Schwerpunktschulen» in Rheinland-Pfalz

Auch in Rheinland-Pfalz gilt der Grundsatz, dass Schüler/innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf den Anspruch haben, zwischen Förderschule oder allgemeiner Schule wählen zu können. Hinsichtlich des Lernortes allgemeine Schule gilt dort aber eine Einschränkung: Nicht alle allgemeinen Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I nehmen Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf, sondern nur dafür vorgesehene und besonders ausgestattete Schulen. Diese werden in der Terminologie des Landes «Schwerpunktschulen» genannt – abweichend von der in anderen Ländern üblichen «Füllung» dieses Begriffs, wonach Schwerpunktschulen jeweils nur für ausgewählte Förderbereiche inklusive Angebote machen.

Im Schuljahr 2016/17 gibt es in Rheinland-Pfalz insgesamt 289 dieser über das Land verteilten inklusiven Schwerpunktschulen, darunter 169 Grundschulen und 120 weiterführende Schulen, aber kein Gymnasium. Das bedeutet, dass nur etwa ein Fünftel (20,6 %) aller 1.400 allgemeinen Schulen der Primar- und der Sekundarstufe I inklusiv arbeitet. Auch wenn es die Möglichkeit gibt, dass allgemeine Schulen, die nicht zur Gruppe der Schwerpunktschulen gehören, Kinder und Jugendliche aufnehmen, die zielgleich unterrichtet

werden, ist das rheinland-pfälzische Modell dadurch gekennzeichnet, dass inklusive Angebote bevorzugt in dafür ausgewählten Schulen, nicht aber in allen allgemeinen Schulen des Landes gemacht werden. Auch wenn der Aufbau eines Netzes derartiger inklusiv arbeitender «Schwerpunktschulen» noch nicht abgeschlossen ist, wird es dabei bleiben, dass gemeinsamer Unterricht auch auf Dauer nicht an allen allgemeinen Schulen angeboten werden wird – nicht an allen Grundschulen, nicht an allen Gesamtschulen, nicht an allen Realschulen plus und überhaupt nicht an Gymnasien.^[50]

Ob dieses Konzept dazu führt, dass Rheinland-Pfalz (nach Hessen und neben Bayern) wegen einer bislang noch geringeren faktischen Zugänglichkeit zu inklusiver Bildung die niedrigste Inklusionsquote hat^[51], kann nicht geklärt werden.

2.4.3 Fünf Inklusionsvarianten in Bayern

Ähnlich wie in Rheinland-Pfalz bietet auch Bayern für alle Schüler/innen die Wahlfreiheit zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen. Die in Bayern gebotenen Varianten des Besuchs einer allgemeinen Schule unterscheiden sich allerdings deutlich von denen der vorgenannten Länder. Das Land hat fünf Varianten eingeführt, die es als inklusiv versteht.

In Variante 1 können sich allgemeine Schulen mit Zustimmung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde und der beteiligten Schulaufwandsträger zu Schulen mit dem «Schulprofil Inklusion» entwickeln. Auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzepts bieten diese Schulen individuelle Förderung gleichermaßen für ihre Schüler/innen mit und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf an. In diesen Schulen tätige Lehrkräfte der Förderschulen sind in das Kollegium eingebunden und unterliegen den Weisungen der Schulleitung der allgemeinen Schule. Im Schuljahr 2015/16 gab es in Bayern insgesamt 212 dieser Schulen mit dem Schulprofil Inklusion; das waren 4,9 % aller allgemeinen Schulen der Primar- und Sekundarstufe I. Unter den 2.404 Grundschulen des Landes lag der Anteil der 104 Profilschulen bei 4,3 %.

Neben diesen Profilschulen finden sich in Bayern – so Variante Nr. 2 – an allgemeinen Schulen sogenannte Kooperationsklassen, in denen mindestens drei Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (zumeist der Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache) gemeinsam mit Schüler/innen ohne diesen Förderbedarf unterrichtet werden. Des Weiteren bietet Bayern in Variante 3 auch die Möglichkeit der Einzelinklusion, bei der Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer allgemeinen Schule unterrichtet werden – unterstützt durch eine Lehrkraft des mobilen sonderpädagogischen Dienstes. Wie viele Schulen zusätzlich zu den Profilschulen Kooperationsklassen und Einzelinklusion anbieten, ist aus den verfügbaren Unterlagen nicht ersichtlich.

50 Vgl. KMK (2015), S. 72 und Bildungsserver Rheinland-Pfalz (2016).

51 Vgl. Anhang, Tabelle 2.

Schließlich werden noch «Partnerklassen» und «Offene Klassen der Förderschulen» als Varianten 4 und 5 genannt. Bei den Partnerklassen arbeiten eine Klasse einer Förderschule (als Außenklasse) und eine der allgemeinen Schule zusammen – allerdings nicht im Unterricht. Bei den «Offenen Klassen der Förderschulen» unterrichten Förderschulen nach den Lehrplänen der allgemeinen Schule (also zielgleich) und öffnen sich auch für Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Diese beiden letzten Varianten sind im engeren Sinne nicht inklusiv, sondern ermöglichen allenfalls Kooperationen. Insgesamt hält Bayern am ausdifferenzierten Förderschulsystem fest.

2.5 Vor- und Nachteile unterschiedlicher Formen der Inklusion

Wenn man das Spektrum der realisierten Varianten inklusiven Arbeitens in den allgemeinen Schulen überblickt, so zeigt sich folgendes Bild. Es finden sich Bundesländer, die schon jetzt oder doch perspektivisch alle allgemeinen Schulen zu inklusiv ausgerichteten Lernorten entwickeln – und dies nicht nur für die Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache. Andere Bundesländer wollen für diese drei zuletzt genannten Förderbereiche perspektivisch alle allgemeinen Schulen öffnen, bezüglich der weiteren Förderbereiche jedoch nicht alle allgemeinen Schulen Angebote machen lassen. Stattdessen sollen nur für alle Kinder und Jugendliche regional erreichbare allgemeine Schwerpunkt-schulen angeboten werden. Schließlich gibt es Länder, die mit Blick auf alle Förderbereiche nur ausgewählte, regional erreichbare Schulstandorte als Schulen des inklusiven Lernens vorsehen.

Der Vorteil der Variante, in der alle Schulen in allen Förderbereichen inklusives Lernen anbieten, liegt auf der Hand. Für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die den Lernort allgemeine Schule wählen, sind ihre Schulen genauso gut oder schlecht erreichbar wie für die Gesamtheit aller Schüler/innen. Auch bleiben sie in dieser Variante zusammen mit allen Gleichaltrigen ihres Wohngebiets – sieht man von der für alle Schüler/innen durch das gegliederte Sekundarschulwesen erzwungenen Aufteilung auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege einmal ab. Es könnte sich als nachteilig auswirken, wenn inklusiver Unterricht, insbesondere in dünn besiedelten Regionen durch Einzelinklusion realisiert wird, sodass in der einzelnen Lerngruppe nur wenig sonderpädagogische Kompetenz zur Verfügung steht. Aus diesem Grund besteht Baden-Württemberg in der Regel auf sogenannten Gruppenlösungen. Inklusive Klassen nehmen dabei mehrere Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf auf, durchaus auch unterschiedlicher Förderart.^[52]

Umgekehrt sichert die Variante, die für alle Förderbereiche inklusiven Unterricht an eigens dafür ausgewählten, aber eben nicht an allen Schulen anbietet, den Vorteil, dass dort in

besonderem Umfang sonderpädagogische Kompetenz ebenso wie Barrierefreiheit verfügbar sein werden. Erkauft wird dies aber dadurch, dass Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die diese regional zentralisierten Schulen besuchen, vielfach für ihren Schulbesuch ihr Wohnumfeld verlassen müssen. Auch ist nicht auszuschließen, dass derartige Inklusionsschulen in der Öffentlichkeit als Schulen wahrgenommen werden, in denen weniger als in anderen Schulen gelernt werde. Zugleich könnte es aber umgekehrt auch sein, dass solche Schulen gerade als Orte wahrgenommen werden, in denen Vielfalt gelebt und Talente besonders gefördert werden.

2.6 Schwerpunktschulen und Bündelung für bestimmte Förderbereiche

Unabhängig davon, ob Länder die Doppelstruktur für alle oder für den größeren Teil der Förderbereiche fortführen wollen, und auch unabhängig davon, ob sie an allen allgemeinen Schulen oder nur an einem Teil von ihnen inklusive Angebote vorhalten, unterscheiden sie sich darin, ob sie alle allgemeinen Schulen für die Förderbereiche Hören, Sehen, geistige Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung öffnen oder ob sie dafür einzelne allgemeine Schulen als sogenannte Schwerpunktschulen mit zusätzlichen Kompetenzen und entsprechender Barrierefreiheit einrichten. Bei einer Durchsicht der unterschiedlichen Konzepte der Bundesländer zeigen sich drei Ansätze:

- Einige Länder, so das *Saarland*, *Schleswig-Holstein* und *Thüringen*, planen keine Schwerpunktschulen.^[53] In diesen Ländern werden die vier genannten Förderbereiche an allen Schulen angeboten, die inklusiv arbeiten.
- Eine weitere Ländergruppe, *Niedersachsen* und *Nordrhein-Westfalen*, lässt für eine Übergangszeit die Bildung von Schwerpunktschulen an ausgewählten allgemeinen Schulen zu. Diese machen Angebote für die drei Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache und für zumindest einen der weiteren Förderbereiche – allerdings nur als Übergangslösung. In *Niedersachsen* ist die Übergangszeit, in der dies möglich ist, bis 2024 begrenzt. In *Nordrhein-Westfalen* heißt es dazu eher vage: «Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem können Schulträger mit Zustimmung der oberen Schulaufsichtsbehörde allgemeine Schulen als Schwerpunktschulen bestimmen.»^[54]
- Eine dritte Ländergruppe schließlich sieht ohne zeitliche Begrenzung bzw. ohne Terminierung einer Übergangszeit die Errichtung von Schwerpunktschulen vor. Dazu zählen die dicht besiedelten Stadtstaaten *Berlin*, *Hamburg* und (nur für den

53 In Bezug auf das Saarland heißt es explizit: «Schwerpunktschulen sind nicht geplant.» KMK (2015), S. 72.

54 SchulG NRW § 20 Abs. 6.

Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) *Bremen* ebenso wie die dünn besiedelten und von einem weiteren demografischen Rückgang betroffenen Flächenländer *Brandenburg* und *Mecklenburg-Vorpommern*. In *Berlin* werden ab 2016/17 über einen Zeitraum von sechs Jahren 36 allgemeine Grund- und Integrierte Sekundarschulen bzw. Gemeinschaftsschulen auf Antrag der Schulen sogenannte Schwerpunktschulen für die Förderbereiche Hören und Kommunikation, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung oder Autismus (HSKGA) eingerichtet – mit entsprechender personeller Zusatzausstattung und baulicher Barrierefreiheit. Diese Ganztagschulen erhalten, wie alle anderen allgemeinen Grund- und Integrierten Sekundarschulen, für die Förderbereiche LES eine verlässliche Grundausstattung. In den Lerngruppen werden höchstens drei Schüler/innen der Förderbereiche HSKGA aufgenommen, die Klassenfrequenz wird abgesenkt, eine zusätzliche Sozialarbeiterstelle kommt hinzu, das Gebäude wird förderspezifisch barrierefrei ausgestattet. Andere allgemeine Schulen, die seit vielen Jahren auch Schüler/innen dieser Förderbereiche aufnehmen und die ihre erworbenen Erfahrungen weiterhin in ihre Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen einbringen möchten, bleiben wie bisher ausgestattet.^[55]

Diese in Berlin im Bereich der Schwerpunktschulen entstehende Doppelstruktur von Schulen, die schon seit Längerem Schüler/innen der HSKGA-Förderbereiche unterrichten, und neu etablierten, besser ausgestatteten Schwerpunktschulen für diese Förderbereiche ist bundesweit ohne Beispiel. In *Hamburg* finden sich für die Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung und Autismus Schwerpunktschulen. In *Bremen* trifft dies nur für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu: Dies knüpft daran an, dass in diesem Bundesland schon seit Längerem an einzelnen allgemeinen Schulen nicht inklusiv arbeitende Kooperationsklassen für Schüler/innen bestanden, die dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugerechnet wurden. An diese Tradition anknüpfend werden diese und einige wenige weitere allgemeine Schulen zu inklusiv arbeitenden Schwerpunktschulen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Für alle weiteren Förderschwerpunkte sind alle allgemeinen Schulen zuständig.

Im Land *Brandenburg* schließlich nehmen die künftigen allgemeinen Schwerpunktschulen beider Schulstufen wie alle allgemeinen Schulen des gemeinsamen Lernens Kinder mit den Förderbereichen LES auf; zusätzlich machen einzelne von ihnen als Schwerpunktschulen inklusive Angebote für einzelne der weiteren Förderbereiche. Diese Schulen sollen so im Land verteilt werden, dass die Förderung wohnortnah angeboten werden kann. Auch soll die Möglichkeit eröffnet werden, an Schwerpunktschulen gesonderte sogenannte Förderklassen einzurichten, wenn spezifische Förderschulen in der Region nicht mehr zustande kommen und die Nachfrage nach Unterricht in gesonderten behinderungshomogenen Klassen anstelle des inklusiven

Unterrichts besteht. Die Forschung zeigt, dass Sonderklassen in allgemeinen Schulen weniger lernwirksam sind als gemeinsames Lernen.^[56]

2.6.1 Vor- und Nachteile von Schwerpunktschulen

Bei der Abwägung von Vor- und Nachteilen der Einrichtung von Schwerpunktschulen müssen die folgenden Aspekte berücksichtigt werden.

2.6.2 Pro: Keine Einzelintegration und Bündelungsonderpädagogischer Kompetenz

Insbesondere für Förderbereiche, in denen die Anteile der Schüler/innen mit Förderbedarf an der Gesamtheit aller Schüler/innen besonders niedrig sind (Sehen: 0,11 %, Hören: 0,26 %, körperliche und motorische Entwicklung: 0,51 % für das Schuljahr 2015/16), ist die Einrichtung von Schwerpunktschulen vielfach der einzige Weg zur Vermeidung von Einzelintegration, zur Bündelung spezifischer sonderpädagogischer Fachkompetenz und zur schrittweisen Einführung barrierefreier Schulen. Auch die Möglichkeiten sozialer Kontakte von Schüler/innen ähnlicher Beeinträchtigung untereinander werden erleichtert. Dies gilt insbesondere an inklusiven Ganztagschulen. Für den außerunterrichtlichen Bereich wäre sowohl in den Konzepten wie in der Realität dieser Schwerpunktschulen zu prüfen, ob die Balance zwischen behinderungsspezifischen Angeboten (bzw. Eigenaktivitäten) und Angeboten für inklusive, Kinder mit und ohne Behinderungen einbeziehende Aktivitäten gehalten wird. Ebenso müsste evaluiert werden, wie die Schüler/innen dies selbst wünschen und bewerten und welche Auswirkungen es für ihre sozialen Netzwerke, ihre Schulzufriedenheit und ihr Selbstwertgefühl hat. Für die notwendige wissenschaftliche Begleitung solcher Schwerpunktschulen sind dies wesentliche Fragen.

Die Einrichtung von Schwerpunktschulen erspart den Schulträgern in erheblichem Umfang Ausgaben: für die Beseitigung von Barrieren durch den Einbau von Rampen und Aufzügen, für die Ausstattung der Schulgebäude mit Orientierungshilfen für Schüler/innen des Förderbereichs Sehen und mit schallschluckenden Maßnahmen für die des Förderbereichs Hören, für den Umbau der sanitären Einrichtungen für deren Nutzung durch Schüler/innen mit körperlich-motorischen Einschränkungen. Folgt man den Ansätzen von Schwarz et al. (2013) und Klemm (2014), so kann je Schule mit folgenden Zusatzausgaben gerechnet werden: Umrüstung eines Sanitärzimmers einschließlich des Einbaus einer Dusche sowie eines Wickeltisches: 50.000 Euro, Umrüstung eines vorhandenen kleineren Raums zum Therapieraum: 20.000 Euro, Einbau einer Rampe: 20.000 Euro, Einbau eines Aufzugs: 100.000 Euro. Ohne Zurichtung für die Förderbereiche Sehen und Hören bedeutet dies für eine zwei- bis dreizügige Schule Kosten in Höhe von etwa 190.000 Euro. Für die bauliche Ausstattung der in der Regel deutlich größeren Berliner Schwerpunktschulen sind jährlich 1,75 Millionen Euro für sechs Schwerpunktschulen vorgesehen, je Schule also knapp

56 Vgl. Myklebust (2006).

300.000 Euro.^[57] Mit Blick auf dieses Ausgabenvolumen lassen einzelne Länder wie etwa Niedersachsen die Bildung von Schwerpunktschulen für eine Übergangsphase zu.

2.6.3 Kontra: Keine wohnortnahen Angebote

Der Besuch von Schwerpunktschulen würde außerhalb der Ballungszentren für die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Hören, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung und geistige Entwicklung bedeuten, dass sie weite Schulwege hätten und nicht gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen ihres Wohngebiets eine wohnortnahe Schule besuchen könnten.

2.7 Empfehlungen und offene Fragen

Den im Folgenden formulierten Empfehlungen muss eine grundsätzliche Bemerkung vorangestellt werden: Geschuldet der bisher kurzen Zeit, in der in Deutschland – oder doch zumindest in der Mehrzahl der Bundesländer – die Unterrichtung von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in allgemeinen Schulen zum Rechtsanspruch und in einer Reihe von Bundesländern zum Regelfall geworden ist, finden sich keine belastbaren Studien, die eine Option für bestimmte inklusive Modelle und Varianten eindeutig stützen würden. Hier besteht Forschungsbedarf. Gleichwohl werden für die künftige Weiterentwicklung die folgenden Empfehlungen ausgesprochen.

2.7.1 Doppelstruktur beschränken

Die Förderschulen der Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache sollten mittelfristig auslaufen, sodass es dann nur noch für die Förderbereiche Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung die Doppelstruktur von allgemeinen Schulen und Förderschulen gäbe. Besonders für die Unterstützung im Bereich verhaltensschwieriger Kinder und Jugendlicher brauchen die allgemeinen inklusiven Schulen aber zusätzliche multiprofessionelle externe Unterstützung.

2.7.2 Schulen des gemeinsamen Lernens in Wohnortnähe

Gleichfalls mittelfristig sollten im Bereich der Primarstufe alle allgemeinen Schulen zu Schulen des gemeinsamen Lernens werden. Bei den weiterführenden Schulen sollte zumindest gesichert sein, dass für jede Jugendliche und jeden Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf eine Schule des gemeinsamen Lernens in zumutbarer Entfernung erreichbar ist.

2.7.3 Schwerpunktschulen nur in dicht besiedelten Regionen

In dünn besiedelten Regionen sollte im Interesse einer Wohnortnähe der Schulen des gemeinsamen Lernens auf die Einrichtung von Schwerpunktschulen verzichtet werden.

57 Vgl. SenBJW Berlin (2015c).

Stattdessen können sowohl die spezifische sonderpädagogische Beratung und Förderung als auch die gegebenenfalls nötige behinderungsspezifische Barrierefreiheit in den allgemeinen Schulen von Schulträger und Schulaufsicht bei den Bereichen Hören, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung und geistige Entwicklung rechtzeitig vorbereitet werden, da diese Kinder schon im Vorschulalter bekannt sind. In dicht besiedelten Regionen dagegen, in denen Schwerpunktschulen und Wohnortnähe sich nicht wechselseitig ausschließen müssen, sind Schwerpunktschulen für eine derzeit nicht eingrenzbar Übergangszeit sinnvoll, um für die Erziehungsberechtigten und ihre Kinder attraktive und förderkompetente inklusive allgemeine Schulen anbieten zu können. Um der möglichen Wahrnehmung entgegenzuwirken, derartige Schwerpunktschulen seien «verkappte» Förderschulen, sollten solche Schulen ihr inklusives Schulkonzept, ihre Leistungen und ihre sozialen Aktivitäten der lokalen Öffentlichkeit niedrigschwellig transparent machen. Hierzu kann auch eine klare Begrenzung der Anzahl von Schüler/innen mit dem jeweiligen Förderbedarf in einer Klasse beitragen.

Teil 3:

Beratungs- und Unterstützungszentren

Ausgangslage

Der Anspruch an alle Schulen – aller Schulformen, einschließlich der beruflichen Schulen –, Teil einer inklusiven Schulentwicklung zu werden, erfordert eine Vielzahl von Instrumenten und die Bündelung der unterschiedlichen Unterstützungen. Neben Information sowie Fort- und Weiterbildung ist die persönliche fachkompetente Beratung für Schulleitungen, für Lehrkräfte sowie Eltern und ihre Kinder, auch in Krisensituationen, unabdingbar. Daher wurde in der Regel in den Schulämtern eine Lehrkraft Sonderpädagogik als Inklusionsberater/in bestimmt, die als Ansprechpartner/in für die Schulen ihres Einzugsgebietes dient. Klugerweise ist sie nicht zugleich für die Vergabe sonderpädagogischer Ressourcen an die Einzelschulen verantwortlich, weil sonst professionelle Beratung im Verdacht fachexterner Einflüsse stünde.

Die in mehreren Bundesländern durchgeführte Verlagerung der Feststellungsdiagnostik aus den einzelnen Schulen – Förderschulen und allgemeinen Schulen – zur Sicherung einer interessenneutralen und landeseinheitlichen Diagnostik für die Zwecke der Ressourcengewinnung verlangt eine (regionale) Konzentration fachlicher Kompetenzen. Als eine wichtige Aufgabe regionaler multiprofessioneller Beratungs- und Unterstützungszentren kann darüber hinaus die Unterstützung der Schulen bei Verhaltensschwierigkeiten gelten. Dafür ist insbesondere die Zusammenführung der schulpsychologischen Dienste mit den sonder- und sozialpädagogischen Tätigkeiten im präventiven wie im interventiven Bereich von Bedeutung. Nicht zuletzt ist inklusive Schulentwicklung nur durch Vernetzung aller Akteure in den jeweiligen Regionen möglich. Das schließt die privaten und öffentlichen Träger von Kitas und Schulen, die Träger von Leistungen im Rahmen der Sozialgesetze oder darüber hinausgehenden kommunalen Angeboten ebenso ein wie die Zivilgesellschaft im weitesten Sinn, wie die Deutsche UNESCO-Kommission in ihren Inklusionsleitlinien betont.^[58] Um diese und gegebenenfalls weitere Aufgaben multiprofessionell zu bewältigen, haben mehrere Länder regionale Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen (BuZ) eingerichtet und dabei (teilweise) bisher getrennte Institutionen zusammengeführt. In diesem Text werden daher folgende Fragen untersucht:

1. Welche Probleme lösen die unterschiedlichen Modelle der Beratungs- und Unterstützungszentren, und welche Aufgaben übernehmen sie? In welcher Weise sind die schulpsychologischen Dienste, die Jugendhilfe und andere Institutionen eingebunden? Welche Ausstattung haben die BuZ, und liegen Informationen über die Akzeptanz vor?

58 Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission (2014), S. 31f.

2. Wie wird bei unterschiedlichen Trägerschaften die verbindliche Zusammenarbeit gesichert?
3. Welche Institutionen übernehmen beim Fehlen regionaler BuZ deren Aufgaben, bzw. bleiben diese offen? Welche Vorteile oder Nachteile liegen in den BuZ und ihren – bisherigen – Alternativen?

3.1 Konzepte und Aufgaben bestehender Beratungs- und Unterstützungszentren (BuZ)

Lange vor der UN-Behindertenrechtskonvention wurde die Notwendigkeit einer Zusammenführung bislang getrennter Unterstützungsdienste im Jugendhilfe- und Schulbereich für Kinder und Jugendliche mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen frühzeitig erkannt und als eine zentrale Aufgabe schulübergreifender Beratungs- und Unterstützungszentren formuliert. Im Folgenden werden daher Konzepte unterschiedlicher Aufgabenspektren und Strukturen, die auch die historische Entwicklung widerspiegeln, an den Beispielen Frankfurt/M., Hamburg, Bremen und Berlin dargestellt. Alle genannten Städte haben mehrere stadtteilbezogene Beratungs- und Unterstützerzentren (BuZ).

3.1.1 Das Frankfurter Zentrum für Erziehungshilfe (ZfE)

Das Frankfurter Zentrum für Erziehungshilfe (ZfE) wird hier aufgenommen, weil es historisch die erste Einrichtung war, die allgemeine Schulen bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensproblemen integriert unterstützt und vertraglich von mehreren Kostenträgern getragen wird. Das ZfE ist seit 1999 eine gemeinsame Institution der kommunalen Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, des Stadtschulamtes und des Staatlichen Schulamtes und konzentriert sich auf die Unterstützung der allgemeinen Schulen in der Arbeit mit verhaltenschwierigen Schüler/innen. Das ZfE hatte 2016 fünf über die Stadt verteilte Stationen und bietet Kurzberatung für Lehrkräfte und Eltern sowie systemische Beratung ganzer Lehrergruppen, etwa für «verhaltensförderlichen Unterricht».^[59] Zudem unterstützen ZfE-Mitarbeiter/innen Schulen förderdiagnostisch und arbeiten auch mit Schüler/innen in den Schulen. Sonderpädagog/innen und Fachkräfte der sozialen Arbeit bilden fall- und schulbezogen gemischtgeschlechtliche Tandems, was von allen Beteiligten als sehr erfolgreich eingeschätzt wird.^[60]

Das Zentrum für Erziehungshilfe arbeitet für die Jahrgänge 1–7 nur ambulant. Laut Auskunft des ZfE wird ergänzend in der Lernwerkstatt in je zwei Kleingruppen von sechs bis acht Schüler/innen (meist Jungen) im 8. und 9. Schuljahr Unterricht mit der Möglichkeit des Hauptschulabschlusses angeboten. Eine «Neustart»-Gruppe versucht, mit

59 Vgl. Reiser (2007a), S. 74; Preuss-Lausitz (2013), S. 16f.

60 Vgl. Reiser (2007a), S. 74; Preuss-Lausitz (2013), S. 16f.

Schulverweigerer/innen in gleicher Gruppengröße als Jugendhilfeangebot den Zugang zu Lernen und Schule wieder zu öffnen. Der schulpsychologische Dienst des Staatlichen Schulamtes und die regionale Lehrerfortbildung arbeiten davon unabhängig.

3.1.2 Die Hamburger Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ)

Die Hamburger Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) wurden 1997 durch Auflösung der beiden Schulen für Verhaltensgestörte, der Schulstellen der schulischen Erziehungshilfe, der Schülerhilfen, der Stellen für Psycholog/innen an Gesamtschulen und weiterer Institutionen zusammenführend als REBUS gegründet und schrittweise in allen Stadtteilen eingerichtet.^[61] Heute bestehen 13 Standorte. Die Fachaufsicht liegt bei der Hamburger Bildungsbehörde. Die ReBBZ haben je nach Belastungsumfeld acht bis 15 Mitarbeiter/innen – allgemeine und Sonderpädagog/innen, Psycholog/innen und Sozialarbeiter/innen.^[62]

Die schulpsychologische Beratung und Unterstützung ist integriert. Das Aufgabenspektrum bezieht sich auf einzelfall- und systembezogene Beratung von Schulen, Schüler/innen und Eltern, insbesondere in allen Bereichen der Unterstützung bei schulischen Lern-, Leistungs-, Sprach- und Verhaltensproblemen, bei Gewalt- und Mobbingvorfällen, bei Suizidgefährdung, bei Lese-, Rechtschreib- und Rechenschwächen. Das schließt multiprofessionelle Diagnostik mit ein, soweit diese nicht von den Sonderpädagog/innen und/oder anderen Personen in den Schulen durchgeführt wird. Die ReBBZ unterstützen Schüler/innen in und um Unterricht und Schule und sind mit der Jugendhilfe, dem Gesundheitsamt und der Berufsagentur in enger Kooperation. Sonderpädagog/innen, Sozialarbeiter/innen, Schulpsycholog/innen und allgemeine Lehrkräfte arbeiten zusammen. Moderation und Mediation bei Konflikten sind ein wesentliches Moment der Arbeit.

2000 und 2008 wurden umfangreiche externe Evaluationen mit Empfehlungen zur weiteren Entwicklung vorgelegt.^[63] Dabei wurde festgestellt, dass 85 % der Fälle sich auf Einzelfall- und Kurzberatung konzentrierten, die restlichen auf ergänzende und ersetzende Entwicklungsförderung und auf systembezogene Beratungen.^[64] Von den befragten Schulen wurde die Arbeit der Beratungs- und Unterstützungszentren als «unterstützend und hilfreich» angesehen.^[65] Die inklusionsbezogene Fortbildung, einschließlich aller sonderpädagogischen, systemischen und fachdidaktischen Themen, wird wie die gesamte Fortbildung der Hansestadt Hamburg im Landesinstitut für Lehrerbildung (LI) angeboten.

Seit der Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung im Hamburger Schulgesetz (§ 12a) sowie der Auflösung der Förderschulen Lernen und der Sprachheilschulen sind die – aufgrund von Wünschen der Sorgeberechtigten nach gesonderter Unterrichtung – verbleibenden Förderschulklassen Lernen und Sprachheilklassen mit den bisherigen REBUS zu

61 Vgl. Willmann (2007), S. 248ff.

62 Vgl. Staats et al. (2008), S. 37.

63 Vgl. Killus und Bosen (2000); Staats et al. (2008).

64 Vgl. Staats et al., ebd., S. 30.

65 Ebd., S. 66, vgl. auch die Antworten aus unterschiedlichen Schularten S. 57.

ReBBZ zusammengeführt worden. Es gibt also eine pädagogisch-psychologische Beratungsabteilung (früher REBUS) und eine Bildungsabteilung (früher: Förderschulen Lernen und Sprachheilschulen) mit gemeinsamer Leitung. Die Bildungsabteilung bietet sowohl dauerhaften Klassenunterricht als auch – in Kooperation mit der Jugendhilfe – temporäre Lerngruppen an, auf der Grundlage einer Rahmenvereinbarung Schule-Jugendhilfe.^[66]

3.1.3 Die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) in Bremen und Bremerhaven

Die Bremischen Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) wurden in Anlehnung an die Erfahrungen aus Frankfurt/M. und Hamburg 2008 als Teil einer inklusiven Schulentwicklung Bremens empfohlen^[67] und seit 2012 für Eltern, Kinder und Schulen bzw. Lehrkräfte niedrigschwellig aufgebaut. In der Stadtgemeinde Bremen bestehen vier, in Bremerhaven zwei Standorte. Die Fachaufsicht liegt bei der Bremischen Bildungsbehörde bzw. bei der Bremerhavener Bildungsverwaltung. Die innerschulischen Ansprechpartner/innen sind die seit 2012 in allen Schulen – einschließlich der Gymnasien – vorhandenen Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP), für die jede Schule auf der Grundlage einer Rahmenvorgabe der Bildungsverwaltung ein Inklusionskonzept vorgelegt hat.^[68]

Die ReBUZ haben ein weites Aufgabenspektrum. Es umfasst Beratung und Förderung im Bereich der Lern- und Leistungsentwicklung (einschließlich Sprache und Sprechen, Hochbegabung, Lese- und Rechenschwäche), der sozial-emotionalen Störungen und Auffälligkeiten (einschließlich Mobbing, sexuelle und andere Gewalt, Sucht, Autismus-Spektrum), der Schulvermeidung, der Krisen- und Notfallintervention in Schulen und der regionalen Netzwerkbildung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf.^[69] In den Bremerhavener ReBUZ wird zusätzlich auch die Beratung für hörgeschädigte Schüler/innen angeboten.^[70] Die ReBUZ bieten einzelfall- und systembezogene Beratung, Diagnostik, unterstützen die Schulen vor Ort und präventiv, wenn die Arbeit der ZuP nicht ausreicht. Darüber hinaus übernehmen sie temporäre schulersetzennde Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht; das Verfahren ist seit 2015 per Verordnung geregelt. Die betroffenen Schüler/innen bleiben Schüler/innen der bisherigen Schule und Klasse. Nach spätestens fünf Monaten wird die Notwendigkeit der Zuweisung zum ReBUZ überprüft.^[71] Dauerhafter Förder-Klassenunterricht wie in Hamburg wird nicht durchgeführt.

66 Vgl. www.hamburg.de/rebbz.

67 Vgl. Klemm/Preuss-Lausitz (2008).

68 Vgl. Senatorin für Kinder und Bildung der Hansestadt Bremen (2016); vgl. Grundschule am Buntentorsteinweg (2014).

69 Vgl. www.rebuz.bremen.de.

70 Vgl. www.rebuz-bremerhaven.de.

71 Vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Hansestadt Bremen (2015).

Die ReBUZ sind multiprofessionell mit Sonderpädagog/innen, allgemeinen Pädagog/innen, Schulpsycholog/innen und Sozialarbeiter/innen besetzt. Die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, dem Gesundheits- und dem Sozialamt ist vertraglich geregelt.

3.1.4 Schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ) in Berlin

Die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (seit Dezember 2016: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie) hat im Zuge des Aufbaus eines inklusiven Schulsystems unter Einbeziehung zahlreicher Akteure und der Erfahrungen vor allem aus Hamburg und Bremen ein Konzept «Schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ)» erarbeitet. Seit 2015 wurden in allen zwölf Bezirken SIBUZ und ein zentrales SIBUZ für den beruflichen Bereich eingerichtet.^[72] Sie bieten keinen eigenen Unterricht an und sind ausdrücklich nicht aus Förderschulen entstanden.

Der Name verweist darauf, dass die bisherigen bezirklichen schulpsychologischen Dienste mit den bezirklichen sonderpädagogischen Diagnostik- und Beratungslehrkräften zusammengeführt wurden, mit gemeinsamer Leitung und – soweit realisierbar – auch räumlich. Die Inklusionsentwicklung der allgemeinen und beruflichen Schulen ist der gemeinsame Fokus. Die SIBUZ haben drei Kernaufgaben:

- Die schülerbezogene Beratung und Unterstützung im sonderpädagogischen Bereich – dazu gehören die Feststellungsdiagnostik, die Koordination der sonderpädagogischen Förderung im Bezirk, die Organisation des Einsatzes von Schulhelfer/innen, die Klärung des Unterstützungsbedarfs zwischen psychologischer bzw. therapeutischer Hilfe, Jugendhilfe oder anderen Kooperationspartnern wie den Fachdiensten der Bezirke aus den Bereichen Jugend und Gesundheit oder den bezirklichen medizinischen oder psychosozialen Einrichtungen.
- Die systemische Beratung von Lehrkräften und Schulleitungen bei der inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung – dazu gehören die Teamentwicklung, die Implementierung einer schulinternen prozessorientierten Diagnostik, die Förderplanung und Förderung (einschließlich der Begabungsförderung) durch Fort- und Weiterbildung und der Aufbau sogenannter Zentren für Inklusion, die den Bremischen Zentren für unterstützende Pädagogik entsprechen.
- Die klassischen Aufgaben der Schulpsychologie – dazu gehören fallbezogene Beratung für Eltern, Lehrkräfte und Schüler/innen, Krisenberatung, Beratung zu Gewaltprävention und -intervention, bei Schuldistanz und Schulangst.

72 Vgl. zum Folgenden SenBJW (2015a).

Auch die Thematik der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund sind in das Aufgabenspektrum einzelner SIBUZ aufgenommen worden.^[73] Die institutionelle Zusammenführung von Schulpsychologie und Sonderpädagogik/allgemeiner Pädagogik ermöglicht die Entwicklung fallbezogener ganzheitlicher Hilfepläne, auch unter Einbeziehung der Jugendhilfe.

Einige SIBUZ bieten darüber hinaus sonderpädagogische Fachkompetenz bezirksübergreifend an: die SIBUZ Friedrichshain-Kreuzberg und Charlottenburg-Wilmersdorf für die Förderbereiche Hören und Autismus, Steglitz-Zehlendorf für den Förderbereich Sehen und ein zentrales SIBUZ für den beruflichen Bereich. Alle SIBUZ sind barrierefrei und in leichter Sprache ausgeschrieben. Die Arbeit soll durch eine jährliche Berichterstattung im Sinne einer internen Evaluation dokumentiert werden, auch im Internet. Die partizipative Entwicklung und die Zustimmung zu Konzept und Realisierung der SIBUZ, u. a. durch den sehr breit aufgestellten Fachbeirat Inklusion der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, deuten darauf hin, dass Akzeptanzprobleme bislang keine Rolle spielen. Die bezirklichen SIBUZ könnten für ihre Region Motoren der Inklusionsentwicklung werden; wie bei Schulen auch, hängt dies nicht zuletzt von kooperativen und innovativen Leitungen ab.

Die SIBUZ sind Teil eines vernetzten bezirklichen Systems, das die regionale Fortbildung, die Jugendämter, die Erziehungs- und Familienberatungsstelle, den Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst (KJPD), den Kinder- und Jugendgesundheitsdienst (KJGD) und die Kinder- und Jugendambulanzen bzw. das Sozialpädiatrische Zentrum einschließt. Da die SIBUZ noch im Aufbau sind, wird die verbindliche Zusammenarbeit teilweise noch zu entwickeln sein.

Die Berliner SIBUZ bieten neben der fallbezogenen Beratung durch Schulpsycholog/innen, Sonderpädagog/innen und allgemeine Pädagog/innen sowie der sonderpädagogischen Feststellungsdiagnostik vor allem systemisch-inklusionsbezogene Unterrichts- und Schulberatung, auch durch Fortbildung. Diese Aufgabe erfüllte zumindest teilweise die bisherige bezirkliche Fortbildung; inwieweit diese völlig oder teilweise in die SIBUZ integriert wird, ist aus den Konzeptdarstellungen noch nicht erkennbar. Im Land Berlin ist die gesamte Lehrerfortbildung, anders als in Hamburg, in Verantwortung der zwölf bezirklichen Schulämter dezentral angelegt.

3.2 Länder und Kommunen in der Pflicht – Beispiele aus den Flächenländern

Es scheint kein Zufall zu sein, dass die bisherigen Beispiele aus Großstädten bzw. aus den drei Stadtstaaten kommen. Ein flächendeckender Aufbau entsprechender Beratungs- und

73 Vgl. z. B. SIBUZ Friedrichshain-Kreuzberg (2016).

Unterstützungszentren (BuZ) in den Flächenländern setzt eine einheitliche, vertraglich geklärte Abstimmung zwischen dem Land und den Vertreter/innen von Kommunen und Landkreisen als Schulträgern und Anbietern verschiedener Dienste voraus. Das Beispiel Frankfurt/M. zeigt, dass dies rechtlich möglich ist. Im Zuge der Inklusionsentwicklung könnte der Bedarf an integrierten Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen steigen, um Synergieeffekte zu erzielen. Beispielsweise entwickelte die Stadt Bielefeld ein Konzept zu einem von Stadt und Staatlichem Schulamt getragenen Beratungs- und Unterstützungssystem, allerdings erst einmal eingeschränkt auf die Schuleingangsstufe und auf «herausforderndes Verhalten».^[74]

3.2.1 Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen wird der schulpsychologische Dienst vom Land und den Kommunen gemeinsam getragen. Fachaufsichtlich untersteht er der oberen Schulaufsicht. Untergebracht ist er in Räumen der kommunalen Schulträger. Damit sind günstige Voraussetzungen für die Bildung regionaler Beratungs- und Unterstützungszentren (ohne eigenen Unterricht) gegeben.

3.2.2 Mecklenburg-Vorpommern

Die Expertenkommission Inklusive Bildung des Landes Mecklenburg-Vorpommern empfahl Bürgerbüros bzw. regionale Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen in der Trägerschaft der Landkreise bzw. kreisfreien Städte, um eine gemeinsame Antragsstelle für Leistungen im Kontext des SGB zu schaffen. Zudem sollten die schulpsychologischen Dienste integriert, die allgemeine Gesundheitsförderung und der Übergang von schulentslassenen Jugendlichen in die berufliche Bildung einbezogen werden. Außerdem sollten sich die neu zu schaffenden Stellen besonders der Förderung verhaltensschwieriger Kinder und Jugendlicher widmen. Die Leitung sollte kooperativ zwischen Staatlichem Schulamt und Landkreis/kreisfreier Stadt getragen sein.^[75]

Das Land Mecklenburg-Vorpommern hat diesen Vorschlag nicht übernommen. Stattdessen hat es 2014 die in der Zuständigkeit des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MBWK) liegenden Einrichtungen, nämlich den schulpsychologischen und den sonderpädagogischen Dienst, an den vier Standorten der Schulaufsicht zu einer Einrichtung als «Zentralen Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie» zusammengeführt. Die regional zentralisierte Feststellungsdiagnostik (auch bei Teilleistungsstörungen und Hochbegabung), die fallbezogene und systemische Beratung, das Monitoring und das Qualitätsmanagement der inklusiven Entwicklung an den Schulen stehen im Mittelpunkt.^[76] Das ebenfalls dem MBWK unterstehende Institut für Qualitätsentwicklung bleibt für die Fortbildung zuständig.

74 Vgl. Schulamt für die Stadt Bielefeld (2016).

75 Vgl. Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern (2012), S. 111, 124.

76 Vgl. Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern (2016), besonders S. 96 ff.

3.2.3 Brandenburg

Auch für das Land Brandenburg wurde vom Beirat Inklusive Bildung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport empfohlen, die bestehenden sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen in Förder- und Beratungsstellen umzuwandeln, in die die regionalen schulpsychologischen Dienste einbezogen werden. Darüber hinaus wird empfohlen, auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte in einer Inklusions-Steuergruppe aller Akteure der staatlichen, kommunalen und kreislichen Ebenen zusammen mit Eltern- und Behindertenvertreter/innen die Kooperation und Zusammenarbeit inklusiver Entwicklungen auf allen Handlungsebenen zu organisieren.^[77] Diese Empfehlungen sind noch nicht umgesetzt.^[78]

3.3 Andere Formen der lernortübergreifenden Beratung und Unterstützung

Eingangs wurde die Frage gestellt, welche Aufgaben andere Institutionen übernehmen, falls und solange es keine integrativen BuZ gibt, und welche möglichen Vor- und Nachteile damit verbunden sind. In der zuletzt vorliegenden «Übersicht der KMK» (Stand: Dezember 2015)^[79] stellen die Länder unter Punkt 12 «Konzepte zur multiprofessionellen Zusammenarbeit» dar. Aus der Übersicht wird deutlich, dass in der Regel in den Bundesländern an den Schulämtern Berater/innen für Inklusion eingestellt wurden, die als Ansprechpartner/innen für die Schulen und Schulträger und für die Sorgeberechtigten tätig sind. Alle Länder betonen die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, ohne dass immer erkennbar wird, ob diese Zusammenarbeit verbindlich geregelt wurde.

In einigen Ländern wurden Förderschulen als Förder- und Beratungszentren beauftragt, als «Beitrag zur Stärkung der multiprofessionellen Zusammenarbeit», jedoch nur in Bezug auf die Zusammenarbeit von allgemeinen und Förderschulen.^[80] *Nordrhein-Westfalen* etablierte in allen Schulämtern Inklusionskoordinator/innen und -berater/innen; das Schulministerium empfiehlt örtliche Vereinbarungen zwischen Schulamt, schulpsychologischen Diensten (kommunal und im Landesdienst) und Jugendhilfe. *Schleswig-Holstein* betont die Notwendigkeit der Kooperation zwischen sonderpädagogischer Förderung und Jugendhilfe, um für die Einzelfallhilfe eine Poolbildung in den Schulen oder Klassen zu erreichen, sieht jedoch bundesgesetzliche Veränderungsnotwendigkeiten, um dies sicherzustellen. Andere Formen der Zusammenführung bisheriger diagnostischer, schulpsychologischer, fortbildungsbezogener Zuständigkeiten und Trägerschaften werden nicht genannt. (*Berlin* hat mit einem staatlichen Träger und in Absprachen mit Schulen und Sorgeberechtigten die

77 Vgl. MBS (2014), S. 10, 18.

78 Vgl. Landtag Brandenburg (2017).

79 KMK (2015).

80 Dies gilt z. B. in Rheinland-Pfalz, vgl. KMK (2015), S. 110.

Poolbildung schon erreicht – auch ohne bundesgesetzliche Änderungen und bei Sicherung des individuellen Antragsrechts.) In *Bayern* wird die Kooperation zwischen dem (den Förderschulen zugeordneten) mobilen sonderpädagogischen Dienst und den allgemeinen Schulen als wesentliche Form der Zusammenarbeit genannt; die schulpsychologischen Dienste bleiben davon ebenso unberührt wie die Tätigkeiten der Jugend-, Gesundheits- und Sozialämter. In *Thüringen* sollen sich die Förderschulen mit den Förderbereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache zu «Kompetenz- und Beratungszentren für den gemeinsamen Unterricht» weiterentwickeln, die überregionalen Förderschulen mit den Förderbereichen Sehen und Hören zu «Beratungs- und Medienzentren». Unklar ist, ob sie langfristig auch ohne eigenen Unterricht konzipiert bzw. zugelassen werden. Die Förderschulen mit den Förderbereichen geistige Entwicklung und körperlich-motorische Entwicklung sollen «verstärkt inklusionsorientiert» arbeiten.^[81] Mit anderen Worten: Anders als die Stadtstaaten setzen die Flächenländer bislang nicht auf gemeinsame und integrierte Beratungs- und Unterstützungszentren, sondern, wenn es Zusammenführungen gibt, auf die Zusammenführung der schulpsychologischen Dienste mit der bisherigen sonder- bzw. inklusionspädagogischen Beratung und Diagnostik. Das ist ein sinnvoller Schritt, da Sonderpädagog/innen und Schulpsycholog/innen häufig mit derselben Klientel zu tun haben. Jedoch hängt die Abstimmung mit der Jugendhilfe oft von der individuellen Kooperationsbereitschaft der Akteur/innen (und zuweilen auch von der Sorge über den unzulässigen Austausch vertraulicher Informationen) ab. Nicht zuletzt sind die im Zuge der inklusiven Schulentwicklung verstärkte, aber zum Teil lange bestehenden Fortbildungs- und Schulberatungsarbeit – etwa bei Teilleistungsstörungen, bei Gewaltprävention und -intervention, bei «gutem Unterricht» und «guter Schule» – oft nicht verzahnt mit der neu aufgenommenen spezifischen Inklusionsberatung.

Ein mögliches Hindernis könnte darin liegen, dass zwar im jeweiligen schulaufsichtlichen Bereich ein Inklusionsentwicklungskonzept vorliegt, auch im Bereich der Kommune oder der Schulträgerschaft, aber jede Seite in ihrer eigenen Zuständigkeit verbleibt. «Kooperation» wird dann zwar beschworen, vor Ort auch oft flexibel realisiert, aber strukturell und institutionell werden die bisherigen Aufgaben und Einrichtungen nicht in eine neue gemeinsame und vertraglich abgesicherte Einrichtung überführt.

3.4 Fazit

Die Aufgaben, die in den jüngeren BuZ-Konzepten genannt werden – wie Information, Beratung, Diagnostik, Fortbildung und schulpsychologische Arbeit mit ihrem breiten Spektrum, einschließlich der Gewaltprävention und Krisenintervention, bis hin zum Monitoring und zur Qualitätssicherung inklusiver Schulentwicklung – werden in den Ländern durchaus realisiert, allerdings zu erheblichen Teilen in jeweils separaten Institutionen oder durch

81 Vgl. TMBJS (2016).

Beauftragte. Diese Aufgaben werden teilweise von denselben, teilweise aber auch von unterschiedlichen Trägern realisiert.

Synergieeffekte würden jedoch durch eine verbindliche Zusammenarbeit in gemeinsamen Leitungen und Steuerungsgruppen über den schulischen Bereich hinaus erhöht. Nicht zuletzt hätten Sorgeberechtigte, die häufig mit ihren Beratungswünschen und Leistungsanträgen von Pontius zu Pilatus geschickt werden, es mit einheitlichen Ansprechpartner/innen, Antrags-Entgegennehmer/innen und Berater/innen zu tun. Ihnen würden – für die Schule und darüber hinaus – «Hilfen aus einer Hand» ermöglicht.

3.5 Empfehlungen

Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (BuZ) scheinen eine nützliche Antwort auf eine Vielzahl von Aufgaben und Notwendigkeiten der Zusammenarbeit zu sein. Schwierig ist die Zusammenführung von Institutionen und Aufgaben unterschiedlicher Trägerschaft, sie ist jedoch für alle Beteiligten effektiver. Etwas einfacher ist die Zusammenführung bei gleicher Trägerschaft, also zum Beispiel bei den sonderpädagogischen und schulpsychologischen Diensten, soweit deren Fachaufsicht den Bildungsministerien untersteht.

Aus der Untersuchung der vorhandenen BuZ und anderer Formen der Zusammenführung von Diensten können folgende Empfehlungen abgeleitet werden.

3.5.1 Räumliche und organisatorische Zusammenführung

Die Beratungs- und Unterstützungszentren (BuZ) sind regionale Einrichtungen der Träger innerer und äußerer Schulaufsicht (einschließlich des beruflichen Schulwesens) und im optimalen Fall der kommunalen Träger von Pflichtleistungen im Rahmen der SGB VIII/XII mit einer gemeinsamen Leitung und einer Steuerungsgruppe. Dazu werden mindestens die inklusions- und sonderpädagogische Beratung und Diagnostik sowie die bisherigen Aufgaben der schulpsychologischen Diagnostik, Beratung und gegebenenfalls der Krisenintervention auch räumlich zusammengeführt.

3.5.2 Finanzierung

Die Finanzierung der regionalen BuZ als gemeinsame Institution mehrerer Träger wird vertraglich geklärt. Um einen fairen Ausgleich zu sichern, werden die personellen, baulich-räumlichen und sächlichen Ausgaben für die jeweilige bisherige Aufgabenerfüllung der Kostenträger und eventuelle zusätzliche Kosten gemeinsam ermittelt. In der Startphase übernimmt das Land für jene Kreise bzw. kreisfreien Städte, die ein BuZ zusammen mit der Schulaufsicht oder dem Land einrichten, eine zeitlich begrenzte Startfinanzierung über die dauerhaft von der Schulaufsicht oder dem Land zu übernehmenden Kosten hinaus.

3.5.3 Rahmenvertrag zwischen Land und Kommunen

Die Zusammenarbeit der BuZ mit Jugendhilfe, Sozialamt und Gesundheitsamt wird in einem Rahmenvertrag zwischen Land und Kommunen geregelt und regional durch weitere verbindliche Abstimmungen festgelegt.

3.5.4 Gemeinsamer Ansprechpartner für Sorgeberechtigte

Sorgeberechtigte haben für alle Beratungswünsche und Leistungsanträge im BuZ einen gemeinsamen Ansprechpartner im Sinne eines Bürgerbüros; intern werden die Leistungen zwischen den Dienststellen abgeklärt.

3.5.5 Interdisziplinäre Fallteams

Das zentrale Thema der Beratung, Diagnostik und Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung wird in den BuZ in Tandems fallweise geklärt und mit den Eltern, den Schüler/innen und den Schulen ein gemeinsamer Hilfeplan entwickelt. Soweit Jugendhilfeleistungen oder andere Leistungen erforderlich sind, gehören deren Einrichtungen dem Fall-Team beratend an.

3.5.6 Abgestimmte Fortbildungsangebote

Es wird geklärt, wer die inklusionsbezogene regionale Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, Sozialarbeiter/innen, Schulpsycholog/innen, Schulleitungen, Einzelfallhelfer/innen und den Mitarbeiter/innen der Kooperationspartner verantwortlich übernimmt, damit keine Doppelangebote oder Lücken entstehen. Im Idealfall werden gemeinsame Fortbildungen auf der Grundlage thematischer Nachfragen angeboten. Die BuZ koordinieren und unterstützen regionale Schulnetzwerke, insbesondere damit Schulen voneinander lernen können.

3.5.7 Verantwortlichkeiten bei der Beratung klären

Es wird geklärt, welche Aufgaben der systemischen Beratung auf dem Weg einer inklusiven Schulentwicklung vom BuZ, von der bisherigen Schulaufsicht oder von der Schulinspektion übernommen werden bzw. welche Aufgaben das BuZ leisten kann, die die anderen vorhandenen Institutionen nicht übernehmen.

3.5.8 Unabhängige Ombudsstelle

Die BuZ richten eine Ombudsstelle als Ansprechpartner für die Moderation bei Konflikten ein. Dabei muss sichergestellt werden, dass die Ombudsstelle von fachlichen Weisungen ihrer Dienststelle unabhängig ist. Alternativ wären Ombudsstellen unabhängig einzurichten, etwa bei den Behindertenbeauftragten.

3.5.9 Öffentliche Rechenschaftsberichte

Die BuZ berichten jährlich über ihre Arbeit, ihre Erfolge und Herausforderungen und stellen dies und die Pläne für die weitere Arbeit öffentlich zur Diskussion.

Selbstverständlich ist der Aufbau regionaler Beratungs- und Unterstützungszentren (BuZ) im Sinne dieses Papiers ein Prozess, bei dem nicht alle Schritte gleichzeitig gemacht werden müssen und können. Daher sind Ausgangspunkt jeder Planung die Einbeziehung aller möglichen Akteur/innen und Zuständigen sowie eine gemeinsame Analyse der vorhandenen Aufgaben: Was leisten wir? Was funktioniert gut? Wo besteht Doppelarbeit? Was sollte besser miteinander verzahnt werden? Welche Aufgaben werden noch nicht erfüllt? Was können wir von anderen, die weiter sind, lernen? Bis zu welchem Zeitpunkt sollen welche Schritte und vom wem verantwortlich realisiert werden? Solch eine Vorgehensweise wirkt nachhaltig und motivierend.

4 Ausblick

Wir haben unsere vergleichenden Analysen und die Empfehlungen zur inklusiven Schulentwicklung auf drei aus unserer Sicht zentrale Aspekte konzentriert, die für die Prozessdynamik auf dem Weg zu zukunftsfähigen, also lernwirksamen, sozial gerechten und subjektiv befriedigenden Schulen besonders bedeutsam sind. Der Vorzug einer damit verbundenen intensiveren Betrachtung hat den Nachteil zur Folge, andere unabdingbare Aspekte auszuklammern. Zu ihnen gehören Fragen zur Partizipation von Schüler/innen mit Beeinträchtigungen und ihrer Eltern ebenso wie Fragen zur inklusionsrelevanten Qualifizierung der gegenwärtigen und künftigen Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen und betreuenden Personals.

Wie jede bildungspolitische Reform muss auch Inklusion als Prozess angesehen werden. Sie ist nicht eines Tages abgeschlossen, sondern muss kontinuierlich weiterentwickelt werden. Dabei geht sie zum Teil auch über bildungspolitische Aspekte hinaus, wenn es beispielsweise um die Einbeziehung von Gesundheitsmitarbeiter/innen und Therapeut/innen in die inklusive Schule geht oder Gerechtigkeitsaspekte berührt sind wie die Sicherung von Nachteilsausgleich. Auch wenn gegenwärtig mit dem Verhältnis von allgemeinen Schulen zu Förderschulen vor allem Strukturfragen im Vordergrund stehen, so wird künftig ein besonderes Augenmerk bei den Übergängen liegen müssen: zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen, zwischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe, zwischen diesen und dem beruflichen Schulwesen sowie den Ausbildungseinrichtungen und Betrieben. Inklusive Schulentwicklung, das wird bei der Aufzählung der Themengebiete deutlich, ist unabdingbar verbunden mit der generellen Frage, wie die Zukunftsfähigkeit des Schulsystems in Deutschland gestaltet werden kann.

Uns fiel immer wieder auf, dass es wenig institutionelle Formate gibt, bei denen die am Inklusionsentwicklungsprozess Beteiligten nicht übereinander, sondern miteinander sprechen und voneinander lernen können. Umso wichtiger sind Werkstattgespräche, bei denen Akteur/innen miteinander ins Gespräch kommen können, insbesondere wenn sie unterschiedliche, ja teilweise gegensätzliche Vorstellungen darüber haben, was inklusiver Unterricht, was eine inklusive Schulentwicklung, was ein inklusives Schulwesen sei.

5 Nachwort von Sybille Volkholz

Mit dem vorgelegten Policy Paper von Prof. Dr. Klaus Klemm und Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz sind drei Themen ausgewählt worden, die derzeit in vielen Bundesländern in der Bearbeitung und damit auch bei vielen Akteur/innen vor Ort und in der Politik in der Diskussion sind. Im Ausblick der Autoren ist nur ein Teil der «Baustellen» aufgeführt, die im Zusammenhang mit einer gelingenden Umsetzung der Behindertenkonvention bearbeitet werden müssen. Sie sollen exemplarisch deutlich machen, was die Herausforderung sind und wie mögliche Lösungen aussehen können.

Auch wenn häufig von den Akteur/innen in den Schulen beklagt wird, dass die Bildungspolitiker/innen mit der Inklusion wieder eine neue Reform erdacht hätten, so sei noch einmal betont, dass die UN-Behindertenkonvention wie kaum eine andere Reform von den Betroffenen und ihren Verbänden selbst verfolgt und durchgesetzt wurde. Dem Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe kann mit Blick auf unsere Werte ohnehin kaum mit Abwehr begegnet werden, sondern nur mit dem besten Willen, dies auch umzusetzen und mit den Betroffenen selbst nach Lösungen zu suchen.

Zudem gibt es in zahlreichen Bundesländern schon jahrzehntelange Erfahrungen mit der gemeinsamen Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen. Wichtig ist es, Wege zu finden, wie aus Erfahrungen und voneinander gelernt werden kann, und die Reformen so zu gestalten, dass sie anschlussfähig sind. Gerade nicht das Neue zu betonen, sondern die schon vorhandenen Erfahrungen mit den Akteur/innen zu nutzen – darauf kommt es an.

Inklusive Schulen werden nur in inklusiven Prozessen entwickelt werden können. Konkret bedeutet dies, dass die Veränderungen, soweit es eben geht, mit den Betroffenen und den beteiligten Akteur/innen vor Ort entwickelt werden müssen. Eltern, Schüler/innen sowie Lehrkräfte vor Ort müssen ebenso in die Gestaltung des Prozesses einbezogen werden wie die weiteren pädagogischen und nicht pädagogischen Akteur/innen, die kommunalen und Landespolitiker/innen. Die Partizipation und Qualität des Prozesses muss wichtiger sein als die Geschwindigkeit der Umsetzung.

Es wird nicht gelingen, strittige Themen und Maßnahmen unstrittig zu machen, aber der Prozess braucht ein hohes Maß an Information. Die Menschen müssen wissen, wer bei welchen Problemen ihr/e Ansprechpartner/in ist. Dies trägt auch zur Versachlichung häufig hochideologischer Debatten bei. Ebenso können weitere empirische Forschung und wissenschaftliche Begleitung der Prozesse einer Versachlichung der Auseinandersetzung dienen. Wir hoffen, mit dem vorgelegten Papier und den Veranstaltungen der Heinrich-Böll-Stiftung einen kleinen Beitrag in diesem Sinne zu leisten.

Erläuterungen zum Tabellenanhang

Im Folgenden werden ausgewählte Daten präsentiert, die darüber Aufschluss geben können, wie weit Deutschland insgesamt und insbesondere seine Bundesländer auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem fortgeschritten sind. Dort, wo es um die Entwicklung im Zeitverlauf geht, werden Daten aus dem Schuljahr 2008/09, dem letzten Schuljahr vor Deutschlands Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention, und solche aus dem Schuljahr 2015/16, dem Jahr, zu dem seit Dezember 2016 aktuelle Daten vorliegen, einander gegenübergestellt.

Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten sowie Inklusionsanteile

In den Tabellen 1 und 2 werden für die genannten Eckjahre der Betrachtung die schulstatistischen Grunddaten zum Inklusionsprozess länderspezifisch zusammengefasst. In der jeweils ersten Spalte der beiden Tabellen finden sich die für die Berechnung von Quoten relevanten Ausgangsdaten: die im jeweiligen Schuljahr ermittelte Zahl aller Schüler/innen der Jahrgangsstufen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen (also aller allgemeiner Schulen und aller Förderschulen). In den drei folgenden Spalten werden die Zahlen der Schüler/innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf nach ihren Lernorten Förderschule bzw. allgemeine Schule und beide Lernorte zusammen mitgeteilt. Daraus werden dann in den vier letzten Spalten die Förderquote (Anteil aller Schüler/innen mit Förderbedarf an der Gesamtheit der Schüler/innen), die Exklusionsquote (Anteil aller Schüler/innen mit Förderbedarf, die in Förderschulen lernen, an der Gesamtheit der Schüler/innen; amtlich als «Förderschulquote» bezeichnet) und die Inklusionsquote (Anteil aller Schüler/innen mit Förderbedarf, die in allgemeinen Schulen lernen, an der Gesamtheit der Schüler/innen) mitgeteilt. Schließlich wird dabei auch der Inklusionsanteil übermittelt: Er gibt an, wie hoch der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist, die in allgemeinen Schulen – also inklusiv – unterrichtet werden.

Ein erster vergleichender Blick auf die Tabellen 1 und 2 zeigt, dass die Förderquote zwischen 2008/09 und 2015/16 von 6,03 auf 7,13 % angestiegen ist: Während 2008/09 bei insgesamt 482.200 Schüler/innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, galt dies 2015/16 für 517.384 Schüler/innen. Dieser Anstieg vollzog sich in einem Zeitraum, in dem die Gesamtzahl der Schüler/innen in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 von 7.992.315 auf 7.259.702 gesunken ist. Abgesehen von dem deutlichen Anstieg der Förderquote sind für 2008/09 wie auch für 2015/16 die erheblichen Unterschiede zwischen den Bundesländern bemerkenswert: So reicht 2015/16 die Spannweite bei der Förderquote von 5,78 % (in Hessen) und 5,79 % (in Rheinland-Pfalz) bis hin zu 9,18 % (in Sachsen-Anhalt) und 10,81 % (in Mecklenburg-Vorpommern).

Um einschätzen zu können, wie sich die Gruppe auf die beiden Lernorte allgemeine Schule und Förderschule verteilt, werden Exklusions- und Inklusionsquoten der beiden Eckjahre in Tabelle 3 einander gegenübergestellt: 2008/09 lernten 4,92 % aller Schüler/innen in Förderschulen (also «exklusiv»– ausgeschlossen) und nur 1,11 % inklusiv (gemeinsam).

2015/16 lag die Exklusionsquote mit 4,44 % um 0,48 Prozentpunkte niedriger als 2008/09, während die Inklusionsquote mit 2,68 % um 1,57 Prozentpunkte höher als 2008/09 lag. Die Verminderung der einen Quote um nur knapp einen halben Prozentpunkt bei gleichzeitiger Erhöhung der anderen Quote um mehr als 1,5 % erklärt sich dadurch, dass in den Jahren seit 2008/09 bei einer deutlich steigenden Zahl von Schüler/innen in den allgemeinen Schulen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde und diese Kinder und Jugendlichen in den allgemeinen Schulen verbleiben konnten. Dabei ist noch nicht berücksichtigt, dass die Zahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen noch höher ist, da in einer Reihe von Ländern in einzelnen Förderschwerpunkten ganz oder doch für die Eingangsschuljahre auf eine Feststellungsdiagnostik verzichtet wird.

Aus diesen Entwicklungen folgt, dass der Inklusionsanteil, der in den Jahren von 2008/09 bis 2015/16 bundesweit von 18,39 auf 37,66 % gestiegen ist (vgl. die Tabellen 1 und 2) kein hinreichender Gradmesser für das Fortschreiten des Inklusionsprozesses ist: Dieser Anteil unterschätzt die Zahl der inkludierten Kinder (da sie nicht mehr alle erfasst werden), und er vernachlässigt die Tatsache, dass der Zugang zu den Förderschulen nur geringfügig zurückgegangen ist. Ein wirklich aussagekräftiger Indikator für das Erreichen bzw. das Verfehlen der Zielsetzung Inklusion ist einzig die Exklusionsquote: Sie zeigt an, wie hoch der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die nicht in allgemeinen Schulen am gemeinsamen Lernen teilhaben, an der Gesamtheit aller Schüler/innen im entsprechenden Alter ist. Dieser Anteil hat sich zwischen 2008/09 (4,92 %) und 2015/16 (4,44 %) gerade einmal um 0,48 Prozentpunkte verringert.

Bei den bisher berichteten und kommentierten Daten handelt es sich um bundesdurchschnittliche Werte. Ein Blick in die Daten der 16 Bundesländer (vgl. zum Beispiel Tabelle 3) zeigt, dass wir auf der einen Seite Länder finden, in denen die Exklusionsquote gegenüber 2015/16 sogar angestiegen ist, die sich in den Jahren seit 2008/09 also dem Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention nicht nur nicht angenähert haben, sondern sich seither davon entfernt haben. Dazu zählen Bayern, Baden-Württemberg sowie Rheinland-Pfalz und das Saarland. Auf der anderen Seite finden sich Länder wie Bremen, Schleswig-Holstein und Berlin, in denen die Exklusionsquote deutlich zurückgegangen ist.

Verteilung der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Förderschwerpunkte

In den Tabellen 4 bis 6 werden – wiederum für die beiden Eckjahre 2008/09 und 2015/16 – die Daten aufgeführt, aus denen die Verteilung der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die einzelnen Förderschwerpunkte hervorgeht: zunächst für die Förderschule, dann für die allgemeine Schule und schließlich für beide Lernorte gemeinsam. Auf der Grundlage dieser Daten werden in den Tabellen 7 bis 9 die Werte für die prozentuale Verteilung mitgeteilt.

Ein Blick auf die prozentuale Verteilung und deren Entwicklung zwischen 2008/09 und 2015/16 zeigt für beide Lernorte in Tabelle 9: Zu beiden Zeitpunkten ist der größte Teil dieser Gruppe dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet – gefolgt von den

Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung und geistige Entwicklung sowie bei den deutlich kleineren Förderschwerpunkten. Interessant beim Blick auf die bundesweite Entwicklung sind Verschiebungen in den Jahren seit 2008/09: Die Zuschreibung zum Förderschwerpunkt Lernen ist in den beobachteten Jahren von 43,8 auf 36,8 % um sieben Prozentpunkte deutlich gesunken, während sie im gleichen Zeitraum zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung von 11,5 auf 16,6 % deutlich gestiegen ist. Hinzu kommen geringfügigere Anstiege in den übrigen Förderschwerpunkten.

Beim Blick auf die einzelnen Bundesländer (Tabelle 9) finden sich einige Länder, bei denen die Entwicklung so nicht nachvollziehbar ist, weil sie einen Teil ihrer Schüler/innen übergreifenden Schwerpunktgruppen bzw. gar nicht zugeordnet haben oder weiterhin zuordnen. Wenn man diese Länder außen vor lässt, bleiben gleichwohl bemerkenswerte Unterschiede: In Mecklenburg-Vorpommern (48,3/39,6 %), Nordrhein-Westfalen (42,0/30,7 %) oder Sachsen-Anhalt (54,3/41,2 %) hat sich der Anteil des Schwerpunktes Lernen zwischen 2008/09 und 2015/16 im Vergleich zum Bundesdurchschnitt deutlich stärker verringert, während in diesen Ländern die Feststellung für die Förderung bei der emotionalen und sozialen Entwicklung um 8,4, 8,0 und 11,4 % anstieg.^[82]

Abschließend werden in Tabelle 10 die schwerpunktspezifischen Förderquoten im Zeitverlauf zusammengestellt. Die bundesweite Betrachtung zeigt für 2015/16, wie sich die Förderquote von 7,13 % (vgl. Tabelle 2) aus den entsprechenden Quoten der einzelnen Förderschwerpunkte zusammensetzt: 2,62 % im Schwerpunkt Lernen, 1,18 % im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung usw. Auch bei diesen Daten muss berücksichtigt werden, dass in einer Reihe von Ländern nicht mehr umfassend diagnostiziert wird.

82 Zur Fragwürdigkeit der entsprechenden Diagnostik vgl. Teil 1 dieses Policy-Papers.

Tabellenanhang

Alle Berechnungen wurden von Klaus Klemm auf Datengrundlage der, in der jeweiligen Quelle aufgeführten, Institute durchgeführt.

Tabelle A1: Förderquoten, Inklusionsanteile, Exklusions- und Inklusionsquoten im Ländervergleich (2008/09)

Land	Zahl der Schüler/innen in Jahrgangsstufen 1–10	ARS	Schüler/innen mit Förderbedarf in			Quoten und Anteile in %			
			Förder-schulen	Regel-schulen	ins-gesamt	Förder-quote	Inklusions-anteile	Exklusions-quote	Inklusions-quote ^[83]
Baden-Württemberg	1.142.811	1.533	53.972	18.945	72.917	6,38	25,98	4,72	1,66
Bayern	1.280.331	375	59.184	11.344	70.528	5,51	16,08	4,62	0,89
Berlin	282.060	969	12.297	7.785	20.082	7,12	38,77	4,36	2,76
Brandenburg	185.357	1.366	10.040	5.734	15.774	8,51	36,35	5,42	3,09
Bremen	59.603	487	2.745	1.755	4.500	7,55	39,00	4,61	2,94
Hamburg	145.282	359	7.091	1.200	8.291	5,71	14,47	4,88	0,83
Hessen	600.947	1.973	25.918	3.212	29.130	4,85	11,03	4,31	0,53
Mecklenburg-Vorpommern	117.578		10.399	2.876	13.275	11,29	21,66	8,84	2,45
Niedersachsen	839.031		36.912	2.628	39.540	4,71	6,65	4,40	0,31
Nordrhein-Westfalen	1.941.815	10.904	101.753	14.409	116.162	5,98	12,40	5,24	0,74
Rheinland-Pfalz	421.281		15.868	3.217	19.085	4,53	16,86	3,77	0,76
Saarland	91.111	197	3.858	1.751	5.609	6,16	31,22	4,23	1,92
Sachsen	273.372	1.018	18.875	3.699	22.574	8,26	16,39	6,90	1,35
Sachsen-Anhalt	158.522	164	13.833	1.309	15.142	9,55	8,64	8,73	0,83
Schleswig-Holstein	300.101		9.356	6.479	15.835	5,28	40,92	3,12	2,16
Thüringen	153.113		11.435	2.321	13.756	8,98	16,87	7,47	1,52
Deutschland	7.992.315	19.345	393.536	88.664	482.200	6,03	18,39	4,92	1,11

Quelle: KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Berlin 2016.

83 Bei den Summenbildungen Abweichungen durch Rundungseffekte

Tabelle A2: Förderquoten, Inklusionsanteile, Exklusions- und Inklusionsquoten im Ländervergleich (2015/16)

Land	Zahl der Schüler/innen in Jahrgangsstufen 1–10	Schüler/innen mit Förderbedarf in			Quoten und Anteile in %			
		Förderschulen	Regelschulen	insgesamt	Förderquote	Inklusionsanteile	Exklusionsquote	Inklusionsquote ^[84]
Baden-Württemberg	1.002.559	49.175	25.338	74.513	7,43	34,00	4,90	2,53
Bayern	1.146.492	54.079	20.300	74.379	6,49	27,29	4,72	1,77
Berlin	285.522	8.507	12.995	21.502	7,53	60,44	2,98	4,55
Brandenburg	199.466	8.594	7.770	16.364	8,20	47,48	4,31	3,90
Bremen	54.441	611	3.100	3.711	6,82	83,54	1,12	5,69
Hamburg	148.491	4.755	8.002	12.757	8,59	62,73	3,20	5,39
Hessen	538.806	23.254	7.903	31.157	5,78	25,37	4,32	1,47
Mecklenburg-Vorpommern	126.598	8.232	5.457	13.689	10,81	39,86	6,50	4,31
Niedersachsen	743.604	26.968	19.051	46.019	6,19	41,40	3,63	2,56
Nordrhein-Westfalen	1.660.102	78.419	46.733	125.152	7,54	37,34	4,72	2,82
Rheinland-Pfalz	362.943	14.578	6.426	21.004	5,79	30,59	4,02	1,77
Saarland	78.387	3.498	3.306	6.804	8,68	48,59	4,46	4,22
Sachsen	318.229	18.745	8.705	27.450	8,63	31,71	5,89	2,74
Sachsen-Anhalt	168.987	10.401	5.120	15.521	9,18	32,99	6,15	3,03
Schleswig-Holstein	257.795	5.640	10.599	16.239	6,30	65,27	2,19	4,11
Thüringen	167.280	7.062	4.061	11.123	6,65	36,51	4,22	2,43
Deutschland	7.259.702	322.518	194.866	517.384	7,13	37,66	4,44	2,68

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen 2015/16. Wiesbaden 2016.

Tabelle A3: Vergleich der Exklusion zwischen 2008/09 und 2015/16

Land	Exklusionsquote (in %)		Inklusionsquote (in %)	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	4,72	4,90	1,66	2,53
Bayern	4,62	4,72	0,89	1,77
Berlin	4,36	2,98	2,76	4,55
Brandenburg	5,42	4,31	3,09	3,90
Bremen	4,61	1,12	2,94	5,69
Hamburg	4,88	3,20	0,83	5,39
Hessen	4,31	4,32	0,53	1,47
Mecklenburg-Vorpommern	8,84	6,50	2,45	4,31
Niedersachsen	4,40	3,63	0,31	2,56
Nordrhein-Westfalen	5,24	4,72	0,74	2,82
Rheinland-Pfalz	3,77	4,02	0,76	1,77
Saarland	4,23	4,46	1,92	4,22
Sachsen	6,90	5,89	1,35	2,74
Sachsen-Anhalt	8,73	6,15	0,83	3,03
Schleswig-Holstein	3,12	2,19	2,16	4,11
Thüringen	7,47	4,22	1,52	2,43
Deutschland	4,92	4,44	1,11	2,68

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Berlin 2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen 2015/16. Wiesbaden 2016.

Tabelle A4: Vergleich der Verteilung der Schüler/innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf auf die einzelnen Förderschwerpunkte zwischen 2008/09 und 2015/16 in Förderschulen

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	insgesamt		Lernen		ESE ^[85]		Sprache	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	53.927	49.175	22.212	16.265	6.674	7.678	5.983	5.908
Bayern	59.184	54.079	13.388	8.539	2.599	2.978	3.118	1.769
Berlin	12.297	8.507	5.007	2.339	332	252	2.474	1.202
Brandenburg	10.040	8.594	6.012	4.330	457	405	407	217
Bremen	2.745	611	658	157	56	63	0	0
Hamburg	7.091	4.755	3.500	1.628	166	276	1.390	840
Hessen	25.918	23.254	12.205	9.066	1.796	2.058	2.295	2.563
Mecklenburg-Vorpommern	10.399	8.232	6.039	4.206	439	472	876	508
Niedersachsen	36.912	26.968	19.828	9.619	3.199	3.643	3.759	3.200
Nordrhein-Westfalen	101.753	78.419	42.080	19.639	14.687	15.650	12.445	11.130
Rheinland-Pfalz	15.868	14.578	9.096	7.550	902	964	688	899
Saarland	3.858	3.498	1.853	1.428	83	79	190	248
Sachsen	18.875	18.745	11.019	11.114	1.648	1.440	1.286	1.200
Sachsen-Anhalt	13.833	10.401	7.942	4.595	941	1.191	779	266
Schleswig-Holstein	9.356	5.640	5.089	1.529	192	136	227	49
Thüringen	11.435	7.062	5.185	2.738	1.359	721	1.548	561
Deutschland	393.491	322.518	171.113	104.742	35.530	38.006	37.465	30.560

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	GE ^[86]		KM ^[87]		Hören		Sehen	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	8.965	8.629	5.081	5.394	1.853	1.923	949	951
Bayern	11.019	10.302	2.345	2.120	1.847	1.936	777	637
Berlin	2.196	2.480	1.099	1.029	358	391	296	129
Brandenburg	2.725	3.105	228	235	115	217	96	85
Bremen	651	25	119	124	93	87	64	67
Hamburg	980	1.048	603	640	227	206	138	97
Hessen	4.902	5.015	1.381	1.297	819	736	319	310
Mecklenburg-Vorpommern	2.110	2.180	406	461	167	196	50	82
Niedersachsen	6.756	7.424	2.145	2.050	957	807	268	225
Nordrhein-Westfalen	18.527	18.503	7.344	7.068	2.735	2.496	1.423	1.425
Rheinland-Pfalz	2.801	2.866	1.586	1.533	618	513	177	152
Saarland	723	659	287	282	101	98	79	76
Sachsen	3.538	3.978	775	524	378	329	231	160
Sachsen-Anhalt	2.896	3.116	701	758	413	338	161	137
Schleswig-Holstein	3.237	3.374	452	398	159	154		0
Thüringen	2.712	2.593	390	268	136	101	83	71
Deutschland	74.738	75.297	24.942	24.181	10.976	10.528	5.111	4.604

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten			
	Kranke ^[88]		übergreifend/ohne ^[89]	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	2.210	2.427	0	0
Bayern	2.062	2.583	22.029	23.215
Berlin	459	560	76	125
Brandenburg	0	0	0	0
Bremen	0	0	1.104	88
Hamburg	0	0	87	20
Hessen	2.201	2.034	0	175
Mecklenburg-Vorpommern	312	127	0	0
Niedersachsen	0	0	0	0
Nordrhein-Westfalen	2.484	2.463	28	45
Rheinland-Pfalz	0	0	0	101
Saarland	181	261	361	367
Sachsen	0	0	0	0
Sachsen-Anhalt	0	0	0	0
Schleswig-Holstein	0	0	0	0
Thüringen	0	0	22	9
Deutschland	9.909	10.455	23.707	24.145

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Berlin 2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen 2015/16. Wiesbaden 2016.

85 ESE: Emotionale und soziale Entwicklung

86 GE: Geistige Entwicklung

87 KM: Körperliche und motorische Entwicklung

88 Kranke: Schüler/innen dieser Kategorie haben in der Regel keinen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne der genannten Förderschwerpunkte. Vielmehr werden sie in den meisten Fällen ohne ein förmliches Feststellungsverfahren für die Zeit ihrer Erkrankung an einer Schule für Kranke (oft Krankenhäusern angegliedert) oder von einer allgemeinen Schule aus betreut.

89 übergreifend/ohne: In dieser Kategorie werden hier Schüler/innen zusammengefasst, bei denen eine Zuordnung zu mehreren Förderschwerpunkten oder zu keinem Förderschwerpunkt vorliegt, sowie Schüler/innen, für die der Förderschwerpunkt LSE (Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) als Sammelkategorie angegeben wird.

Tabelle A5: Vergleich der Verteilung der Schüler/innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf auf die einzelnen Förderschwerpunkte zwischen 2008/09 und 2015/16 in allgemeinen Schulen

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	insgesamt		Lernen		ESE ^[90]		Sprache	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	18.945	25.338	10.425	12.975	4.012	5.669	2.383	2.428
Bayern	11.344	20.300	6.899	11.947	1.977	3.899	1.624	2.103
Berlin	7.785	12.995	2.887	4.047	2.322	3.036	1.248	2.625
Brandenburg	5.734	7.770	1.556	2.799	2.054	2.513	1.119	779
Bremen	1.755	3.100	1.050	1.951	200	242	179	70
Hamburg	1.200	8.002	60	3.712	45	1.745	43	893
Hessen	3.212	7.903	1.246	4.003	881	1.826	437	692
Mecklenburg-Vorpommern	2.876	5.457	374	1.221	1.691	2.897	515	594
Niedersachsen	2.628	19.051	689	8.416	445	4.009	72	2.278
Nordrhein-Westfalen	14.409	46.733	6.737	18.820	2.983	13.347	2.123	7.595
Rheinland-Pfalz	3.217	6.426	2.346	4.265	62	150	118	206
Saarland	1.751	3.306	802	1.178	222	736	427	786
Sachsen	3.699	8.705	196	604	1.212	3.664	1.304	2.484
Sachsen-Anhalt	1.309	5.120	282	1.803	458	2.007	289	606
Schleswig-Holstein	6.479	10.599	3.865	6.600	417	697	1.059	787
Thüringen	2.321	4.061	425	1.293	931	1.201	634	612
Deutschland	88.664	194.866	39.839	85.634	19.912	47.638	13.574	25.538

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	GE ^[91]		KM ^[92]		Hören		Sehen	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	38	652	513	1.243	864	1.534	652	705
Bayern	263	630	245	565	231	944	105	212
Berlin	301	822	582	1.290	157	388	94	176
Brandenburg	129	299	514	794	300	403	62	183
Bremen	0	683	11	70	44	60	11	22
Hamburg	374	478	510	597	53	195	34	64
Hessen	108	568	297	514	152	151	51	76
Mecklenburg-Vorpommern	10	38	137	259	134	390	15	58
Niedersachsen	285	1.517	556	1.275	443	1.155	138	401
Nordrhein-Westfalen	534	2.000	1.379	2.830	424	1.512	229	629
Rheinland-Pfalz	202	308	104	139	227	450	153	228
Saarland	23	107	122	242	111	185	34	72
Sachsen	91	121	541	1.182	276	508	79	142
Sachsen-Anhalt	15	59	94	290	137	251	34	104
Schleswig-Holstein	121	513	457	818	289	325	155	215
Thüringen	60	270	146	389	72	181	53	113
Deutschland	2.554	9.065	6.208	12.497	3.914	8.632	1.899	3.400

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten			
	Kranke ^[93]		übergreifend/ohne ^[94]	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	58	132	0	0
Bayern	0	0	0	0
Berlin	39	115	155	496
Brandenburg	0	0	0	0
Bremen	3	0	257	2
Hamburg	0	0	81	318
Hessen	40	73	0	0
Mecklenburg-Vorpommern	0	0	0	0
Niedersachsen	0	0	0	0
Nordrhein-Westfalen	0	0	0	0
Rheinland-Pfalz	0	0	5	680
Saarland	0	0	10	0
Sachsen	0	0	0	0
Sachsen-Anhalt	0	0	0	0
Schleswig-Holstein	0	644	116	0
Thüringen	0	0	0	2
Deutschland	140	964	624	1.498

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Berlin 2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen 2015/16. Wiesbaden 2016.

90 ESE: Emotionale und soziale Entwicklung

91 GE: Geistige Entwicklung

92 KM: Körperliche und motorische Entwicklung

93 Kranke: Schüler/innen dieser Kategorie haben in der Regel keinen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne der genannten Förderschwerpunkte. Vielmehr werden sie in den meisten Fällen ohne ein förmliches Feststellungsverfahren für die Zeit ihrer Erkrankung an einer Schule für Kranke (oft Krankenhäusern angegliedert) oder von einer allgemeinen Schule aus betreut.

94 übergreifend/ohne: In dieser Kategorie werden hier Schüler/innen zusammengefasst, bei denen eine Zuordnung zu mehreren Förderschwerpunkten oder zu keinem Förderschwerpunkt vorliegt, sowie Schüler/innen, für die der Förderschwerpunkt LSE (Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) als Sammelkategorie angegeben wird.

Tabelle A6: Vergleich der Verteilung der Schüler/innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf auf die einzelnen Förderschwerpunkte zwischen 2008/09 und 2015/16 Förderschulen und allgemeine Schulen zusammen

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	insgesamt		Lernen		ESE ^[95]		Sprache	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	72.872	74.513	32.637	29.240	10.686	13.347	8.366	8.336
Bayern	70.528	74.379	20.287	20.486	4.576	6.877	4.742	3.872
Berlin	20.082	21.502	7.894	6.386	2.654	3.288	3.722	3.827
Brandenburg	15.774	16.364	7.568	7.129	2.511	2.918	1.526	996
Bremen	4.500	3.711	1.708	2.108	256	305	179	70
Hamburg	8.291	12.757	3.560	5.340	211	2.021	1.433	1.733
Hessen	29.130	31.157	13.451	13.069	2.677	3.884	2.732	3.255
Mecklenburg-Vorpommern	13.275	13.689	6.413	5.427	2.130	3.369	1.391	1.102
Niedersachsen	39.540	46.019	20.517	18.035	3.644	7.652	3.831	5.478
Nordrhein-Westfalen	116.162	125.152	48.817	38.459	17.670	28.997	14.568	18.725
Rheinland-Pfalz	19.085	21.004	11.442	11.815	964	1.114	806	1.105
Saarland	5.609	6.804	2.655	2.606	305	815	617	1.034
Sachsen	22.574	27.450	11.215	11.718	2.860	5.104	2.590	3.684
Sachsen-Anhalt	15.142	15.521	8.224	6.398	1.399	3.198	1.068	872
Schleswig-Holstein	15.835	16.239	8.954	8.129	609	833	1.286	836
Thüringen	13.756	11.123	5.610	4.031	2.290	1.922	2.182	1.173
Deutschland	482.155	517.384	210.952	190.376	55.442	85.644	51.039	56.098

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	GE ^[96]		KM ^[97]		Hören		Sehen	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	9.003	9.281	5.594	6.637	2.717	3.457	1.601	1.656
Bayern	11.282	10.932	2.590	2.685	2.078	2.880	882	849
Berlin	2.497	3.302	1.681	2.319	515	779	390	305
Brandenburg	2.854	3.404	742	1.029	415	620	158	268
Bremen	651	708	130	194	137	147	75	89
Hamburg	1.354	1.526	1.113	1.237	280	401	172	161
Hessen	5.010	5.583	1.678	1.811	971	887	370	386
Mecklenburg-Vorpommern	2.120	2.218	543	720	301	586	65	140
Niedersachsen	7.041	8.941	2.701	3.325	1.400	1.962	406	626
Nordrhein-Westfalen	19.061	20.503	8.723	9.898	3.159	4.008	1.652	2.054
Rheinland-Pfalz	3.003	3.174	1.690	1.672	845	963	330	380
Saarland	746	766	409	524	212	283	113	148
Sachsen	3.629	4.099	1.316	1.706	654	837	310	302
Sachsen-Anhalt	2.911	3.175	795	1.048	550	589	195	241
Schleswig-Holstein	3.358	3.887	909	1.216	448	479	155	215
Thüringen	2.772	2.863	536	657	208	282	136	184
Deutschland	77.292	84.362	31.150	36.678	14.890	19.160	7.010	8.004

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten			
	Kranke ^[98]		übergreifend/ohne ^[99]	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	2.268	2.559	0	0
Bayern	2.062	2.583	22.029	23.215
Berlin	498	675	231	621
Brandenburg	0	0	0	0
Bremen	3	0	1.361	90
Hamburg	0	0	168	338
Hessen	2.241	2.107	0	175
Mecklenburg-Vorpommern	312	127	0	0
Niedersachsen	0	0	0	0
Nordrhein-Westfalen	2.484	2.463	28	45
Rheinland-Pfalz	0	0	5	781
Saarland	181	261	371	367
Sachsen	0	0	0	0
Sachsen-Anhalt	0	0	0	0
Schleswig-Holstein	0	644	116	0
Thüringen	0	0	22	11
Deutschland	10.049	11.419	24.331	25.643

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Berlin 2016, KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen 2015/16. Wiesbaden 2016.

95 ESE: Emotionale und soziale Entwicklung

96 GE: Geistige Entwicklung

97 KM: Körperliche und motorische Entwicklung

98 Kranke: Schüler/innen dieser Kategorie haben in der Regel keinen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne der genannten Förderschwerpunkte. Vielmehr werden sie in den meisten Fällen ohne ein förmliches Feststellungsverfahren für die Zeit ihrer Erkrankung an einer Schule für Kranke (oft Krankenhäusern angegliedert) oder von einer allgemeinen Schule aus betreut.

99 übergreifend/ohne: In dieser Kategorie werden hier Schüler/innen zusammengefasst, bei denen eine Zuordnung zu mehreren Förderschwerpunkten oder zu keinem Förderschwerpunkt vorliegt, sowie Schüler/innen, für die der Förderschwerpunkt LSE (Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) als Sammelkategorie angegeben wird.

Tabelle A7: Vergleich der Verteilung auf die einzelnen Förderschwerpunkte zwischen 2008/09 und 2015/16 in Förderschulen

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	insgesamt		Lernen		ESE ^[100]		Sprache	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	53.927	49.175	41,2	33,1	12,4	15,6	11,1	12,0
Bayern	59.184	57.353	22,6	15,8	4,4	5,5	5,3	3,3
Berlin	12.297	9.598	40,7	27,5	2,7	3,0	20,1	14,1
Brandenburg	10.040	9.388	59,9	50,4	4,6	4,7	4,1	2,5
Bremen	2.745	722	24,0	25,7	2,0	10,3	0,0	0,0
Hamburg	7.091	4.239	49,4	34,2	2,3	5,8	19,6	17,7
Hessen	25.918	22.597	47,1	39,0	6,9	8,9	8,9	11,0
Mecklenburg-Vorpommern	10.399	9.068	58,1	51,1	4,2	5,7	8,4	6,2
Niedersachsen	36.912	25.379	53,7	35,7	8,7	13,5	10,2	11,9
Nordrhein-Westfalen	101.753	73.401	41,4	25,0	14,4	20,0	12,2	14,2
Rheinland-Pfalz	15.868	20.113	57,3	51,8	5,7	6,6	4,3	6,2
Saarland	3.858	3.498	48,0	40,8	2,2	2,3	4,9	7,1
Sachsen	18.875	18.745	58,4	59,3	8,7	7,7	6,8	6,4
Sachsen-Anhalt	13.833	10.401	57,4	44,2	6,8	11,5	5,6	2,6
Schleswig-Holstein	9.356	5.640	54,4	27,1	2,1	2,4	2,4	0,9
Thüringen	11.435	7.062	45,3	38,8	11,9	10,2	13,5	7,9
Deutschland	393.491	322.518	43,5	32,5	9,0	11,8	9,5	9,5

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	GE ^[101]		KM ^[102]		Hören		Sehen	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	16,6	17,5	9,4	11,0	3,4	3,9	1,8	1,9
Bayern	18,6	19,0	4,0	3,9	3,1	3,6	1,3	1,2
Berlin	17,9	29,2	8,9	12,1	2,9	4,6	2,4	1,5
Brandenburg	27,1	36,1	2,3	2,7	1,1	2,5	1,0	1,0
Bremen	23,7	4,1	4,3	20,3	3,4	14,2	2,3	11,0
Hamburg	13,8	22,0	8,5	13,5	3,2	4,3	1,9	2,0
Hessen	18,9	21,6	5,3	5,6	3,2	3,2	1,2	1,3
Mecklenburg-Vorpommern	20,3	26,5	3,9	5,6	1,6	2,4	0,5	1,0
Niedersachsen	18,3	27,5	5,8	7,6	2,6	3,0	0,7	0,8
Nordrhein-Westfalen	18,2	23,6	7,2	9,0	2,7	3,2	1,4	1,8
Rheinland-Pfalz	17,7	19,7	10,0	10,5	3,9	3,5	1,1	1,0
Saarland	18,7	18,8	7,4	8,1	2,6	2,8	2,0	2,2
Sachsen	18,7	21,2	4,1	2,8	2,0	1,8	1,2	0,9
Sachsen-Anhalt	20,9	30,0	5,1	7,3	3,0	3,2	1,2	1,3
Schleswig-Holstein	34,6	59,8	4,8	7,1	1,7	2,7	0,0	0,0
Thüringen	23,7	36,7	3,4	3,8	1,2	1,4	0,7	1,0
Deutschland	19,0	23,3	6,3	7,5	2,8	3,3	1,3	1,4

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten			
	Kranke ^[103]		übergreifend/ohne ^[104]	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	4,1	4,9	0,0	0,0
Bayern	3,5	4,8	37,2	42,9
Berlin	3,7	6,6	0,6	1,5
Brandenburg	0,0	0,0	0,0	0,0
Bremen	0,0	0,0	40,2	14,4
Hamburg	0,0	0,0	1,2	0,4
Hessen	8,5	8,7	0,0	0,8
Mecklenburg-Vorpommern	3,0	1,5	0,0	0,0
Niedersachsen	0,0	0,0	0,0	0,0
Nordrhein-Westfalen	2,4	3,1	0,0	0,1
Rheinland-Pfalz	0,0	0,0	0,0	0,7
Saarland	4,7	7,5	9,4	10,5
Sachsen	0,0	0,0	0,0	0,0
Sachsen-Anhalt	0,0	0,0	0,0	0,0
Schleswig-Holstein	0,0	0,0	0,0	0,0
Thüringen	0,0	0,0	0,2	0,1
Deutschland	2,5	3,2	6,0	7,5

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Berlin 2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen 2015/16. Wiesbaden 2016.

100 ESE: Emotionale und soziale Entwicklung

101 GE: Geistige Entwicklung

102 KM: Körperliche und motorische Entwicklung

103 Kranke: Schüler/innen dieser Kategorie haben in der Regel keinen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne der genannten Förderschwerpunkte. Vielmehr werden sie in den meisten Fällen ohne ein förmliches Feststellungsverfahren für die Zeit ihrer Erkrankung an einer Schule für Kranke (oft Krankenhäusern angegliedert) oder von einer allgemeinen Schule aus betreut.

104 übergreifend/ohne: In dieser Kategorie werden hier Schüler/innen zusammengefasst, bei denen eine Zuordnung zu mehreren Förderschwerpunkten oder zu keinem Förderschwerpunkt vorliegt, sowie Schüler/innen, für die der Förderschwerpunkt LSE (Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) als Sammelkategorie angegeben wird.

Tabelle A8: Vergleich der Verteilung auf die einzelnen Förderschwerpunkte zwischen 2008/09 und 2015/16 in allgemeinen Schulen

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	insgesamt		Lernen		ESE ^[105]		Sprache	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	18.945	25.338	55,0	51,2	21,2	22,4	12,6	9,6
Bayern	11.344	20.300	60,8	58,9	17,4	19,2	14,3	10,4
Berlin	7.785	12.995	37,1	31,1	29,8	23,4	16,0	20,2
Brandenburg	5.734	7.770	27,1	36,0	35,8	32,3	19,5	10,0
Bremen	1.755	3.100	59,8	62,9	11,4	7,8	10,2	2,3
Hamburg	1.200	8.002	5,0	46,4	3,8	21,8	3,6	11,2
Hessen	3.212	7.903	38,8	50,7	27,4	23,1	13,6	8,8
Mecklenburg-Vorpommern	2.876	5.457	13,0	22,4	58,8	53,1	17,9	10,9
Niedersachsen	2.628	19.051	26,2	44,2	16,9	21,0	2,7	12,0
Nordrhein-Westfalen	14.409	46.733	46,8	40,3	20,7	28,6	14,7	16,3
Rheinland-Pfalz	3.217	6.426	72,9	66,4	1,9	2,3	3,7	3,2
Saarland	1.751	3.306	45,8	35,6	12,7	22,3	24,4	23,8
Sachsen	3.699	8.705	5,3	6,9	32,8	42,1	35,3	28,5
Sachsen-Anhalt	1.309	5.120	21,5	35,2	35,0	39,2	22,1	11,8
Schleswig-Holstein	6.479	10.599	59,7	62,3	6,4	6,6	16,3	7,4
Thüringen	2.321	4.061	18,3	31,8	40,1	29,6	27,3	15,1
Deutschland	88.664	194.866	44,9	43,9	22,5	24,4	15,3	13,1

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	GE ^[106]		KM ^[107]		Hören		Sehen	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	0,2	2,6	2,7	4,9	4,6	6,1	3,4	2,8
Bayern	2,3	3,1	2,2	2,8	2,0	4,7	0,9	1,0
Berlin	3,9	6,3	7,5	9,9	2,0	3,0	1,2	1,4
Brandenburg	2,2	3,8	9,0	10,2	5,2	5,2	1,1	2,4
Bremen	0,0	22,0	0,6	2,3	2,5	1,9	0,6	0,7
Hamburg	31,2	6,0	42,5	7,5	4,4	2,4	2,8	0,8
Hessen	3,4	7,2	9,2	6,5	4,7	1,9	1,6	1,0
Mecklenburg-Vorpommern	0,3	0,7	4,8	4,7	4,7	7,1	0,5	1,1
Niedersachsen	10,8	8,0	21,2	6,7	16,9	6,1	5,3	2,1
Nordrhein-Westfalen	3,7	4,3	9,6	6,1	2,9	3,2	1,6	1,3
Rheinland-Pfalz	6,3	4,8	3,2	2,2	7,1	7,0	4,8	3,5
Saarland	1,3	3,2	7,0	7,3	6,3	5,6	1,9	2,2
Sachsen	2,5	1,4	14,6	13,6	7,5	5,8	2,1	1,6
Sachsen-Anhalt	1,1	1,2	7,2	5,7	10,5	4,9	2,6	2,0
Schleswig-Holstein	1,9	4,8	7,1	7,7	4,5	3,1	2,4	2,0
Thüringen	2,6	6,6	6,3	9,6	3,1	4,5	2,3	2,8
Deutschland	2,9	4,7	7,0	6,4	4,4	4,4	2,1	1,7

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten			
	Kranke ^[108]		übergreifend/ohne ^[109]	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	0,3	0,5	0,0	0,0
Bayern	0,0	0,0	0,0	0,0
Berlin	0,5	0,9	2,0	3,8
Brandenburg	0,0	0,0	0,0	0,0
Bremen	0,2	0,0	14,6	0,1
Hamburg	0,0	0,0	6,8	4,0
Hessen	1,2	0,9	0,0	0,0
Mecklenburg-Vorpommern	0,0	0,0	0,0	0,0
Niedersachsen	0,0	0,0	0,0	0,0
Nordrhein-Westfalen	0,0	0,0	0,0	0,0
Rheinland-Pfalz	0,0	0,0	0,2	10,6
Saarland	0,0	0,0	0,6	0,0
Sachsen	0,0	0,0	0,0	0,0
Sachsen-Anhalt	0,0	0,0	0,0	0,0
Schleswig-Holstein	0,0	6,1	1,8	0,0
Thüringen	0,0	0,0	0,0	0,0
Deutschland	0,2	0,5	0,7	0,8

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Berlin 2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen 2015/16. Wiesbaden 2016.

105 ESE: Emotionale und soziale Entwicklung

106 GE: Geistige Entwicklung

107 KM: Körperliche und motorische Entwicklung

108 Kranke: Schüler/innen dieser Kategorie haben in der Regel keinen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne der genannten Förderschwerpunkte. Vielmehr werden sie in den meisten Fällen ohne ein förmliches Feststellungsverfahren für die Zeit ihrer Erkrankung an einer Schule für Kranke (oft Krankenhäusern angegliedert) oder von einer allgemeinen Schule aus betreut.

109 übergreifend/ohne: In dieser Kategorie werden hier Schüler/innen zusammengefasst, bei denen eine Zuordnung zu mehreren Förderschwerpunkten oder zu keinem Förderschwerpunkt vorliegt, sowie Schüler/innen, für die der Förderschwerpunkt LSE (Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) als Sammelkategorie angegeben wird.

Tabelle A9: Vergleich der Verteilung der Schüler/innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf auf die einzelnen Förderschwerpunkte zwischen 2008/09 und 2015/16 Förderschulen und allgemeine Schulen zusammen

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	insgesamt		Lernen		ESE ^[110]		Sprache	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	72.872	74.513	44,8	39,2	14,7	17,9	11,5	11,2
Bayern	70.528	74.379	28,8	27,5	6,5	9,2	6,7	5,2
Berlin	20.082	21.502	39,3	29,7	13,2	15,3	18,5	17,8
Brandenburg	15.774	16.364	48,0	43,6	15,9	17,8	9,7	6,1
Bremen	4.500	3.711	38,0	56,8	5,7	8,2	4,0	1,9
Hamburg	8.291	12.757	42,9	41,9	2,5	15,8	17,3	13,6
Hessen	29.130	31.157	46,2	41,9	9,2	12,5	9,4	10,4
Mecklenburg-Vorpommern	13.275	13.689	48,3	39,6	16,0	24,6	10,5	8,1
Niedersachsen	39.540	46.019	51,9	39,2	9,2	16,6	9,7	11,9
Nordrhein-Westfalen	116.162	125.152	42,0	30,7	15,2	23,2	12,5	15,0
Rheinland-Pfalz	19.085	21.004	60,0	56,3	5,1	5,3	4,2	5,3
Saarland	5.609	6.804	47,3	38,3	5,4	12,0	11,0	15,2
Sachsen	22.574	27.450	49,7	42,7	12,7	18,6	11,5	13,4
Sachsen-Anhalt	15.142	15.521	54,3	41,2	9,2	20,6	7,1	5,6
Schleswig-Holstein	15.835	16.239	56,5	50,1	3,8	5,1	8,1	5,1
Thüringen	13.756	11.123	40,8	36,2	16,6	17,3	15,9	10,5
Deutschland	482.155	517.384	43,8	36,8	11,5	16,6	10,6	10,8

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten							
	GE ^[111]		KM ^[112]		Hören		Sehen	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	12,4	12,5	7,7	8,9	3,7	4,6	2,2	2,2
Bayern	16,0	14,7	3,7	3,6	2,9	3,9	1,3	1,1
Berlin	12,4	15,4	8,4	10,8	2,6	3,6	1,9	1,4
Brandenburg	18,1	20,8	4,7	6,3	2,6	3,8	1,0	1,6
Bremen	14,5	19,1	2,9	5,2	3,0	4,0	1,7	2,4
Hamburg	16,3	12,0	13,4	9,7	3,4	3,1	2,1	1,3
Hessen	17,2	17,9	5,8	5,8	3,3	2,8	1,3	1,2
Mecklenburg-Vorpommern	16,0	16,2	4,1	5,3	2,3	4,3	0,5	1,0
Niedersachsen	17,8	19,4	6,8	7,2	3,5	4,3	1,0	1,4
Nordrhein-Westfalen	16,4	16,4	7,5	7,9	2,7	3,2	1,4	1,6
Rheinland-Pfalz	15,7	15,1	8,9	8,0	4,4	4,6	1,7	1,8
Saarland	13,3	11,3	7,3	7,7	3,8	4,2	2,0	2,2
Sachsen	16,1	14,9	5,8	6,2	2,9	3,0	1,4	1,1
Sachsen-Anhalt	19,2	20,5	5,3	6,8	3,6	3,8	1,3	1,6
Schleswig-Holstein	21,2	23,9	5,7	7,5	2,8	2,9	1,0	1,3
Thüringen	20,2	25,7	3,9	5,9	1,5	2,5	1,0	1,7
Deutschland	16,0	16,3	6,5	7,1	3,1	3,7	1,5	1,5

Land	Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten			
	Kranke ^[113]		übergreifend/ohne ^[114]	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	3,1	3,4	0,0	0,0
Bayern	2,9	3,5	31,2	31,2
Berlin	2,5	3,1	1,2	2,9
Brandenburg	0,0	0,0	0,0	0,0
Bremen	0,1	0,0	30,2	2,4
Hamburg	0,0	0,0	2,0	2,6
Hessen	7,7	6,8	0,0	0,6
Mecklenburg-Vorpommern	2,4	0,9	0,0	0,0
Niedersachsen	0,0	0,0	0,0	0,0
Nordrhein-Westfalen	2,1	2,0	0,0	0,0
Rheinland-Pfalz	0,0	0,0	0,0	3,7
Saarland	3,2	3,8	6,6	5,4
Sachsen	0,0	0,0	0,0	0,0
Sachsen-Anhalt	0,0	0,0	0,0	0,0
Schleswig-Holstein	0,0	4,0	0,7	0,0
Thüringen	0,0	0,0	0,2	0,1
Deutschland	2,1	2,2	5,0	5,0

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Berlin 2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen 2015/16. Wiesbaden 2016.

110 ESE: Emotionale und soziale Entwicklung

111 GE: Geistige Entwicklung

112 KM: Körperliche und motorische Entwicklung

113 Kranke: Schüler/innen dieser Kategorie haben in der Regel keinen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne der genannten Förderschwerpunkte. Vielmehr werden sie in den meisten Fällen ohne ein förmliches Feststellungsverfahren für die Zeit ihrer Erkrankung an einer Schule für Kranke (oft Krankenhäusern angegliedert) oder von einer allgemeinen Schule aus betreut.

114 übergreifend/ohne: In dieser Kategorie werden hier Schüler/innen zusammengefasst, bei denen eine Zuordnung zu mehreren Förderschwerpunkten oder zu keinem Förderschwerpunkt vorliegt, sowie Schüler/innen, für die der Förderschwerpunkt LSE (Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) als Sammelkategorie angegeben wird.

Tabelle A10: Förderquoten nach Förderschwerpunkten – 2008/09 und 2015/16
im Vergleich Förderschulen und allgemeine Schulen zusammen

Land	Anzahl Schüler/innen Jahrgangsstufen 1–10		Förderquoten (in %)					
	insgesamt		Lernen		ESE ^[115]		Sprache	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	1.142.811	1.002.559	2,86	2,92	0,94	1,33	0,73	0,83
Bayern	1.280.331	1.146.492	1,58	1,79	0,36	0,60	0,37	0,34
Berlin	282.060	285.522	2,80	2,24	0,94	1,15	1,32	1,34
Brandenburg	185.357	199.466	4,08	3,57	1,35	1,46	0,82	0,50
Bremen	59.603	54.441	2,87	3,87	0,43	0,56	0,30	0,13
Hamburg	145.282	148.491	2,45	3,60	0,15	1,36	0,99	1,17
Hessen	600.947	538.806	2,24	2,43	0,45	0,72	0,45	0,60
Mecklenburg-Vorpommern	117.578	126.598	5,45	4,29	1,81	2,66	1,18	0,87
Niedersachsen	839.031	743.604	2,45	2,43	0,43	1,03	0,46	0,74
Nordrhein-Westfalen	1.941.815	1.660.102	2,51	2,32	0,91	1,75	0,75	1,13
Rheinland-Pfalz	421.281	362.943	2,72	3,26	0,23	0,31	0,19	0,30
Saarland	91.111	78.387	2,91	3,32	0,33	1,04	0,68	1,32
Sachsen	273.372	318.229	4,10	3,68	1,05	1,60	0,95	1,16
Sachsen-Anhalt	158.522	168.987	5,19	3,79	0,88	1,89	0,67	0,52
Schleswig-Holstein	300.101	257.795	2,98	3,15	0,20	0,32	0,43	0,32
Thüringen	153.113	167.280	3,66	2,41	1,50	1,15	1,43	0,70
Deutschland	7.992.315	7.259.702	2,64	2,62	0,69	1,18	0,64	0,77

Land	Förderquoten (in %)							
	GE ^[116]		KM ^[117]		Hören		Sehen	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	0,79	0,93	0,49	0,66	0,24	0,34	0,14	0,17
Bayern	0,88	0,95	0,20	0,23	0,16	0,25	0,07	0,07
Berlin	0,89	1,16	0,60	0,81	0,18	0,27	0,14	0,11
Brandenburg	1,54	1,71	0,40	0,52	0,22	0,31	0,09	0,13
Bremen	1,09	1,30	0,22	0,36	0,23	0,27	0,13	0,16
Hamburg	0,93	1,03	0,77	0,83	0,19	0,27	0,12	0,11
Hessen	0,83	1,04	0,28	0,34	0,16	0,16	0,06	0,07
Mecklenburg-Vorpommern	1,80	1,75	0,46	0,57	0,26	0,46	0,06	0,11
Niedersachsen	0,84	1,20	0,32	0,45	0,17	0,26	0,05	0,08
Nordrhein-Westfalen	0,98	1,24	0,45	0,60	0,16	0,24	0,09	0,12
Rheinland-Pfalz	0,71	0,87	0,40	0,46	0,20	0,27	0,08	0,10
Saarland	0,82	0,98	0,45	0,67	0,23	0,36	0,12	0,19
Sachsen	1,33	1,29	0,48	0,54	0,24	0,26	0,11	0,09
Sachsen-Anhalt	1,84	1,88	0,50	0,62	0,35	0,35	0,12	0,14
Schleswig-Holstein	1,12	1,51	0,30	0,47	0,15	0,19	0,05	0,08
Thüringen	1,81	1,71	0,35	0,39	0,14	0,17	0,09	0,11
Deutschland	0,97	1,16	0,39	0,51	0,19	0,26	0,09	0,11

Land	Förderquoten (in %)			
	Kranke ^[118]		übergreifend/ohne ^[119]	
	2008/09	2015/16	2008/09	2015/16
Baden-Württemberg	0,20	0,26	0,00	0,00
Bayern	0,16	0,23	1,72	2,02
Berlin	0,18	0,24	0,08	0,22
Brandenburg	0,00	0,00	0,00	0,00
Bremen	0,01	0,00	2,28	0,17
Hamburg	0,00	0,00	0,12	0,23
Hessen	0,37	0,39	0,00	0,03
Mecklenburg-Vorpommern	0,27	0,10	0,00	0,00
Niedersachsen	0,00	0,00	0,00	0,00
Nordrhein-Westfalen	0,13	0,15	0,00	0,00
Rheinland-Pfalz	0,00	0,00	0,00	0,22
Saarland	0,20	0,33	0,41	0,47
Sachsen	0,00	0,00	0,00	0,00
Sachsen-Anhalt	0,00	0,00	0,00	0,00
Schleswig-Holstein	0,00	0,25	0,04	0,00
Thüringen	0,00	0,00	0,01	0,01
Deutschland	0,13	0,16	0,30	0,35

Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Berlin 2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/2016. Berlin, den 9.12.2016. Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen 2015/16. Wiesbaden 2016.

115 ESE: Emotionale und soziale Entwicklung

116 GE: Geistige Entwicklung

117 KM: Körperliche und motorische Entwicklung

118 Kranke: Schüler/innen dieser Kategorie haben in der Regel keinen sonderpädagogischen Förderbedarf im Sinne der genannten Förderschwerpunkte. Vielmehr werden sie in den meisten Fällen ohne ein förmliches Feststellungsverfahren für die Zeit ihrer Erkrankung an einer Schule für Kranke (oft Krankenhäusern angegliedert) oder von einer allgemeinen Schule aus betreut.

119 übergreifend/ohne: In dieser Kategorie werden hier Schüler/innen zusammengefasst, bei denen eine Zuordnung zu mehreren Förderschwerpunkten oder zu keinem Förderschwerpunkt vorliegt, sowie Schüler/innen, für die der Förderschwerpunkt LSE (Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) als Sammelkategorie angegeben wird.

Abkürzungsverzeichnis

BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BuZ/BUZ	Beratungs- und Unterstützungszentrum
HSKGA	Förderbereiche Hören, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung und Autismus
KESS	Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (Hamburger Sozialindex)
KJGD	Kinder- und Jugendgesundheitsdienst
KJPD	Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst
KMK	Kultusministerkonferenz
LES	Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache
LI	Landesinstitut für Lehrerbildung
MBSJ	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Brandenburg)
MBW	Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Schleswig-Holstein)
MBWK	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Mecklenburg-Vorpommern)
MSB	Ministerium für Schule und Berufsbildung (Schleswig-Holstein)
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung (Nordrhein-Westfalen)
ReBBZ	Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum (Hamburg, neu)
REBUS	Regionale Beratungs- und Unterstützungsstelle (Hamburg, alte Bezeichnung)
ReBUZ	Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum (Bremen, Bremerhaven)
SchG Ba-Wü	Schulgesetz Baden-Württemberg
SchulG NRW	Schulgesetz Nordrhein-Westfalen
SenBJW	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin
SGB	Sozialgesetzbuch
SGB II	Grundsicherung für Arbeitsuchende
SGB VIII	Kinder- und Jugendhilfe
SGB XII	Sozialhilfe

SIBUZ	Schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum (Berlin)
TMBJS	Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
VERA-3	Vergleichsarbeiten der dritten Jahrgangsstufe
ZfE	Zentrum für Erziehungshilfe (Frankfurt/M.)
ZuP	Zentrum für unterstützende Pädagogik (Bremen und Bremerhaven)

Quellenverzeichnis

- Amrhein, Bettina (Hg.) (2016): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn.
- Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- Arnold, Karl-Heinz (2013): Von der Schwierigkeit der Diagnostik «verhaltensgestörter» Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder – schwierige Schule? 2. veränderte Auflage, S. 26–38.
- BayEUG (2016): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen in der Fassung vom 31. Mai 2000, zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. Dezember 2016, [www.gesetze-bayern.de/\(X\(1\)S\(morq1wmscn30kuyecg2tfqfs\)\)/Content/Document/BayEUG/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1](http://www.gesetze-bayern.de/(X(1)S(morq1wmscn30kuyecg2tfqfs))/Content/Document/BayEUG/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1) (abgerufen am 15.5.2017).
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – Convention of the United Nations on the Rights of Persons with Disabilities, www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_englisch.pdf?__blob=publicationFile&v=2.
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz (2016): Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, hrsg. vom Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, <https://inklusion.bildung-rp.de/inklusion/schulen.html> (abgerufen am 15.5.2017).
- Bos, Wilfried; Gröhlich, Carola; Pietsch, Marcus (Hg.) (2007): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster u. a.
- Bosse, Stephanie; Dumont, Hanna; Friedrich, Katja; Gronostaj, Anna; Henke, Thorsten; Koch, Hevi; Kretschmann, Julia; Krückels, Jessica; Jäntsich, Christian; Laag, Niels; Lambrecht, Jennifer; Maaz, Kai; Schründer-Lenzen, Agi; Spörer, Nadine; Stäbler, Franziska; Vock, Miriam; Westphal, Andrea (2015): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts «Inklusive Grundschule» in Brandenburg. Hrsg. vom LISUM Ludwigsfelde, der Universität Potsdam und dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014): Inklusion – Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage, Bonn, www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2016): Menschenrechtsinstitut fordert verstärkte Anstrengungen für inklusive Bildung, Presseerklärung vom 1.12.2016,

www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuell/news/meldung/article/pressemitteilung-int-tag-der-menschen-mit-behinderungen-am-0312-institut-fordert-verstaerke-te-ans.

- General Assembly of the United Nations (2013): Thematic study on the right of persons with disabilities to education. Report of the Office in the United Nations High Commissioner for Human Rights. A/HRC/25/29, www.ohchr.org/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/A_HRC_25_29_ENG.doc&action=default&DefaultItemOpen=1.
- Grundschule am Buntentorsteinweg (2014): Inklusionskonzept des Zentrums für unterstützende Pädagogik (ZuP), www.buntentorsteinweg.schule.bremen.de/index.php/unsere-schule-2/konzepte/174-inklusion.
- Hollenbach-Biele, Nicole; Simon, Anja (2016): Erfahrungen mit inklusiver Schule. Die Sichtweisen von Eltern auf das gemeinsame Lernen. In: Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. Gütersloh, S. 50–66.
- Humboldt-Universität zu Berlin (2016): Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU). Professional School of Education, Projekt Dezember 2016 bis Juni 2019, www.hu-berlin.de/de/einrichtungen-organisation/wissenschaftliche-einrichtungen/zentralinstitute/pse/standardseite.
- Killus, Dagmar; Bosen, Martin (2000): Hilfen für Schüler in schwierigen Problemlagen. Externe Evaluation der Einrichtung Regionaler Beratungs- und Unterstützungszentren in Hamburg. Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund.
- Klemm, Klaus, Preuss-Lausitz, Ulf (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Berlin. <http://docplayer.org/38274-Klaus-klemm-ulf-preuss-lausitz-gutachten-zum-stand-und-zu-den-perspektiven-der-sonderpaedagogischen-foerderung-in-den-schulen-der-stadtgemeinde-bremen.html>.
- Klemm, Klaus (2014): Mögliche finanzielle Auswirkungen einer zunehmenden schulischen Inklusion in den Schuljahren 2014/15 bis 2016/17 – Analysen am Beispiel der Stadt Krefeld und des Kreises Minden-Lübbecke. Essen. www.lwl.org/lja-download/pdfschulen/Inklusionskosten%20Klemm-Gutachten.pdf.
- Ders. (2016): Lehrkräftebedarf und -einsatz im Bereich der sonderpädagogischen Förderung in den öffentlichen allgemeinen Schulen und in den öffentlichen Förderzentren Schleswig-Holsteins. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein. Kiel.
- KMK (2015): Übersicht der Kultusministerkonferenz – Inklusives Schulsystem – Entwicklungen in den Ländern. Stand: 14.12.2015 (erhältlich über das KMK-Sekretariat).

- Dies. (2016a): Statistische Veröffentlichungen. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Nr. 210, Berlin, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf.
- Dies. (2016b): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/16, Berlin, hochgeladen am 12.12.2016, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf.
- Dies. (2016c): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/16. Berlin, hochgeladen am 12.12.2016, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_2015.pdf.
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna; Pant, Hans Anand; Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 66, S. 165–191, [www.lag-bw.de/PDF/Kocaj_et_al\(2014\)Wo_lernen_Kinder_mit_sonderpaedagogischem_Fo_1.pdf](http://www.lag-bw.de/PDF/Kocaj_et_al(2014)Wo_lernen_Kinder_mit_sonderpaedagogischem_Fo_1.pdf).
- Koch, Katja; Jungmann, Tanja (2016): Stand der Inklusionsentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern, www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/362/292 (aufgerufen am 15.5.2017).
- Kolberg, Julia; Wedding, Claudia (2016): Zentralisierte Diagnostik und Beratung im Förderbereich geistige Entwicklung. In: Sonderpädagogik in Berlin, H. 1–2, S. 15–18.
- Landesregierung Brandenburg (2015): Konzept «Gemeinsames Lernen in der Schule» gemäß Beschluss des Landtags vom 17. Dezember 2015 «Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben», Drucksache 6/3157-B, www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/service/publikationen/pressemitteilungen/Anhaenge/Konzept_Gemeinsames_Lernen_in_der_Schule.pdf.
- Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern (2012): Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern. Bericht mit Empfehlungen der Expertenkommission Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020, Schwerin, www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/Inklusion-Expertenk_Bericht.pdf.
- Dies. (2015): Unterrichtung des Landtags von Mecklenburg-Vorpommern am 8.10.2015 – Strategie der Landesregierung zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020, Drucksache 6/4600, www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/Inklusion-Gesamtkonzept-LT.pdf (aufgerufen am: 15.5.2017).
- Dies. (2016): Inklusionsstrategie der Landesregierung im Bildungssystem bis 2023, www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=1574407 (aufgerufen am 15.5.2017). Landtag Brandenburg (2017): Konzept der Landesregierung «Gemeinsames Lernen in der Schule» gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015 «Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben»

(Drucksache 6/3157-B), www.vds-in-brandenburg.de/Informationen/Drucksache-Landeskonzept-Gemeinsames-Lernen-in-Schule.pdf.

- Mauermann, Gabriele (2016): Das Inklusionsprogramm des Landes NRW – Initialzündung oder Tropfen auf den heißen Stein? Vortrag auf der Fortbildungsveranstaltung des Deutschen Instituts für Urbanistik am 14. November 2016 in Berlin.
- MBS Brandenburg (2013a): Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Eine Übersicht zum Verlauf des Verfahrens, zu verbindlich einzusetzenden diagnostischen Instrumenten und zu erforderlichen Formularen. Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES), 2. überarbeitete Auflage, Juli 2013, https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/handreichung_diagnostik_les_publication.pdf.
- Dass. (2013b): Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Eine Übersicht zum Verlauf des Verfahrens, zu verbindlich einzusetzenden diagnostischen Instrumenten und zu erforderlichen Formularen. Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören, geistige Entwicklung und sonderpädagogischer Förderbedarf im autistischen Verhalten. https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/handreichung_diagnostik_kshga_publication.pdf.
- Dass. (2014): Zur Inklusionsentwicklung im Land Brandenburg bis 2020. Empfehlungen des Beirats Inklusive Bildung beim MBS, www.waldhofschule.de/fileadmin/Sonstiges_Material/Empfehlungen_wissensch._Beirat_31.3.14_1_.pdf.
- Dass. (2016): Konzept der Landesregierung Brandenburg «Gemeinsames Lernen in der Schule», gemäß Beschluss des Landtags vom 17. Dezember 2015 «Inklusion im Bildungssystem Brandenburg», Drucksache 6/3157-B), Stand: 20.7.2016, https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/92-16_160720_gl_konzept_entwurf.pdf.
- MBW Schleswig-Holstein (2014): Bericht der Landesregierung «Inklusion an Schulen» vom 26.8.2014, Drucksache 18/2065, www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl18/drucks/2000/drucksache-18-2065.pdf.
- Meijer, Cor J. W. (Hrsg.) (1999): Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. European Agency für Development in Special Needs Education, Middlefart. www.european-agency.org/sites/default/files/financing-of-special-needs-education_Financing-DE.pdf.
- Melzer, Conny; Hillenbrand, Clemens (2015): Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? In: Zeitschrift für Heilpädagogik (66), H. 5, S. 230–242.
- MSB Schleswig-Holstein (2016): Arbeitspapier «Inklusion an Schulen» – Umsetzung, Arbeitsschwerpunkte, nächste Schritte, www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/I/inklusion_schulische/Downloads/Inklusion_Arbeitspapier.pdf?__blob=publicationFile&v=1.

- MSW Nordrhein-Westfalen (2013): Verordnung über die Mindestgrößen der Förderschulen und der Schulen für Kranke, www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Mindestgroessenverordnung.pdf.
- Dass. (2015): Auf dem Weg zur inklusiven Schule in NRW. Eckpunkte für die Zuweisung von Stellen aus dem regionalen Stellenbudget für die sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen (LES) zum Schuljahr 2014/15, www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Praesentation-Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule-in-NRW-August-2015.pdf.
- Dass. (2016a): Fragen und Antworten zu den begleitenden Maßnahmen und zur Finanzierung, www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQ-03-Massnahmen/index.html (abgerufen am 15.5.2017).
- Dass. (2016b): Inklusion – Rechtliches, www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches (abgerufen am 15.5.2017).
- Myklebust, Jon Olav (2006): Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: *British Journal of Special Education* (33) No 2/2006, S. 76–81.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2013): Gemeinsam auf dem Weg. Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: Ders., *Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim und Basel, 2. Auflage, S. 13–25.
- Ders. (2016): Throughput instead of input: Herausforderungen beim Wegfall der Feststellungsdiagnostik in den Förderbereichen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (67), H. 5, S. 204–214.
- Referat Inklusion der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Hansestadt Bremen (2015): Persönliche Mitteilung des Referats Inklusion (Leitung: Andrea Herrmann-Weide) an die Autoren vom 4.6.2015.
- Reiser, Helmut (2007a): Integrierte schulische Erziehungshilfe. In: Reiser, Helmut; Willmann, Marc; Urban, Michael (Hrsg.): *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung*, Bad Heilbrunn, S. 71–90.
- Ders. (2007b): Sonderpädagogische Förder-/Beratungszentren: Das Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt/M. In: Ders. et al., ebd., S. 175–198.
- SchG Ba-Wü: Schulgesetz Baden-Württemberg, www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/8vn/page/bsbawueprod.psml/screen/JWPDFScreen/filename/SchulG_BW_1983_jlr-SchulGBW1983rahmen.pdf.
- Schulamt für die Stadt Bielefeld (2016): Konzeptionelle Überlegungen zu einem Beratungs- und Unterstützungszentrum für die Schuleingangsphase an der Rußheideschule.
- SchulG NRW: Schulgesetz Nordrhein-Westfalen, www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=492252,1.

- Schwarz, Alexandra; Weishaupt, Horst; Schneider, Kerstin; Makles, Anna; Tarazona, Mareike (2013): Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken. Gutachten im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen, des Landkreistages Nordrhein-Westfalen und des Städte- und Gemeindebundes Nordrhein-Westfalen Wuppertal/Frankfurt, www.staedtetag-nrw.de/imperia/md/content/stnrw/siteuebergreifend/2013/gutachten_spitzverbnrw_inklusion_130712_final.pdf.
- Senat der Hansestadt Hamburg (2012): Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft vom 27.2.2012, Drucksache 20/3641, www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/36199/inklusive-bildung-an-hamburgs-schulen.pdf.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Hansestadt Bremen (2015): Verordnung über das Verfahren der vorübergehenden Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zur Erfüllung der Schulpflicht zum Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentrum (ZuweiReBUZ-V0), 13. April 2015, http://transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.69412.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d.
- Senatorin für Kinder und Bildung der Hansestadt Bremen (2016): Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP), www.bildung.bremen.de/inklusion-4417.
- SenBJW Berlin (2014a): Rahmenkonzept für Schwerpunktschulen im inklusiven Schulsystem, www.berlin.de/sen/bjf/inklusion/fachinfo/rahmenkonzept-inklusive-schwerpunktschule.pdf (abgerufen am 1.6.2017).
- Dies. (2014b): Eckpunkte für ein Konzept «Auf dem Weg zur inklusiven Schule», www.berlin.de/sen/bjf/inklusion/fachinfo/eckpunkte-inklusion-stand-10-11-14.pdf (abgerufen am 1.6.2017).
- Dies. (2015a): Rahmenkonzept für Beratungs- und Unterstützungszentren (BUZ) im Land Berlin, www.berlin.de/sen/bjf/inklusion/fachinfo/rahmenkonzept-buz.pdf (abgerufen am 27.12.2016).
- Dies. (2015b): Inklusion. Bericht zu den finanziellen Auswirkungen und Kostenschätzungen vom 4.6.2015, Drucksache 11660, www.parlament-berlin.de/ados/17/Haupt/vorgang/h17-1166.0-v.pdf.
- Dies. (2015c): Mittel für Maßnahmen im Zusammenhang mit der Entwicklung der inklusiven Schule im Haushalt für die Jahre 2016/2017, Schreiben der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft an den Fachbeirat Inklusion vom 8.7.2015.
- Dies. (2015d): Protokoll der 8. Sitzung des Fachbeirats Inklusion am 30.9.2015, www.berlin.de/sen/bjf/inklusion/fachinfo/protokoll_8_inklusion_30092015.pdf (abgerufen am 15.5.2017).
- Dies. (2015e): Protokoll der 9. Sitzung des Fachbeirats Inklusion am 25.11.2015, www.berlin.de/sen/bjf/inklusion/fachinfo/protokoll_9_inklusion_25112015.pdf (abgerufen am 15.5.2017).

- SIBUZ Friedrichshain-Kreuzberg (2016): Schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum: Wir unterstützen und beraten Schulen auf ihrem Weg zur Inklusion, www.schuleltern.berlin/fileadmin/user_upload/SIBU_Johst-Schrader.pdf
- Staats, Melanie; Glauser, Lara; Lindner, Markus; Lieb, Christiane; Niedlich, Sebastian; Wettling, Sandra: Externe Evaluation der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen – Abschlussbericht, Hamburg Januar 2008, www.hamburg.de/contentblob/1071592/2ad986ce3e5621f5f518e436e59ae3b3/data/rebus-abschlussbericht.pdf.
- Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan; Haag, Nicole (Hg.) (2016): IQB-Bildungstrends 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster 2016, www.iqb.hu-berlin.de/bt/bt/BT2015/BT_2015_Bericht.pdf.
- Statistisches Bundesamt (2015): Bevölkerung am 31.12. [...] nach Alters und Geburtsjahren (unveröffentlicht – Mitteilung an die Autoren vom 7.10.2015).
- Dass. (2016): Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen 2015/16, Wiesbaden, www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100167004.pdf?__blob=publicationFile.
- TMBJS (2016a): Eckpunktepapier zum inklusiven Schulgesetz. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Stand 16.11.2016, mitgeteilt vom Ref. 21 (Fachaufsicht über Grundschulen, Förderschulen, Regelschulen, sonderpädagogische Förderung und gemeinsamen Unterricht).
- Dass. (2016b): Verwaltungsvorschrift für die Organisation des Schuljahres 2016/17 (VVOrgS1617) vom 22.4.2016, www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/schulwesen/rechtsgrundlagen/vorschriften/vvorg1617/index.aspx
- Voß, Stefan; Blumenthal, Yvonne; Mahlau, Kathrin; Diehl, Kirsten; Sikora, Simon; Hartke, Bodo (2013): Evaluationsergebnisse des Projekts Rügener Inklusionsmodell (RIM) nach 3 Schuljahren. Rostock 2013, www.rim.uni-rostock.de (abgerufen am 15.5.2017).
- Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Selter, Christoph; Köller, Olaf; Schwippert, Knut; Kasper, Daniel (Hg.) (2016): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3566Volltext.pdf.
- Willmann, Marc (2007): Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) in der Hansestadt Hamburg. In: Reiser et al., ebd. S. 247–286.
- Ziegler, Corinna; Richter, Dirk; Hollenbach-Biele, Nicole (2016): Inklusive und nichtinklusive Schulen im Vergleich: Die Perspektive der Lehrkräfte. In: Bertelsmann-Stiftung (Hg.): ebd., S. 67–81.
- Zurbriggen, Carmen; Vernetz, Martin (2016): Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Pädagogik (30), H. 1, S. 98–112.

Die Autor/innen

Klaus Klemm war von 1977 bis 2007 Professor für empirische Bildungsforschung und Bildungsplanung an der Universität Duisburg-Essen. Seine Tätigkeitsschwerpunkte liegen in den Arbeitsfeldern regionale Schulentwicklungsplanung, Lehrerbedarfsplanung, Leistungsstudien, Inklusion sowie Bildungsfinanzierung. Er war u. a. Mitglied der Enquete-Kommission «Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000» des Deutschen Bundestages und des von der Bundesregierung und den Regierungen der Länder gemeinsam berufenen «Forums Bildung». Bis Ende 2006 war Klemm Mitglied im wissenschaftlichen Beirat der PISA-Studien sowie im Beirat für die deutsche Bildungsberichterstattung. An der Erstellung der Bildungsberichte für Deutschland war er ebenfalls beteiligt – zuletzt 2016.

Ulf Preuss-Lausitz hatte von 1980 bis 2008 eine Professur für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der Technischen Universität Berlin inne. Er ist Mitgründer und -sprecher des Arbeitskreises «Gemeinsam für inklusive Bildung Berlin» sowie Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Instituts für Schulqualität in Berlin und Brandenburg, im Berliner Fachbeirat Inklusion und im Expertenkreis «Inklusive Bildung» der Deutschen UNESCO-Kommission. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen neben der Inklusion von Kindern mit Behinderungen in das allgemeine Schulwesen die Themen: Wandel und Probleme in Kindheit und Jugend, Geschlechterforschung, innere und äußere Schulreform sowie Gewaltprävention und der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten.

Sybille Volkholz ist Co-Sprecherin der «Fokusgruppe Bildungspolitik» der Heinrich-Böll-Stiftung. Ende der Achtzigerjahre war sie Senatorin für Schule, Berufsbildung und Sport in Berlin, anschließend bis 1999 Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses und bildungspolitische Sprecherin ihrer Fraktion. Von 2000 bis 2004 leitete Volkholz die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung und das Projekt «Partnerschaft Schule – Betrieb» der Industrie- und Handelskammer Berlin. Seit 2005 organisiert sie mit dem Verein Berliner Kaufleute und Industrieller das Bürgernetzwerk Bildung des VBKI.

Mehr zum Themenbereich

Publikationen

Inklusion – Wege in die Teilhabegesellschaft

Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), Campus Verlag, 1. Aufl., Frankfurt a. M., 2015, 468 S.,
Preis: € 34,90

W boell.de/publikationen

böll.brief – Teilhabegesellschaft #3

Prävention durch Kooperation. Empfehlungen zu Bildung im Sozialraum (2016)

W www.boell.de/de/boellbrief-praevention-durch-kooperation

Dossier Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft

Mit Beiträgen von Inge Kloepfer, Christoph Meinel, Katja Dörner, Sabine Frank, Oliver Stettes und Brigitte Pothmer

W www.boell.de/de/2017/05/23/digitalisierung-von-wirtschaft-und-gesellschaft

Impressum

Herausgeberin: Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Schumannstraße 8, 10117 Berlin
Kontakt: Referat Bildung und Wissenschaft, Philipp Antony, **E** bildung@boell.de

Erscheinungsort: www.boell.de

Erscheinungsdatum: September 2017

Lizenz: Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

Verfügbare Ausgaben unter: www.boell.de/de/boellbrief

Abonnement (per E-Mail) unter: themen.boell.de

Die vorliegende Publikation spiegelt nicht notwendigerweise die Meinung der Heinrich-Böll-Stiftung wider.