

**Auf dem Weg zur schulischen Inklusion
in Nordrhein-Westfalen.**

**Empfehlungen zur Umsetzung der UN-
Behindertenrechtskonvention im Bereich
der allgemeinen Schulen**

Klaus Klemm / Ulf Preuss-Lausitz

Juni 2011

**Das Gutachten wurde erstellt im Auftrag des Ministeriums für
Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.**

Essen und Berlin Juni 2011

**kl.klemm@t-online.de
preuss-lausitz@tu-berlin.de**

Gliederung

	Seite
Vorwort: Auftrag, Zielsetzung und zeitlicher Horizont des Gutachtens	5
1 Die UN-Behindertenrechtskonvention in der öffentlichen Debatte. Zielsetzungen der UN-BRK und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen	8
1.1 Die UN-BRK im Kontext allgemeiner Entwicklungen in Gesellschaft und Schule	8
1.1.1 Ziele der UN-BRK in Bezug auf Bildung	
1.1.2 Internationale Entwicklung der Inklusion	
1.1.3 Geschichtlicher Hintergrund in Deutschland und Widersprüche von Inklusion und Selektion	
1.1.4 Verankerung von Menschenrechten und rechtliche Würdigung der UN-BRK	
1.1.5 Pädagogische Dimension der UN-BRK und europäische best practice gemeinsamer Unterrichtung und Erziehung	
1.1.6 Schlussfolgerungen für NRW	
1.2 Begriffliche Veränderungen und ihre Implikationen. Von ‚Behinderung‘ zu ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘, von der ‚Integration‘ zur ‚Inklusion‘	20
1.2.1 Behinderungs- und Förderbegriffe, Probleme der Diagnostik und Schlussfolgerungen für NRW	
1.2.2 Von der ‚Integration‘ zur ‚Inklusion‘	
1.3 Guter inklusiver Unterricht und seine kurz- und langfristigen Wirkungen. Erfahrungen aus der Praxis und Erkenntnisse der Forschung	33
1.3.1 Guter Unterricht aus Sicht der Unterrichts- und Integrationsforschung	
1.3.2 Ergebnisse der Integrationsforschung zu kurz- und langfristigen Wirkungen des gemeinsamen Unterrichts	
1.4 Antworten zu Fragen von Eltern, Lehrkräften, Schulpolitik und Öffentlichkeit zu den Konsequenzen inklusiven Unterrichts und inklusiver Schulentwicklung	42
1.4.1 Gibt es behinderungsbezogene Grenzen inklusiver Unterrichtung?	
1.4.2 Leiden die Kinder mit Förderbedarf in den allgemeinen Schulen	
1.4.3 Sinkt durch gemeinsamen Unterricht das Leistungsniveau einer Klasse?	
1.4.4 Sind die allgemeinen Lehrkräfte fachlich und psychisch in der Lage, sich auf inklusiven Unterricht einzulassen?	
1.4.5 Werden Sonderpädagogen, versetzt in die allgemeinen Schulen, nicht fachlich isoliert? Entfällt ihre Förderung durch Vertretungsaufgaben?	
1.4.6 Welche Zusammensetzung und welche Ausstattung braucht eine Klasse, die den guten inklusiven Unterricht erfolgreich umsetzen soll?	

2 Ausgangslage und Herausforderungen für die nordrhein-westfälische Schulentwicklung	56
2.1 Inklusion im Bundesländervergleich	56
2.2.Nordrhein-Westfalen auf dem Weg zur inklusiven Schule	62
2.3 Standortsicherheit bei sinkenden Schülerzahlen und zunehmender Inklusion	67
3 Inklusion als Mehr-Ebenen-Ansatz: Vorschläge zur Umsetzung auf der Ebene des Landes, der Region und der Einzelschule	72
3.1 Die Handlungsebene des Landes	72
3.1.1 Zügige Entwicklung eines Landes-Aktionsplans	
3.1.2 Einbeziehung aller Akteure: Feedback-Gruppe	
3.1.3 Veränderung des Schulgesetzes	
3.1.4 Aufrechterhaltung der inklusiven Unterrichtung bis zum Ende der Schulzeit	
3.1.5 Überprüfung aller Verordnungen unter Inklusionsgesichtspunkten	
3.1.6 Kooperative Schnittstelle zum Vorschulbereich sichern	
3.1.7 Kooperative Schnittstelle zur beruflichen Bildung	
3.1.8 Zielgleiche und zieldifferente Unterrichtsvorgaben integrieren	
3.1.9 Kompetenzorientierte Bewertungen und Abschlüsse	
3.1.10 Regelmäßiger Inklusionsbericht	
3.1.11 Inklusionsorientierte Regelung der Übernahme von Beförderungskosten	
3.1.12 Kosten der individuellen Begleitung	
3.1.13 Inklusionsförderliche Ressourcenzuweisung und Finanzierung	
3.1.14 Auslaufen der Förderschulen LES und mögliche Perspektiven	
3.1.15 Einrichtung Regionaler Beratungs- und Unterstützungsstellen	
3.1.16 Einführung wohnortnaher Schwerpunktschulen und ‚Schulen ohne Schüler‘	
3.1.17 Veränderung der Schulbaurichtlinien	
3.1.18 Lehrerfort-, Aus- und –weiterbildung	
3.1.19 Wissenschaftliche Begleitung der landesweiten Einführung der inklusiven Schule	
3.1.20 Öffentlichkeitsarbeit des Landes bzw. des MSB	
3.1.21 Zusammenfassung	
3.2 Die Handlungsebene Region: Der sozialräumliche Weg zur Inklusion	97
3.2.1 Regionaler Aktionsplan Inklusionsentwicklung	
3.2.2 Regionaler Feedback-Beirat Inklusion	
3.2.3 Inklusions-Bürgerbüro	
3.2.4 Regionale Beratungs- und Konfliktstelle Inklusion (Ombudsstelle)	
3.2.5 Fortbildung für inklusive Bildung in der Region	
3.2.6 Niedrigschwellige Informationsangebot für Eltern und die breite Öffentlichkeit auf kommunaler Ebene	
3.2.7 Schulentwicklungsplanung und Schwerpunktschulen in der Region	
3.2.8 Die Regionale Beratungs- und Unterstützungsstelle in der Region (REBUS)	
3.2.9 Regionaler Entwicklungsbericht und Öffentlichkeitsarbeit	

3.3 Die Handlungsebene der Einzelschule und des Unterrichts	103
3.3.1 Leitbild Inklusion	
3.3.2 Ganzheitliche Schuleingangsuntersuchungen	
3.3.3 Verzicht auf Zurückstellungen	
3.3.4 Schnittstelle Kita / Grundschule	
3.3.5 Verzicht auf (zwangsweise) Klassenwiederholungen	
3.3.6 Bewegte Schule	
3.3.7 Genderreflektive Förderung	
3.3.8 Time-out-Raum (Schulstation)	
3.3.9 Zentrum unterstützender Pädagogik (ZuP)	
3.3.10 Rolle der Sonderpädagogen im Inklusionsprozess einer Schule	
3.3.11 Inklusionsförderliche Schulleitung	
3.4 Die Handlungsebene inklusionsförderlicher Netzwerke	110
4 Annäherung an eine Abschätzung erforderlicher Ausgaben	111
4.1 Zur Entwicklung des Stellenbedarf für Lehrerinnen und Lehrer	111
4.2 Budgetierung der Zuweisung der Personalressourcen	118
4.3 Weitere Ausgaben	121
5 Zusammenfassung zentraler Empfehlungen und Vorschläge zur Implementation „auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem“ bis 2020	125
6 Literatur und Quellen	132
7 Tabellen und Anhänge	141

Vorwort: Auftrag, Zielsetzung und zeitlicher Horizont des Gutachtens

Der Landtag von Nordrhein-Westfalen hat am 1. Dezember 2010 einstimmig mit Stimmenthaltung der FDP beschlossen, die seit 26. März 2009 in Deutschland gültige UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) „für alle Lebensbereiche“ umzusetzen (vgl. NRW LT Drucksache 15/26). Daher wird ein „inklusives Bildungssystem“ gefordert. „Notwendig ist deshalb eine Neuorientierung in der sonderpädagogischen Förderung, die die gegenwärtige integrative Phase als Übergangsphase zu einem inklusiven Bildungssystem des gemeinsamen Lernens bis zum Ende der Pflichtschulzeit betrachtet“ (ebda.). Der Landtag hat die Landesregierung aufgefordert, ein Transformationskonzept zeitnah vorzulegen.

Die Gutachter sind gebeten worden, zu zentralen damit zusammenhängenden Fragen der Akzeptanz, des wissenschaftlichen Kenntnisstandes, der demographischen der finanziellen Rahmenbedingungen und der Implementation Analysen und Empfehlungen zu erarbeiten, die in einen Gesamtplan Inklusive Schule einfließen können.

Die folgenden Empfehlungen sind für einen Realisierungszeitraum bis 2020 angelegt. Sie sind aus unserer Sicht finanziell realistisch, fachlich begründet, stellen die realen Herausforderungen nüchtern dar und bieten dafür umsetzbare Lösungen an. Bei Realisierung unserer Empfehlungen kann bis 2020 ein Inklusionsanteil von 85% erreicht werden. Da der Weg zu einem inklusiven Bildungssystem als Prozess anzusehen ist, kann das Jahr 2020 nur als eine Zwischenzielmarke angesehen werden. Es macht aufgrund der zahlreichen Einflussfaktoren innerhalb des Bildungssystems wenig Sinn, gegenwärtig eine längere Zielplanung ins Auge zu fassen; dies sollte jedoch noch vor Ablauf 2020 rechtzeitig für das dritte Jahrzehnt erfolgen.

Ein inklusives Bildungssystem schließt die Frühförderung, den Vorschulbereich, die berufliche Bildung und das lebenslange Lernen mit ein. Alle diese Bereiche sind auf ihre heutige Inklusivität gesondert zu prüfen. Das Gutachten soll sich auf den Bereich der allgemein bildenden Schulen konzentrieren, wobei die Schnittstellen zum vorschulischen und zum Ausbildungssektor mit aufgegriffen werden. Wir empfehlen, sowohl für den vorschulischen Bereich als auch für die Berufskollegs umgehend eigene landesweite Planungsgruppen einzurichten, die alle jeweils

beteiligten Akteure einbeziehen und bis Ende 2012 anschlussfähige inklusive Konzepte vorlegen. Auf regionaler Ebene ist es sinnvoll, diese Bereiche bei der Entwicklung inklusiver regionaler Bildungsnetzwerke sofort mit einzubeziehen.

Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen steht in einem engen Zusammenhang mit anderen schulpädagogischen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre, z.B. mit dem Anspruch an verstärkte individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, dem Umgang mit Heterogenität in der Klasse, mit neuen Steuerungsinstrumenten bei der Schulentwicklung und nicht zuletzt mit den Veränderungen in familiären Erziehungsstilen, Erwartungen und materiellen Rahmenbedingungen. Wir sind überzeugt, dass der Weg zur inklusiven Schule auch ein Weg zu einer besseren Schule für alle Kinder, ihre Familien und die Gesellschaft insgesamt darstellt.

Die UN-BRK wie der Landtagsbeschluss betonen die Einbeziehung aller Beteiligten bei der prozesshaften Verwirklichung eines inklusiven Schulwesens in NRW. Wir hoffen, dass unsere Darlegungen und Vorschläge für alle Akteure Anregungen und Entscheidungshilfen liefern können.

Das Gutachten ist wie folgt gegliedert:

Kapitel 1: Die Ziele der UN-BRK werden auf die gegenwärtigen schulpädagogischen und sonderpädagogischen Veränderungen und Rahmenbedingungen bezogen, denn sie können nicht isoliert betrachtet werden. Da gemeinsames Lernen nicht nur in Einzelfällen, sondern generell angestrebt wird, stellen sich bei vielen Fragen zur Akzeptanzentwicklung, zur Kompetenz und Arbeitssituation von Lehrkräften, zur Leistungs- und Sozialentwicklung der Schülerinnen und Schüler und zu Formen guten, inklusiven Unterrichts. Auf solche ernstzunehmende Fragen wird, auch unter Einbeziehung der einschlägigen Schulforschung und der internationalen best-practice-Erfahrung, eingegangen.

Kapitel 2: Um das Ziel eines inklusives Schulsystems bis 2020 planen zu können, ist eine nüchterne Bestandsanalyse der bisherigen Entwicklung in NRW erforderlich. Dabei werden Daten der Bundesländer, Daten Nordrhein-Westfalens und regionale Daten des Landes aufbereitet. Ergänzt wird dies durch eine Analyse der Folgen der demographischen Entwicklung sowie wachsender Inklusionsanteile.

Kapitel 3: Es werden im Rahmen eines Mehr-Ebenen-Modells konkrete Empfehlungen zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems mit der Zielperspektive 2020 auf Landesebene, auf regionaler Ebene und auf der Ebene der Schul- und Unterrichtsebene vorgestellt.

Kapitel 4: Im Anschluss an die Beschreibung der Realität in Kapitel 2 und unter Einbeziehung der Empfehlungen in Kapitel 3 werden unter besonderer Berücksichtigung des Stellenbedarfs für Lehrerinnen und Lehrer der Stand der Ressour-

cenausstattung für die sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht¹ sowie die Auswirkungen steigender Inklusionsanteile auf den Stellenbedarf analysiert und neue Formen inklusionsförderlicher Modalitäten der Ressourcenzuweisung entwickelt und für NRW konkretisiert.

Kapitel 5: Es erfolgt eine Zusammenfassung der zentralen Empfehlungen, verbunden mit Vorschlägen zur zeitlich orientierten Implementation auf verschiedenen Ebenen.

Kapitel 6: Literatur und Quellen

Kapitel 7: Tabellen und Anhänge.

Essen / Berlin,
im Juni 2011

¹ Mit gemeinsamem Unterricht (GU) ist Inklusion sowohl in der Grundschule als auch – abweichend vom amtlichen Sprachgebrauch in NRW (integrative Lerngruppen) – in der Sekundarstufe gemeint. Der gemeinsame Begriff könnte auch als ‚gemeinsames Lernen‘ formuliert werden.

1 Die UN-Behindertenrechtskonvention in der öffentlichen Debatte. Zielsetzungen der UN-BRK und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen

1.1 Die UN-BRK im Kontext allgemeiner Entwicklungen in Gesellschaft und Schule

1.1.1 *Ziele der UN-BRK in Bezug auf Bildung.* Die Bundesrepublik Deutschland hat im Dezember 2008, mit Wirkung zum 26. 3. 2009, einstimmig in Bundestag und Bundesrat die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden: UN-BRK) übernommen. Darin werden für alle Lebensbereiche Ziele formuliert, um die Partizipation von Menschen mit Behinderungen zu erleichtern und Diskriminierung und Ausschluss zu verhindern. Für den Bildungsbereich ist vor allem der Art. 24 bedeutsam. Darin heißt es u.a.:

„States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realize this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall *ensure an inclusive education at all levels* and life long learning directed to:

- a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedom and human diversity;
- b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;
- c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.”²

Die UN-BRK verlangt für die Verwirklichung dieser grundlegenden Rechte von Menschen mit Behinderungen nicht nur „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“, sondern betont zur Klarstellung, dass

² „Die Unterzeichnerstaaten anerkennen das Recht von Personen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Ziel ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Staaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel: a) Die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihrer Begabungen und ihre Kreativität sowie ebenso ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ (Offizielle Übersetzung der Bundesregierung; vgl. bmas 2009; Abweichung: „inclusive“ wird hier mit „inklusiv“, nicht mit „integrativ“ übersetzt. Deutsch ist keine der offiziellen UN-Sprachen. Daher ist die englische Fassung rechtsverbindlich.)

„Persons with disabilities *are not excluded from the general education system* on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

Persons with disability *can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the community in which they live*;

Persons with disabilities *receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education.*”³

Aus diesen Formulierungen der UN-BRK geht hervor, dass die Vereinten Nationen davon ausgehen, dass *alle Kinder mit Behinderungen ein Recht haben, innerhalb eines allgemeinen, inklusiven, kostenlosen, wohnortnahen und auf Diversität setzenden Bildungssystems aufzuwachsen* und dabei die *nötige Unterstützung* erhalten. Die UN-BRK gibt den Vertragsstaaten nicht vor, wie sie diese Ziele umsetzen. Sie verlangt aber *„angemessene Vorkehrungen“ zur Verwirklichung* (vgl. DfM 2010). Sie hat, wie bei allen völkerrechtlich verbindlichen UN-Konventionen, z.B. zu den Kinderrechten (vgl. Cremer 2011), eine *regelmäßige Berichtspflicht* der Staaten und eine *überprüfende Begleitung* („Monitoring“) zur Umsetzung festgelegt. Die Bundesregierung hat auf der Grundlage aller Bundesländerberichte einen ersten Bericht für Juni 2011 angekündigt.⁴ Das Monitoring hat für Deutschland im Auftrag der Bundesregierung das Deutsche Institut für Menschenrechte (mit Sitz in Berlin) übernommen (vgl. Aichele 2010).

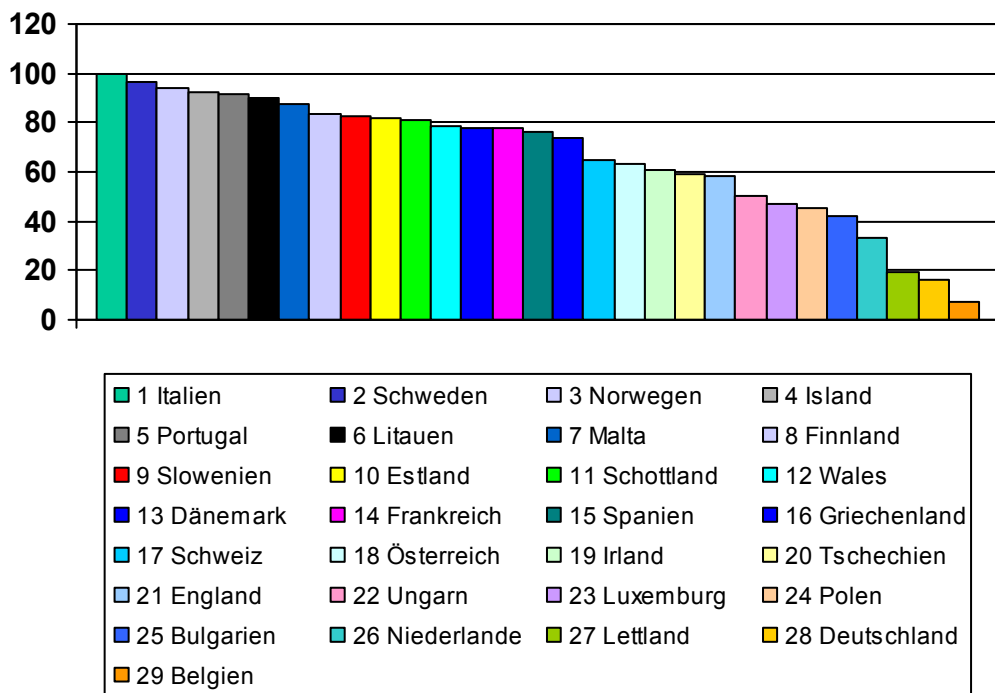
1.1.2 *Internationale Entwicklung der Inklusion.* Staaten wie die USA, Neuseeland, Kanada oder Australien setzen schon seit Jahrzehnten auf die weitgehende Inklusion der Bildung von Kindern mit Behinderungen (für die USA vgl. Powell

³ Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass „Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern.“ (Offizielle Übersetzung der Bundesregierung, vgl. bmas 2009; Abweichung: „inclusive“ wird mit „inklusive“ übersetzt.)

⁴ Nach Auskunft des BMA wird er mit leichter Verzögerung noch vor der Sommerpause 2011 vorgelegt, er kann also inhaltlich nicht mehr in dieses Gutachten einbezogen werden.

2011).⁵ Seit den 1970er Jahren verzichten zunehmend auch zahlreiche europäische Staaten auf gesonderte Schulen und unterrichten Kinder mit Behinderungen bzw. mit besonderem Förderbedarf innerhalb der Regelschulen. In 17 von 30 europäischen Ländern liegt der Inklusionsanteil 2008 schon über 75 %: in Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Island, Italien, Litauen, Malta, Norwegen, Portugal, Slowenien, Spanien, Schweden, UK-Schottland, UK-Wales, Ungarn, Zypern. Unter 20% liegt er 2008 in Belgien, Deutschland und Lettland. In Europa setzt nur Belgien noch stärker als Deutschland auf Sonderung behinderter Kinder in eigenen Schulen. Die Grafik zeigt die europäische Rangreihe.

Students with special educational needs (SEN) in allgemeinen Schulen in Europa (Stand: 2008)



Quelle: European Agency 2009 (eigene Berechnung). Die Daten für Großbritannien werden wegen der großen Differenzen zwischen Schottland, England und Wales gesondert dargestellt. Die Grunddaten differenzieren zusätzlich innerhalb der Unterrichtung in allgemeinen Schulen zwischen Sonderklassen und „fully inclusive settings“ innerhalb des normalen Unterrichts.

Bei diesen Inklusionsanteilen ist zu berücksichtigen, dass diejenigen, die international als Schüler/innen mit besonderem (sonderpädagogischem) Förderbedarf (students with special educational needs, SEN) so statistisch erhoben werden, unterschiedlich definiert sind. In mehreren Staaten werden z.B. Kinder, denen in

⁵ Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass PISA-Spitzenreiter wie Finnland, Kanada oder Neuseeland in der Regel zugleich auf Inklusion setzen. Inklusion ist also auf keinen Fall eine (schul)leistungsfeindliche Maßnahme.

Deutschland sonderpädagogischer Förderbedarf „Lernen“ oder „emotionale und soziale Entwicklung“ zuerkannt wird, nicht als Kinder mit SEN gerechnet, sondern allgemein schulpädagogisch gefördert; sie fallen damit aus der Statistik der „students with SEN“ heraus.

Die europäische Übersicht zeigt daher um so deutlicher, dass sinnes-, körper- und geistig behinderte Kinder überwiegend nicht in gesonderten Schulen, sondern in allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Das gilt in Europa besonders für den skandinavischen Raum und für die Mittelmeerländer, zunehmend auch für die übrigen Mitglieder der Europäischen Union (vgl. european-agency.org).⁶ Die amtliche Statistik über die Inklusionsanteile sagt natürlich nichts aus über die damit verbundene zusätzliche individuelle oder systemische personelle oder materielle Unterstützung. Solche Informationen liegen eher in qualitativer Weise vor (vgl. Meijer 1991, 1993).

Der internationale Weg zur Inklusion, der von der EU, der Unesco wie von der OECD (vgl. Hagerty 1995) unterstützt wurde und wird, ist nicht neu und fand seinen ersten Höhepunkt in der Unesco-Konferenz in Salamanca/Spainien 1994, die in die sog. „*Salamanca-Erklärung*“ mündete (vgl. Unesco 1996). In dieser Erklärung, die 92 Staaten – auch die Bundesrepublik – unterzeichneten, wird eine kindzentrierte Pädagogik gefordert in einem Schulsystem, das Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht wird. Neben zahlreichen konkreten Vorschlägen wird betont, dass „Regelschulen⁷ mit inklusiver Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen. Darüber hinaus gewährleisten inklusive Schulen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems“ (Unesco 1996, 9).⁸ Die Begründung für Inklusion in der *Salamanca-Erklärung* ist also pädagogischer und lerntheoretischer Art; sie orientiert sich auf eine *Pädagogik der Vielfalt*. Sie fügt aber auch eine ökonomische Begründung

⁶ Im Bildungsbericht 2010, 252 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010), werden SEN-Anteile in ausgewählten europäischen Staaten höchst unterschiedlich angegeben, so dass der mittlere Wert von geringem Aussagewert ist. Für Estland und Island werden knapp 20% SEN (von allen Schülern der Kl. 1-10) angegeben, für Schweden etwa 3%, die Angabe für Italien, das zu 100% integriert, wird mit 0 ausgewiesen, was nicht zutreffen kann (die Werte liegen nach european-agency bei 2,5%). Der höchste Anteil von Schüler/innen (um 5% aller Schulpflichtigen), die separat in *Sonderschulen* unterrichtet werden, besteht in Belgien, Deutschland und Tschechien.

⁷ Damit sind alle allgemeinen Schulen gemeint.

⁸ Die deutsche Fassung übersetzte „inclusive“ mit „integrativ“. Hier wird abweichend inklusiv verwendet.

hinzu: Wohnortnahe Inklusion ist kostengünstiger als der gesonderte Unterricht in Förderschulen.

Staaten, die bis dahin auf Sonderschulen setzten, wie in Europa Spanien, Portugal und Griechenland⁹, haben *im Anschluss an die Salamanca-Konferenz*, also schon vor 15 Jahren, ihre Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen (fast) völlig auf inklusive Erziehung und Unterrichtung umgestellt.

1.1.3 *Geschichtlicher Hintergrund in Deutschland und Widersprüche von Inklusion und Selektion.* Die Umsetzung der UN-BRK bedeutet, dass in Deutschland die Zielperspektive eines für alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit gemeinsamen Bildungssystems „von Anfang an“ aufgenommen wird. Damit kann eine historische Epoche überwunden werden, die davon ausging, es sei für Kinder mit Behinderungen das Beste, in Sondereinrichtungen getrennt von allen anderen ihrer Altersgruppe zu lernen. Historisch hat Deutschland den Weg genommen vom völligen Ausschluss von Kindern mit (bestimmten) Behinderungen aus dem öffentlichen Bildungssystem über die frühe Einrichtung von Anstalten und ersten Schulen (etwa für blinde, gehörlose oder „verkrüppelte“ Heranwachsende im 19. Jahrhundert), über die ersten deutschen Hilfsschulklassen um 1900 bis hin zu einem ausgebauten Sonderschulsystem in der Weimarer Republik (vgl. Möckel 1988). Es folgte bei Beibehaltung dieser Struktur der Missbrauch des Sonderschul- und Anstaltssystems im Nationalsozialismus durch Zwangssterilisation von Hilfsschülern und massenhaftem Mord an Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Müller-Hill 1984, Rudnick 1990).

Nach 1945 wurde, in Anknüpfung an das Sonderschulsystem der Weimarer Republik, ein hochdifferenziertes Sonderschulsystem sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik etabliert und ausgebaut.¹⁰ Nach der deutschen Vereinigung entwickelte sich ein ungleich gewichtetes Doppelsystem von mehrheitlich Förderschulen und minderheitlich der Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichts unter

⁹ Die skandinavischen Länder haben ihre Umstellung auf inklusiven Unterricht weitgehend schon in den 1980er Jahren vollzogen.

¹⁰ Kinder mit geistiger Behinderung wurden in der Bundesrepublik erst ab den 1960er Jahren auf Initiative von Eltern („Lebenshilfe e.V.“) beschult; in der DDR wurden sie nicht für bildungsfähig, sondern für förderfähig angesehen und in gesonderten Einrichtungen, die nicht dem Bildungssystem, sondern dem Gesundheitssystem unterstanden, aufgenommen. Vgl. dazu und zu der damit verbundenen theoretischen Orientierung Liebers 1997.

Haushaltsvorbehalt.¹¹ Diese Integration ist bis heute an eine individuelle Feststellung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ gebunden.

Es zeigt sich international wie national, dass Inklusion in solchen Schulsystemen eher realisiert wird, die *ohnehin integrative Schulsysteme* sind, die die äußere Selektion vermeiden und bzw. an das Ende der allgemeinen Schulpflicht legen (mit dem Instrument unterschiedlicher Abschlusszertifikate¹²). Es gibt daher das Argument, dass *inclusive education* im gegliederten deutschen Schulsystem einen Widerspruch darstelle, der zu seiner Überwindung zugleich oder zuerst die „Schule für alle“ erfordere. Diese Argumentation scheint auf den ersten Blick plausibel. So belegt eine Berliner Studie, dass Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen im gemeinsamen Unterricht der zum Zeitpunkt der Untersuchung noch bestehenden Hauptschulen¹³ weniger schulerfolgreich sind als im gemeinsamen Unterricht der Berliner Gesamtschulen (vgl. Hoffmann/Lehmann 2009, 161). Das lässt sich erklären durch die sozial und motivational ungünstige Zusammensetzung der Schülerschaft und damit der Entstehung belasteter Lern- und Entwicklungsmilieus – eine These, die analog auch in den PISA-Studien bestätigt wird (vgl. Baumert u.a. 2006). Auch wenn die bestehenden Hauptschulen also nicht aus dem Inklusions-Anspruch an alle (noch) bestehenden Schulformen des gegliederten Schulsystems ausgenommen werden dürfen – Inklusion gilt für alle –, so sind sie doch weniger geeignet als Gesamtschulen bzw. Gemeinschaftsschulen.¹⁴ Die Praxis zeigt, dass praxiserfahrene integrative Schulen (Grundschulen, Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen, integrative Oberschulen) sich eher dem gemeinsamen Unterricht öffnen (vgl. u.a. Demmer-Dieckmann 2008).

Auch schulinterne Selektionsmechanismen widersprechen grundsätzlich dem Gedanken der Inklusion. Es ist widersprüchlich, wenn einerseits Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen werden und jedes Jahr mit ihrer Klasse in den nächsten Jahrgang aufsteigen, andererseits gleichzeitig die (zwangsweise) Klassenwiederholung bei anderen Kindern – oder gar deren Überweisung in

¹¹ Der Haushaltsvorbehalt gilt nicht für die Förderschulen. Das bedeutet: Die Förderschulen werden in jedem Fall gemäß der Einrichtung von Klassen ausfinanziert. Nur wenn zusätzlich weitere Stellen verfügbar sind oder bereit gestellt werden, kann gemeinsame Unterrichtung erfolgen.

¹² Inhaltlich genauer wären kompetenzorientierte Portfolios.

¹³ Seit Schuljahr 2010/11 gibt es im Land Berlin im Sekundarbereich neben dem Förderschulsystem nur noch Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen (mit allen Abschlussmöglichkeiten bis zum Abitur) und Gemeinschaftsschulen (mit allen Abschlussmöglichkeiten, als Pilotphase bis 2013, verankert im Schulgesetz).

¹⁴ In NRW werden im Sekundarbereich bislang die wenigen Schüler/innen, die integrativ unterrichtet werden, zu 70,8% in Hauptschulen aufgenommen. Vgl. Tab. 2.11 und Kapitel 2.

Förderschulen – praktiziert wird. Widersprüchlich ist auch das ‚Abschulen‘ etwa aus Realschulen und Gymnasien, weil diese Praxis immer noch an der Fiktion der Lerneffektivität relativer Leistungshomogenität der Lerngruppen festhält. Ein *Abschulungsverbot* würde beide Schulformen stärker verpflichten, für zeitweilig oder dauerhaft individuelle Lern- und Entwicklungsprobleme *schulinterne Lösungen* zu finden.

Einerseits müssen sich also alle Schulen und Schulformen – auch das Gymnasium – der Inklusion stellen und dies für sich konkret ausformen. Auch in Bundesländern, die neben dem Förderschulsystem ein zweigliedriges Sekundarschulsystem haben, kann die Forderung nach *inclusive education* sich nicht auf die Schulform neben dem Gymnasium beschränken, auch wenn in der Realität dort der größte Anteil der Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf unterrichtet wird. Diese konkret von vielen Lehrkräften, Eltern und Kindern erfahrene Widersprüchlichkeit der Gleichzeitigkeit von inklusiven und selektiven Komponenten der Schule kann aber zugleich zu Bewusstseinsprozessen führen, die eine Schule offener macht für individuelle Förderung und die Akzeptanz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und –prozesse aller Schüler/innen. Langfristig ist jedoch nur das längere gemeinsame Lernen auch in der Sekundarstufe „inklusive“ in einem umfassenden Sinne.

1.1.4 *Verankerung von Menschenrechten und rechtliche Würdigung der UN-BRK.*

Die UN-BRK argumentiert nicht in erster Linie pädagogisch oder ökonomisch, sondern *menschenrechtlich*: Durch die Konvention werden jene individuellen Menschenrechte, die in der Deklaration der Menschenrechte bei der Gründung der Vereinten Nationen im Jahr 1948 formuliert sind, ausdrücklich für alle Menschen mit Behinderungen bestätigt. Zur Vermeidung der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen und zur Sicherung ihrer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe sind daher durch die Staaten die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Bezogen auf den Bildungssektor, knüpft die UN-BRK an die in der Menschenrechtsdeklaration formulierten Bildungsrechte an, die nochmals in die Kinderrechtskonvention und jetzt ausdrücklich in die UN-BRK aufgenommen wurden. Für Deutschland ist dies eine *für das gemeinsame Lernen* neue Argumentation.

Die menschenrechtliche Begründung der UN-BRK hat zu der Frage geführt, ob daraus ein *individuelles Recht auf gemeinsame Erziehung* abzuleiten ist, ob also

die UN-BRK eine *unmittelbare Wirkung* hat noch vor den notwendigen Änderungen der Landesschulgesetze.

Die *Kultusministerkonferenz* hat in ihrem Beschluss vom 18. 11. 2010 (KMK 2010b) zwar betont, dass die Konvention für Bund, Länder und Kommunen völkerrechtlich verbindlich sei und eine staatliche Verpflichtung zur Umsetzung enthalte – weshalb auch alle Schulgesetze entsprechend geändert werden müssten –, dass aber „subjektiven Rechtsansprüche .. erst durch gesetzgeberische Umsetzungsakte begründet (werden)“.¹⁵ Sie spricht im Übrigen auch – im Sinne der Erhaltung von Förderschulen – von der „Pluralisierung der Förderorte“ – eine Position, die die Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft als eine „unzureichende Umsetzung der Konvention“ kennzeichnet, weil „die Konvention zur Umstellung auf ein inklusives Erziehungs- und Bildungsrecht für alle Kinder und auf allen Ebenen verpflichtet – die Konvention kennt hier keine Ausnahmen“ (DGfE 2011).

Wenn aber gemeinsame, also inklusive Erziehung ein Menschenrecht Behinderter ist und Aussonderung eine Form der Diskriminierung darstellt, dann kann das *Individualrecht auf gemeinsame Erziehung* – das ist das Wesen von Menschenrechten – nicht durch organisatorische oder gar pädagogische Bedenken etwa von Schulaufsichtsbeamten, Schulleitern oder Diagnostikern zur Disposition gestellt werden. Diese Auffassung vertreten nicht nur mehrere juristische Gutachten (vgl. Riedel¹⁶ 2010, Poscher/Langer/Rux 2008), sondern neben dem Deutschen Behindertenrat (2010) auch das Deutsche Institut für Menschenrechte (Aichele 2010), der Sozialverband Deutschland (2009), die Lebenshilfe (2009), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2009) und Teile der christlichen Kirchen wie z.B.

¹⁵ Dieser Auffassung hat sich der Deutsche Städtetag angeschlossen und moniert um so deutlicher die bis 2011 weitgehend ausstehenden inklusionsbezogenen Änderungen der Schulgesetze. Vgl. Hebborn 2011.

¹⁶ Prof. Dr. E. Riedel ist Mitglied des UN-Ausschusses für die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte in Genf.- Riedel lässt Ausnahmen zu unter zwei Bedingungen: wenn einerseits *Grundrechte* Dritter *nachweislich* eingeschränkt würden und wenn die finanziellen Aufwendungen *extrem aufwändiger* seien. Er betont, dass die UN-BRK überzeugt ist, dass gemeinsamer Unterricht alle beteiligten Schüler/innen in ihrer persönlichen Entwicklung positiv fördert. Er lässt nur extreme Einzelfälle der Besonderung zu, „zum Beispiel wenn ein behindertes Kind durch ständiges Schreien den Unterricht so schwerwiegend beeinträchtigt, dass der gemeinsame Unterricht praktisch nicht durchgeführt werden kann.“ Selbst in einem solchen Fall müsse das Kind nicht zwingend aus der Regelschule ausgeschlossen werden. Vielmehr seien andere Maßnahmen auszuschöpfen (getrennter Raum, psychologische Maßnahmen) (vgl. Riedel 2010, 25). In Bezug auf Kostenerwägungen kommt Riedel – in Übereinstimmung mit UN, OECD u.a. – zu dem Schluss, dass inklusive Systeme insgesamt kostengünstiger seien.

der Bund der Deutschen Katholischen Jugend in Bayern (2009) und die Ev. Kirche von Westfalen¹⁷ (2009).

In einer detaillierten juristischen Analyse des Parlamentarischen Beratungsdienstes des Brandenburger Landtags wird festgestellt, dass „diejenigen Bestimmungen eines völkerrechtlichen Vertrages *unmittelbare Wirkung* entfalten, die dem Individuum Rechte und Pflichten zuweisen, insbesondere auch Bestimmungen mit individualschützendem Charakter, wie Menschenrechtsgarantien... Insbesondere jene Bestimmungen der BRK, die auf dem auch in anderen UN-Konventionen niedergelegten individualschützenden Anspruch auf Nichtdiskriminierung (Art. 5 Abs. 1 BRK) aufbauen und ihn mit Blick auf Menschen mit Behinderungen konkretisieren, dürften zu den unmittelbar anwendbaren Bestimmungen der BRK gehören... Als Bundesrecht steht die BRK im Rechtsrang über dem Landesrecht. Landesrecht darf daher den Bestimmungen der BRK nicht widersprechen, sonst wird es ‚gebrochen‘, wie die Regel des Art. 31 GG formuliert“ (Platter 2010, 14,16).

In Bezug auf den völkerrechtlichen Charakter der Kinderrechtskonvention argumentiert Cremer vom Deutschen Institut für Menschenrechte, dass die auch in Bezug auf die UN-BRK von amtlichen Stellen vorgetragene Position – staatliche Verpflichtung ja, subjektive Rechte nein – nicht haltbar sei. Vielmehr ergäben sich aus der allgemeinen Implementierungspflicht des Staates auch Konsequenzen für den Einzelfall, wenn die Norm „hinreichend bestimmt ist, um von innerstaatlichen Behörden angewendet werden zu können“ (Cremer 2011, 163). Und er schließt: „Für die anwaltliche Praxis empfiehlt es sich, völkerrechtliche Normen aus UN-Menschenrechtsverträgen als subjektive Rechte und damit unmittelbar anwendbare Normen in die Schriftsätze einzubeziehen. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass sie in jedem Fall bei der Auslegung innerstaatlichen Rechts zu berücksichtigen sind (ebda., 165).“

Für das Recht von Kindern auf inklusiven Unterricht in allgemeinen Schulen bedeutet dies, dass auch bis zur Verankerung dieses Rechts in den Schulgesetzen der Bundesländer solche Wünsche nicht mit der bislang noch fehlenden Rechtsgrundlage abgewiesen werden dürfen und gegenteilige Entscheidungen – auch von Ge-

¹⁷ Das Comenius-Institut in Münster als Forschungs- und Fortbildungsstätte der Ev. Kirche hat inzwischen einen Reader „Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch“ herausgegeben (vgl. Pithan/Schweiker 2011). Die Synode der Ev. Kirche hat im Herbst 2010 in einem Plädoyer für Bildungsgerechtigkeit „umfassende Neuansätze für eine inklusive Bildung“ gefordert. Vgl. Pithan 2011, 1.

richten – mit Erfolgchancen von höheren Instanzen – auch des Verfassungsgerichts – kassiert werden können.

Unabhängig von dieser verfassungsrechtlichen Kontroverse und zur rechtlichen Klarstellung auch für die Beteiligten ist es wichtig, dass die Bundesländer, auch NRW, das *uneingeschränkte Recht auf gemeinsame Erziehung in ihre Schulgesetze* aufnehmen, und zwar umgehend. Da die UN-BRK die „notwendige Unterstützung“ der Kinder mit Behinderungen durch „angemessene Vorkehrungen“ in der allgemeinen Schule betont, d.h. das Individualrecht nicht nur formal, sondern auch personell und materiell realisiert werden soll, muss in den Schulgesetzen *und zugeordneten Verordnungen* außerdem eine konkrete Definition dessen enthalten sein, was als individuell notwendige Unterstützung durch das Land angesehen wird.

1.1.5 *Pädagogische Dimension der UN-BRK und europäische best-practice gemeinsamer Unterrichtung und Erziehung.* Pädagogisch ist zu fragen, was *inclusive education* mehr bedeutet als der formal gleiche Lernort der allgemeinen Schule. Als *grundlegende Prinzipien* dieser Pädagogik können gelten: Alle Kinder werden wertgeschätzt in einer *Pädagogik der Anerkennung*. Sie bleiben Kinder ihrer Schule, auch wenn sie in Leistung und Verhalten Probleme haben (und machen). Sie werden ernst genommen dadurch, dass die Pädagogen sich um diese Probleme kümmern und sich dafür mit allen Beteiligten, insbesondere den Kindern selbst und ihren Eltern, darauf einigen, daran herausfordernd zu arbeiten. Inklusive Pädagogik schließt ein, von den Potenzialen und Stärken, die jeder Mensch hat, auszugehen. Inklusive Pädagogik ist eine Pädagogik, die das einzelne Kind nicht isoliert und nicht nur unter Lernaspekten betrachtet, sondern seine sozialen Bedürfnisse und Realitäten in der Lerngruppe, in der Schule, im Familien- und Freundeskreis in den Mittelpunkt der Unterstützung rückt und die Teilhabemöglichkeiten auf allen Feldern des Alltags – auch über Schule hinaus – auslotet und stärkt.

Um diese inklusive Pädagogik zu konkretisieren, hat eine *Arbeitsgruppe der KMK* ein umfangreiches Arbeitspapier zur *„Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“* erarbeitet und ab 17. 2. 2011 mit der ausdrücklichen Aufforderung zur Diskussion ins Netz gestellt (Stand: 3. 12. 2010; KMK

2010). Es enthält zahlreiche Anregungen, um in den allgemeinen Schulen eine Pädagogik der Vielfalt konkret umzusetzen.¹⁸

Die *pädagogischen* Überlegungen des KMK-Arbeitspapiers zur inklusiven Pädagogik sind weitgehend kompatibel mit der *Auswertung der europäischen best-practice von inklusivem Unterricht*. Das europäische Netzwerk „European Agency for Development in Special Needs Education“ hat sich das Verdienst erworben, schon Anfang der 2000er Jahre Erfahrungen aus 17 Staaten systematisch auszuwerten (vgl. Meijer 2001, in deutscher Kurzfassung 2003); sie sind im Internet jederzeit nachlesbar (european-agency.org).

Als *wichtigste gemeinsame Erkenntnisse* wurden folgende Punkte herausgearbeitet:

- Was Kindern mit Förderbedarf (special educational needs, SEN) hilfreich ist, *nützt auch allen übrigen Kindern*.
- Die konstruktive *Einstellung der Lehrkräfte* gegenüber *Verschiedenartigkeit* in der Klasse ist eine zentrale Kompetenz für gemeinsamen Unterricht. Sie ist eng verbunden mit der Fähigkeit, *soziale Beziehungen in der Klasse zu fördern*.
- Lehrkräfte brauchen *schulinterne und schulexterne Unterstützung* bei ihrer inklusiven Arbeit. Daher ist das Verhalten von Schulleitungen und den Kollegien ebenso wichtig wie die schulaufsichtliche und regionale mentale und materielle Hilfe.
- *Unterrichtsmethodisch* sind Techniken des kooperativen Lernens („Peer-Tutoring“), der Binnendifferenzierung, einer systematischen Beobachtung der Lernentwicklung gemeinsam mit den Kindern, Eltern und Kollegen, planvolle Teamarbeit zwischen den (beiden) Lehrkräften und eine Evaluation der Förderarbeit besonders wichtig.
- Es zeigt sich, dass die Arbeit mit *verhaltensschwierigen* Kindern die größte Herausforderung darstellt. Systemische Ansätze haben sich dafür bewährt, also solche, die alle Akteure und außerunterrichtliche Unterstützungssysteme einbeziehen. Innerhalb des Unterrichts haben sich „klare Verhaltensnormen und Spielregeln, die mit allen Schülern (neben ange-

¹⁸ Es enthält außerdem eine Funktionsbeschreibung von Förderschulen, ohne auf den Widerspruch zwischen Exklusion (in Förderschulen) und Inklusion (in allgemeinen Schulen) einzugehen. Dies und der Status des Papiers dürfte den bildungspolitisch unterschiedlichen Positionen verschiedener Bundesländer geschuldet sein.

messenen Leistungsanreizen) vereinbart werden, als effizient erwiesen“ (Meijer 2003, 6).

Überblickt man diese grobe Zusammenfassung von best-practice-Erfahrungen, dann stehen sie in Übereinstimmung mit zahlreichen Praxisberichten aus deutschen integrativ arbeitenden Schulen. An späterer Stelle werden die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen für Unterricht und seine Rahmenbedingungen gezogen.

1.1.6 *Schlussfolgerungen für NRW*. Aus der bisherigen Darstellung der Diskussion können folgende Schlüsse gezogen werden:

- *Das Schulgesetz* sollte umgehend dahingehend novelliert werden, dass mit ausdrücklichem Verweis auf die UN-BRK das uneingeschränkte Recht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. mit Behinderungen auf Bildung in der allgemeinen Schule verankert wird. Zugleich müssen andere Teile sowohl des Schulgesetzes als auch von Verordnungen auf inklusionshinderliche Teile überprüft und inklusionsförderlich modifiziert werden (z.B. AO-SF, die ‚Grundsätze für die Aufstellung von Raumprogrammen für allgemein bildende Schulen und Förderschulen‘; Versetzungsordnungen; Zeugnisregelungen; Abschlussregelungen usw.).
- *Schüler/innen mit SEN*, die schon im gemeinsamen Unterricht (GU) aufgenommen sind, müssen umgehend die Zusicherung erhalten, inklusiv bis zum Abschluss ihrer Schulbildung unterrichtet zu werden. Kein Kind darf mehr nach der Grundschule gegen seinen Willen in Förderschulen überwiesen werden.

1.2 Begriffliche Veränderungen und ihre Implikationen: Von Behinderung zu sonderpädagogischem Förderbedarf, von der Integration zur Inklusion.

In den letzten Jahren wurden im Zusammenhang mit der schulischen Unterrichtung von Kindern mit Behinderungen in der Sonderpädagogik, in der Administration und teilweise in der Alltagssprache von Lehrkräften sprachliche Veränderungen vorgenommen, die eine veränderte Blickrichtung, aber auch Probleme enthalten. Darauf wird hier kurz eingegangen, auch zur Klärung der Begriffsverwendung in diesem Gutachten.

1.2.1 *Behinderungs- und Förderbegriffe, Probleme der Diagnostik und Schlussfolgerungen für NRW.* Schulamtlich gibt es seit 1994 keine Schüler/innen mit Behinderungen mehr, sondern Kinder mit „sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt ...“ (Drave u.a. 2000). Der vormalige „Lernbehinderte“ ist also nun ein „Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen“, das geistig behinderte Kind ein Kind mit „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“, das sehbehinderte bzw. blinde Kind ein Kind mit dem „Förderschwerpunkt Sehen“ und ein „Verhaltensgestörter“ ein Schüler mit dem „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ (kurz: em-soz). Auch wird nicht mehr, wie jahrzehntelang zuvor, „Sonderschulbedürftigkeit“ attestiert – der Lernort soll nicht mehr als Eigenschaft des Kindes dienen.

Absicht des *deutschen schulamtlichen Begriffswechsels* war es, einerseits die mit dem Behindertenbegriff (angeblich) verbundene Diskriminierung zu vermeiden und andererseits von einer sehr individualistischen, defizitorientierten, oft medizinisch und/oder psychologisch-therapeutisch orientierten Begrifflichkeit zu einem *pädagogischen und das konkrete Umfeld einbeziehenden Verständnis* zu kommen. Der *pädagogisch-schulische* – besondere, zusätzliche – Unterstützungsbedarf wird in den Mittelpunkt gerückt.

Unter Lehrkräften und in der Öffentlichkeit werden häufig noch die alten oder beide Begrifflichkeiten benutzt, oft aus Gründen sprachlicher Abkürzung. In diesem Gutachten werden sowohl die neuen wie gelegentlich die alten Begriffe verwendet, z.B. wenn von Behinderungen generell und im außerschulischen Sinn die Rede ist.

Analog zur veränderten Bezeichnung der Kinder sind in fast allen Bundesländern *aus Sonderschulen „Förderschulen“ geworden.* Sprachlich klingt „Förderschule“

(oder gar „Kompetenzzentrum Förderung“) deutlich sympathischer als „Sonderschule“, sicher ein zentraler Grund für diese Sprachbildung. Weit über die Sonderpädagogik hinaus hat sich der Begriff „Förderung“ als eine zentrale Kategorie der Schulpädagogik etabliert (vgl. das Handbuch von Arnold u.a. 2008). Um so mehr ist das Spezifische der *sonderpädagogischen* gegenüber der allgemeinen, in *jeder* Pädagogentätigkeit per se angelegten Aufgabe, jede Schülerin und jeden Schüler zu „fördern“, unklarer geworden. Das könnte *einer* der Gründe des Anstiegs der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein.

Die Zuschreibung einer „Behinderung“ *im außerpädagogischen Kontext* ist, auch bei Schulpflichtigen, nicht notwendig identisch mit „sonderpädagogischer Förderbedarf“. Die Feststellung einer Behinderung ist Voraussetzung für bestimmte Leistungen der Krankenkassen, der Sozialämter, der Arbeitsagentur, kultureller Einrichtungen oder der öffentlichen Verkehrssysteme. Auch die Sozialgesetzbücher VIII und XII verwenden *notwendigerweise* den Behinderungsbegriff (bzw. „drohende Behinderung“, um auch Präventionsmaßnahmen finanzieren zu können). Im Jahr 2009 lebten 9,6 Millionen Menschen mit einer amtlich bestätigten Behinderung, vor allem ältere Personen. Das waren 11,7% der Bevölkerung. In Deutschland ist also jede neunte Person als behindert anerkannt.¹⁹

Die UN-BRK spricht von „disability“. Die *Weltgesundheitsorganisation* definiert *disability* als ein Wechselverhältnis von *impairment* (Schädigung), *activity* (Leistungsminderung, Schwierigkeiten bei der Aktivität) und *participation* (Teilhabe im gesellschaftlichen Leben) (WHO 2010). „Ökosystemische Behinderung“ in diesem Sinn liegt vor, wenn „ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (Sander 2009, 106), weil das Umfeld – z.B. die Schule – die Schädigung als Grund für sozialen Ausschluss wählt. Das ist, stellt die UN-BRK klar, menschenrechtswidrig.

Die Bildungsministerien haben nach Übernahme der UN-BRK durch Bundesregierung und Bundesrat betont, alle Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf seien identisch mit den in der Konvention genannten „students with disabilities“. Diese Argumentation ist wichtig, um die große Gruppe der Schüler/innen mit Förderschwerpunkt Lernen, also die vormaligen „Lernbehinderten“,

¹⁹ Darunter gelten 7,1 Millionen als schwerbehindert, 2,5 Millionen als leicht behindert. 72% davon sind 55 Jahre oder älter. Diese Zahlen liegen um knapp 12% höher als 2005. Vgl. Statistisches Bundesamt 2011 und Tagesspiegel vom 13. 5. 2011.

und die Schüler/innen mit Verhaltensproblemen, in der Regel körperlich gesunde Kinder, nicht vom Anspruch der Inklusion auszuschließen. Diese Argumentation setzt nicht zwingend voraus, dass *vor* Bereitstellung einer (sonderpädagogischen) Förderung eine Feststellungsdiagnostik notwendig ist und dass diese Förderung über das gesamte Schuljahr erfolgt. Vielmehr kann diese Förderung auch erfolgen, wenn eine entsprechende Ausstattung in allgemeinen Schulen vorhanden ist und sie ihre durch prozessorientierte Diagnostik und Förderung ihre ‚Fälle‘ der Förderung ex post (und schulintern) dokumentiert.

Die begrifflichen Probleme drücken sich in *steigenden Gesamtquoten* und in *höchst unterschiedlichen Anteilen der Förderschwerpunkte zwischen den Bundesländern*, aber auch innerhalb der Bundesländer aus (vgl. Kapitel 2). Der Anteil aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist seit 1950 von 1,3% über 3,9% im Jahr 1970 und 5,3% im Jahr 2000 auf 6,2% im Jahr 2010 (Gesamtdeutschland) gestiegen (vgl. Preuss-Lausitz 2010, 159 sowie Tabelle 2.4)²⁰. Die Differenzen in den Förderschwerpunktanteilen zwischen den Bundesländern sind seit längerem bekannt und schwanken zwischen dem Doppelten und dem Siebenfachen (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2008, Tab. 2d und in diesem Gutachten Tab. 2.1). Aber auch die Unterschiede *innerhalb* der Bundesländer sind nicht neu. So wurde beispielsweise schon Mitte der 1970er Jahre für NRW für den Förderschwerpunkt Lernen festgestellt, dass die Anteile je nach Verwaltungsbezirk auch bei vergleichbarer Sozialstruktur zwischen 1% und 6,5% schwankten, in enger Korrelation zum unterschiedlichen Ausbau der Sonderschulen (vgl. Topsch 1975, 89f.). Auf die gegenwärtigen hoch unterschiedlichen Förderquoten in den Kreisen und Kreisfreien Städten von NRW wird in Kapitel 2 (vgl. auch Tab. 2.9) verwiesen.

Diese regionalen Unterschiede können auch in anderen Bundesländern beobachtet werden. So schwanken selbst im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Thüringen die Anteile je nach Schulamtsbereich zwischen 0,9% und 2,7%, also um das Dreifache (vgl. Sasse/Schulzeck 2009, 15ff.). In einer Analyse von Gutachten zu Kindern mit geistiger Behinderung in NRW wurde festgestellt, dass es extrem unterschiedliche Kriterien der Behinderung (bzw. des entsprechenden sonderpädä-

²⁰ Die Angaben für 1950 bis 2000 gelten für die alten Bundesländer.- In der DDR lag der Anteil der Kinder in Sonderschulen 1989 bei 3,5%, zusätzlich waren rd. 0,5% Kinder als geistig behindert in Sondereinrichtungen. Vgl. Sasse 2009.

agogischen Förderbedarfs) gibt (vgl. Langfeldt/Prücher 2001).²¹ Wer schulamtlich zu einem Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf wird, ist offenkundig auch in den vermeintlich eindeutigen Behinderungsschwerpunkten bei den – zumeist sonderpädagogischen – Diagnostikern höchst strittig. Klare Standards sind weder durch die KMK-Empfehlungen von 2000 (Drave u.a. 2000) noch durch eine prüfende Handhabung der Gutachtenempfehlungen durch die Schulaufsicht erreicht worden. Bewusst oder unbewusst führt das Vorhalten von Förderschulplätzen und die gleichzeitige Ermöglichung des gemeinsamen Unterrichts (GU) zur ‚Füllung‘ der vorhandenen Förderschulplätze.

Die *Einführung des gemeinsamen Unterrichts* hat in der Regel *nicht zu einer Abnahme des Anteils von Förderschülern* geführt. Während in Deutschland 1995 4% aller SEN-Schüler/innen (der Klassen 1-10) in Förderschulen und 0,3% im GU unterrichtet wurden, waren 2009/10 schon 5% in Förderschulen, zusätzlich 1,2% im gemeinsamen Unterricht. Eine ähnliche Entwicklung gilt auch für NRW (vgl. detailliert Kapitel 2): Die *Förderschulquote* oder *Exklusionsquote* stieg von 2000 bis 2009 von 4,6% auf 5,3%, die *Inklusionsquote* von 0,4% auf 1,0% (vgl. Tab. 2.1).²² Das bedeutet: Das *Doppelsystem von Förderschulen und GU* wird nicht nach dem System kommunizierender Röhren, sondern nach dem Prinzip der *Addition* betrieben. GU wird dadurch zugleich behindert, vor allem im Sekundarbereich, weil und solange GU zusätzlich finanziert wird und aufgrund begrenzter *zusätzlicher* Mittel die integrativen Plätze knapp gehalten werden (müssen). *Das Doppelsystem steht daher nicht nur im Widerspruch zur UN-BRK, sondern ist zugleich das teuerste und ein inklusionshinderliches System.* Werden beide Systeme – Förderschulen und gemeinsamer Unterricht – aufrecht erhalten, muss im Übrigen *mit der weiteren Steigerung der Förderquote (und damit der Kosten) gerechnet werden.*

²¹ Datengrundlage sind 66 Gutachten über 40 Jungen und 26 Mädchen, die eingeschult wurden (Altersschnitt 7; 4 Jahre). Zusammenfassend kritisieren die Autoren das „Fehlen systematischer Beobachtungskategorien und gemeinsamer Begriffsbildung“ und fordern eine „systematische Vorgehensweise und die Überprüfung von Referenzkriterien“, um die Validität der Diagnosen zu erhöhen (Langfeldt/Prücher 2001, 34, 36).

²² In der „Integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung“ der Stadt Köln (2011) wird betont, dass trotz der Einführung von Prävention für die allgemeinen Schulen durch die beiden Kompetenzzentren Mühlheim-Ost und Porz und trotz der durch verbesserte Vernetzung und intensivere Beratung die Anzahl der Kinder mit SEN nicht gesunken ist und durch die Aufrechterhaltung von Unterricht in den Kompetenzzentren „die Personalkapazität für Unterricht außerhalb der Förderschulen nicht in ausreichendem Maß angeboten werden kann. Die Aufrechterhaltung paralleler Systeme (Förderschule und Gemeinsamer Unterricht) bindet weiterhin zu viele Stellen im Förderschulsystem“ (Stadt Köln 2011, 270f.)

Die Feststellungen eines zusätzlichen, meist sonderpädagogischen, zuweilen sächlichen oder schultherapeutischen Förderbedarfs sind, vor allem – aber nicht nur – im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ eng mit der *gesellschaftlichen Definition von „normal“, „normabweichend“, „gesund“ oder „auffällig“* verbunden.²³ Im Sammelband von Kelle/Tervooren (2008) wird dies historisch sehr anschaulich demonstriert, z.B. an der Karriere des „Zappelphilipps“, an der Geschichte von „Kinderfehlern“ (verhaltensgestört, verwahrlost, sittlich verdorben) oder des sog. „Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndroms“ (ADHS). Solche Zuschreibungen hängen vom historischen und dem jeweiligen aktuellen Kontext und von der Profession ab – von Schulpsychologen, Sozialarbeitern, Eltern, Lehrkräften, Erzieher/innen, Kinderärzten oder Sporttrainern. Umfragen bei diesen Gruppen ergeben extrem unterschiedliche Anteile, die zwischen 3 und 40 Prozent liegen und individuell zwischen dem Urteil „bei mir ist er überhaupt nicht auffällig“ und „der ist völlig gruppenunfähig“ schwanken können (vgl. zur Gesamtproblematik der Diagnostik Arnold 2004). Das weist darauf hin, dass Kinder nicht permanent und unabhängig von sozialen Situationen bzw. Institutionen hyperaktiv, aggressiv oder überängstlich sind. Es kommt deshalb darauf an, ob Kinder- und Jugendpsychiater, Schulpsychologen, Gesundheitsforscher oder Lehrkräfte über Auffälligkeit und Behandlungs- bzw. Förderbedürftigkeit und in Bezug auf welchen konkreten Kontext sie sprechen. Die unterschiedlichen Fachsprachen und Orientierungen verpflichten dazu, Hilfen zu entwickeln, die Personen (und Institutionen) unterschiedlicher Profession gemeinsam verwirklicht werden. Im Gutachten wird mit der überschulischen Einrichtung von Beratungs- und Unterstützungsstellen ein Vorschlag gemacht, der sich auf Erfahrungen anderer Regionen stützt.

²³ Die medizinische Definition psychischer Störungen ist weitgehend abhängig vom auch in Deutschland angewandten Klassifikationssystem DSM (4. Fassung). In ihr werden 357 Krankheiten als diagnostizierbar aufgeführt. In der für 2013 geplanten 5. Fassung soll diese Zahl erheblich ausgeweitet werden. Kritiker wie der Mentor der DSM-4-Ausgabe, Allan Frances, fürchten, „dass wir an einen Punkt kommen, wo es kaum noch möglich ist, ohne eine geistige Störung durchs Leben zu kommen“. Die Falsch-Positiven Diagnosen zeigen sich aber schon jetzt, etwa beim ADHS-Zappelphilipp-Syndrom – sowohl in den USA als auch in Deutschland. Vgl. Tagesspiegel v. 13. 5. 2011. Der Streit um den Sinn von Krankheits- oder Förderbedarfszuschreibungen ist also nicht nur auf Schule beschränkt.

Es ist auf jeden Fall höchst fragwürdig, den Begriff der „Verhaltensstörung“ – der ja eine klinische Definition ist – im Schulkontext zu verwenden.²⁴ Die „weichere“ Vermutung eines „emotionalen und sozialen Förderbedarfs“ kann daher besser als Anlass genommen werden, mit allen Beteiligten – den Kindern, Eltern, Experten verschiedener Profession – zu prüfen, wann in welchen Situationen von wem – und warum – welches Verhalten als störend erlebt wird, was dies mit unseren eigenen Erwartungen, aber auch Handlungszwängen zu tun hat, und was in diesem Verhalten eines Kindes sich als „inneres Thema“ ausdrückt (vgl. Ziebarth 2004). Bei dieser Prüfung sind deshalb soziologische, mentale, aber auch tiefenpsychologische Kompetenzen erforderlich, um daraus individuell angemessene Handlungen abzuleiten (vgl. dazu Ahrbeck/Willmann 2009).

Es sei darauf hingewiesen, dass es in der sonderpädagogischen Fachdiskussion inzwischen Kritiker der schulamtlichen Vermeidung des (modernen, handlungs- und partizipationsorientierten) Behindertenbegriffs zugunsten des Begriffs der sonderpädagogischen Förderung gibt, mit dem Argument, damit sei eine Diffusität geschaffen worden, die nichts mehr aussage und leicht fast jedem bei Lern-, Entwicklungs- oder Verhaltensproblemen auffälligen Kind zugeschrieben werden könne. Auch würde mit der Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ kein Verstehen erschwerter Lern- und Lebenssituationen gefördert. So fordert beispielsweise Dönges (2010, 323) die Rückkehr zum Behindertenbegriff in der Sonderpädagogik in Orientierung an die Internationale Klassifikation der WHO. Ob diese Rückkehr die beklagte Diffusität des Förderbegriffs, die Leichtfertigkeit in der Zuschreibung und das Abschiebungsverhalten ändern würde, muss allerdings offen bleiben. Wir schließen uns dieser Forderung nicht an, sondern schlagen Verfahren vor, die mit der in der Tat verstärkten Diffusität eines abstrakten „Förderbegriffs“ verbundenen Probleme, insbesondere in Bezug auf die Ressourcen, die tatsächliche individuelle Förderung und die Qualität bei verbleibender Feststellungsdiagnostik für einen Teil der Förderschwerpunkte, zumindest verringern können.

Hinzu kommt: Diejenigen, die den „sonderpädagogischen Förderbedarf“ in der Schule feststellen, meist Sonderpädagogen, zuweilen auch Psychologen und Mediziner, müssen – bislang – in der Regel einen *dominanten* „Förderschwerpunkt“

²⁴ Bekannte Sonderpädagogen wie Myschker (2005) oder Hillenbrand (2006) vertreten weiterhin eine „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“.

festlegen, *auch wenn Mehrfachbeeinträchtigungen vorliegen*. Dieser administrative Zwang, überhaupt einen „Förderschwerpunkt“ zu benennen, ist nicht durchweg überzeugend und bei inklusiver Unterrichtung nicht nötig: Aus der diagnostischen Feststellung „Förderschwerpunkt Lernen“, „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ oder „Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ ergeben sich *keinerlei zwingenden inhaltlich-didaktischen Folgerungen*, die sich aus einer „Lernbehindertenpädagogik“, einer „Verhaltensgestörtenpädagogik“ oder einer „Körperbehindertenpädagogik“ ableiten ließen. Vielmehr kommt es auf die individuelle biografische Situation, Lernausgangslage, Lern- und Lebenswelt eines konkreten Kindes *und* auf den jeweiligen schulischen Kontext an. Auch eine scheinbar „harte“, also vermeintlich eindeutige Definition wie „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ klärt nicht, welche spezifische Entwicklungs- und Lernunterstützung ein konkretes Kind braucht. Das bedeutet zugleich: Die bisherigen gruppenspezifischen Sonder-Pädagogiken müssen klären, was an ihnen (noch) mehr ist als moderne allgemeine Schulpädagogik, die die individuellen Lernausgangslagen berücksichtigt und auf ganzheitliche Entwicklungsförderung setzt.

Aufgrund dieser nicht nur begrifflichen Dilemmata hat sich die *englischsprachige pädagogische Fachwelt* darauf verständigt, bei allen Kindern, die zeitweilig oder längerfristig zusätzliche *schulische* Unterstützung brauchen (sowohl von Lehrkräften als auch zuweilen von Betreuern oder Therapeuten) nicht mehr von „students with handicaps“, sondern nur noch von „*students with special educational needs*“ (abgekürzt SEN) zu sprechen und dann *individuelle* Förderung festzulegen. Es wird hier also nicht nur auf den Behindertenbegriff, sondern auch auf *eine gruppenbezogene Förderschwerpunktdefinition verzichtet*, um einen individuellen Unterstützungsplan zu entwickeln. Dieses Vorgehen schließt aus, dass so definierte „students with SEN“ in Sonderschulen spezieller Behinderungsarten überwiesen werden – dafür gibt es dann ja keine formale Grundlage mehr. *Diese begriffliche und strukturelle Veränderung ist langfristig auch für NRW zu empfehlen.*

Inklusion braucht keine gruppenbezogenen Förderzuschreibungen. Sie ist jedoch – auch aus rechtlichen Gründen – *zwingend, wenn ein Kind einer Förderschule zugewiesen wird.*²⁵ Im inklusiven Bildungssystem genügt es, *innerhalb der allge-*

²⁵ Auch im GU ist bislang auch rechtlichen Gründen eine Statuszuweisung dann nötig, wenn Kinder nach einem gesonderten Rahmenlehrplan unterrichtet und in dessen Rahmen zensiert werden (insgesamt oder in einzelnen Fächern). Um dies zu vermeiden, ist die Integration der Unterrichts-

meinen Schulen für einzelne Schüler/innen für kürzere oder längere Zeit „special educational needs“ für nötig zu halten, und die inhaltliche Begründung *prozessdiagnostisch zu individualisieren*. Dass dabei unterschiedliche fachliche Kompetenzen erforderlich sind und ggf. auch schulextern bereit gestellt werden müssen, ist vor allem für seltenere, spezifische Förderbedürfnisse unstrittig.

Es scheint also aus pragmatischen Gründen noch unvermeidlich, insbesondere zur Sicherung personeller Ressourcen für die Förderung, *teilweise* und *übergangsweise* Förderbedarfe festzustellen. Dieses Dilemma der Problematik von Förderbedarfs-Zuschreibungen (und damit einer „zwei-Gruppen-Theorie“: Schüler/innen mit und ohne Förderbedarf) muss reflektiert, kann jedoch derzeit kaum aufgehoben werden. Es ist daher von allen Beteiligten kritisch zu reflektieren. Mit solchen Zuschreibungen sind allerdings keine Persönlichkeits-, Lern- oder Eigenschaftszuschreibungen (mehr) zu verbinden, sondern zu klären, wie individuelle (Lern-)Entwicklungen einzuschätzen und mit welchen Möglichkeiten sie zu unterstützen sind.

Die Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs wird in der Literatur als „*Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma*“ beschrieben: Einerseits ist mit der *Vorhaltung von Förderschulen* durch die Festlegung der Stundentafel und der Zügigkeit deren (personeller) Ressourcenumfang festgelegt. Das gilt nicht für integrierte Kinder: Wenn Art und Umfang der Förderung individualisiert und „ökosystemisch“ (Sander 2009) von den sonstigen Rahmenbedingungen abhängig sind, dann kann der Förderbedarf deutlich schwanken, auch bei gleichem Förderschwerpunkt. Da die Ressource (meist Sonderpädagogen-Stunden) i.d.R. zu Beginn eines Schuljahres für ein Jahr einem Kind bzw. einer Klasse zugeschrieben wird, ist allein aus organisatorischen Gründen eine kürzere Förderzeit im Prinzip nicht möglich – die Klasse würde dann ja zusätzliche Unterstützung verlieren, und andererseits wäre der Lehrereinsatz an einer anderen Schule kaum organisierbar. Diese Schwierigkeiten würden lösbar, wenn die Sonderpädagogenstunden nicht aus Förderschulen „ausgeliehen“ werden (im Sinne einer „fliegenden Feuerwehr“), *sondern stellenmäßig fest in jeder Schule ausreichend vorhanden sind*. Damit wäre ein innerschulisch flexibler Einsatz gewährleistet.

Schlussfolgerung für NRW:

vorgaben und die Individualisierung von kompetenzorientierten Abschlusszertifikaten anzustreben.

- Die sonderpädagogischen Ressourcen sollten für die landesweite Planung von der individuellen Feststellungsdiagnostik unabhängig werden und als Gesamtbudget (für Förderschulen und GU) konzipiert werden.
- Die *gesamte* personelle sonderpädagogische Ressource für *Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache* sollte als *Einheit betrachtet werden, weil ihre Adressaten eine hohe Überschneidung im Bereich der familiären und sozialen Herkunft haben. Sie sollte jahrgangswise aufrückend in die allgemeinen Schulen überführt werden*, um damit auf eine *individuelle* Feststellungsdiagnostik zur Sicherung des Förderbedarfs verzichten zu können. Alle vorhandenen Mittel stehen dann den Schulen für ihre *flexible Prozessdiagnostik und unmittelbare Förderung* zur Verfügung.
- Für die *übrigen Förderschwerpunkte* sollte einerseits ebenfalls ein landesweites – an der bisherigen Realität orientiertes – Budget konzipiert werden, in der konkreten Umsetzung sollte jedoch an individuellen Feststellungen – vorläufig – festgehalten werden. *Die Feststellungs- und prozessorientierte Förderdiagnostik dieser Förderschwerpunkte* ist überregional mit transparenten und kooperativ entwickelten *Qualitätsstandards* zu verbinden.
- *Die Unterrichtsvorgaben* sollten für alle Schüler/innen, einschließlich derer mit SEN, integrativ entwickelt werden. Zugleich sollte geprüft werden, in welcher Weise *kompetenzorientierte Abschlussportfolios* die bisherigen Abschlusszertifikate ersetzen bzw. ergänzen können. Dabei sollten insbesondere für Jugendliche mit Förderschwerpunkten geistige und körperliche Entwicklung und mit Sinnesbehinderungen über die Fächerdomänen hinaus weitere individuelle, auch alltagspraktische Kompetenzentwicklungen dokumentiert werden.
- *Die prozessorientierte Diagnostik* als begleitende individuelle Förderplanung muss mit Formen der Dokumentation (*Rechenschaftslegung*) verbunden werden, um zu belegen, welche Fördermaßnahmen sich auf welche Kinder in welchen Zeiträumen beziehen, wie die Förderung bewertet wird und welche Maßstäbe dafür ausgewiesen werden. Diese Rechenschaftslegung sollte schulintern fallbezogen, schulextern anonymisiert erfolgen.

1.2.2 *Von der ‚Integration‘ zur ‚Inklusion‘*. Neben dem begrifflichen Wandel vom ‚Behinderten‘ zum ‚Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ ist ein Wandel vom Begriff Integration zum Inklusionsbegriff zu beobachten. Häufig wird in der Öffentlichkeit vermutet, Inklusion sei höherwertige Pädagogik als Integration.²⁶ In diesem Sinne warnt der Sonderpädagoge Hinz (2010, 65) vor einer „Tendenz der Verbrüderung, wenn nicht gar Beliebigkeit in der Nutzung der Begriffe Integration und Inklusion.“ Andererseits diagnostiziert der Sonderpädagoge Wocken (2010, 204) eine „babylonische Sprachverwirrung“ und unternimmt zur Klärung den „Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren“. Eine begriffliche Klärung ist nicht zuletzt deshalb erforderlich, weil die offizielle deutschsprachige Übersetzung der UN-BRK wie schon erwähnt „*inclusive*“ mit „integrativ“ übersetzt hat, möglicherweise, weil damit eine weniger grundlegende Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung (und des allgemeinen pädagogischen Denkens und Handelns) nahegelegt werden sollte.

Um auch für diese Expertise Klarheit zu gewinnen, sei kurz auf den Begriffswandel eingegangen.

Die bundesdeutsche Praxis der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen seit den 1970er Jahren wurde von deren Protagonisten unumstritten mit der Bezeichnung *Integrationspädagogik* charakterisiert.²⁷ Damit war in allen Bundesländern im Kindergarten die gemeinsame „Integrationsgruppe“ und in der Schule der gemeinsame Unterricht in „Integrationsklassen“ gemeint. Gemeinsamer Unterricht (GU) meint dabei, dass die erforderliche individuelle Hilfe im Grundsatz *innerhalb des Klassenverbandes* erfolgt und zwar in einem (weitgehenden) Zwei-Pädagogen-Team. Es ist selbstverständlich, dass dies gelegentliche oder gezielte Einzel- und Kleingruppenbildung parallel oder zusätzlich zum Unterricht nicht ausschließt. Ein solches Verständnis integrativen Unterrichts entspricht daher dem, was heute als „inklusive“ definiert wird:

²⁶ Auch im Landtagsbeschluss vom 1. 12. 2011 ist diese Auffassung enthalten: „Die integrative Pädagogik strebt die Eingliederung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen an. Eine inklusive Pädagogik hingegen sortiert erst gar nicht aus.“ Wenn mit „Eingliederung“ Anpassung gemeint sein sollte, beschreibt dies nicht die pädagogische bisherige Praxis des gemeinsamen Unterrichts. Richtig ist jedoch, dass inklusive Bildung jede vorherige Aussonderung ausschließt, auch im Vorschulbereich.

²⁷ Das Handbuch von Eberwein/Knauer, 1988 in erster, 2009 in 7. Auflage erschienen, führt nach wie vor den Titel „Integrationspädagogik“.

individuell im Rahmen der gemeinsamen Lerngruppe auf die unterschiedlichen Lern- und Unterstützungsbedürfnisse aller Kinder einzugehen. *Gemeinsamer Unterricht war und ist in diesem Sinne immer schon inklusiv gewesen.* Es gibt daher keinen Grund, die jahrzehntelange integrationspädagogische Arbeit von Eltern, Lehrkräften und anderen abzuwerten.

Hinz hat den Begriff der Inklusion in den bundesdeutschen *sonderpädagogischen* Fachdiskurs eingeführt, also lange ehe er sich *bildungspolitisch* durch die UN-BRK durchsetzte, und zwar in scharfer Abgrenzung von „Integration“ (bzw. deren Praxis). Hinz definiert Inklusion als Überwindung einer „Zwei-Gruppen-Theorie“, nämlich der von Kindern mit und ohne Behinderung (bzw. mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf), als einen systemischen und nicht als einen (vermeintlich nur – Verf.) individuumzentrierten Zugang zur Förderung. Zu diesen und weiteren Gegenüberstellungen (vgl. Hinz 2004, 45f.) kann eingewandt werden, dass erfolgreiche gemeinsame Unterrichtung und Erziehung immer schon die (systemischen) Rahmenbedingungen berücksichtigt hatte und es methodisch problematisch ist, mögliche schlechte Praxisbeispiele zur Begründung neuer Begrifflichkeiten einzuführen.

Unabhängig von dieser *sonderpädagogischen Fachkontroverse* ist jedoch durch die UN-BRK und deren Verwendung des Begriffs der „*inclusive education*“ und der damit verbundenen expliziten Zielsetzung eines *inkluisiven Bildungssystems* der Blick deutlicher auf die *inerschulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen* wohnortnaher gemeinsamer Unterrichtung und Erziehung und auf das *gesamte Bildungssystem* – von der inklusiven Krippe bis zum lebenslangen Lernen – gerichtet worden. Inklusion drückt für Schule das *bildungspolitische Ziel* aus, *das gesamte sonderpädagogische Fördersystem umzusteuern auf nichtselektive Strukturen in allgemeinen Schulen.* Pädagogisch ist es weiterhin sinnvoll, vom „gemeinsamen Unterricht“ in Integrationsklassen²⁸ oder von gemeinsamem Lernen zu sprechen, zugleich aber die inner- und außerschulische inklusive Gesamtstruktur *als unverzichtbaren Teil* zu betrachten. Inklusion wird im Übrigen soziologisch auch auf andere, von Chancenungleichheit und Diskriminierung betroffenen bzw. bedrohten Gruppen bezogen, wie Kinder mit Migrationshintergrund, Armutskinder oder Flüchtlingskinder (vgl. Werning 2010). Eine „inklusive Schule“ ist in diesem Sinne eine Zielperspektive, Selektions- und Abwer-

²⁸ Der Begriff gemeinsamer Unterricht bezieht sich in diesem Gutachten auf die gesamte Schulzeit, also nicht nur auf die Grundschule.

tungsprozesse zu vermeiden und stattdessen Anerkennung und Stärkung jedes Kindes zum Bezugspunkt der pädagogischen Arbeit und der Schulentwicklung zu wählen.

Daher wird auch in diesem Gutachten von Inklusion und inklusionsförderlichen Strukturen, etwa in der Einzelschule, im Sozialraum oder in einem Bundesland, gesprochen. Gleichzeitig ist es weiterhin sinnvoll, von integrationspädagogischem Handeln im *gemeinsamen Unterricht* zu reden. Der inklusive Kern ist das gemeinsame Lernen und das Lernen in der Gemeinsamkeit „with others in the community in which they live“.

Es fällt auf, dass inzwischen in allen Bundesländern und Bildungsministerien der Inklusionsbegriff für höchst unterschiedliche konkrete Strukturen und Entscheidungen verwendet wird, auch die KMK hat ihn übernommen. Es muss daher jeweils geprüft werden, was von verschiedenen Ämtern, Verbänden oder Einzelpersonen mit den Begriffen *inhaltlich* gemeint ist.

Zum von uns gemeinten Sinn von Inklusion und gemeinsamem Lernen für NRW gehört,

- dass Kinder mit Beeinträchtigungen so früh wie möglich und innerhalb ihrer Familien und innerhalb integrativer Kindertagesstättengruppen zusätzliche und ganzheitliche Hilfen erhalten und dass *auf Sonder-Kitas und Sonder-Kitagruppen verzichtet* wird;
- dass *kein Kind zu Schulbeginn* aufgrund seiner Beeinträchtigungen oder Entwicklungsprobleme *zurückgestellt oder in Sondergruppen* abgeschoben wird;
- dass jene Kinder, die in eine Schule aufgenommen wurden, das Recht haben, auch bei Beeinträchtigungen oder Lern- und Verhaltensproblemen *Schüler/innen dieser Schule zu bleiben* und dort ihre „notwendige Unterstützung“ (UN-BRK) zu erhalten;
- dass *partizipative Förderkonzepte* entwickelt und ihre Wirksamkeit kommunikativ überprüft werden;
- dass die mit dem gemeinsamen Unterricht verbundenen sozialen und kognitiven Ziele (bessere Abschlüsse; soziale Kompetenzen; Erhöhung der Selbständigkeit; demokratische Haltungen usw.) auf Schul-, regionaler und Landesebene operationalisiert werden und dafür auch die *zureichende Ausstattung* geschaffen wird;

- dass ein *kommunales, sozial- und bildungspolitisches Umfeld* aufgebaut wird, um den Kindertagesstätten und Schulen ihre inklusive Arbeit zu erleichtern, und dass eine *sozialräumliche Förder- und Unterstützungskultur* entwickelt wird;
- dass alle bei inklusiver Förderung eingesetzten Personen trotz unterschiedlicher Ausbildungen und Aufgaben *gemeinsam und praxisnah* im Prozess der inklusiven Entwicklung der allgemeinen Schule qualifiziert werden;
- dass *Schulpädagogik und Sonderpädagogik nicht als voneinander getrennte Theorien* verstanden werden, die zu unterschiedlichen Berufsverständnissen führen, sondern als Wurzeln einer *gemeinsamen, zu entwickelnden Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit*, die sich auf die Herausforderungen und Potenziale aller Heranwachsenden bezieht.

1.3 Guter inklusiver Unterricht und seine kurz- und langfristigen Wirkungen. Erfahrungen aus der Praxis und Erkenntnisse der Forschung

Unter Lehrkräften ohne integrative Praxiserfahrung wird häufig vermutet, dass die Verwirklichung der Inklusion für sie eine neue pädagogische Herausforderung darstelle, die ihre bisherigen methodisch-didaktischen Kompetenzen überschreite. Die allseits genannte „Pädagogik der Vielfalt“ sei eine viel zu allgemeine Formel, die für die konkrete Alltagspraxis, insbesondere im Fachunterricht, keine konkreten Schlüsse zuließe.

Diese Bedenken ernst zu nehmen, bedeutet vor allem, *umfassend Fortbildung sowohl für die Lehrkräfte aller Schulstufen und -formen mit allgemeiner Lehrbefähigung als auch für Sonderpädagogen* zu der Frage anzubieten, was die bisherige integrationspädagogische Praxis, aber auch die allgemeine Unterrichtsforschung an Erkenntnissen über ‚guten‘ Unterricht erarbeitet hat. ‚Guter‘ Unterricht meint dabei, dass *alle* Schüler/innen einer Lerngruppe optimale Lernergebnisse in einem sozial befriedigenden Lernklima erreichen. Auch ist zu fragen, ob es mehr als Spekulationen über langfristige, die Schulzeit überdauernde Wirkungen des gemeinsamen Unterrichts insbesondere für Kinder mit Behinderungen gibt, vor allem im Vergleich zu Erfahrungen in der Sondersituation einer behinderungshomogenen Förderschule oder behinderungshomogenen Sonderklasse.

1.3.1 *Guter Unterricht aus Sicht der Unterrichts- und Integrationsforschung.* Nach 40 Jahren internationaler und nationaler empirischer Unterrichtsforschung wissen wir relativ gut, welche Kriterien guten Unterrichts sich generell herauskristallisiert haben:

- Klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses,
- Hoher Anteil echter Lernzeit,
- Lernförderliches Klassenklima, freundlich-anerkannter Lehrstil,
- Inhaltliche Klarheit,
- Sinnstiftendes Kommunizieren zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern,
- Methodenvielfalt,
- Beachtung der individuellen Lernausgangslagen („individuelle Passung“): (vgl. Meyer 2003, Meyer/Meyer 2009, Helmke 2004, Jürgens/Standop 2010).

Diese Ergebnisse beziehen sich in der Regel auf einen nichtintegrativen Unterricht mit nur einer Lehrkraft. Erstaunlicherweise sind diese Kriterien jedoch kompatibel mit der Praxiserfahrung im gemeinsamen Unterricht und den Erkenntnissen der integrativen Begleitforschung, die allerdings darüber hinaus weitere Aspekte guten gemeinsamen Unterrichts herausgearbeitet haben (vgl. u.a. Podlesch 2003, Heyer 2009, Wocken 1998):

- Lernen mit allen Sinnen,
- Lernen durch Handeln,
- Häufiger Wechsel der Sozialformen,
- kommunikatives Lernen (Peer-Peer-Lernen),
- Lernen durch verstärkte Partizipation (Einführung von Wahlmöglichkeiten beim Anspruchsniveau, bei Teilthemen, Zeitdauer, Medien, Sozialformen, Präsentationsarten),
- Verantwortungsübergabe auch an ‚schwierige‘ Schüler/innen,
- Bei Teamarbeit Förderung *im* Raum, Realisierung des 4-Augen-Prinzips,
- Einführung von Zielvereinbarungen in Entwicklungsgesprächen generell und durch Förderpläne mit SEN-Schülern,
- Einführung transparenter Rechenschaftslegung bzw. Dokumentation des Erreichens von Zielvereinbarungen, die individuell in Lernbüchern / Portfolios festgehalten werden.

Wocken hat frühzeitig, in Auseinandersetzung mit Feuser (1994), darauf aufmerksam gemacht, ‚gemeinsamer Unterricht‘ bedeute nicht, dass alle durchweg zur gleichen Zeit am gleichen Gegenstand und miteinander lernen müssten – und alles andere als Scheitern anzusehen sei. Vielmehr gebe es eine breite Palette der Gleichzeitigkeit und der Unterschiede, also sowohl gemeinsames Lernen am gleichen Gegenstand als auch bloß koexistente Situationen, etwa mit gelegentlichen Blickkontakten, Bemerkungen und auch einmal gegenseitigen Hilfen, wie auch zahlreiche andere mögliche und durchaus sinnvolle Konstellationen (vgl. Wocken 1998). Dieser Hinweis scheint wichtig, um bei manchen Lehrkräften die Sorge vor Überforderung abzubauen.

In allen Diskussionen über ‚guten Unterricht‘ taucht immer wieder die Frage auf, ob die hier genannten Kriterien ausreichen bei *Störungen durch ‚schwierige‘ Schüler/innen*. Durch die empirische Forschung über gemeinsamen Unterricht mit

solchen Kindern haben sich die obigen Kriterien bestätigt; es ergeben sich aber ergänzende Aspekte. Lernförderlich ist:

- Zügiger Stundenbeginn mit gemeinsam erarbeiteten Ritualen,
- Schnelle, *nonverbale* Reaktion auf Störungen,
- Die Einführung einfacher, gemeinsam erarbeiteter Regeln bei Störungen und Beleidigungen,²⁹ aber auch für ‚Belohnungen‘,
- Die Einbeziehung der Freunde und der Klasse bei Verhaltensabsprachen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern,
- Eine sanfte Steuerung der Partner- und Gruppenzusammensetzung innerhalb des Unterrichts zur Vermeidung von ‚sozialdarwinistischen‘ Trends,
- Vermeidung zu vieler bzw. zu diffuser Wahlmöglichkeiten und die Beratung einzelner Schüler/innen, die Orientierungsprobleme haben,
- Und auch unter diesem Aspekt: Teamarbeit im Raum (*4-Augen-Prinzip*) ist störungsreduzierender und zugleich effektiver für alle Schüler/innen als die regelmäßige Bildung von Kleingruppen im Gruppenraum bzw. auf dem Flur (vgl. dazu Nolting 2002, Preuss-Lausitz 2004, 2005, Textor 2007, 219).

Die zentrale Herausforderung sowohl in der Fortbildung als auch in der unterrichtlichen Praxis ist es, dieses Buch-Wissen in konkretem, alltäglichem Handeln so zu verankern, dass es als Orientierungswissen im Hintergrund des Unterrichts wirkt. Fortbildungskonzepte, die anhand dieser Merkpостen gegenseitiges Hospitieren, Tandem-Lernen und Fallgeschichten über konkrete Unterrichts- und Sozialsituationen in die systematischere Reflexion einbeziehen, scheinen nicht nur eher akzeptiert, sondern auch längerfristig wirksamer zu sein.

Dieser umfangreiche Katalog von Kriterien guten und zugleich gemeinsamen Unterrichts darf jedoch nicht als Rezeptologie verstanden werden. Vielmehr sind dies gut abgesicherte Hinweise für lernwirksamen und zugleich sozial befriedigenden Unterricht, die als Planungs- und (Selbst-)Beobachtungskriterien dienen können. Wenn in der Öffentlichkeit gefragt wird, was eigentlich guten gemeinsamen (inklusiven) Unterricht kennzeichnet, kann mit diesen Merkmalen geantwortet werden.

²⁹ Dieser Aspekt entstammt den Konzepten der Gewaltprävention und zugleich besonders wichtig für die Schaffung eines respektvollen Klassenklimas; er bezieht sich sowohl auf verletzende Äußerungen von Kindern und Jugendlichen untereinander als auch auf die – subjektiv wahrgenommene – verbale Abwertung durch Lehrkräfte. Vgl. Preuss-Lausitz 2006.

1.3.2 *Ergebnisse der Integrationsforschung zu kurz- und langfristigen Wirkungen des gemeinsamen Unterrichts.* Diese Orientierungsmerkmale für guten und inklusiven Unterricht bedeuten selbstverständlich nicht, dass jeder reale gemeinsame Unterricht (wie jeder andere Unterricht auch) immer ‚guter‘ Unterricht ist. Dennoch hat die schon in den 1970er Jahren begonnene und über drei Jahrzehnte fortgeführte wissenschaftliche Begleitung des gemeinsamen Unterrichts festgestellt, dass – vor allem im Vergleich zu parallelen nichtintegrativen Klassen, aber auch im Vergleich zum Unterricht in Förderschulen – sowohl die methodisch-didaktische Struktur des gemeinsamen Unterrichts als auch seine Lern- und Sozialergebnisse insgesamt besonders günstig zu bewerten sind:

- Gemeinsamer Unterricht ist für Kinder mit Förderbedarf in leistungsgemischten Klassen *lernerfektiver* als das Lernen in (Behinderungs-)homogenen Lerngruppen, für Kinder ohne Förderbedarf sind die kognitiven Leistungen etwa gleich, die sozialen Kompetenzen werden bei beiden Gruppen gestärkt.
- Gemeinsamer Unterricht *fördert das Klassenklima* und baut Abwertungen ab.
- Gemeinsamer Unterricht *fördert soziale Beziehungen* auch außerhalb des Unterrichts.
- Gemeinsamer Unterricht *stärkt Selbstverantwortung, Selbstsicherheit und realistische Selbsteinschätzungen.*
- Gemeinsamer Unterricht hat *langfristig wirkende positive Wirkungen* auf die berufliche und soziale und die gesamte Lebensgestaltung im Erwachsenenalter.

Die Ergebnisse zu den ersten Punkten sind ausführlich an anderer Stelle dargestellt worden; daher wird an dieser Stelle darauf verwiesen (vgl. Bless 1995; Haeblerlin u.a. 2000; Klemm/Preuss-Lausitz 2008, bes. 9ff.; Preuss-Lausitz 2009, 2010;).³⁰ Dabei ist festzuhalten: Die eher ungünstigeren Lernergebnisse in Förderschulklassen im Vergleich zu inklusiven Klassen sind nicht der Arbeit der Sonderpädagogen anzulasten – diese sind eher in einer Sisyphe-Situation –, sondern den strukturellen Rahmenbedingungen in behinderungshomogenen und separier-

³⁰ Für NRW sind die empirischen Studien des von Prof. Dr. Dumke geleiteten Teams über gemeinsamen Unterricht in Grund- und Gesamtschulen in Bonn schon in den 1990er Jahren vorgelegt worden. Vgl. Dumke 1991, Dumke/Krieger 1992, Dumke/Schäfer 1993, Dumke 1998.

ten Lerngruppen von Kindern mit überwiegend sozial belastetem Familienhintergrund, was oft zu geringem kognitivem und motivationalem Anregungsgehalt der homogenisierten Peergruppe führt.

Zugleich soll betont werden, dass die positiven Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht nicht zuletzt dem besonderen ‚Blick‘ der Sonderpädagogen auf Herausforderungen und Möglichkeiten einzelner Kinder, ihren Erfahrungen mit der Diagnose von Lernausgangslagen, ihrer Kenntnis außerschulischer Unterstützungseinrichtungen und der gelingenden Teamarbeit von allgemeiner Lehrkraft und Sonderpädagoge geschuldet sind. Schwager (2011) hat auf der Grundlage seiner Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht an der Gesamtschule Köln-Holweide die Möglichkeiten – und Herausforderungen – der durch Doppelbesetzung entstehenden Teamarbeit herausgearbeitet. Entscheidend ist dabei die Klärung der Rolle der Sonderpädagogen in Unterricht und Schulentwicklung; sind diese mit ihrer ganzen Stelle an der Schule verankert, können falsche Erwartungen, aber auch Überforderungen besser vermieden werden.³¹

Besonders beachtlich sind die bislang wenig bekannten Ergebnisse vorliegender *Langzeitstudien* aus Norwegen, der Schweiz und aus den USA, auf die hier wegen ihrer methodisch überzeugenden Anlagen und ihrer Bedeutung hingewiesen werden soll. Sie zeigen auf, dass die Schulerfahrungen in Förderschulen oder in inklusiven Lerngruppen weit über die unmittelbare – und messbare – Lernentwicklung hinausgehen und eine bedeutsame Rolle für die weitere Biografie spielen.

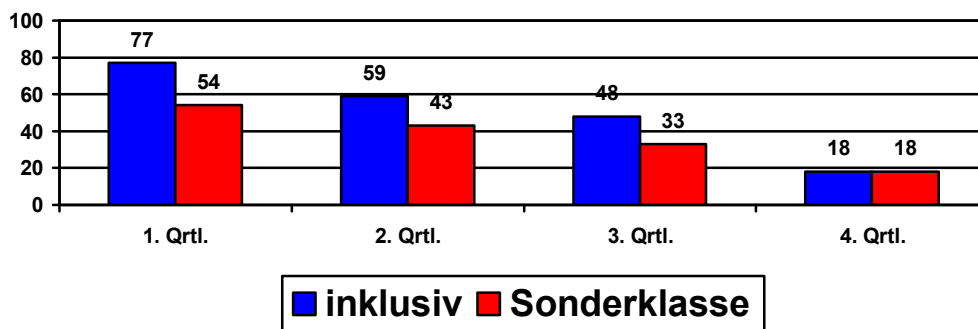
In Norwegen, das neben dem inklusiven Unterricht noch Sonderklassen an Regelschulen, aber fast keine Sonderschulen mehr kennt, hat Myklebust (2006) in zwei großen Kohorten³² über mehrere Jahre untersucht, wie sich Jugendliche *aller* Behinderungsarten nach dem gemeinsamen Unterricht im Vergleich zu Jugendlichen in Sonderklassen (mit reduzierter Klassenfrequenz) in ihrer Ausbildung und in ihrer Persönlichkeit entwickelten. „Schüler/innen, die ausschließlich inklusiv unterrichtet wurden, waren in einem viel größeren Ausmaß erfolgreich als die anderen. Fast 60% von ihnen erreichten das (erwartete) Kompetenzniveau der Sekundarstufe II, während die übrigen dies nur zu 35% erreichten“. Dieser Unterschied zeigt sich nicht nur insgesamt, er bleibt auch bei der Kontrolle der sozialen Her-

³¹ Der Text von Schwager über Teamarbeit und Doppelbesetzung in Bezug auf inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung könnte gut als Grundlage für Diskussionen über gegenseitige Rollenerwartungen in entsprechende Fortbildungsveranstaltungen dienen.

³² N = 494 17-23jährige mit SEN.

kunft, des Geschlechts oder ob die Eltern geschieden oder nicht geschieden waren.³³ Myklebust differenziert auch nach der Schwere von Beeinträchtigungen. Auch hier zeigt sich, dass bis auf die Schwerstbehinderten die behinderten Jugendlichen in inklusiven Klassen im Schnitt bessere Schulerfolge erreichen als in Sonderklassen. Dieses Ergebnis spricht für gemeinsamen Unterricht, aber auch gegen die These, dass mindestens schwerbehinderte Kinder und Jugendliche Sonderklassen (oder Sonderschulen) bräuchten, weil sie sonst ‚untergingen‘ – also ihr Kompetenzerwerb geringer sei. Dass dies nicht zutrifft, zeigt die graphische Darstellung in Bezug auf die unterschiedlichen Schweregrade von Behinderungen:

Kompetenzerwerb (Abschluss) für Schüler/innen mit SEN inklusiv in allgemeinen Klassen und in Sonderklassen in Norwegen.



Quelle: Myklebust 2006, 78. Legende: Qrtl. = Quartile nach Umfang der Behinderungen. Prozentangaben: Erreichen des Sekundarschulabschlusses.

Myklebust schlussfolgert aus seiner Studie: „Aus meiner Sicht ist es wichtig, dass die meisten Schüler mit special educational needs in allgemeinen Klassen unterrichtet werden, wo sie mit der Erwartung von Erfolg konfrontiert sind – von Lehrern ebenso wie von den Mitschülern. In solchen Klassen ist die Wahrscheinlichkeit Abschlüsse zu erwerben viel größer als in Sonderklassen... Solcher Kompetenzerwerb ist entscheidend, weil er die Jugendlichen mit special educational needs befähigt, Arbeit zu finden, die sie ökonomisch unabhängig macht“ (Myklebust 2006, 80).

In der Schweiz wurde durch Riedo (2000) im Rahmen langjähriger Verlaufsstudien ehemalige schulleistungsschwache (und intelligenzgleiche) Schüler/innen³⁴ aus dem gemeinsamen Unterricht bzw. aus der sog. Kleinklasse (Sonderklassen

³³ Scheidung und (niedere) soziale Herkunft haben in beiden Gruppen einen gleich großen (negativen) Einfluss auf den Schulerfolg, das Geschlecht nicht.

³⁴ N = 69; IQ zw. 70 und 100. Narrative Interviews; qualitative und quantitative Auswertung.

für ‚Lernbehinderte‘) als Jungerwachsene über ihre Rückerinnerung an die (unterschiedlichen) Schulerfahrungen, ihr biografisches Selbstkonzept, ihren Ausbildungs- und Berufseinstieg und ihre Partnerschaften befragt. Die Jungerwachsenen mit integrativer Schulerfahrung haben signifikant häufiger eine Lehre absolviert und danach einen Stelle erreicht, die ihrer Ausbildung entspricht. „Integration während der Schulzeit hat einen positiven Einfluss auf das Anspruchsniveau der Berufssituation mehrere Jahre nach Schulabschluss“ – ja sogar auf die Stabilität der privaten Beziehungen (Riedo 2000, 186). Auch wirkt sich „das Verbleiben in der Regelklasse längerfristig positiv auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten aus“ (ebda., 196)... „Die Aussonderung führt... zu Selbst-Dequalifizierungsprozessen und sie trauen sich weniger zu... Angesichts der gewonnenen Erkenntnisse muss (zumindest für die sogenannten ‚lernbehinderten‘ Kinder) eine konsequente Integration bis ans Ende der obligatorischen Schulzeit gefordert werden“ (ebda., 200).

Kann bei dieser Studie noch eingewandt werden, dass es sich hier überwiegend um eine qualitative Untersuchung mit nur wenigen Dutzend Befragten handelt, gilt dies nicht für die Langzeitstudie von Haeberlin u.a. (2011) aus dem gleichen Schweizer Kontext. Sie konnten 452 junge Erwachsene befragen, die sie schon in der 2. und 6. Klasse untersucht hatten – entweder im gemeinsamen Unterricht oder in der Kleinklasse (für ‚Lernbehinderte‘). Es wurden parallelisierte Stichproben von ehemaligen Sonderklassen- und Regelklassenschüler/innen gebildet, die bezüglich Geschlecht, Nationalität, sozioökonomischem Status, gemessener Intelligenz und Schulleistung (in Sprache) gleich waren. „Junge Erwachsene, die ehemals eine Regelklasse besucht haben, können einen deutlich höheren Ausbildungszugang realisieren als junge Erwachsene aus Sonderklassen für Lernbehinderte... Für junge Erwachsene, die ehemals eine Regelklasse besucht haben, steigt das Chancenverhältnis, einen höheren Ausbildungszugang zu realisieren, gegenüber sonst vergleichbaren ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und –schülern um den Faktor 2,5 an... Selbst unter Kontrolle von Geschlecht, Nationalität, sozioökonomischem Status, Intelligenz und sprachlicher Schulleistung wirkt sich der Besuch einer Sonderklasse für Lernbehinderte auf die berufliche Integration negativ aus. Separation wirft damit bei vielen Betroffenen ihre Schatten über die Schulzeit hinaus bis in die berufliche Integration im Erwachsenenalter. Die Deutlichkeit und Konsistenz, mit der dieses Ergebnis hervortritt, unterstreichen dessen

Aussagekraft... Damit drängt sich die These auf, dass durch Sonderschuleinweisung die ungleichen Verhältnisse in der Gesellschaft reproduziert und stabilisiert werden können“ (Haeberlin u.a. 2011, 63, 66).

Aus den USA berichtet Salend (1999) die Daten aus dem U.S. Department of Education, dass „Schüler/innen mit Behinderungen, insbesondere mit körperlichen Beeinträchtigungen, die häufiger am (inkluisiven – d. Verf.) Gesamtunterricht teilnahmen, mit größerer Wahrscheinlichkeit (a) den Übergang in eine höhere Bildungseinrichtung, z.B. auf ein College, schafften, nach der Schule (b) eine Anstellung mit angemessener Bezahlung fanden, (c) selbstständig leben konnten, (d) in ihrer Gemeinde sozial integriert und (e) verlobt oder verheiratet waren“ (Salend 1999, 119).

Die dargestellten Langzeitstudien kommen zum gleichen Ergebnis: Gemeinsamer Unterricht hat nicht nur schulische, sondern auch nachschulische berufliche und weitere positive Auswirkungen auf das Leben von ehemals schulleistungsschwachen und von Erwachsenen mit Sinnes-, körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen. Nichts spricht dagegen, diese Ergebnisse auch für Deutschland bzw. für NRW anzunehmen. Sie sind in Übereinstimmung mit den schon mehrfach vergleichend untersuchten schulischen Studien über das Lernen in Förderschulen bzw. im gemeinsamen Unterricht. Die Anmerkung von Haeberlin u.a. über die *Verfestigung sozialer Ungleichheit durch die Beschulung in Förderschulen* (und in Sonderklassen) stimmt mit der empirischen Beobachtung von Wocken (2007, 48) und der Auswertung des Mikrozensus 2008 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 253) überein, die Förderschule sei eine ‚Armenschule‘. Kottmann (2006) hat für NRW empirisch herausgearbeitet, dass Schüler aus ärmeren Familien früher und schneller zur Schule für Lernbehinderte überwiesen werden als andere Kinder. Das alles weist darauf hin, dass dem gemeinsamen Unterricht über die Förderung der kognitiven Entwicklung und der sozialen Integration hinaus eine bedeutsame gesellschaftliche, sozial kompensatorische Bedeutung zukommt.

Schlussfolgerung für NRW:

- Um die schulische Absonderung insbesondere von Armutskindern zu vermeiden, die sich zudem sowohl kognitiv als auch für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung nachteilig auswirkt, kann nur das generelle Auslaufen der Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale

und soziale Entwicklung und Sprache die Anhebung der Schulabschlüsse und damit das Erreichen normaler Ausbildungsgänge wie auch die Stärkung sozialer Partizipation erreicht werden. Die Kompetenz der Sonderpädagogen kommt unter den strukturellen Bedingungen des gemeinsamen Unterrichts wirksamer zur Geltung.

- Es wird empfohlen, in allen allgemeinen Schulen bzw. Klassen und Jahrgängen, die neu mit gemeinsamen Unterricht beginnen, halbjährlich einen schulinternen Fortbildungstag zum Thema guter, gemeinsamer (inklusive) Unterricht (auch im Fachunterricht) und Schulleben anzubieten und für das pädagogische Personal einer Schule verbindlich zu machen. Die Fortbildung von Sonderpädagogen und allgemeinen Lehrkräften sollten dabei gemeinsam erfolgen.

1.4 Antworten zu Fragen von Eltern, Lehrkräften, Schulpolitik und Öffentlichkeit zu den Konsequenzen inklusiven Unterrichts und inklusiver Schulentwicklung

In öffentlichen Veranstaltungen zur Umsetzung der UN-BRK, aber auch in Beiträgen im Internet oder in Printmedien werden neben der Forderung nach umgehender und zügiger Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems immer wieder ähnliche Fragen, Bedenken und Vorbehalte formuliert, auf die im Folgenden eingegangen werden soll. Manche solcher Fragen sind zwar schon in der integrationspädagogischen, schulpädagogischen, der Lehrerforschung oder der bildungsökonomischen Forschung untersucht und geklärt worden. Dennoch ist es wichtig, im nötigen Diskurs mit allen Akteuren auf solche Fragen einzugehen, um die Akzeptanz von Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen an allen Orten des Lebensalltags, insbesondere auch in Bildungseinrichtungen, zu verstärken.³⁵ Eine Implementationsstrategie zur umfassenden Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems schließt eine faire und zugleich offensive öffentliche ‚Werbung‘ ein, die Bedenken weder ignoriert noch hinnimmt, sondern sie auf ihre Argumentationsqualität prüft und ggf. Hinweise auf begründete Herausforderungen durch praktische Maßnahmen aufgreift.

Bedenken und Einwände sind ernst zu nehmen. Das bedeutet, auf dem Stand des gegenwärtigen Wissens zu prüfen, ob sie ausgeräumt werden können oder als Anlass für Veränderungen aufgegriffen werden sollten. Die im Folgenden erörterten Fragen und die entsprechenden Antworten³⁶ können als Anregung für den notwendigen öffentlichen Diskurs dienen, um die Akzeptanz für inklusive Schulentwicklung zu stärken.

1.4.1 Frage 1: Gibt es behinderungsbezogene Grenzen inklusiver Unterrichtung und Erziehung? Wird das schwermehrfachbehinderte Kind in seiner Förderschule nicht am besten umsorgt? Stören verhaltenschwierige Kinder nicht das Lernen aller anderen?

Das sog. ‚Grenzfallargument‘ wird zuweilen angeführt, um durch den Aufbau eines Bedrohungsszenarios eine generelle Umsteuerung zu einem inklusiven Ge-

³⁵ Auf dieses Akzeptanzproblem und die nötige Werbung für gemeinsamen Unterricht verweist auch der Landtagsbeschluss vom 1. 12. 2010.

³⁶ Vgl. auch Preuss-Lausitz 2011, 41 ff.

samtsystem, das seinen Namen verdient, zu erschweren oder zu verzögern. Kein schweremehrfachbehindertes Kind wird gezwungen, am gemeinsamen Unterricht teilzunehmen. Vielmehr spricht die UN-Konvention vom Recht (nicht der Pflicht) auf gemeinsamen Unterricht – auch für dieses Kind. Auch in diesem Gutachten wird als Ziel bis 2020 eine zwar anspruchsvolle, jedoch erreichbare Inklusionsquote von 85% vorgeschlagen; es wird also davon ausgegangen, dass in 2020 15% exklusiv unterrichtet werden. Prüft man die Erfahrungen des gemeinsamen Lernens mit unterschiedlich, (auch schwerbehinderten) behinderten Kindern und Jugendlichen international wie national, so zeigt sich allerdings, dass es *behinderungsbezogen* keine solchen grundsätzlichen Grenzen gibt: *Über Schüler/innen mit allen Behinderungen* gibt es Berichte über erfolgreiches inklusives Lernen in allgemeinen Schulen. Die Antwort kann also nur heißen, dass alle Beteiligten ‚vor Ort‘ gemeinsam klären müssen, wie ein konkretes Kind in dieser Klasse, mit diesen Lehrkräften und Betreuern, diesen Mitschülern, diesen Eltern, diesen Räumen usw. eine sinnvolle Lern- und Entwicklungsperspektive gewinnt, und wie sein Schulalltag aussehen soll. Grundsätzlich kann jedoch jedes Kind mit den unterschiedlichsten, auch schweren Behinderungen im gemeinsamen Unterricht erzogen werden.

So berichten Matt/Koller-Hesse (2010) aus ihrer Berlin-Kreuzberger Zille-Schule, dass „die anfänglichen Ängste im Kollegium, ob man diesen Kindern überhaupt gerecht werden könne, bald zerstreut wurden. Das war vor allem den Mitschülern zu verdanken... Die Anwesenheit von Kindern mit geistigen, körperlichen oder Mehrfachbehinderungen ist für die Mitschüler und ihre Eltern zur Selbstverständlichkeit geworden“ (Matt/Koller-Hesse 2010, 253). Diese Schule hat 2010 einen der drei von der Deutschen Unesco-Kommission gemeinsam mit der Bertelsmann-Stiftung vergebenen Jacob-Muth-Preis gewonnen.

Eine langjährige Begleiterin zahlreicher Kinder mit den unterschiedlichsten, auch schweren Beeinträchtigungen, fasst ihre Erfahrungen so zusammen: „Je schwerer die Behinderung ist, umso nötiger braucht das Kind die vielfältigen Anregungen der nicht behinderten Kinder, deren Bewegungen es mit den Augen verfolgen kann, deren Geräusche es mit den Ohren wahrnimmt, deren Gerüche es mit der Nase unterscheiden kann, deren Hände es am eigenen Körper spürt... Ein Kind mit Behinderung auf dem langen Weg zur Menschwerdung durch Erziehung als ‚nicht integrierbar‘ zurückzulassen, bedeutet, diesem Kind das Menschsein abzu-

sprechen“ (Schöler 2009, 155f.). Nichts wäre weniger ‚inklusiv‘, als wenn behinderungsbezogen nach einer ‚Grenze‘ gesucht würde. Eine Trennung zwischen ‚integrierbar‘ und ‚nichtintegrierbar‘ ist abzulehnen.

Als eine andere ‚Grenzfallgruppe‘ wird von Eltern wie von Lehrkräften zuweilen *der extrem verhaltensauffällige Schüler* genannt (zu 85% sind diese meist ausagierenden Kinder Jungen). Brauchen solche Kinder nicht eine kleine Lerngruppe mit starker Bindung an die Lehrerin (bzw. den Lehrer), was so nur in der Förderschule möglich sei? Stöppler (2011, 3)³⁷ führt den „14jährigen Jungen, der jeden Morgen in die Schule kommt und sich zunächst für ein bis zwei Schulstunden in einen Schrank verkriecht“, als Beispiel an. Er wie andere stören den Unterricht, sind bei Erwachsenen wie bei Kindern unbeliebt und sollen deshalb in Sonderklassen oder Förderschulen („für Erziehungshilfe“)³⁸.

Es sei darauf hingewiesen, dass drei Bundesländer keine Schulen für Erziehungshilfe vorhalten (Berlin, Bremen, Hamburg) und stattdessen in zwei Bundesländern (Bremen, Hamburg) multiprofessionelle „Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren“ bestehen (Hamburg) bzw. eingerichtet werden (Bremen). Solche außerschulischen Unterstützungseinrichtungen sind als Informations-, Beratungs- und (nichtunterrichtliche) Fördereinrichtungen auch in NRW für jeden Landkreis und jede Stadt bzw. in den Großstädten für bestimmte Teilstädte sinnvoll, auch in Verbindung mit dem Übergang in die berufliche Bildung.

Die Erfahrungen mit integrierten Kindern des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung in der sechsjährigen Berliner Grundschule wurden in einer mehrjährigen Untersuchung analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz begrenzter fachlicher Kompetenz der eingesetzten zusätzlichen Lehrkräfte und dem damit verbundenen eher unzureichendem Einsatz verhaltensmodifikatorischer und/oder tiefenpsychologischer Förderansätze befriedigende soziale und kognitive Entwicklungen der em-soz-Förderkinder und zugleich eine positive Entwicklung des Klassenklimas – bei hoher Zufriedenheit der Lehrkräfte – beo-

³⁷ Stöppler ist Landesvorsitzender des Verbandes Sonderpädagogik Baden-Württemberg.

³⁸ Hier sei gefragt, was dieser Knabe in der Schule für Erziehungshilfe täte – säße er brav beim Lernen? Und warum soll er die von Stöppler eingeforderte zusätzliche psychotherapeutische Hilfe, die er wohl bräuchte, nicht auch als allgemeiner Schüler erhalten - an beiden Lernorten selbstverständlich außerunterrichtlich? Und wie erfolgreich würden die Verhaltensabsprachen mit nur verhaltensauffälligen Schülern in der Schule für Erziehungshilfe im Vergleich zu einer ‚normalen‘ Klasse sein? Für Kinder wie ihn hat die inklusive sonderpädagogische Förderung, die nach dem zentralen „inneren Thema“ fragt, das zu solchen Verhaltensweisen führt, erfolgreiche tiefenpsychologische, aber auch verhaltensmodifikatorische Antworten gefunden. Vgl. Ziebarth 2004 und Ahrbeck/Willmann 2009.

bachtet werden konnten (vgl. Preuss-Lausitz 2005). Allerdings waren die außerschulischen Unterstützungsangebote wenig koordiniert. Der Berliner Senat hat deshalb 2011 beschlossen, im Rahmen der Umsetzung der UN-BRK schrittweise für jeden der 12 Stadtbezirke multidisziplinäre *Beratungs- und Unterstützungs-zentren* (ohne Unterricht) aufzubauen, um die Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen durch Schule, Jugendhilfe und Sozialamt besser koordinieren zu können (vgl. Senat von Berlin 2011).

Schwierigkeiten bei gemeinsamer Unterrichtung treten dann auf, wenn neben dem differenzierten, kognitiv erfolgreichen Unterricht die *soziale Integration gerade ‚schwieriger‘ Kinder* nicht zugleich als Aufgabe der Lehrkräfte verstanden wird, und wenn die Familien- und Jugendhilfe nicht in einen ganzheitlichen und familienintegrierenden Hilfeplan einbezogen werden. Gemeinsamer Unterricht erzeugt nicht ‚automatisch‘ das Schwinden von Mobbing und Ausgrenzung; vielmehr sind Pädagoginnen und Pädagogen in und um den Unterricht herausgefordert – weit über die gemeinsame Lernsituation hinaus –, bei allen Kindern ihrer Klasse ein Gefühl der Gemeinsamkeit und zugleich der *praktischen Akzeptanz* als Anerkennungskultur individueller Schwächen, Stärken und Besonderheiten zu entwickeln.

Insgesamt kann das ‚Grenzfall‘-Argument so beantwortet werden: Eine *grundsätzliche*, auf eine Behinderung oder Störung bezogene Unmöglichkeit integrativer Unterrichtung wird zwar oft vermutet, kann aber durch die internationale wie durch die bundesweite Praxis nicht belegt werden und wird durch zahlreiche erfolgreiche Praxisbeispiele eher widerlegt.³⁹ Oft sind überraschende, für die Akteure unerwartete individuelle Entwicklungen dann beobachtbar, wenn gemeinsame, Lernen, Familie und Freizeit verknüpfende Hilfe- und Förderpläne konkret und ganzheitlich Schritt für Schritt umgesetzt werden. In solchen Einzelfällen muss mit allen Akteuren gemeinsam geprüft werden, wie eine allseits akzeptierte und förderliche inklusive Förderung im Unterricht und in der Schule aussehen kann. Allerdings sind – auch bei Sonderpädagogen – bestimmte Qualifikationen gerade im Umgang mit Verhaltensproblemen wichtig, insbesondere die Kenntnis und Umsetzung von erfolgreichen verhaltensmodifikatorischen Ansätzen (vgl. Hoff-

³⁹ Sander (1998) hat für das Saarland belegt, dass die dort wenigen Fälle abgebrochener Integration überwiegend durch Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften, zwischen den Lehrkräften im Team oder durch die Schwierigkeiten beim Übergang in die Sekundarstufe begründet waren.

mann 2004) und von tiefenpsychologischen und die Lebenswelt einbeziehenden Konzepten (vgl. Ahrbeck/Willmann 2009).

1.4.2 Frage 2: Leiden Kinder mit Förderbedarf in den allgemeinen Schulen? Weil sie täglich erfahren (müssen), dass sie manches nicht oder langsamer können? Werden sie nicht deshalb abgelehnt und verspottet? Geht also Inklusion auf Kosten behinderter Kinder? Das Thema der ‚sozialen Integration‘ hat die Integrationsforschung von ihrem Anfang an begleitet. Es liegen dazu zahlreiche Studien und umfangreiche Ergebnisse vor (vgl. Preuss-Lausitz 2009, 462 ff.). Grob zusammengefasst kann die Frage so beantwortet werden: Kinder mit Förderbedarf sind in der Regel in ihren Klassen gut integriert; je länger sie zur Klasse gehören, desto günstiger entwickelt sich ihre informelle Position – auch ein Ergebnis pädagogischer Bemühungen um Akzeptanz von Beeinträchtigungen und unterschiedlichen Fähigkeiten. Nichtbehinderte Kinder finden eher generell: „Behinderte sind doch Kinder wie wir, nur ein bisschen anders“ (Heyer u.a. 1997). Die täglich notwendige Auseinandersetzung mit der realen Vielfalt von Stärken und Schwächen zwingt im inklusiven guten Unterricht alle Kinder, deutlicher als sonst, eine realistische Selbsteinschätzung zu gewinnen. Das kann durchaus zu ambivalenten Gefühlen führen. Umso wichtiger ist es, die bei allen Kindern und Jugendlichen vorhandenen Stärken in der Klasse bewusst zu machen und im Schulalltag zu prüfen, wie die Anerkennungsbedürfnisse aller Schüler/innen erfüllt werden können.

Grubmüller (1998) und Köbberling (1998) haben allerdings darauf hingewiesen, dass *im Laufe der Pubertät* und der damit verbundenen Identitätssuche aller Jugendlichen, auch der mit Behinderungen, nicht nur das soziale Verhalten, sondern auch die körperliche Attraktivität eine wachsende Bedeutung für Freundschaften und gemeinsames Handeln gewinnen, und dass daher in der inklusiven *Sekundarschule den nachmittäglichen Sozialkontakten* gerade von Kindern mit Hör- und Sehbeeinträchtigungen, mit körperlichen Behinderungen und mit geistiger Behinderung eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. In inklusiven gebundenen Ganztagschulen können durch die zusätzlichen sozialpädagogischen Kräfte dafür besondere Möglichkeiten geschaffen werden.

Von Sonderpädagogen mit Erfahrungen im Unterricht von geistig Behinderten, blinden und gehörlosen Jugendlichen wird zuweilen die spezifische Förderschule mit der Begründung verteidigt, nur so könne der Kontakt von spezifisch behinder-

ten Jugendlichen, der gerade in der Jugendphase von ihnen gewünscht sei, gewährleistet werden. Integrationspädagogisch arbeitende Sekundarstufenschulen haben auf diese vermuteten oder geäußerten Kommunikationswünsche entweder mit jahrgangübergreifenden Nachmittagsangeboten reagiert; zuweilen auch durch gezielte Vermittlung von ohnehin vorhandenen Angeboten außerschulischer Träger der Kinder- und Jugendarbeit. Die in Kapitel 3 vorgeschlagenen allgemeinen Schwerpunktschulen für die hier genannten Förderschwerpunkte erleichtern eigene Freizeitangebote, sollten sie von den Jugendlichen selbst gewünscht werden. Ein gesonderter Lernort Förderschule lässt sich jedoch durch das hier angenommene Bedürfnis nicht begründen; vielmehr müssen Jugendliche, ihre Eltern und Lehrkräfte gemeinsam klären, wie es in einer inklusiven Schule – oder im Freizeitbereich – aufgegriffen werden kann.

Akzeptanzprobleme haben, wie überall, Kinder mit Aggressionen (Dumke/Krieger 1992) – unabhängig von der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderstatus. „Der unbeliebte Schüler“ (Petillon 1978), tatsächlich häufiger ein Junge, ist schulpädagogisch schon immer eine Herausforderung gewesen, deren Lösung oft in der Grundschule und von Grundschulpädagogen, seltener in der Sekundarstufe und von Fachlehrern als Teil der Berufsrolle akzeptiert worden ist. In der inklusiven Schule muss diese erzieherische Aufgabe Teil des Berufsverständnisses aller Lehrkräfte werden. Selbst für unbeliebte (aggressive) Kinder konnte gezeigt werden, dass ihre Ablehnung in der Klasse im Laufe von drei untersuchten Schuljahren abnimmt, weil das Gefühl der Zusammengehörigkeit zunimmt (Preuss-Lausitz 2005, 166ff.) – aber unstreitig ist für diese Kinder ein gutes Klassenklima nicht ausreichend.

Die Diskussion über die soziale Einbindung von Kindern mit Behinderungen in allgemeinen Schulen darf die Frage nicht ausklammern, wie die Alternative – der Besuch der Förderschule – wahrgenommen wird. Schumann hat in NRW in Befragungen von Eltern und Schülern von Förderschulen (für Lernbehinderte) bei vielen die *Beschämung* und das Verstecken des Förderschulbesuchs festgestellt, nicht nur, aber besonders ausgeprägt bei Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund. Dieses Gefühl verstärkt sich um so mehr, wenn bekannt wird, dass die Alternative – der gemeinsame Unterricht in der wohnortnahen allgemeinen Schule

– für andere Kinder gleichen Förderbedarfs ermöglicht wird (vgl. Schumann 2007).

Zusammenfassend kann also auf die Frage nach der sozialen Einbindung und nach der subjektiven Einschätzung für Kinder mit Förderbedarf in der allgemeinen Schule geantwortet werden: Die Herstellung *eines sozial befriedigenden Klassenklimas ist eine wichtige und dauerhafte Aufgabe moderner Schule und jeder Lehrkraft*, auch und gerade in der Sekundarstufe. Die Sorge, dass Kinder mit Behinderungen per se abgelehnt werden und subjektiv darunter leiden, ist jedoch generell nicht begründet. Eher lassen sich positive Beobachtungen von Hilfsbereitschaft und Freundschaften feststellen. Die inklusive Schule ist ein Beitrag zur sozialen Integration und zugleich zur Stärkung von Selbstreflexion und einer realistischen Bewältigung von sozialen Alltagssituationen.

1.4.3 *Frage 3: Sinkt durch gemeinsamen Unterricht das Leistungsniveau einer Klasse? Werden nichtbehinderte – insbesondere leistungsstarke – Schüler/innen beeinträchtigt? Wenn diese Fragen zustimmend beantwortet werden müssten, entfiele eine zentrale Intention gemeinsamen Unterrichts. Denn das Ziel ist ja nicht nur, dass leistungsschwache Schüler/innen in integrativen Lernsettings zu besserem Schulerfolg kommen (vgl. Kap. 1.3), sondern dass auch die übrigen Schüler/innen in ihren Lern- und Sozialisationsentwicklungen nicht behindert, sondern gestärkt werden. Daher wurden sowohl international als auch national eine Reihe von Studien durchgeführt, bei denen die Schulleistungen, das Wohlbefinden, die Einstellungen zu Behinderten und ihre sozialen Kompetenzen von nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in integrativen Klassen im Vergleich zu parallelierten nichtintegrativen Klassen untersucht wurden.*

Die Ergebnisse sind uneinheitlich: Während Hetzner (1988), Unterleitner (1990) und Dumke/Schäfer (1993) in integrativen Klassen bei Schülern ohne Förderbedarf günstigere Leistungen in einzelnen Fächern feststellten, wurden bei Bless/Klaghofer (1991), Feyerer (1998) und Feyerer/Prammer (2003) keine Leistungsdifferenzen (also auch keine geringeren Leistungen) beobachtet. Rauer/Schuck (2007) kommen für die Hamburger Integrationsklassen (mit der Integration von Sinnesbehinderten und Schülern mit körperlicher und geistiger Entwicklung) sogar zu dem Schluss: „Keinesfalls tritt mit der Integration von Kindern nach den Regeln des I-Klassen-Modells das ein, was am Anfang der Integra-

tionsbewegung befürchtet wurde, nämlich eine Benachteiligung der Regelschülerinnen und –schüler durch den gemeinsamen Unterricht. Im Gegenteil: So wie die Integrationsklassen zusammengesetzt und ausgestattet sind, entstehen für diese Kinder erhebliche Vorteile“ (Rauer/Schuck 2007, 250).

Auch die amerikanische Forschung kommt zu dem Ergebnis, dass – aufgrund des notwendigerweise binnendifferenzierenden Unterrichts – leistungsstarke Schüler/innen im gemeinsamen Unterricht nicht benachteiligt werden, und betont zugleich, dass unterschiedliche Ergebnisse mit Rahmenbedingungen des Unterrichts, mit der Methodik und Klassenführung und mit innerschulischen Unterstützungsstrukturen (z.B. einem Resource Center) zusammenhängen. In Bezug auf das soziale Lernen wird betont, dass Schüler/innen der inklusiven Schule vermehrt Akzeptanz, Verständnis und Toleranz gegenüber individuellen Unterschieden zeigten. Diese nichtbehinderten Schüler/innen glaubten zugleich, dass sie über ihre Mitschüler mit Behinderungen eine realistischere und positivere Ansicht entwickelt hatten (vgl. Salend 1999).

Auch im deutschsprachigen Raum konnte gezeigt werden, dass die sozialen ‚Gewinne‘ für Kinder ohne Behinderungen im gemeinsamen Unterricht erheblich sind. Bless/Klaghofer (1991) berichten, dass das Wohlbefinden und die Hilfebereitschaft im gemeinsamen Unterricht auch bei Schülern mit überdurchschnittlichem IQ (>117) nicht geringer sind als in parallelen Klassen, ebenso das Fähigkeitsselbstkonzept. Eine Studie in Brandenburg stellte im Vergleich integrativer mit nichtintegrativen Klassen an 15 Schulen fest, dass die Schüler/innen ohne Förderbedarf in integrativen Klassen ihren Unterricht nicht nur signifikant interessanter fanden, wenn Behinderte in ihren Klassen sind, und das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse deutlich günstiger bewerteten, sondern auch häufiger zustimmten, dass „Behinderte etwas können, was ich nicht kann“. Signifikant war auch der Unterschied zur sozialen Nähe bzw. Distanz zu Kindern unterschiedlicher Behinderungen; aggressive Mitschüler wurden, von beiden Geschlechtern, zwar überall abgelehnt, in integrativen Klassen allerdings deutlich weniger (vgl. Preuss-Lausitz 1997, 185ff.).

Diese ‚beruhigenden‘ Mitteilungen aus Praxis und Forschung zum gemeinsamen Unterricht gelten, *wenn und weil* der Unterricht im Sinne des oben (Kap. 1.3) dargestellten guten Unterrichts durchgeführt wird. Ein Unterricht, der sich an einem fiktiven Durchschnittsschüler orientieren würde, und der notwendigerweise die

einen langweilt (und unterfordert), die anderen stresst (und überfordert), müsste scheitern. Solch ein Unterricht wäre jedoch heute *auch ohne einen einzigen Schüler mit Förderbedarf* zum Scheitern verurteilt: Nur Unterricht unter Beachtung der individuellen Förderung und der Lernausgangslagen jedes Kindes und Jugendlichen ist zukunftsfähig. *Der Weg zu einem guten inklusiven, die vorhandene Vielfalt produktiv aufgreifenden Unterricht ist daher auch ein Unterricht, der für alle Schülerinnen und Schüler ‚Gewinne‘ abwirft. Das gilt für alle Schulstufen und Schularten.*

1.4.4 *Frage 4: Sind die allgemeinen Lehrkräfte fachlich und psychisch in der Lage, sich auf inklusiven Unterricht einzulassen? Was wissen sie über Behinderungen und inklusiven Unterricht? Tatsächlich wird in der allgemeinen Lehrerbildung nur an wenigen Universitäten ein Grundlagen-Pflichtmodul „Heterogenität/Inklusion/Teamarbeit“ angeboten (vgl. Demmer-Dieckmann 2010). Es sollte für alle Lehrämter – auch der sonderpädagogischen Fachrichtungen – und für alle Vorbereitungsdienste verbindlich eingeführt werden. Solch ein Pflichtmodul setzt sich mit der Geschichte, der internationalen und nationalen Entwicklung, der best practice in Unterricht und Erziehung, den offenen Fragen und ihren Lösungen und der eigenen (künftigen) Berufsrolle auseinander. Kurzfristig ist jedoch die Fortbildung der jetzigen Lehrkräfte entscheidend.*

Befragungen von Lehrkräften, die gemeinsamen Unterricht praktizieren, verweisen darauf, dass die Gefahr der Überforderung durch gemeinsamen Unterricht eher gering ist: Trotz der anfänglichen zusätzlichen Zeitbeanspruchung aufgrund des teilweise erst zu entwickelnden Differenzierungsmaterials, aufgrund der notwendigen gemeinsamen Planung bei Doppelbesetzung und aufgrund der Einarbeitung in das Wissen über bestimmte Behinderungen (etwa bei starken Hörbehinderungen, bei Autismus usw.) wird immer wieder von einer Verbesserung der Berufszufriedenheit berichtet, weil die Wahrnehmung auch kleinerer Lernfortschritte bei allen Kindern steige, das bessere Klassenklima wahrgenommen werde und die Anerkennung der pädagogischen Arbeit durch Eltern und die Schüler/innen deutlicher ausfalle als dies von diesen Lehrkräften in nichtintegrativen Klassen erlebt werde. „Erfahrung und Kooperation befördert Integration“, so die Auffassung von Lehrkräften, die diesen gemeinsamen Unterricht auch als Impuls verstehen, sich generell auf individuelle Förderung – auch leistungsstärkerer und spezialbegabter

Kinder – einzulassen (vgl. u.a. Preuss-Lausitz 1997, 123 ff.). Dumke u.a. (1998, 395) haben für NRW festgestellt, dass „Sonderschullehrer, die Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht haben, diesen überwiegend positiv bewerten“.

Zugleich wird deutlich, dass für alle Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht – Sonderpädagogen wie allgemeine Lehrkräfte – *inerschulische und außerschulische Anerkennung* eine unterstützende und motivierende Rolle spielt. Daher sind inklusionsstärkende Äußerungen von Schulleitung, Schulaufsicht und Schulpolitik wichtig. Lehrkräfte müssen allerdings, um dies auch als ernst gemeinte Anerkennung zu empfinden, Unterstützung nicht nur durch angemessene personelle Unterstützung erfahren können, sondern auch materiell etwa in Form von regelmäßigen Fortbildungs- und Beratungsmöglichkeiten, von Handreichungen und Differenzierungsmaterial. Daher ist die Einführung von schulinternen Fortbildungstagen für Inklusion begrüßenswert⁴⁰. Bewährt haben sich in der Fortbildung die Kombination von *Hospitationen* mit *Peer-Peer-Teams* und die Einbeziehung möglichst aller Personen in einer Schule (auch der Sozialarbeiter, Schulsekretärin, Erzieher/innen, Hausmeister). Die Inhalte dieser Fortbildung sollten sich neben Basismodulen aus den konkreten Wünschen der Schule oder einzelner Pädagogen ergeben (Fortbildung im inklusiven Prozess).

Supervision ist bislang eher in der sozialen Arbeit verankert. Gerade im Umgang mit sehr kranken, schwerer behinderten oder sehr verhaltensschwierigen Kindern sollte Supervision auch für Lehrkräfte – sowohl für Sonderpädagogen als auch für allgemeine Lehrer und Schulsozialarbeiter – angeboten werden. Um die *subjektive Bedeutung von Supervision* zu erhöhen, sollte eine Mischfinanzierung zwischen Pädagogen und Land bzw. Kommune erfolgen. Solch ein Modell sicherte die Kontinuität der Teilnahme und die subjektive Wertschätzung.⁴¹ Leider liegt eine systematische Auswertung von Supervision mit Lehrern nicht vor.

1.4.5 *Frage 5: Werden Sonderpädagogen, versetzt in die allgemeinen Schulen, fachlich isoliert? Wie ändert sich ihre Rolle? Werden ihre Stunden bei Krankheit von allgemeinen Lehrkräften zur Vertretung herangezogen oder von der Schullei-*

⁴⁰ Empfohlen wird bei Schulen, die neu in den gemeinsamen Unterricht einsteigen, entsprechende schulintern oder regional angebotene Fortbildung pro Halbjahr.

⁴¹ Teilweise bieten die Schulpsychologen in NRW (sowohl im Landes- wie im kommunalen Dienst) Supervision an, in der Regel kostenlos.

tung zur Frequenzsenkung verwendet, so dass die sonderpädagogische Förderung entfällt oder doch unzureichend verbleibt?⁴²

Die schon seit den 1980er Jahren vorliegenden Erfahrungen im Land Berlin mit festen Sonderpädagogen-Stellen an allgemeinen Schulen *und* mit ‚ambulanten‘ Sonderpädagogen⁴³ zeigt, dass durch die Mehrfachverankerung der sog. ‚Ambulanzlehrer‘ an mehreren Schulen deren Einbindung in das Schulleben und die Schulentwicklung der allgemeinen Schule deutlich geringer ist, häufig Zeitverluste durch das Fahren zu verschiedenen Schulen entstehen und viele informelle Kontakte sowohl zu den zu fördernden Kindern als auch zu den Lehrkräften in der allgemeinen Schule entfallen (müssen). Der Kompetenztransfer durch den ‚sonderpädagogischen Blick auf das einzelne Kind‘ kann bei einer dauerhaften Verankerung der Sonderpädagogen in allgemeinen Schulen besser stattfinden. Dies gilt nicht nur für die Förderschwerpunkte LES.

Der Gefahr der fachlichen Isolation kann in größeren allgemeinen Schulen mit mehreren festen Stellen Sonderpädagogik durch eine eigene *Fachkonferenz* begegnet werden, in kleineren Schulen mit evt. nur einer oder zwei Stellen durch eine schulübergreifende Fachkonferenz mehrerer Schulen. Sonderpädagogen mit seltenen Fachschwerpunkten (Hören und Kommunikation, Sehen, Körperliche und motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung) sollten in regionale dauerhafte Fachkonferenzen eingebunden werden.

Um eine überdurchschnittliche Einsetzung der Sonderpädagogen für *Krankheitsvertretung* zu vermeiden, muss es in jeder inklusiv arbeitenden Schule eine *verbindliche* und für alle – auch die Stundenplaner – transparente Regelung geben, dass die Sonderpädagogen nicht weniger, aber auch nicht mehr für Vertretung eingesetzt werden als alle anderen Lehrkräfte auch. Das gilt auch für Verpflichtungen, die sich aus dem allgemeinen Schulleben und der Schulentwicklung ergeben. Bestehen Jahrgangsteams mit zugeordneten Sonderpädagogen, wird die gegenseitige Vertretung sinnvollerweise intern geregelt.

⁴² In Förderschulen ist der Krankheitsausfall nicht geringer als in allgemeinen Schulen. Merkwürdigerweise wird aber weder fachlich noch öffentlich gefragt, in welchem Ausmaß dadurch *dort* die individuelle Förderung entfällt.

⁴³ Das Land Berlin praktiziert bislang beide Formen der Stellenverankerung, und zwar unabhängig vom Förderschwerpunkt. Ab 2012 ist geplant, die Stellen für die Förderschwerpunkte LES jahrgangswise hochwachsend fest an allgemeinen Schulen einzurichten. Dies gilt auch für die Förderschwerpunkte geistige und körperliche Entwicklung und Sinnesbehinderungen an geplanten entsprechenden allgemeinen Schwerpunktschulen pro Stadtteil. Vgl. Senat von Berlin 2011.

Grundsätzlich sollte vermieden werden, die einer Schule budgetiert zugewiesenen Sonderpädagogikstunden (oder andere Stunden für spezielle individuelle Förderung, etwa des Erwerbs der deutschen Sprache oder für Begabungsförderung) für *Frequenzsenkungen* zu verbrauchen. Da die Gutachter vorschlagen, dass über den Einsatz (und die Wirksamkeit) der sonderpädagogischen Förderstunden Rechenschaft abgelegt wird, könnte eine dafür nicht vorgesehene Verwendung (die in einer Ausnahmesituation evt. unvermeidlich ist) von der Schulaufsicht verhindert werden.

Die eingangs gestellten Fragen entstehen aus der praktischen Erfahrung, sind jedoch auch durch kluges Schulmanagement (und Schulaufsichtsmanagement) für die Sonderpädagogen produktiv zu lösen. Die *Fachlichkeit* wird dabei in der allgemeinen Schule ebenso gesichert wie die *Anerkennung* der sonderpädagogischen Arbeit.

1.4.6 *Frage 6: Welche Zusammensetzung und welche Ausstattung braucht eine Klasse, die den guten inklusiven Unterricht erfolgreich umsetzen soll?* Die Antworten auf diese Fragen sind unter Lehrkräften, Eltern, Gewerkschaften, Verwaltungen, aber auch bei Projekten wissenschaftlicher Begleitung höchst unterschiedlich. Auch der Blick auf die Ausstattungen inklusiver Unterrichtung in anderen Staaten (wie sie von der European Agency ausgewertet wurden, vgl. Meijer 2003) lässt nur eine pragmatische Annäherung an Erfahrungswerte zu. Sie hängt von der – engen oder weiten – Definition der Schüler mit SEN ab, von der Zusammensetzung der Klassen (soziale Herkunft aller Schüler/innen, Anteil von Kindern mit SEN und Art des Förderbedarfs), von der allgemeinen Schüler-Lehrer-Ausstattung an Schulen und von der allgemeinen Klassenfrequenz. Nicht zuletzt ist relevant, ob die jeweilige Lerngruppe (bzw. insgesamt die Schule) budgetiert mit Förderressource ausgestattet wird oder ob es ein Faktorenmodell (Stunden Sonderpädagogik) je nach Förderschwerpunkt gibt, welcher Stundenumfang damit pro Kind mit SEN verbunden ist und ob die Förderfeststellung wie bislang üblich individuell und (mindestens) für das gesamte Schuljahr gilt.

Aus der langjährigen Auswertung und Beobachtung erfolgreicher Integrationschulen kann als Orientierungsempfehlung dennoch folgendes formuliert werden: Klassen mit gemeinsamem Unterricht werden von *Lehrkräften* als fragwürdig betrachtet, wenn sie in der Sekundarstufe über 25 Schüler/innen, in der Grund-

schule (nach der Schuleingangsphase) über 23 Schüler/innen umfassen. In Nordrhein-Westfalen lagen die durchschnittlichen Klassenfrequenzen im Schuljahr 2010/11 in den Grundschulen bei 23,1, in den Hauptschulen bei 21,4, in den Realschulen bei 27,5 und in der Sekundarstufe I der Gymnasien und der Gesamtschulen jeweils bei 28. Auch wenn die Klassengröße *als solche* noch keine lernwirksamere Pädagogik garantiert – was nicht nur die Forschung immer wieder feststellen muss, sondern auch die kleinen Klassen der Förderschulen belegen –, so muss doch darauf hingewiesen werden, dass die *Bereitschaft zur inneren Differenzierung* und zur Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf selbst bei Doppelbesetzung bei zu großen Klassengrößen sinkt.⁴⁴ Grundsätzlich ist die *allgemeine Absenkung des Grundschul-Frequenzrichtwertes*, der derzeit in Nordrhein-Westfalen bei 24 liegt, auf 23 (also auf den tatsächlichen Wert) oder 22 (bei Nutzung der demographischen Rendite) sinnvoller als eine gesonderte Maßnahme nur für inklusive Klassen (insbesondere bei Wegfall der Statuszuweisung für LES). Bei *Integrierten Gesamtschulen* sollte sich mit Blick auf den Individualisierungsbedarf in leistungsmäßig heterogenen Lerngruppen die Frequenz an den *Frequenzrichtwerten der Gemeinschaftsschulen* (24) orientieren.

Weitere Empfehlungen für die Rahmung inklusiver Lerngruppen sind:

- Bei der *Zusammensetzung von Klassen* mit gemeinsamem Lernen sollten die Anteile von Jungen und Mädchen möglichst gleich sein.
- Unabhängig von unserer Empfehlung, für den LES-Bereich auf Platzierungsdiagnostik zu verzichten, müssen die *aufnehmenden Sekundarschulen* über Förderbedarfe und Lernstände ihrer Schülerinnen und Schüler informiert sein, um auf der Basis solcher Informationen Klassenbildungen nach folgenden Kriterien vornehmen zu können. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass die Grundschulen und die aufnehmenden Sekundarschulen rechtzeitig miteinander kooperieren, insbesondere die in beiden Schulstufen arbeitenden Sonderpädagogen und Klassenlehrkräfte.
- Es sollten in der Regel mehrere, aber höchstens vier Kinder mit *dauerhaftem* Förderbedarf in einer Klasse sein. Einzelintegration sollte nur in Sonderfällen in der Grundschule ermöglicht werden, etwa im ländlichen Raum für Kinder mit seltenen Behinderungen.

⁴⁴ Dieser Hinweis bedeutet nicht, dass nun alle Klassen in NRW unterhalb der genannten Klassenobergrenzen liegen müssen.

- Eine Trennung in GU-Klassen nur mit Kindern der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache einerseits und in GU-Klassen mit Kindern der Förderschwerpunkte Sinnes-, körperliche und geistige Behinderungen andererseits sollte vermieden werden.⁴⁵
- Kinder mit sehr ausgeprägtem Förderbedarf im *Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* sollten über die parallelen Klassen eines Jahrganges verteilt werden.⁴⁶
- In der Regel ist *keine volle Doppelbesetzung* durch zusätzliche Sonderpädagogen nötig. Sind auf der Grundlage der Bestimmungen des Sozialgesetzbuchs (SGB) zusätzliche *Schulhelfer* mit im Unterricht, sollten informell und in Abstimmung der beteiligten Lehrkräfte und Eltern die Einbeziehung der Schulhelfer auch im pädagogischen Bereich des gemeinsamen Unterrichts ermöglicht werden. Es sollte vermieden werden, dass mehr als zwei Erwachsene regelmäßig in einer Lerngruppe tätig sind, falls dies aus Betreuungsgründen nicht unbedingt erforderlich ist.
- In den allgemeinen Schulen sollten Sonderpädagogen mit der Kompetenz Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und/oder Sprache als Grundausstattung *mit festen Stellen* verankert werden. Damit ist – als Alternative zum ‚Ambulanzsystem‘ von Förderschulen ‚ausgeliehener‘ bzw. abgeordneter Sonderpädagogen – ein flexiblerer, kontinuierlicherer und in der Transferwirkung auf das gesamte schulische und unterrichtliche Geschehen wirksamerer Einsatz möglich (vgl. im Einzelnen Kapitel 3 und 4).

Die Frage nach einer inklusionsförderlichen Ausstattung kann also zusammenfassend so beantwortet werden: Wichtig ist einerseits eine durch die Schulleitung und die Lehrer der Jahrgangsstufe gut geplante Zusammensetzung der inklusiven

⁴⁵ Die Auswertung der Schulleistungsentwicklung und der sozialen Entwicklung in den Hamburger (getrennten) Integrativen Regelklassen (IR-Kl.) (integrieren nur Schüler/innen mit LES) und der Integrationsklassen I-Kl.) (übrige Förderschwerpunkte) hat den kognitiven Nachteil sozial negativ einseitig zusammengesetzter Klassen, der auch in PISA beobachtet wurde, bestätigt. Die Hamburger I-Klassen waren sozial deutlich günstiger zusammengesetzt (Rauer/Schuck 2007). Hamburg hat diese Trennung inzwischen aufgegeben.

⁴⁶ Diese Verteilung ist vor allem ab Jahrgangsstufe 3 sinnvoll; denn bei Schulbeginn sind oft zu wenig Informationen über einzelne Kinder bekannt, so dass in der gesamten Schulanfangsphase, in der alle Kinder des Umfeldes aufgenommen wurden, ganzheitlich und umfänglich prozessdiagnostisch die Entwicklungs- und Lernausgangslagen ermittelt werden können. Die Zusammenarbeit der schuleigenen Sonderpädagogen und der Klassenlehrkräfte ist dabei besonders wichtig. Ab Jahrgangsstufe 3 sind über alle Kinder genügend Informationen für eine sinnvolle Aufteilung in die parallelen Klassen vorhanden, die im Team zusammen mit Eltern und der Schulleitung genutzt werden sollten.

Klasse, eine Begrenzung der Klassengröße, eine Mischung der Förderschwerpunkte und ein nicht zu geringer Anteil zusätzlicher, meist sonderpädagogischer Förderstunden im allgemeinen Unterricht. Einzelintegration ist möglichst zu vermeiden, es sei denn, im ländlichen Raum ist dies in der wohnortnahen Grundschule aus Gründen zu ungünstiger Alternativen (lange Schulwege) unvermeidlich.

In diesem Abschnitt wurde der Versuch unternommen, zentrale, häufig gestellte Fragen zu beantworten, die aus Sicht der Verfasser immer wieder von Eltern, Lehrkräften, der Öffentlichkeit, von Schulplanern und anderen aufgeworfen werden. Die Antworten können dazu dienen, zuversichtlich ein umfassend inklusives Bildungssystem anzustreben und dafür öffentlich einzustehen.

2 Ausgangslage und Herausforderungen für die nordrhein-westfälische Schulentwicklung

Bevor im weiteren Verlauf dieses Gutachtens Vorschläge zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems in Nordrhein-Westfalen entwickelt werden, sollen zunächst bildungsstatistische und bildungsplanerische Analysen präsentiert werden, deren Ergebnisse in die Erarbeitung eines Inklusionskonzepts einfließen. Dazu werden in einem ersten Abschnitt Bundesländer vergleichende Daten präsentiert und interpretiert (2.1). Daran schließt sich ein Abschnitt an, in dem Daten aus Nordrhein-Westfalen im Mittelpunkt einer auch kleinräumigeren Analyse stehen (2.2). Schließlich werden in einem dritten Abschnitt bildungsplanerische Überlegungen vorgestellt, bei denen insbesondere der Zusammenhang zwischen der regionalspezifischen demographischen Entwicklung, einer steigenden Inklusion und der Sicherheit von Schulstandorten im Mittelpunkt steht (2.3).

2.1 Inklusion im Bundesländervergleich

Deutschlandweit wurden im Schuljahr 2009/10 insgesamt etwa 485.000 Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemein bildenden Schulen unterrichtet: knapp 388.000 in eigens dafür eingerichteten Förderschulen und knapp 98.000 (also mit einem Inklusionsanteil von 20,1%) in allgemeinen Schulen (vgl. zu diesen und den folgenden Daten Tabelle 2.1). Aus diesen Daten ergibt sich für Deutschland insgesamt eine Förderquote von 6,2%. Diese Förderquote – so definiert sie die KMK - gibt den Anteil an, den alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 haben. Die Zerlegung der Förderquote in eine Exklusionsquote, also in eine Quote, die den Anteil der in Förderschulen unterrichteten Kinder und Jugendlichen an allen Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 1 bis 10 wiedergibt, und in eine Inklusionsquote, die diesen Anteil für die in allgemeinen Schulen unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf angibt, zeigt: In Deutschland werden 5% der Schüler und Schülerinnen der Klassen 1 bis 10 in Förderschulen unterrichtet, weitere 1,2% werden bei einer diagnostizierten Förderungsbedürftigkeit inklusiv, also in allgemeinen Schulen, betreut und unterrichtet. Bei der Bewertung dieser Inklusionsquote muss allerdings beachtet werden, dass unter der Überschrift ‚Inklusion‘ im Vergleich der

Bundesländer sehr unterschiedliche Konzeptionen zusammen gefasst werden: Einerseits werden in der KMK-Statistik Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die am gemeinsamen Unterricht teilnehmen, zu den inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schülern gezählt. Andererseits zählt die KMK-Statistik auch Schüler und Schülerinnen, die in ‚Außenklassen‘, also in Klassen mit ausschließlich Schülerinnen und Schülern, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, unterrichtet werden, in Außenklassen, die in allgemeinen Schulen untergebracht sind, zu den Inklusionsschülern.

Die – hier nur für Deutschland insgesamt – in Tabelle 2.2 dargestellte Verteilung der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte zeigt zum einen, dass mit 42,6% mehr als zwei Fünftel dem Förderschwerpunkt Lernen zugerechnet werden. Die weiteren Schwerpunkte halten deutlich geringere Anteile. Auch wird deutlich, dass die Inklusionsanteile von Förderschwerpunkt zu Förderschwerpunkt deutlich variieren: Am höchsten ist dieser Anteil deutschlandweit mit 38,2% im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und am geringsten mit 4,5% im Schwerpunkt Geistige Entwicklung (bei Außerachtlassung der nicht zugeordneten Gruppe und des Förderschwerpunktes Kranke).

Bei einem Vergleich der Bundesländer wird deutlich (vgl. dazu noch einmal Tabelle 2.1), dass Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2009/10 mit einer Förderquote von 6,3% (2010/11 ist diese Quote in NRW auf 6,5% angestiegen) leicht oberhalb des deutschen Durchschnitts liegt. In Folge eines unterdurchschnittlichen Inklusionsanteils (von 15,5% - 2010/11: 16,7%) liegen die Exklusionsquote gleichfalls mit 5,3% (2010/11: 5,4%) höher als die des bundesweiten Durchschnitts und die Inklusionsquote mit 1,0% (2010/11: 1,1%) unter diesem Durchschnitt. Auffällender als die Tatsache, dass Nordrhein-Westfalen mit seinen Förderquoten in etwa im Bundesdurchschnitt liegt, ist die große Spreizung der hier angeführten unterschiedlichen Quoten: Bei der allgemeinen Förderquote findet sich eine Spreizung, die von 4,7% in Rheinland-Pfalz bis hin zu 11,9% in Mecklenburg-Vorpommern reicht. Noch größer ist die Spannweite bei den Inklusionsanteilen, die von 7,2% in Niedersachsen bis hin zu 45,5% in Schleswig-Holstein reicht. In Folge unterschiedlicher Förderquoten und unterschiedlicher Inklusionsanteile ergibt sich, dass Schleswig-Holstein nur 2,9% der entsprechenden Altersgruppe in Förder-

schulen unterrichtet, während in Mecklenburg-Vorpommern 8,9% der Altersgruppe ‚exklusiv‘ in Förderschulen lernen.

Allein die Betrachtung derartig unterschiedlicher Förderquoten und Inklusionsanteile verweist bereits auf wenig gesicherte Vorstellungen darüber, wann Kinder und Jugendliche einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben und auch darüber, welcher Förderort am ehesten zielführend ist (vgl. auch Kapitel 1.2). Dies wird ein weiteres Mal erkennbar, wenn man die in Tabelle 2.2 mitgeteilten Bundeswerte zu den einzelnen Förderschwerpunkten länderspezifisch ausdifferenziert (vgl. dazu die Tabellen 2.3a bis 2.3d): Während Nordrhein-Westfalen bei den schwerpunktspezifischen Förderquoten dicht bei den Bundeswerten liegt (vgl. Tabelle 2.3c), finden sich zwischen den sechzehn Bundesländern bemerkenswerte Unterschiede: So liegt z.B. die Förderquote im Schwerpunkt Sprache im Vergleich der Stadtstaaten Bremen, Berlin und Hamburg bei 0,2% (Bremen), bei 1,0% (Hamburg) und schließlich bei 1,5% (Berlin). Ähnliche Unterschiede finden sich auch in anderen Förderschwerpunkten: Die Förderquote Emotionale und soziale Entwicklung liegt in Rheinland-Pfalz und in Schleswig-Holstein bei 0,2%, in Brandenburg dagegen bei 2,6%.

Wenn man den Blick zurück wendet und die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderquoten betrachtet, so zeigt sich (vgl. Tabelle 2.4): Von 1991 (für dieses Jahr liegen erstmals Daten auch zu den neuen Bundesländern vor) bis 2009 haben sich die allgemeinen Förderquoten deutlich erhöht: von 4,2% auf 6,2%. Dieses Anwachsen findet sich – allerdings unterschiedlich stark ausgeprägt – in allen Bundesländern: In Nordrhein-Westfalen hat sich diese Förderquote von 1991 erst 4,5% auf 6,3% hin gesteigert. Bemerkenswert ist, dass diese Steigerung durch das Anwachsen der Inklusionsanteile (ab 1999 werden diese erstmals bundesweit ausgewiesen, in Tabelle 2.4 werden diese Anteile erstmals für 2000 dokumentiert) nicht gebremst wurde. Dieser Anstieg des Inklusionsanteils, der für Deutschland im Jahr 2000 noch bei 12,4% lag und der sich bis 2009 auf 20,1% gesteigert hat, geht einher mit einer Steigerung der Förderquote von 5,3% auf 6,2%. Auch die Exklusionsquote stieg trotz der gewachsenen Inklusionsanteile in diesen zehn Jahren von 4,6% auf 5,0%. Lediglich in Schleswig-Holstein ist ein Absinken der Exklusionsquote von 4,1% auf 2,9% zu beobachten. In Hamburg stagniert diese Quote während dieser zehn Jahre (bei gleichbleibend 4,9%), in

Nordrhein-Westfalen steigt diese Quote wie in den meisten Bundesländern von 4,6% in 2000 auf 5,3% in 2009 (und 5,4% in 2010/11).

Der Anstieg der Förderquoten sowie der gleichzeitig zu beobachtende Anstieg der Quote derer, die bei steigenden Inklusionsanteilen gleichwohl in Förderschulen unterrichtet werden, wirft die Frage nach den verursachenden Mechanismen auf – insbesondere die Frage danach, ob nicht die Kopplung der Ressourcenzuteilung an die Diagnose eines Förderbedarfs bei den allgemeinen Schulen dazu beiträgt, dass dieser Bedarf bei einer stetig wachsenden Zahl von Kindern und Jugendlichen diagnostiziert wird.

Während die bisher vorgestellte Datenanalyse gleichsam ‚blind‘ gegenüber schulstufen- sowie schulformenspezifischen Ausprägungen der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf war, wird in den nun folgenden Ausführungen der Stufen- und Formenbezug in den Mittelpunkt gerückt. Aus Tabelle 2.5 wird ersichtlich, dass es in allen Bundesländern hinsichtlich der Inklusionsanteile zwischen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I beachtliche Unterschiede gibt: Bei einem bundesdurchschnittlichen Inklusionsanteil von 23,3% (dieser Wert liegt über dem in Tabelle 2.1 mitgeteilten Wert von 20,1%, weil der Schwerpunkt Geistige Entwicklung nicht einbezogen werden konnte und da Niedersachsen keine stufenspezifischen Daten bietet) liegt der Inklusionsanteil in der Grundschule bei 32,9% und in den Schulen der Sekundarstufe I bei nur 16,6%. Den damit verbundenen ‚biographischen Bruch‘ beim Wechsel aus der Grundschule (mit Inklusion) in die weiter führenden Schulen (mit deutlich stärkerer Exklusion) erleben Kinder – wenn auch unterschiedlich ausgeprägt – in allen Bundesländern. In Nordrhein-Westfalen mit seinem Inklusionsanteil von insgesamt 18,6% (ohne Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) liegt dieser Anteil in der Grundschule bei 29,1% und in den weiter führenden Schulen bei 12,3%.

Betrachtet man die weiter führenden Schulen schulformenspezifisch (vgl. Tabelle 2.6), so fällt auf, dass innerhalb der Sekundarstufe I die Hauptschulen mit 39,3% den größten Anteil der inklusiv unterrichteten Schüler haben, gefolgt von den Schulen mit mehreren Bildungsgängen (18,6%) und den Gesamtschulen (16,3%). Die Realschulen (4,5%) und die Gymnasien (5,1%) liegen mit ihren Werten deutlich dahinter zurück. Der in einzelnen Ländern hohe Anteilswert der Orientie-

rungsstufe liegt dort an den sechsjährigen Grundschulen bzw. an den verbliebenen schulformunabhängigen Orientierungsstufen.

In Nordrhein-Westfalen liegen die Anteile von Hauptschulen (46,6%) und Gesamtschulen (20,9%) höher als im Bundesdurchschnitt, während die von Realschulen (4,0%) und Gymnasien (2,0%) noch unter den ohnedies niedrigen bundesdurchschnittlichen Werten liegen. Beachtet werden muss bei der Beschäftigung mit diesen Verteilungsdaten, dass die Werte für die Gymnasien und die Gesamtschulen leicht überhöht sind, da diese auch die inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe einbeziehen. Da bei den Waldorfschulen zusätzlich auch die Inklusionskinder der Grundschule mit aufgenommen sind, sind die Verteilungswerte dieser Schule – dies gilt insbesondere für Nordrhein-Westfalen – mit denen der anderen Schularten nicht vergleichbar (vgl. auch zu diesen Angaben Tabelle 2.6).

Die die Bundesländer vergleichende Analyse zunächst beendend, soll noch auf den Aspekt der Schulabschlüsse eingegangen werden: Mit 56,9% kamen im Schuljahr 2009/10 mehr als die Hälfte der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss aus den verschiedenen Förderschulen. In Nordrhein-Westfalen liegt dieser Anteil mit 55,1% wiederum dicht beim Bundesdurchschnitt (vgl. Tabelle 2.7). Dieser Befund wiegt deshalb so schwer, weil er deutlich macht, dass die europa- und bundesweite Zielvorgabe, die Quote der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss zu halbieren, nicht erreicht werden kann, ohne dass die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Bemühungen um die Senkung dieser Quote einbezogen werden.

Ein Rückblick auf die Analyse der hier präsentierten ländervergleichenden Daten führt zu einer Reihe von Hinweisen, die in das hier vorgelegte Gutachten Eingang finden:

- Die Schwächen der diagnostischen Verfahren und der Zuweisung zu Förderorten sind unübersehbar.
- Die Kopplung von Förderdiagnostik und Ressourcenzuweisung hat problematische Effekte.
- Dem Abbau von biographischen Brüchen beim Übergang aus der Grundschule in weiterführende Schulen muss besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

- Die ungleiche Verteilung der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler auf die Schulformen der Sekundarstufe I sollte gemindert werden – insbesondere in den Regionen, wo die Übergangsquoten der Grundschulabgänger in die Hauptschulen bereits zusammen gebrochen sind und weiter abschmelzen.
- Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf müssen stärker als in der Vergangenheit einbezogen werden, wenn eine Senkung der Quote der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss angestrebt wird.

2.2 Nordrhein-Westfalen auf dem Weg zur inklusiven Schule

Während sich die bisher vorgestellte Analyse von Daten im Bundesländervergleich auf das Schuljahr 2009/10 (und im Einzelfall auf voran gehende Schuljahre) bezieht, werden für die nun folgende differenziertere Analyse der Lage der Förderschulen und der Inklusion in allgemeinen Schulen in Nordrhein-Westfalen sowie in seinen kreisfreien Städten und Kreisen schulstatistische Daten des aktuellen Schuljahres 2010/11 zugrunde gelegt. Der differenzierteren Analyse soll zunächst ein Überblick über einige Schlüsseldaten der nordrhein-westfälischen Förderschulen voran gestellt werden (vgl. Tabelle 2.8):

- In den Förderschulen des G/H-Bereichs (diese Abkürzung steht in der nordrhein-westfälischen Statistik für die Förderschulen im Bereich Grundschule/Hauptschule) lernen im aktuellen Schuljahr 2010/11 insgesamt 97.774 Schülerinnen und Schüler. Weitere 516 besuchen Einrichtungen im R/GY-Bereich (das ist in Nordrhein-Westfalen die Abkürzung für Förderschulen im Bereich Realschule/Gymnasium), 7.255 lernen zudem im Förderbereich Berufskolleg.
- Im Durchschnitt ist mit 34,8% ein gutes Drittel dieser Gruppe weiblich. Auffallend bei diesem ohnedies deutlich geringeren Mädchenanteil ist der noch einmal mit 12,3% besonders geringe Anteil im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung.
- Insgesamt werden an den Förderschulen des Landes 16.903 ‚Vollzeitlehrereinheiten‘ eingesetzt, 16.264 im G/H-Bereich. Nicht enthalten sind in diesen Zahlen die in den allgemeinen Schulen eingesetzten Lehrenden. Im G/H-Bereich ist derzeit *real* eine Schüler/Lehrer-Relation (Schüler/in je VZLE)

von 6,0 realisiert – bei einer Bandbreite von 3,8 (Körperliche und Motorische Entwicklung) bis hin zu 8,2 (Lernen).

- Bei einem Deputat von 27,5 Wochenstunden je Stelle werden im Durchschnitt des G/H-Bereichs je Stelle 22,3 Wochenstunden Unterricht erteilt. Die übrigen 5,2 Wochenstunden werden für nicht unterrichtliche Tätigkeiten bzw. Abminderungen (wie z.B. Schulleitungsaufgaben, Fachleitungen an Studienseminaren, Altersermäßigung oder auch Personalratstätigkeiten) eingesetzt.
- Der hier gegebene Überblick über nordrhein-westfälische Schlüsseldaten soll mit einem Hinweis auf die Kinder und Jugendlichen mit einer Zuwanderungsgeschichte abgeschlossen werden: Während bei allen Schülern und Schülerinnen Nordrhein-Westfalens die Förderquote insgesamt bei 6,5%, die Exklusionsquote bei 5,4% sowie die Inklusionsquote bei 1,1 liegen, liegen diese Quoten bei den Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte bei 6,2%, 5,1% bzw. 1,1%. Die Vergleichswerte bei den Kindern und Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte betragen 6,6%, 5,5% und 1,1%. Bei Kindern und Jugendlichen mit wird seltener als bei denen ohne eine Zuwanderungsgeschichte ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert.

Zuwanderungsgeschichte	Exklusionsquote	Inklusionsquote	Förderquote insgesamt
ohne	5,5%	1,1%	6,6%
mit	5,1%	1,1%	6,2%
ohne und mit	5,4%	1,1%	6,5%

Quelle: eigene Berechnung auf der Grundlage von Daten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2011).

Auf dem Hintergrund der Analysen nordrhein-westfälischer Daten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bundesländervergleich sowie der Daten zu den Förderschulen des Landes soll im Folgenden eine regional vertiefende Betrachtung der Situation in den Kreisen und kreisfreien Städte erfolgen. Der darauf zielenden Analyse muss ein genereller Hinweis vorangestellt werden: Schulstatistische Daten werden am Schulort der Schülerinnen und Schüler, nicht jedoch an ihrem Wohnort erhoben. Daraus ergibt sich, dass z.B. aus hohen Förderquoten in einer kreisfreien Stadt nicht ‚automatisch‘ auf die Leistungsfähigkeit der Schulen dieser Stadt geschlossen werden

darf. Gerade weil Förderschulen häufig zentralörtlich angesiedelt sind, kann eine hohe Förderquote das Ergebnis hoher Einpendlerzahlen sein, so wie niedrige Förderquoten in einer Region das Ergebnis hoher Auspendlerzahlen sein können. Dieser Zusammenhang muss bei der vergleichenden Betrachtung einzelner Regionen des Landes im Auge behalten werden. Nicht durch den Verweis auf Pendlerbewegungen kann jedoch ein anderer Unterschied zwischen den Regionen relativiert werden: Das Ausmaß, in dem Städte oder Kreise inklusiven Unterricht bieten, ist nicht durch Pendlerströme erklärbar.

Vergleicht man – im Bewusstsein der eingeschränkten Aussagekraft der präsentierten Daten – die Kreise und kreisfreien Städte (vgl. dazu im Folgenden Tabelle 2.9), so zeigt sich, dass sich die Förderquoten im Land (die in Nordrhein-Westfalen 2010/11 gegenüber 2009/10 - vgl. Tabelle 2.1 - von 6,3% auf 6,5% angestiegen ist) zwischen den Regierungsbezirken in einer Bandbreite von 6,1% (RB Detmold) und 6,9% (RB Arnsberg) bewegen. Insgesamt finden wir eine – zum Teil sicher durch die erwähnten Pendlerbewegungen hervor gerufene – Spannweite, die von 4,3% in Bottrop bis zu 9,1% in Bochum reicht. Interessanter als die insgesamt nicht sehr stark ausgeprägten regionalen Unterschiede sind die deutlich voneinander abweichenden Inklusionsanteile: Hier nimmt Bonn mit einem Anteil von 26,3% einen Spitzenplatz ein; Schlusslicht ist mit 3,1% Gelsenkirchen. Die derart ausgeprägt unterschiedlichen Inklusionsanteile führen dazu, dass die Quoten der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf, die exklusiv in separierenden Förderschulen unterrichtet werden, dass also die Exklusionsquoten eine deutlich größere Spannweite aufweisen. Diese Quote reicht von ‚nur‘ 3,6% (Leverkusen) bis zu 9,0% (Gelsenkirchen).

Inklusionsanteile im Regionalvergleich – Extremwerte	
Region	Inklusionsanteil in %
Bonn	26,3
Kreis Düren	25,7
Dortmund	24,9
Kreis Höxter	5,7
Bottrop	4,2
Gelsenkirchen	3,1

Die in Tabelle 2.9 mitgeteilten Inklusionsanteile differenzieren nicht nach Schulstufen. Dadurch wird ein wesentliches Merkmal der Inklusionsentwicklung in Deutschland (vgl. Tabelle 2.5) und auch in Nordrhein-Westfalen ausgeblendet:

die Tatsache nämlich, dass es für zahlreiche Schülerinnen und Schüler beim Wechsel aus der Inklusion in der Grundschule in die Exklusion in der Sekundarstufe I zu starken biographischen Brüchen kommt. Die dazu in Tabelle 2.10 für die Schulen Nordrhein-Westfalens stufenspezifisch mitgeteilten Werte – 24,9% für die Grundschule und 11,1% für die Schulen der Sekundarstufe I – können nicht mit den für den Bundesländervergleich dargestellten Werten (Tabelle 2.5) verglichen werden: Sie beziehen sich mit dem Schuljahr 2010/11 auf eine um ein Jahr fortgeschrittene Entwicklung und – was gewichtiger ist – sie schließen die Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung in die Berechnung ein.

Betrachtet man die stufenspezifischen Inklusionsanteile (Tabelle 2.10), so trifft man auf eine Spannweite, die in der Grundschule von 39,5% in Remscheid bis zu 4,0% in Bottrop reicht. In der Sekundarstufe I findet sich ein Spitzenwert von 23,5% in Bonn und ein Schlusslicht mit 2,2% in Gelsenkirchen. Schaut man noch genauer hin, so zeigen sich auf der einen Seite Regionen, die bei einem insgesamt hohen Inklusionsanteil eine geringe Differenz zwischen Grundschule und Sekundarstufe I aufweisen (Bonn: 30,5%/23,5%). Auf der anderen Seite gibt es in Nordrhein-Westfalen Regionen, die bei einem insgesamt niedrigen Inklusionsanteil kaum eine Spreizung zwischen den Schulstufen haben (Bottrop: 4,0%/4,3%). Schließlich finden sich Regionen wie z.B. der Rheinisch-Bergische Kreis, in denen der Inklusionsanteil in der Grundschule (hier mit 33,3%) sehr hoch und der in der Sekundarstufe I (hier mit 7,6%) eher niedrig ist.

Mit den Inklusionsanteilen, die im Durchschnitt des Landes in der Sekundarstufe I deutlich niedriger als in der Grundschule liegen, ist – was die weiter führenden Schulen im Sekundarbereich I angeht - ein zusätzliches Problem verbunden: Im Durchschnitt des Landes leisten die Hauptschulen den größten Inklusionsbeitrag (vgl. zu den folgenden Ausführungen Tabelle 2.11): Im Schuljahr 2010/11 lernen 62,0% aller Inklusionsschüler und –schülerinnen des Sekundarbereichs I in Hauptschulen, 24,4% in Gesamtschulen und kaum mehr wahrnehmbare Anteile in den übrigen Schulformen (Realschule: 6%, Waldorfschulen 5,8% und Gymnasien 1,9%). Für das Land insgesamt heißt das, dass mit 62,0% nahezu zwei Drittel der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit der Hauptschule in einer Schule lernen, die im fünften Jahrgang (2010/11) nur noch 13% aller Fünftklässler aufgenommen hat. Besonders krass ist dies in Hamm oder auch im Kreis Olpe, wo

jeweils 100% der Inklusionsschülerinnen und –schüler des Sekundarbereichs I in den Hauptschulen lernen. Die Verdichtungen der pädagogischen Anforderungen und Herausforderungen, die damit einhergeht, wird besonders in einer Stadt wie Duisburg deutlich: Dort lernen mit 86,9% aller Inklusionsschülerinnen und –schüler des Sekundarbereichs I in der Hauptschule, die im Durchschnitt des Stadtgebiets nur noch 8% aller Fünftklässler aufgenommen hat.

Wenn man zum Abschluss der Analysen der schulstatistischen Daten zu Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf noch einmal die regionale Ebene in Nordrhein-Westfalen verlässt und zu Daten für Nordrhein-Westfalen insgesamt zurückkehrt, so fallen zwei Befunde besonders auf: Zum einen belegen die statistischen Informationen zur Zahl der Schülerinnen und Schüler, die aus den Förderschulen des Landes in allgemeine Schulen in Nordrhein-Westfalen wechseln, dass dieser Wechsel zum Schuljahr 2010/11 nur 1,9% aller Förderschüler und –schülerinnen des Schuljahres 2009/10 gelungen ist (vgl. Tabelle 2.12). Daraus geht hervor, dass die Zuweisung zu einer Förderschule für die überwältigende Mehrheit der zugewiesenen Schüler und Schülerinnen in der späteren Schulbiographie nicht mehr korrigiert wird. Wenn man die Gruppe der Schulwechsler aus Förderschulen in die allgemeinen Schulen näher betrachtet, so fällt auf, dass mit 44,4% aller Wechsler nahezu die Hälfte aus dem Förderschwerpunkt Sprache kommen und dass von der ohnehin kleinen Zahl der Wechsler in die allgemeinen Schulen nur 22,5% aus dem Förderschwerpunkt Lernen stammen (vgl. noch einmal Tabelle 2.12). Diese geringen Wechslerzahlen verweisen darauf, dass die überwiegende Mehrheit der Förderschüler in Schulen lernen und ihren Schulweg abschließen, in denen die Chance, zumindest einen Hauptschulabschluss zu erreichen, ausgesprochen gering ist. Wie aus Tabelle 2.13 hervor geht, sind 2010 59,2% der Abgänger und Absolventen der Förderschulen des Landes ohne einen Hauptschulabschluss geblieben. Eine Betrachtung der einzelnen Förderschwerpunkte zeigt, dass sich diese Quote zwischen den einzelnen Schwerpunkten sehr stark unterscheidet: Im Bereich Sprache liegt sie bei nur 2,5%, im Bereich Lernen dagegen bei 68,7% und im Bereich Geistige Entwicklung bei 100%. Die 6.583 Abgänger ohne Hauptschulabschluss stellten 2010 55,2% aller Schülerinnen und Schüler Nordrhein-Westfalens, die die allgemein bildenden Schulen ohne einen Hauptschulabschluss verlassen haben.

Für Nordrhein-Westfalen folgt aus den hier heraus gearbeiteten bildungsstatistischen Merkmalen:

- Die *großen regionalen Unterschiede* der sonderpädagogischen Förderquoten wie auch die der Inklusionsanteile verweisen auf einen erheblichen Nachholbedarf einzelner Regionen.
- Des Weiteren ist der *Abbau der biographischen Brüche* beim Wechsel von der Grundschule in die weiterführenden Schulen vordringlich.
- Dabei muss insbesondere darauf geachtet werden, dass nicht – bei immer stärker schrumpfenden Bildungsbeteiligungsquoten der *Hauptschulen* – diesen Schulen die Hauptarbeit der Inklusion aufgebürdet wird.
- Und schließlich: Wenn es das bildungspolitische Ziel ist, die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die Schulen ohne Hauptschulabschluss und damit mit äußerst *ungünstigen Ausbildungsperspektiven* verlassen, deutlich zu verringern, dann muss die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf viel stärker als in der Vergangenheit in den Mittelpunkt der Anstrengungen gerückt werden.

2.3 Standortsicherheit bei sinkenden Schülerzahlen und zunehmender Inklusion

Die regionalspezifische Analyse der Förderquoten und der Inklusionsanteile hat zeigen können, dass Förderquoten, Inklusionsanteile und damit auch Exklusionsquoten im Vergleich der kreisfreien Städte und auch der Kreise deutlich unterschiedlich ausgeprägt sind. Daraus folgt, dass eine Einschätzung der Auswirkungen, die von der Entwicklung der Inklusion auf die Förderschulen und insbesondere auf deren Standortsicherheit haben, gleichfalls regionalspezifisch angelegt sein muss. Dazu wird folgendermaßen verfahren: In einem ersten Schritt wird untersucht, wie sich die Zahlen der Kinder und Jugendlichen, die altersmäßig den Hauptteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellen, wie sich also die Jahrgangsstufe der Sechs- bis unter Sechzehnjährigen im Zeitraum vom Jahreswechsel 2009/10 bis zum Jahreswechsel 2020/21 in den Kreisen und kreisfreien Städten Nordrhein-Westfalens entwickeln wird. Auf der Grundlage der dabei ermittelten demographischen Reduktions- bzw. Steigerungsquoten wird dann in einem zweiten Schritt abgeschätzt, wie sich die Schülerzahlen jeder einzelnen Förderschule bis 2020 entwickeln würden, wenn die Förderquoten ebenso wie die Inklusionsanteile in den kommenden Jahren konstant blei-

ben würden. Die unter dieser Annahme ermittelten Standortgrößen werden dann in einem dritten Schritt noch einmal dadurch modifiziert, dass ein Anstieg der Inklusionsanteile unterstellt wird.

Tabelle 2.14 stellt die demographische Entwicklung in den Jahren bis 2020 für die Gruppe der Sechs- bis unter Sechzehnjährigen kleinräumig dar. Die dazu referierten Daten stützen sich auf die ‚Bevölkerungsvorausberechnung 2008 bis 2030/50‘ des Statistischen Landesamtes (IT NRW). Im Einzelnen zeigt sich: Bei einer landesdurchschnittlichen Reduktion der hier betrachteten Altersgruppe von 2009/20 nach 2020/21 auf 83,8% findet sich eine Bandbreite zwischen den fünf Regierungsbezirken, die von 77,8% (Arnsberg) bis hin zu 90,3% (Köln) reicht. Betrachtet man alle Kreise und kreisfreien Städte Nordrhein-Westfalens, so stößt man auf eine noch viel ausgeprägtere Spreizung: Während die hier betrachtete Altersgruppe bis 2020/21 in Düsseldorf auf 116,9%, in Köln auf 111,5% und in Bonn auf 107,3% anwächst, sinkt sie im Kreis Höxter auf 65,9% und im Hochsauerlandkreis auf 67,6%. Zwischen Düsseldorf und dem Kreis Höxter liegen damit 51 Prozentpunkte.

Der Frage, wie sich diese demographische Entwicklung in den kreisfreien Städten und in den Kreisen des Landes auf die Förderschulstandorte auswirken wird, wird im Rahmen dieses Gutachtens für die Förderschulen nach ihren Förderschwerpunkten gesondert nachgegangen. Dazu wurde vereinfachend unterstellt, dass sich die Schulgrößen parallel zur regionalen Entwicklung in der Altersgruppe der Sechs- bis unter Sechzehnjährigen verändern werden. Um die Auswirkungen auf die Schulstandorte einschätzen zu können, wurde auf die in Nordrhein-Westfalen bestehenden Mindestgrößen für Förderschulen – und dabei auf die 50% der Mindestgröße, die unter bestimmten regionalen Voraussetzungen noch zulässig sein kann – zurückgegriffen. Derartige Mindestgrößen werden in der bis heute noch gültigen ‚Sechsten Verordnung zur Ausführung des Schulverwaltungsgesetzes‘ vorgegeben. In dieser Ausführungsverordnung wird unterschieden zwischen Schülerzahlen, die für den geordneten Schulbetrieb einer einzügigen Schule der unterschiedlichen Förderbereiche erforderlich sind (§1.1 – im Folgenden ‚Mindestgröße‘) und Schülerzahlen, die mit Zustimmung der oberen Schulaufsicht bis zu 50 vom Hundert unterschritten werden dürfen, wenn die schulorganisatorischen Verhältnisse oder die Gewährung eines zumutbaren Schulbesuchs dies erfordern (§2.1 – im Folgenden ‚Ausnahme-Mindestgröße‘). Diese für die Fortfüh-

rung von Förderschulen vorgegebenen kritischen Werte sind in der folgenden Übersicht zusammengefasst (vgl. ausführlicher Tabelle 2.15):

Förderschwerpunkt	Mindestgröße	Ausnahme-Mindestgröße
Lernen	144	72
Emotionale und Soziale Entwicklung	66	33
Sprache	66	33
Sehen	100	50
Hören und Kommunikation	100	50
Geistige Entwicklung	50	25
Körperliche und Motorische Entwicklung	100	50

Eine Analyse der Standortgefährdung in Folge allein der demographischen Entwicklung ergibt (vgl. Tabelle 2.15 sowie die Anhänge 1 bis 7), dass der Anteil der Förderschulen mit dem Hauptförderschwerpunkt Lernen, die die Ausnahme-Mindestgröße nicht erreichen, von jetzt schon 7,9% auf 18,3% in 2020/21 ansteigen wird. Bei den Schulen mit den übrigen Hauptförderschwerpunkten liegt dieser Anteil zwischen 0% und 8,3%.

Wenn man nun in einem weiteren Analyseschritt – wie angekündigt – den Einfluss einer zunehmenden Inklusion in Verbindung mit dem Einfluss der demographischen Entwicklung auf die Standortsicherheit der einzelnen Förderschultypen betrachtet und wenn man dabei unterstellt, dass in den einzelnen Kreisen und kreisfreien Städte ‚nur‘ 50% der Schülerinnen und Schüler, die mit einem entsprechend diagnostiziertem Förderbedarf bei konstanten Inklusionsanteilen in Förderschulen lernen würden, inklusiv unterrichtet würden, so ergibt sich für das Jahr 2020/21 für die Schulen mit den jeweiligen Hauptförderschwerpunkten das folgende Bild der Standortgefährdung (vgl. wiederum Tabelle 2.15 sowie die Anhänge 1 bis 7):

- Lernen: 80,1% aller Schulen (254) erreichen die Ausnahme-Mindestgröße 72 nicht.
- Emotionale und Soziale Entwicklung: 30,1% (31) der Schulen bleiben unter der Ausnahme-Mindestgröße von 33 Schülerinnen und Schülern.
- Sprache: 5,6% (4) verfehlen die Ausnahme-Mindestgröße 33.
- Sehen: 16,7% (2) der Schulen unter der Ausnahme-Mindestgröße von 50.

- Hören und Kommunikation: Alle Schulen bleiben oberhalb der Ausnahme-Mindestgröße 50.
- Geistige Entwicklung: 2,6% (3) der Schulen verfehlen die Ausnahme-Mindestgröße 25.
- Körperliche und Motorische Entwicklung: Alle Schulen bleiben oberhalb der Ausnahme-Mindestgröße 50.

Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Analysen zur Standortgefährdung muss mit Blick auf das Inklusionskonzept für Nordrhein-Westfalen die Frage des Wahlrechts zwischen inklusiver Schulbildung einerseits und einer Inanspruchnahme ‚exklusiver‘ Förderschulen andererseits, das die Erziehungsberechtigten künftig haben sollen, betrachtet werden. Im ‚Zwischenbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen zum Stand der Vorbereitungen des Aktionsplanes “Eine Gesellschaft für alle - NRW inklusiv” (Auf dem Weg zum Aktionsplan)‘ heißt es dazu: „Der Landtag NRW hat im Dezember 2010 den fraktionsübergreifenden Antrag von SPD, Bündnis 90/Die Grünen und CDU („UN-Konvention zur Inklusion in Schule umsetzen“) mit breiter Mehrheit angenommen. Er betont, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung einen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung brauchen und hebt hervor, dass die allgemeine Schule Regelförderort sein soll und dass Eltern für ihr Kind auch eine Förderschule wählen können.“ (NRW Landesregierung 2011, 27)

Wenn ein Wahlrecht der Erziehungsberechtigten auf Dauer etabliert bleibt und wenn ‚nur‘ 50% der Erziehungsberechtigten der jetzt noch exklusiv unterrichteten Kinder Inklusion wählen, folgt daraus, dass im Bereich Lernen 80% und im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung etwa 30% der Förderschulen mit diesen Schwerpunkten in eine Größenordnung geraten, die nach jetzt geltendem Recht nicht einmal mehr auf der Basis einer Ausnahmeregelung nach §2 der 6. AVOzSchVG fort bestehen könnten. Bei den Schulen des Förderschwerpunktes Sprache wären zwar nur 5,6% betroffen, gleichwohl wäre auch in diesem Schwerpunkt mit 47,9% fast die Hälfte auf eine Ausnahmeregelung angewiesen. Für die künftige Entwicklung bedeutet dies:

- In den drei hier angesprochenen Förderschwerpunkten wären insgesamt 289 Schulen (254/31/4 – vgl. Tabelle 2.15 und die Anhänge 1 bis 3) so klein, dass sie nach den bisher im Land geltenden Vorstellungen nicht mehr in der Lage wären, einen geordneten Schulbetrieb zu sichern.

- Die Schulträger wären bei Fortbestand dieser Schulen – falls die obere Schulaufsicht dies zur Sicherung des Wahlrechts der Erziehungsberechtigten zulassen würde – gehalten, die sächlichen und personellen Ressourcen für sehr kleine und immer kleiner werdende Förderschulen vorzuhalten. Sie könnten bei ihrer Schulentwicklungsplanung die Schulgebäude der Förderschulen, die in der Regel nicht ausgelastet wären, nicht anders nutzen.
- Würde auf diese Problematik mit der Zusammenlegung von Förderschulen reagiert, würde dies nach allem, was über den Zusammenhang von Schulstandortnähe und Schulwahl bekannt ist, zu einer weiteren Steigerung der Inklusionsanteile führen.

Angesichts der hier skizzierten Perspektive wird empfohlen, die Förderschulangebote für die drei Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung sowie Sprache (LES), also für die drei Schwerpunkte, die auch heute schon in vielen Kompetenzzentren zusammen arbeiten, konsequent auslaufen zu lassen bzw. nur noch für eine deutlich begrenzte Übergangszeit aufrecht zu erhalten. Aus der Perspektive der *Standortsicherung* von Förderschulen bei wachsenden Inklusionsanteilen können die Förderschulen der Schwerpunkte Sehen, Hören und Kommunikation, Geistige Entwicklung sowie Körperliche und Motorische Entwicklung weitergeführt werden. Unter dem Aspekt der Inklusionsperspektive wird in Kapitel 3 mit dem Vorschlag der *allgemeinen Scherpunktschulen* für diese Förderbereiche und der ‚*Schulen ohne Schüler*‘ eine Perspektive der Weiterentwicklung vorgelegt.

3 Inklusion als Mehr-Ebenen-Ansatz: Vorschläge zur Umsetzung auf der Ebene des Landes, der Region und der Einzelschule

Der Auftrag des Landtags NRW vom 1. 12. 2010 zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verlangt gleichzeitiges Handeln verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Ebenen. Im Folgenden wird ein prozessorientierter Mehr-Ebenen-Ansatz gewählt, der als Gesamtrahmen für die jeweils als notwendig angesehenen Einzelschritte anzusehen ist. Die Gleichzeitigkeit des Handelns ist möglich und erfolgreich, wenn Partizipation und Transparenz grundlegende Umsetzungsprinzipien sind, klare inhaltliche und zeitliche Ziele formuliert werden, die jeweils Verantwortlichen definiert sind und die evt. nötigen Zwischenschritte als solche benannt und terminiert werden.

Ein Mehr-Ebenen-Konzept für die landesweite Implementation von Inklusion im Sinne der UN-BRK geht davon aus, dass Veränderungen an einer Stelle des Gesamtsystems – sowohl der Förderschulen als auch der allgemeinen Schule – Auswirkungen auf andere haben und diese wiederum Rückkoppelungen bewirken. Das sich gegenseitig beeinflussende, lernfähige, d.h. Störungen überwindende und damit sich stetig erneuernde Gesamtsystem kann nur prozessual verstanden werden. Seine theoretischen Wurzeln hat der Mehr-Ebenen-Ansatz in systemtheoretischen, chaostheoretischen und sozialökologischen Konzeptionen. Er ist an anderer Stelle zur flächendeckenden Einführung der gemeinsamen Unterrichtung ausführlicher begründet worden (vgl. Preuss-Lausitz 1997, 16ff.).

Ein Mehr-Ebenen-System inklusiver Implementation ist nicht auf Schule begrenzt, sondern beginnt ‚von Anfang an‘, also von der Geburt, der Frühförderung und Familienbegleitung, der Krippe, der Kindertagesstätte, geht über zur Schule und zum Freizeitbereich, zur beruflichen Ausbildung bis hin zum informellen Lernen und zum lebenslangen Lernen. Dieses Gutachten konzentriert sich auf den Bereich der allgemein bildenden Schulen. Es wird jedoch betont, dass die inklusive Frühförderung, die Familienberatung, die inklusive Krippe / Kindertagesstätte und die Schnittstelle von Kita / Grundschule unabdingbar einen eigenen Inklusions-Aktionsplan benötigen. Auch die berufliche Bildung mit der Schnittstelle zum allgemeinen und zum praktischen Lernen in den letzten Sekundarschuljahren ist in einem eigenen Inklusionsplan inklusiv gesondert zu entwickeln.

Für den Transformationsprozess im Schulbereich werden folgende Ebenen vorgeschlagen und konkretisiert:

- Die Handlungsebene des Landes (Weg zum inklusiven Bildungssystem)
- Die Handlungsebene der Region (sozialräumliche Inklusion)
- Die Handlungsebene der inklusiven Einzelschule und des guten inklusiven Unterrichts
- Die Handlungsebene inklusionsförderlicher Netzwerke.

Es sei darauf hingewiesen, dass dieses Konzept einerseits Ziele – hier bis 2020 – beschreibt, andererseits Maßnahmen und Schritte vorschlägt, die zu unterschiedlichen Zeiten und zum Teil nicht zugleich landesweit realisiert werden können. Auf solche Herausforderungen einer Implementationsstrategie wird im zusammenfassenden Kapitel 5 verwiesen.

3.1 Die Handlungsebene des Landes

In der Kompetenz des Landes liegen folgende Möglichkeiten, die hier als Teil der Implementationsstrategie vorgeschlagen werden:

3.1.1 Zügige Entwicklung eines Landes-Aktionsplans Inklusive Bildung 2011 – 2020 bis Ende 2011. Ein Aktionsplan enthält mindestens (die aus den allgemeinen Inklusionszielen (Eckpunkten) operationalisierten (qualitativen und quantitativen) Teilschritte, die dazu gehörenden Maßnahmen, die jeweils Verantwortlichen, eine Zeitplanung für jede Maßnahme nach Schul- und Haushaltsjahr gegliedert, die konkrete Art der Einbeziehung aller Akteure, die Art der laufenden Dokumentation und Evaluation der Umsetzung, die finanziellen kurzfristigen und mittelfristigen Auswirkungen der jeweiligen Teilmaßnahmen (nach Kostenträger getrennt, Einspareffekte und Zusatzkosten), die Schnittstellen der Bildungsverwaltung zu anderen Teilen der inklusiven Landesplanung (vgl. NRW Landesregierung 2011) und die Art der Öffentlichkeitsarbeit als begleitende Unterstützung. Die Maßnahmen des Aktionsplans können auch tabellarisch aufbereitet werden, wie dies das Land Bremen (Entwicklungsplan Bremen 2010, 44ff.) vorgenommen hat.

3.1.2 Einbeziehung aller Akteure: Feedbackgruppe. Partizipation als Grundprinzip inklusiver Schulentwicklung verlangt eine kontinuierliche Einbeziehung aller Akteure. Neben der bestehenden Projektgruppe Inklusion des MSW wird daher

empfohlen, eine häufiger tagende *Feedback-Gruppe* einzurichten.⁴⁷ In Anlehnung an die Hamburger Praxis⁴⁸ sollten dazu neben den öffentlichen und privaten Schulträgern, den Elternvertretern (Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen), Selbsthilfegruppen, dem Behindertenbeauftragten des Landes, der Jugendhilfe, den Sozialverbänden, den Lehrgewerkschaften bzw. –verbänden, den Kirchen, inklusionserfahrene Wissenschaftler/innen auch Schülervertreter angehören. Eine Feedbackgruppe hat die wichtige Funktion, auf der Grundlage gemeinsamer Orientierungen und des Aktionsplans auftretende Herausforderungen und Konflikte erörtern und ggf. Handlungsempfehlungen aussprechen zu können; Probleme werden dadurch frühzeitiger erkannt, so dass die Implementation mit regelmäßigem Feedback störungsfreier erfolgen kann.

3.1.3 *Veränderung des Schulgesetzes*. Die UN-BRK hat (vgl. Kap. 1.1) für Menschen mit Behinderungen das individuelle, uneingeschränkte Recht „zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Zugang zu Grundschulen und weiterführenden Schulen“ formuliert.⁴⁹ Dieses Individualrecht muss im Schulgesetz des Landes NRW explizit verankert werden (§ 2, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule). Entsprechend sind auch die §§ 19 und 20 zu modifizieren. Insbesondere sind die dort formulierten Vorbehalte von Schulaufsicht und Schulträger gegen den Wunsch auf inklusive Schulerziehung zu streichen. Es wird außerdem empfohlen, einen gemeinsamen Begriff (gemeinsamer Unterricht oder gemeinsames Lernen) für inklusive Bildung in der Grundschule *und* in Schulen der Sekundarstufe zu verwenden, d.h. den eher verwirrenden Begriff „integrative Lerngruppen“ abzuschaffen. Auch Übergangsregelungen sollten schulgesetzlich abgesichert werden.

⁴⁷ Der „Gesprächskreis Inklusion“ kann als feedback-Gruppe angesehen werden, *wenn* er bei der Umsetzung kontinuierlich auch zur Erörterung von Einzelschritten einbezogen ist. Da er sehr groß konzipiert ist, wäre es zur Aufrechterhaltung einer regelmäßigen, im optimalen Fall alle zwei Monate stattfindenden Arbeitssituation sinnvoll, die Großgruppe halbjährlich, eine kleinere Untergruppe mit etwa 20 Vertretern delegieren zu lassen.

⁴⁸ In Hamburg besteht zur Umsetzung der Inklusion neben der Lenkungsgruppe eine Kernprojektgruppe mit thematischen Teilprojektgruppen und eine Feedbackgruppe mit allen Akteuren, einschließlich der Vertreter von Eltern von Kindern mit Behinderungen. Die Feedbackgruppe hat einen dreimonatigen Sitzungsrhythmus und etwa 20 Mitglieder. Vgl. Ehlers 2010.

⁴⁹ Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass die UN-BRK nicht vom Elternwahlrecht, sondern vom Recht des (behinderten) Kindes auf inklusive Bildung spricht. Die Erziehungsberechtigten nehmen bis zur Volljährigkeit stellvertretend dieses Recht wahr.

3.1.4 *Aufrechterhaltung der inklusiven Unterrichtung bis zum Ende der Schulzeit.* Für Schüler/innen, die in der Grundschule im gemeinsamen Unterricht lernen, ist eine verbindliche Zusicherung zu geben, dass sie das Recht auf Fortsetzung ihrer inklusiven Schulerziehung bis zum Ende ihrer Schulzeit in den allgemein bildenden Schulen haben und dafür auch die entsprechende Ausstattung garantiert wird. Es darf in NRW nicht weiterhin einen (Ab-)Bruch der gemeinsamen Unterrichtung gegen den Willen der Kinder bzw. ihrer Erziehungsberechtigten geben!⁵⁰ Diese Zusicherung ist auch ohne Gesetzesänderung möglich und – nach dreijährigem Bestehen der UN-BRK – dringend geboten.

3.1.5 *Überprüfung aller Verordnungen unter Inklusionsgesichtspunkten.* Systematisch sollten alle Verordnungen – nicht nur die zur sonderpädagogischen Förderung – auf mögliche inklusionshinderliche oder –ferne Formulierungen überprüft und ggf. verändert werden (z.B. AO-SF, Grundschulordnung, Zeugnisverordnung, Versetzungsordnung, Regelung zum Nachteilsausgleich, zu Abschlüssen usw.). Diese Überarbeitung sollte innerhalb von zwei Jahren abgeschlossen sein.

3.1.6 *Kooperative Schnittstelle zum Vorschulbereich sichern.* Zum schulischen Inklusionsplan gehört, auch im Sinne eines „umfassenden Inklusionsgesetzes für alle Lebensbereiche“ (Landtagsbeschluss v. 1. 12. 2010), die ‚Schnittstelle‘ zur inklusiven vorschulischen Förderung (vgl. Prengel 2010) durch verbindliche Zusammenarbeit zwischen Frühförderung, inklusiver Kindertagesstätten⁵¹, aufsuchender Familienberatung⁵², einer ganzheitlichen und multiprofessionellen Schuleingangsuntersuchung und gemeinsamen Fall-Besprechungen und Hospitationen von Erzieher/innen und den Lehrkräften der Schuleingangsstufe bewusst zu gestalten. Das setzt voraus, dass für Lehrkräfte (und Erzieher/innen im Vorschulbereich) Ermäßigungsstunden bzw. Stunden im Rahmen einer Jahresarbeitszeit da-

⁵⁰ NRW-Inklusionsquote 2009/10 in der Grundschule: 29,1%; in der Sekundarstufe I: 12,3%. Vgl. Tabelle 2.5.

⁵¹ Es wird dringend empfohlen, Sonder-Kindertagesstätten und –Gruppen generell zugunsten von Integrationsgruppen in allgemeinen Kitas abzuschaffen. Da dieser Bereich nicht Teil des vorliegenden Gutachtens ist, kann hier nur auf diese wichtige Voraussetzung eines inklusiven Gesamtbildungskonzepts hingewiesen werden. Tätig werden muss das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS).

⁵² Das Land Berlin praktiziert seit 2009 mit Erfolg eine aufsuchende Familienberatung, durch die die U-Untersuchungen und entsprechende Impfungen stärker wahrgenommen werden. Auch der Anteil jener Kinder ist dadurch gestiegen, bei denen notwendige therapeutische Hilfen in Anspruch genommen werden oder Änderungen der Ernährung usw. stattfinden.

für vorgesehen werden. Zur konstruktiven Entwicklung der Schnittstelle wird eine gemeinsame Arbeitsgruppe zwischen MSW und MAIS empfohlen.

3.1.7 *Kooperative Schnittstelle zum Berufskolleg entwickeln.* Als eine ‚Leerstelle‘ in der überwiegenden integrationspädagogischen Praxis gilt die Schnittstelle im Übergang in die berufliche Orientierung und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen. Obwohl es eine Vielzahl von Modellen gibt, in denen Jugendliche mit kognitiven und anderen Beeinträchtigungen in den letzten Jahren der Sekundarstufe I praxisnah und handlungsorientiert an mögliche Ausbildungs- und Arbeitsfelder herangeführt werden (im Sinne des „praktischen Lernens“), wäre für ein landesweites Konzept nicht nur die Auswertung dieser Praxisbeispiele, sondern auch die Einbeziehung verschiedener Träger nötig. An dieser Stelle kann nur auf die Wichtigkeit dieser Schnittstelle und die Notwendigkeit hingewiesen werden, dass das Land NRW umgehend ein Konzept entwickeln sollte, dass in drei bis vier Jahren realisiert werden kann. Es ist dringend und nicht nur aus demografischen Gründen erforderlich, in die *regionalen Bildungsnetzwerke* (*regionale Bildungsbüros*) die ganzheitliche, auch berufliche Qualifizierung von Kinder mit Beeinträchtigungen aufzunehmen.

3.1.8 *Zielgleich- und zieldifferente Unterrichtsvorgaben integrieren.* Es erleichtert den gemeinsamen Unterricht sowohl für die Sonderpädagogen als auch für die allgemeinen Lehrkräfte außerordentlich, wenn die unterschiedlichen Unterrichtsvorgaben in einen gemeinsamen Plan integriert werden, der einerseits die allgemeinen (Mindest-)Lernziele, andererseits davon abweichende individuelle Lernziele ermöglicht.⁵³ Übergangsweise würde das bedeuten, dass weiterhin ‚zieldifferente‘, d.h. die Mindestlernziele des allgemeinen Rahmenplans unterschreitende Lernziele besonders gekennzeichnet werden (müssen).

3.1.9 *Kompetenzorientierte Bewertungen und Abschlüsse.* Die generelle Tendenz in der Schulpädagogik geht dahin, bei der Bewertung von Schülerleistungen zum

⁵³ Die LAG Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen NRW e.V. formuliert als Zielperspektive ein „inklusive Curriculum, in dem individuell am gemeinsamen Gegenstand gelernt werden kann“ (LAG NRW 2011, 7) und fordern darüber hinaus, dass Therapien grundsätzlich außerhalb des – gemeinsamen – Unterrichts und nicht parallel dazu stattfinden soll (ebda., 12 f.). Bei der Entwicklung eines, wie vorgeschlagen, integrierten Rahmenplans sollte unter Einbeziehung der Elternvertreter kritisch geprüft werden, welche Lernziele und zukunftsfähigen Kompetenzen den Eltern, welche der Schule aufgegeben werden sollen.

Einen *kompetenzorientiert*, zum anderen von der *individuellen Lernausgangslage* her zu bewerten. Diese Entwicklung sollte sich auch bei einer Neubestimmung von Abschlüssen niederschlagen – nicht nur für Schüler/innen mit SEN. Es ist informativer, pro Schulfach bzw. Lernfeld („Domäne“) im Sinne von Portfolios und nach dargelegten Kriterien auszuweisen, welche der in einem Fach vorhandenen Kompetenzbereiche erworben wurden (z.B. bei Fremdsprachen: Wortschatz; Grammatik; mündliche Sprachbeherrschung; Länderkunde; Rechtschreibung). Es wäre sinnvoller, die herkömmliche Einteilung in sechs Ziffernzensuren für ein ganzes Fach zu ersetzen durch eine (etwa in vier Abstufungen) gegliederte Einteilung in *mehrere* Kompetenzfelder. Als weitere Information kann zusätzlich die individuelle Lernentwicklung in einzelnen Domänen bzw. innerhalb derer in ausgewiesenen Kompetenzfeldern verbal beschrieben werden. Zu Portfolios – die vom Schulbeginn an bis zum Schulende Grundlage für Entwicklungsgespräche und Förderpläne sein können – gehören in der Regel auch Selbstbewertungen (vgl. Berger/Berger 2007, Winter 2003, Xylander/Heusler 2007.). Portfolios sind für den Übergang in die Ausbildung informativer als wenig aussagekräftige Ziffernzeugnisse oder pauschale Abschlusszertifikate.

3.1.10 *Regelmäßiger Inklusionsbericht*. Die prozessorientierte Umsetzung des Aktionsplanes verlangt eine kontinuierliche Rechenschaftslegung über die Landesentwicklung auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem in einem etwa zweijährigen Rhythmus. Dieser Inklusionsbericht, der im Parlament und in der Feedbackgruppe Grundlage der Diskussion und ggf. der Empfehlungen zu Modifikationen ist, sollte ins Netz und damit allen zur Verfügung gestellt werden. Der Inklusionsbericht diene zugleich als Grundlage der zweijährlich verpflichtend zu erstellenden Berichterstattung an den Bund (Monitoring).

3.1.11 *Inklusionsförderliche Regelung der Übernahme von Beförderungskosten*. Das SchG § 97 Abs. 1 bestimmt, dass die Schülerfahrtkosten erstattet werden für alle Schüler/innen unabhängig von der Schulform, die sie besuchen, allerdings nur jene Kosten, die „für ihre wirtschaftlichste Beförderung zur Schule und zurück notwendig entstehen“. Bestehen für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gleich ausgestattete, aber unterschiedlich vom Wohnort entfernte alter-

native Lernorte, dann wäre die „wirtschaftlichste Beförderung“ die zur wohnort-näheren Schule. Da gemeinsames Lernen möglichst wohnortnah stattfinden soll, sollte klar gestellt werden, dass nur diese Kosten übernommen werden.

3.1.12 *Kosten der individuellen Begleitung (§ 92.1 SchG)*. Der Städtetag und der Landkreistag NRW fordern die Übernahme der Begleitung von schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern, die bislang nach Sozialgesetzbuch von den Kommunen zu finanzieren sind. Da jedoch eine bundesweite Änderung des Sozialgesetzbuchs derzeit nicht erwartet werden kann, sollte geprüft werden, ob es durch eine Vereinbarung zwischen dem Land und den kommunalen Spitzenverbänden bei mehreren Schülern mit genehmigter Begleitung (Schulhelfer) möglich gemacht werden kann, eine Budgetierung bzw. Bündelung vorzunehmen. Unter pädagogischen Aspekten ist die – häufig praktizierte, jedoch formal nicht erlaubte – pädagogische Einbeziehung von Schulhelfern im Unterricht juristisch abzusichern. Um diese und andere im Zusammenhang mit der Realisierung des inklusiven Bildungssystems auftauchenden Fragen zwischen MSW, Städte- und Landkreistag und den Landschaftsverbänden kontinuierlich zu klären, sollte zwischen Projektgruppe Inklusion des MSW, Städte- und Landkreistag und Landschaftsverbänden eine gemeinsame Arbeitsgruppe für den gesamten Planungszeitraum eingerichtet werden.

3.1.13 *Inklusionsförderliche Ressourcenzuweisung und Finanzierung im Schulbereich*. Der folgende Vorschlag orientiert sich an den europäischen Empfehlungen, die landesweite Planung der notwendigen sonderpädagogische Lehrerstellen in den allgemeinen Schulen nicht mehr vom bisherigen Verfahren individueller Feststellungen abhängig zu machen (Input-Verfahren), auch nicht von einer Art Belohnungssystem guter Förderung (Output-Verfahren), sondern von der grundsätzlichen Annahme, dass für einen bestimmten Schüleranteil kurzfristig oder dauerhaft zusätzliche Förderung nötig ist (Throughput-Verfahren⁵⁴) (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2008, 25f., Meijer 1999, 174ff.).

Vor dem Hintergrund der in Kap. 1.2 dargestellten grundsätzlichen Schwierigkeit der individuellen Feststellungsdiagnostik vor allem bei den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung und Sprache und der Herkunft der

⁵⁴ Das Throughput-Verfahren ist immer mit (nachträglicher) Rechenschaftslegung über Art und Wirkung der Förderung verbunden.

meisten dieser Kinder aus sozial besonders benachteiligten und belasteten Familien wird vorgeschlagen:

- Die *Förderbereiche Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung und Sprache (LES)* werden gemeinsam und als ein Förderbereichsgruppe betrachtet. Orientiert an der gegenwärtigen nordrhein-westfälischen Förderquote des LES-Bereichs (in Höhe von 4,6% - vgl. Tabelle 4.2) wird davon ausgegangen, dass sich der Personalbedarf dieser zu fördernden Gruppe für den gesamten Planungszeitraum bis zum Schuljahr 2020/21 an dieser konstant gehaltenen Quote orientiert.
- Im Förderbereich LES wird *auf die Feststellungsdiagnostik verzichtet*, die personellen Ressourcen werden an die allgemeine Jahrgangsstärke bzw. Schülerzahl gebunden und die Sonderpädagogik-Stellen den allgemeinen Schulen zugewiesen und dort als Stellen verankert. Dieses Verfahren setzt umfangreiche Arbeitskapazitäten *für die konkrete prozessorientierte Förderdiagnostik, die Förderplanung und Förderung* in der allgemeinen Schule frei. Die Schulaufsichtsbereiche erhalten in Bezug auf ihre gesamte Schülerzahl entsprechend dem Quoten-Schlüssel (multipliziert mit einem durchschnittlichen Stundenanteil) Sonderpädagogik-Stellen für ihren Verantwortungsbereich. Der Verzicht auf die Feststellungsdiagnose Förderbedarf Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache in allgemeinen Schulen bedeutet selbstverständlich nicht, dass auf *entsprechende individuelle Förderung in der inklusiven Schule verzichtet würde; vielmehr können die Sonderpädagogen sich nun voll auf die Förderarbeit konzentrieren.*⁵⁵ Auch können bei den Zeugnissen weiterhin in

⁵⁵ Eine Statusdiagnostik wäre nur nötig, wenn weiterhin Förderschulen Lernen mit zieldifferentem Rahmenplan aufrechterhalten und Schüler/innen dorthin überwiesen würden. Diese Aufrechterhaltung von Doppelstrukturen würde die regionalen Ungleichgewichte nicht nur verstärken, sondern wäre zugleich extrem kostenträchtig und würde zu weiterem Anstieg der Förderquote führen. Es wäre unter Berücksichtigung der Förderschule Lernen als „Armenschule“ auch eher zynisch, hier vom Elternwahlrecht zu sprechen.- Auch kann der gelegentlich geäußerten Befürchtung, bei Wegfall der Statusdiagnostik würden nun von Lehrern immer höhere Zahlen förderungsbedürftiger Schüler/innen genannt und damit zusätzliche Kapazitäten eingefordert werden, mit Verweis auf die im internationalen Vergleich schon relativ hohen gegenwärtigen Förderquoten und auf die jahrzehntelangen Prävalenzzahlen verwiesen werden. Diesen Befürchtungen sollte aber auch durch

bestimmten Fächern bzw. Domänen Noten mit dem *-Vermerk: Unterricht nach dem (bisherigen) Rahmenplan Lernen vergeben werden. Falls dies erforderlich ist, sind die Erziehungsberechtigten rechtzeitig zu informieren.⁵⁶ Ansonsten ist die flexible *sonderpädagogische Förderung eine schulinterne Maßnahme zusätzlicher pädagogischer Förderung*, die auch ohne förmliche Zustimmung der Erziehungsberechtigten möglich ist. Es ist selbstverständlich geboten, die Erziehungsberechtigten regelmäßig über die Lernentwicklung ihrer Kinder zu informieren und sich mit ihnen zu beraten.

- In den *Förderschwerpunkten LES* haben im Schuljahr 2010/11 4,6% aller Schüler des Landes NRW, *über das gesamte Schuljahr gerechnet*,⁵⁷ entsprechenden Förderbedarf (vgl. Tabelle 4.2). Dieser Anteil wird für die Dauer des Planungszeitraums konstant zugrunde gelegt. Die Verteilung der so errechneten Ressource nach Schulaufsichtsbereichen wird nach sozialer Belastung (entsprechend der Sozialindikatoren einer Schule bzw. ihrer Umgebung) differenziert (z.B. zwischen 3% und 6%). Für die *Grundschulen* ist anzunehmen, dass sie von allen schulpflichtigen Schüler/innen besucht werden und dafür eine entsprechende pauschale Ausstattung erhalten (die bisher in den Förderschulen LES der entsprechenden Jahrgänge vorgehalten wird). Für die *Sekundarstufe* muss differenziert werden: *Falls* in einem Kreis bzw. einer Kreisfreien Stadt einzelne Schulen des Sekundarbereichs, z.B. die Gymnasien, *keine Jugendlichen mit dem Förderbedarf LES aufnehmen* bzw. dort keine entsprechende

verbindlichere Standards bei der Lernausgangslagendiagnostik begegnet werden. Die in Kapitel 1.2 dargestellten extrem unterschiedlichen Anteile von Förderbedarf sind offenkundig durch Feststellungsdiagnostik nicht zu lösen, wie sowohl Kapitel 1.2 als auch Kapitel 2 und die entsprechenden Tabellen darstellen.

⁵⁶ Im GU kann es durchaus vorkommen, dass Schüler/innen mit und ohne Ziffernzeugnisse gemeinsam lernen, etwa wenn Kinder mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Klasse sind. Ansonsten spielt die ‚zielfferente‘ Unterrichtung förmlich nur eine Rolle bei Schulwechsel und Schulabschluss. Vgl. auch Kapitel 3.1.8 und 3.1.9.

⁵⁷ Das kann bedeuten, dass deutlich mehr als die rechnerischen 4,6% von der sonderpädagogischen Kompetenz in den allgemeinen Schulen profitieren. Bei etwa gleicher Ausstattung werden in Finnland rd. 20% im Laufe eines Schuljahres zusätzlich gefördert (d.h. im Schnitt 3-4 Monate, vgl. Domisch 2008). Die GEW NRW geht davon aus, dass etwa 10% aller Schüler/innen Förderbedarf im Bereich LES haben. Vgl. GEW NRW 2011, 11. Dabei wird allerdings nicht gesagt, ob dies dauerhaft oder zeitweilig gemeint ist.

ausdrückliche Förderung vorgesehen ist, steht die geplante Ressource in Gänze den übrigen Sekundarschulen zu. Gehen in einem Schulaufsichtsbereich beispielsweise 50% aller Sekundarstufenschüler/innen in die Gymnasien, erhöht sich der Förderpool für LES der übrigen Sekundarschulen auf 9,2%. Selbstverständlich ist es sinnvoll, *andere Fördermittel, etwa für die Förderung der deutschen Sprache oder für individuelle Förderung*, mit diesen Mitteln nicht zu verrechnen, aber die Fördervorhaben zu verknüpfen oder mindestens abzustimmen.

- Entscheidend für die Unterrichtsgestaltung sind die Unterrichtsstunden, die den Schulen bzw. den einzelnen Klassen beim gemeinsamen Unterricht zur Verfügung stehen. Hierzu empfehlen wir, die Lehrerstunden zuzuteilen, die für den jeweiligen Förderschwerpunkt an der jeweiligen Förderschule derzeit eingesetzt werden.⁵⁸ Zusätzlich dazu sollen diese Schüler/innen in den aufnehmenden allgemeinen Schulen bei der Berechnung der Lehrerstundenzuweisung wie Schüler dieser Schule berücksichtigt werden. Für die Grundschule bedeutet dies z.B., dass ein Kind mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, wenn es am gemeinsamen Unterricht teilnimmt, zusätzlich zu der ‚normalen‘ Stundenzuteilung als Grundschulkind weitere 5,4 Lehrerwochenstunden mitbringt‘ (vgl. dazu die Erläuterungen in Kapitel 4 und Tabelle 4.3).

Die entsprechenden Werte berechnen sich auf die folgende Weise (vgl. Tabelle 4.3): Aus der Division der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung von 27,5 Wochenstunden und der Schülerzahl je Vollzeitlehreereinheit (VZLE) – in der Förderschule Lernen sind dies 8,2 – errechnet sich die je Schüler/in verfügbare Lehrerwochenstundenzahl: 3,4. Aus der Division der Stunden, die eine Lehrkraft im Förderschwerpunkt Lernen im Durchschnitt für den Unterricht zur Verfügung steht (22,1 Wochenstunden) durch die Schülerzahl je VZLE (8,2) errechnet sich die Zahl der

⁵⁸ Für den LES-Bereich ist der gegenwärtige Schüleranteil pauschal zugrunde gelegt (4,6%), da ja auf Feststellungsdiagnostik verzichtet werden soll.

Unterrichtswochenstunden je Schüler/in: 2,7. Für den integrierten Förderschwerpunkt LES (Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) ergibt sich – abgeleitet aus dem Anteil der einzelnen drei Förderschwerpunkte in dieser Fördergruppe – die Zahl der je Schüler verfügbaren Wochenstunden (3,7) sowie die der verfügbaren Unterrichtsstunden (3,0). Da die Anteile der Förderschwerpunkte in der Grundschule und in der Gesamtheit der weiterführenden Schulen unterschiedlich sind, wird die hier exemplarisch vorgeführte Berechnung für die Primarstufe und die Sekundarstufe I gesondert durchgeführt (vgl. noch einmal Tabelle 4.3). Im Ergebnis führen diese getrennten Berechnungen jedoch in beiden Schulstufen zu den gleichen Wochenstunden und Unterrichtswochenstunden je Schüler/in. Gerechnet wird daher in dem hier vorgelegten Gutachten durchgängig für beide Stufen mit 3,7 Wochenstunden und 3,0 Unterrichtsstunden. Die Unterscheidung zwischen Wochenstunden je Schüler/in und Unterrichtswochenstunden je Schüler/in ergibt sich daraus – darauf sei noch einmal verwiesen –, dass ein Teil der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung in Folge von Entlastungstatbeständen nicht unterrichtswirksam eingesetzt wird.

- Für die Förderschwerpunkte LES sollte an den allgemeinen Schulen versucht werden, *auch Männer einzustellen*. Denn zu 70-90% sind in diesen Förderschwerpunkten Jungen zu fördern. Unabhängig davon sind selbstverständlich auch ohne männliche Lehrkräfte im Sinne reflektiver Geschlechterpädagogik (vgl. Faulstich-Wieland 2004) jungenspezifische Förderansätze möglich und notwendig.
- Die Verteilung der sonderpädagogischen Mittel für LES *auf die einzelnen Schulen*, die der einzelne Schulaufsichtsbereich nach diesem Verfahren auf Grund seiner gesamten Schülerzahl der Klassen 1-10⁵⁹ erhält, wird im Prinzip nach dem gleichen Verfahren weitergegeben, unter Berücksichtigung der sozialen Struktur der jeweiligen Schulumwelten bzw. der

⁵⁹ Es muss geprüft werden, ob – etwa für Kollegstufe des Sekundarbereichs II – noch weitere Personalmittel für LES gerechnet werden müssen.

Schülerzusammensetzung (Sozialindikator).⁶⁰ Für Härtefälle oder Sonderlagen sollten nicht mehr als 5% als ‚zentrale Reserve‘ eingeplant werden. Die Verteilung im Schulaufsichtsbezirk nach diesem Verfahren sollte zwar rechnerisch vorbereitet, jedoch in einer *gemeinsamen Abschlusskonferenz mit allen Schulen einvernehmlich abgeklärt* werden.

- Dabei sollte beachtet werden, dass Schulen, die schon heute besonders langjährig und häufig Kinder mit Förderbedarf aufgenommen haben, und die häufig zugleich eine Multiplikatoren- und Anregungsfunktion haben (‚Mutterklöster‘ der Integration bzw. der Inklusion), ihre jetzigen Ressourcen zumindest so lange behalten, bis die umgebenden übrigen Schulen sich ebenfalls auf den Weg der gemeinsamen Unterrichtung und der inklusiven Förderung begeben haben.
- *In den Förderbereichen Körperliche und Motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen und Kranke* wird die Ausrichtung am gegenwärtigen landesweiten Förderanteil von zusammen 1,9% aller Schulpflichtigen (bzw. von 29,9% aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) und einem zusätzlichen Anteil für die wenigen Schüler und Schülerinnen der allgemein bildenden Sekundarstufe II⁶¹ empfohlen (zur Begründung Kapitel 2 und Tabelle 4.2).⁶² Dieser Anteil wird für den Planungszeitraum bis 2020 konstant gehalten. Auch hier soll gelten, dass die Schüler zusätzlich zu den Unterrichtsstunden, die ihnen aufgrund der Relation in der allgemeinen Schule zugemessen werden, die Unterrichtsstunden mitbringen, die auch in der Förderschule aufgewandt werden. Die damit sich ergebenden personellen Ressourcen (Lehrkräfte und Schulhelfer) werden gemeinsam für die bisherigen Förderschulen als auch für Inklusion eingesetzt. Es ist davon auszugehen, dass der

⁶⁰ Auch das Land Berlin plant nach diesem Prinzip unterschiedliche Zuweisungen pro Schule, bezogen auf den Anteil von Kindern aus Familien, die Transferleistungen erhalten.

⁶¹ Die KMK-Anteile beziehen sich generell nur auf alle Schüler der Kl. 1-10. Da die Werkstufe der Schule geistige Entwicklung altersmäßig der Sekundarstufe II zuzuordnen ist, ist der Personalaufwand gesondert zu berechnen.

⁶² Bundesdurchschnitt 2009/10: 2,1% einschließlich 0,3% ohne Zuordnung (bzw. 34,5% der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Vgl. Tabellenteil.

Wunsch nach inklusiver Beschulung kontinuierlich steigen wird, insbesondere bei einer bürgernahen Information (Annahme: in 5 Jahren auf 50%). Die angenommene Landesquote von 1,9% wird dann entsprechend der allgemeinen Schülerzahl der Ausstattung für die Schulaufsichtsbereiche bzw. Direktorien zugrunde gelegt. Das sichert allen Beteiligten Klarheit und langfristige Planungssicherheit.

- Für *diese* Förderbereiche wird empfohlen, *an der bisherigen Feststellungsdiagnostik festzuhalten*. Allerdings sollte die zugrunde liegende Diagnostik und individuelle Zuschreibung im Hinblick auf seine Standards, Transparenz und Vergleichbarkeit überprüft und dafür eine Arbeitsgruppe eingesetzt werden.
- Bei der Zuweisung von Sonderpädagogik-Stellen für diese Förderbereiche soll für die sonderpädagogische inklusive Förderung zusätzlich zu den Relationen der aufnehmenden Schule *die derzeitigen Schüler-Lehrer-Relationen in die allgemeinen Schulen übertragen* werden. Für die einzelnen Förderschwerpunkte bedeutet dies das ‚Mitbringen‘ von den in der folgenden Übersicht aufgeführten Lehrerwochenstunden (vgl. Tabelle 4.3):

Förderschwerpunkte	Lehrerwochenstunden
Sehen	4,5
Hören und Kommunikation	4,2
Geistige Entwicklung	6,9
Körperliche und Motorische Entwicklung	7,2

- Unabhängig von der Zuweisung von Lehrerwochenstunden besteht ein Klärungsbedarf mit den bisher für die Förderschwerpunkte Hören, Sehen und Körperliche Entwicklung zuständigen *Landschaftsverbänden*. Denn wenn auch für diese Schüler/innen wohnortnaher inklusiver gemeinsamer Unterricht Recht wird, muss geklärt werden, wie die Kostenverlagerung bzw. –übernahme durch die beteiligten Landschaftsverbände, das Land und die Kommunen bei den Schulträgerkosten geregelt werden. Es darf nicht dazu kommen, dass Kinder mit diesen Behinderungen ihr durch die UN-BRK begründetes Recht auf *wohnortnahe* Inklusion aus administrativ-finanziellen Gründen faktisch nicht oder nur

erschwert wahrnehmen können und Eltern dieser Kinder von den Kostenträgern hin und her geschickt werden.

- Beispielhaft soll gezeigt werden, wie eine Region bzw. einzelne Schulen nach dem vorgeschlagenen budgetierten und mit Parameter definierten Modell mit Sonderpädagogik-Stellen ausgestattet wird:
- **Beispiel 1: Das Schulamt / Die Region X** hat 20.000 schulpflichtige Schüler/innen (Kl. 1-10). 4,6% von ihnen, also 920 Kindern lernen im Förderbereich LES (über das ganze Schuljahr gerechnet). Pro (fiktiven) Fall werden 3,7 Lehrerwochenstunden entsprechend dem oben dargestellten gegenwärtigen realen Faktor für LES insgesamt angesetzt. Damit ergibt sich für das Schulamt / die Region X eine Sonderpädagogik-Zuweisung von $920 \times 3,7 \text{ h} = 3.404 \text{ h}$. In Vollzeitlehreereinheiten (VZLE) à 27,5 h entspricht dies 123,8 VZLE für LES. Für die übrigen Förderbereiche ergeben sich bei 1,9% aller Schüler/innen, also bei 380, und einer durchschnittlichen Stundenzuweisung je Schüler/in von 6,3 h 2.394 Stunden bzw. 87,1 VZLE.⁶³
- **Beispiel 2: Die dreizügige Grundschule Y** (Kl. 1-4) in einem sozial durchschnittlichen Wohnumfeld hat eine durchschnittliche Klassengröße von 22 und damit $3 \times 4 \times 22 = 264$ Kinder. 4,6% entsprechen 12,1 (fiktiven) Kindern *im Förderbereich LES*. Pro (fiktiven) Fall werden 3,7 Wochenstunden gerechnet. Damit ergibt sich für diese Schule eine Zuweisung von $12,1 \times 3,7 \text{ h}$. Das entspricht mit 44,8 Lehrerwochenstunden 1,6 Stellen. In dieser Grundschule werden noch fünf Kinder mit geistiger Behinderung (je 6,9 h zusätzliche Förderung), ein hörbehindertes (4,2 h) und zwei Kinder mit Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung (je 7,2 h) integriert. Rein rechnerisch und durchschnittlich kommen also 53,1 Sonderpädagogikstunden hinzu.⁶⁴

⁶³ Wie in Kapitel 2 dargestellt, sind darin die bisherigen Ermäßigungstatbestände enthalten. Ob diese in Gänze oder teilweise am inklusiven Arbeitsplatz aufrechterhalten werden (z.B. für die Leitung des unten vorgeschlagenen Zentrums unterstützender Pädagogik) oder für individuelle Förderung eingesetzt werden, kann hier nur als Frage formuliert werden.

⁶⁴ Das ist ein reines Rechenbeispiel. Natürlich kommt es auf den jeweiligen individuellen Förderplan an, welche Ressource nötig ist.

- *Sind Grundschulen einzügig*, erhalten mehrere kleine Grundschulen die entsprechende Stunden für LES gemeinsam; die Stellen würden an einer dieser Grundschulen eingerichtet, die konkrete Arbeitsaufteilung wird kooperativ von diesen Grundschulen geklärt.
- **Beispiel 3: Eine vierzügige allgemeine Sekundarschule** (z.B. eine Gesamtschule) **Z** (Kl. 5-10) in einer sozial durchschnittlichen Region, in der es sonst nur noch ein Gymnasium gibt, hat eine durchschnittliche Klassengröße von 24 und damit $6 \times 4 \times 24 = 576$ Schüler/innen. Weil in dieser Region etwa rd. 50% das Gymnasium besuchen und weil dieses Gymnasium keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) unterrichtet, werden alle Sekundarstufenschüler/innen mit diesem Förderbedarf an der allgemeinen Sekundarstufe aufgenommen. Diese Schule erhält daher Förderressourcen für 9,2% ihrer 576 Schülerinnen und Schüler (für die 4,6%, die das Gymnasium nicht anteilig aufnimmt und für die andere Hälfte), also für 53 (fiktive) Schüler/innen. Daraus ergibt sich für diese Schule eine dauerhafte Zuweisung von $53 \times 3,7 \text{ h} = 196,1$ Wochenstunden. Das entspricht bei 27,5 h pro VZLE 7,1 Stellen für LES. Bei weiteren Jugendlichen mit den übrigen Förderschwerpunkten würden entsprechend zusätzliche Stunden hinzu kommen.
- Die Schulen verwenden die ihnen dauerhaft zugewiesenen Ressourcen für sonderpädagogische Förderung flexibel, d.h. sie können die Förderung *auch für kürzere Zeit* und damit zugleich für mehr als die rechnerische Durchschnittsgröße einsetzen. Sie erhalten allerdings für LES auch keine weiteren Mittel und geben keine Kinder an Förderschulen LES ab. Sie dokumentieren die jeweilige Verwendung, auch bei kürzerer Förderung, schulintern und fallbezogen, nach außen (Schulaufsicht) anonymisiert.
- Es ist zu betonen, dass die hier vorgeschlagenen rechnerischen Verfahren zur Ressourcenbestimmung und die Quotenvorschläge (in Kombination mit dem entscheidenden Stunden-Multiplikator)

zwar auf der Grundlage gegenwärtiger Entwicklungen in NRW vorgeschlagen werden, jedoch jederzeit parlamentarisch und/oder administrativ modifiziert werden können. Dennoch wird empfohlen, sich bei den Parametern für einen größeren Planungszeitraum (mindestens für 5 Jahre) festzulegen.

3.1.14 *Auslaufen der Förderschulen LES bis 2020 und mögliche Perspektiven.* In Umsetzung der hier vorgelegten budgetierten Ausstattung der inklusiven Förderung für Kinder in den Förderschwerpunkten LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache) wird empfohlen, ab Schuljahr 2012/13 keine neuen Klassen in den Klassenstufen 1 und 5 an den Förderschulen LES einzurichten und jahrgangswise die entsprechenden Stellen aus den Förderschulen in die umliegenden allgemeinen Schulen zu versetzen, übergangsweise auf freiwilliger Grundlage.⁶⁵ Die Schulentwicklungsplanung der Schulträger hätte dies entsprechend zu berücksichtigen.⁶⁶

Die Perspektive für die auslaufenden Förderschulen könnte dann sein

- (a) die Umwandlung in allgemeine inklusive Schulen (etwa in Großstädten mit wachsender Schülerzahl),
- (b) die Umwandlung in ein Beratungs- und Unterstützungsstelle (REBUS) pro Kreis bzw. Stadt (s.u.),
- (c) die Nutzung des Gebäudes für andere kommunale Zwecke,
- (d) die Nutzung für das unten vorgeschlagene Bürgerbüro Inklusion oder
- (e) der Verkauf des Gebäudes bzw. des Geländes.

Falls die Förderschulen LES zur Sicherung eines Wahlrechts aufrecht erhalten werden sollten, auch wenn dies angesichts ihres Charakter als ‚Armenschule‘ problematisch erscheinen muss und der Absicht der UN-BRK nicht entspricht, dann sei nochmals auf die ungünstigen Lernmilieus und die damit verbundenen geringen Lern- und Berufschancen verwiesen, ebenso auf die demographische Entwicklung (vgl. Kapitel 2.3). Alternativ zu der Empfehlung, landesweit gleichzeitig keine neuen Klassen in den Schuljahren 1 und 5 mehr aufzunehmen, kann im Sinne eines Transformationskonzepts daher nur die Überlegung erscheinen,

⁶⁵ In Bremen dauert dieser Übergang zwei Schuljahre.

⁶⁶ Es versteht sich von selbst, dass der *Neubau von Förderschulen* generell beendet werden sollte, nicht nur im Förderbereich LES. Selbst bei Geburtenzunahme – wie in manchen Großstädten – sind als Neubauten nur allgemeine und barrierefreie Schulen sinnvoll.

den Kommunen einen zweijährigen (bzw. zeitlich deutlich befristeten) Übergangszeitraum einzuräumen und in dieser Zeit die organisatorischen Voraussetzungen inklusiver Schulen zu klären. Die Aufnahme der Förderkinder LES bedeutet einen – geringfügigen – Zuwachs an allgemeinen Schülern, er erfordert in den allermeisten Fällen aber keine baulichen oder sonstigen ausgabenwirksame Maßnahmen der Kommunen. An der Zielperspektive 2020 als endgültigem Termin für das Auslaufen der Förderschulen LES sollte in jedem Fall festgehalten werden.

3.1.15 Einrichtung Regionaler *Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS-NRW)*. Um den *besonderen Bedarf für Kinder und Jugendliche mit emotionalen und Verhaltensproblemen* auszubauen, sollten in den Kreisen und in den Kreisfreien Städten *multiprofessionelle Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen* (ohne Unterricht) eingerichtet werden, für die sowohl ein Teil der Gebäude als auch des Personals, auch des Leitungspersonals, auslaufender Förderschulen eingesetzt werden könnten. Solche Einrichtungen bestehen unter dem Namen REBUS in Hamburg, sind in Bremen (im Aufbau)⁶⁷, in Berlin beschlossen und ab 2012 im Aufbau und unter teilweise anderen Namen in Frankfurt/M, Hannover und anderer Orten vorhanden (vgl. ausführliche Darstellungen bei Reiser u.a. 2007). Für die Hamburger REBUS liegt eine umfassende, verwaltungsexterne Evaluation vor. „Grundsätzlich wurde die Arbeit der REBUS als sehr wichtig für den jeweiligen regionalen Kontext, aber auch für die Arbeit der Kooperationspartner selbst erachtet“ (Staats 2008, 2). Da Kommunen und die Gesellschaft insgesamt an einer selbstständigen und nicht auf Transferleistungen angewiesenen Lebensführung ihrer Heranwachsenden interessiert sein müssen, und da das durch REBUS erreichte abgestimmte Förder- und Hilfeverfahren wirksamer ist als die bisherigen getrennten Unterstützungen durch Schule, Jugendhilfe und ggf. Krankenkassen, ist die Zusammenführung von Personal aus bisherigen Dienststellen und sind ggf. sächliche Zusatzkosten, die mit der Einrichtung einer REBUS verbunden sein können, langfristig eine bessere Investition in die notwendige Unterstützung als das bislang getrennte Fördern.⁶⁸ Solche Einrichtungen sind nicht nur

⁶⁷ Die Aufgabenbeschreibung der Bremischen REBUS sind ausführlich dargestellt im Entwicklungsplan Bremen (einschließlich Bremerhaven) (2010, 23ff.). 2010/11 sind 4 REBUS in Stadt Bremen und 1 REBUS in Bremerhaven geschaffen worden, im Schj. 2011/12 folgen zwei weitere.

⁶⁸ In Hamburg sind die REBUS durch die Auflösung der Schulen für Erziehungshilfe (und die Nutzung der Gebäude für zwei REBUS) weitgehend kostenneutral realisiert worden. Die Schließung von Förderschulen (etwa im Bereich LES) und der damit auch verbundene Wegfall von Be-

in – oft sozial belasteten – Städten sinnvoll; auch im ländlichen Raum ist heute eine gemeinsame multiprofessionelle Einrichtung der Beratung und Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit besonderen emotionalen und sozialen Entwicklungsproblemen erforderlich. Die bislang in Deutschland praktizierten Konzepte werden dort, wo sich getrennte Dienste und Kommunalverwaltungen zu einer gemeinsamen Einrichtung entschieden haben, als außerordentlich hilfreich – weit über Schule hinaus – empfunden (vgl. Reiser/Willmann/Urban 2007). Die zahlreichen regionalen Bildungsnetzwerke könnten die Initiatoren für solche Beratungs- und Unterstützungsstellen sein.

- Pro Kreis sollte mindestens eine solche REBUS-Einrichtung bestehen, in den Städten hängt dies von der Größe ab.⁶⁹ Schulpsychologen,⁷⁰ Sonderpädagogen, allgemeine Lehrkräfte und Sozialpädagogen stehen in den REBUS in vereinbarten Kooperation mit dem Gesundheitsamt, der Jugendhilfe, dem Sozialamt, der Beratungsstelle Gewaltprävention und der Arbeitsagentur bzw. dem Jobcenter. In der Regel werden etwa 10-12 Stellen aus den unterschiedlichen Dienststellen dorthin abgeordnet. Je zwei Mitarbeiter/innen sind für bestimmte Schulen fest zugeordnet (Tandem-Prinzip). In Regionen mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und in sozialen Brennpunkten sind die Aspekte niedrigschwelliger (und ggf. muttersprachlicher) Informationen und Beratungsformen besonders zu beachten. Die Schüler/innen bleiben Schüler/innen der allgemeinen Schule, auch wenn sie evt. kurzfristig gesondert betreut werden müssen.⁷¹ Die Hilfepläne sind nicht ausschließlich sonderpädagogisch, sondern selbstverständlich ganzheitlich, die schulische, familiäre und übrige Lebenslage mit einbeziehend. In den Hamburger REBUS standen (in dieser Reihenfolge) folgende Anlässe im Vordergrund für die Bitte von Lehrkräften und/oder Eltern, REBUS möge beratend und ggf. un-

triebskosten und von Personalkosten für die Schulträger (Hausmeister, Schulsekretärin, ggf. Sozialarbeiter) kann gegengerechnet werden.

⁶⁹ In Hamburg bestehen 15, für Berlin sind pro Bezirk (mit rd. 100.000-300.000 Einwohnern) je eines vorgesehen, also insgesamt 12, in Bremen sollen endgültig acht eingerichtet werden.

⁷⁰ Der Schulpsychologische Dienst wird in diesem Konzept vollständig integriert.

⁷¹ Die Hilfepläne werden i.d.R. in Hamburg auf drei Monate hin geplant, bei schulersetzenden Maßnahmen muss dies durch die zentrale Leitung genehmigt werden. Ein Teil der Finanzierung erfolgt über den Europäischen Sozialfond.

terstützend tätig werden: Verhaltensprobleme; psychische Probleme; Lernprobleme; Schulversäumnisse; Gewalt- und Konfliktprobleme (Staats 2008, 26). Insbesondere ab dem 8. Schuljahr ist eine zentrale Aufgabe von REBUS, zusammen mit der Schule und der Arbeitsagentur die Ausbildungsorientierung der Jugendlichen mit begleiteten Praktika und ggf. individuellen Hilfen zu klären und Wege zu Ausbildungsverträgen mit lokalen Ausbildern zu fördern. REBUS schafft durch seine multiprofessionelle Struktur institutionell die oft geforderte, aber zumeist höchstens durch persönliche Initiativen ermöglichte ganzheitliche und koordinierte Förderung ‚schwieriger‘ Kinder und Jugendlicher, und sie kombiniert die Programme, die sich auf ‚Schulschwänzer‘, auf Gewaltprävention und –intervention und auf emotionale Störungen im Kindes- und Jugendalter beziehen. Das setzt selbstverständlich *landespolitisch* einen gemeinsamen Willen des Bildungs-, Gesundheits-, Sozial- und Arbeitsministeriums voraus, damit die Kreise und Städte, auch mit ihren Ressourcen, entsprechend handeln können. Die REBUS in den Kreisen und Städten von NRW könnten so ein zentraler Beitrag eines inklusiven Bildungssystems und regionaler Bildungsnetzwerke werden, das in der gesamten Lebenswelt der betroffenen Kinder und Jugendlicher vernetzt ist und bei letzteren mit Perspektiven für den Übergang in das Berufskolleg bzw. generell in die Ausbildungsphase verbunden wird.

- Bis 2020 würden – bei gleichzeitigem Aufbau von REBUS-NRW – *alle Förderschulen LES auslaufen*. Das schließt die Beendigung des Projektes Kompetenzzentrum ein.⁷² Deren wertvolle Erfahrungen in der Vernetzung von Sonderpädagogik mit allgemeinen Schulen in der Prävention, Beratung und individuellen Förderung würden einerseits in die REBUS, andererseits durch die Verlagerung der Stellen LES in die allgemeinen Schulen noch produktiver wirksam werden können.

⁷² Fast alle Kompetenzzentren sind bislang Förderschulen Lernen, Erziehungshilfe oder Sprache.

3.1.16 *Einführung wohnortnaher Schwerpunktschulen für Kinder mit den Förderschwerpunkten Körperliche und Motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen und Geistige Entwicklung.* Das MSW muss die rechtlichen und administrativen Voraussetzungen dafür schaffen, dass das Recht auf inklusive wohnortnahe Schulbildung⁷³ auch außerhalb der Förderschwerpunkte LES realisiert werden kann. Vorgeschlagen wird, bis 2015 zügig pro Kreis bzw. Kreisfreie Stadt allgemeine Schulen – in Abstimmung mit den kommunalen Schulträgern (und für Hören, Sehen, Körperliche Entwicklung auch mit den Landschaftsverbänden) – auszuwählen, die *zusätzlich* zu der Grundausstattung für LES als inklusive Schulen für einen oder mehrere dieser oben genannten Förderschwerpunkte personell, sächlich und ggf. auch baulich dauerhaft eingerichtet werden. Das bedeutet nicht, dass sich andere Schulen vom Anspruch, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln, ausnehmen können. Es ist jedoch ein relativ pragmatischer, auch kurzfristig umsetzbarer Weg, um die angestrebte umfassende und familienfreundliche wohnortnahe gemeinsame Beschulung auch für Kinder zu ermöglichen, die ohne diese schwerpunktmäßige Ausstattung und Erfahrung vom gemeinsamen Unterricht ausgeschlossen blieben.

Langfristig kann, nach dem Modell der schleswig-holsteinischen „*Schule ohne Schüler*“ auf gesonderten Unterricht in den verbleibenden Förderschulen Hören, Sehen, Geistige Entwicklung und Körperliche Entwicklung verzichtet werden und stattdessen können diese als „Schulen ohne Schüler“ und behinderungsbezogene Unterstützungseinrichtungen umgestaltet werden. Je nach regionaler Verteilung können diese Einrichtungen (mit weiter bestehender Leitung und Sekretariatsausstattung) als *Stellenpool* für den für erforderlich gehaltenen Förderbedarf der Schüler/innen mit diesen Förderschwerpunkten, für die *Diagnostik*, die *Verteilung der Ressource* auf die zugeordneten allgemeinen Schulen, die *Medienpflege*, die *fachliche Kooperation* (als Fach-AG) und ggf. die *Fortbildung* der allgemeinen wie der sonderpädagogischen Lehrkräfte dienen. Wenn das Recht des Kindes (vertreten durch die Erziehungsberechtigten) auf gemeinsamen Unterricht bekannt wird und die entsprechende Ausstattung vorhanden ist, wird der Wunsch der El-

⁷³ Unter wohnortnaher Inklusion (UN-BRK „an inclusive...education on an equal basis with others in the community in which they live“, vgl. Kapitel 1.1) bedeutet für die Grundschule eine fußläufig erreichbare Schule, für den Sekundarbereich eine Schule innerhalb der normalen Wegezeiten wie für andere Schüler/innen dieser Altersstufe auch. Das Recht auf Inklusion schließt also nicht notwendigerweise das Recht auf eine bestimmte Schule ein, zwingt den Staat jedoch, die Voraussetzungen für eine Vermeidung zu langer und das Sozialleben beschneidender Schulwege zu schaffen.

tern nach GU auch bei Kindern mit diesen Förderschwerpunkten deutlich steigen. Das bedeutet für die bisherigen Förderschulen, in Kombination mit dem – vor allem ländlichen – Geburtenrückgang, dass entweder immer kleinere Förderschulen Hören, Sehen, Geistige Entwicklung und Körperliche Entwicklung oder extrem lange Fahrtwege zu etwas größeren Förderschulen entstehen. Das ist weder für die Familien, die Sozialkontakte der Kinder, die Finanzen der Schulträger oder die Lernsituation akzeptabel. Die Perspektive der „Schule ohne Schüler“ ist daher der optimale Weg zur wohnortnahen inklusiven Förderung für Kinder dieser Förderbedarfe. Er sollte von Anfang an mit den beteiligten Schulträgern – Landschaftsverbände und Kommunen –, den regionalen Bildungsnetzwerken und dem Land gemeinsam verwirklicht werden.

3.1.17 *Veränderung der Schulbauleitlinien.* Die inklusive Schulentwicklung verlangt eine Überarbeitung der Raumprogramme für Schulen. Insbesondere sind ein Gesundheits- und Ruheraum, Räume für die Schulstation(vgl. unten), für das Zentrum pädagogischer Unterstützung und Arbeitszonen für die generell zu verstärkende individuelle oder Kleingruppenarbeit auch außerhalb des Unterrichtsraums zu verankern. Die inklusive Schule, ganz besonders als Ganztagschule, wird dann zum kooperativen und zugleich produktiven Lern- und Lebensraum.⁷⁴

4.1.18 *Lehrerfort-, Aus- und weiterbildung.* Die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems bis 2020 verlangt begleitend die Qualifizierung des beteiligten pädagogischen Personals. Ein zentrales Element für die landesweite Umsetzung inklusiver Bildung ist erstens die *prozessbegleitende Fortbildung* des schon tätigen pädagogischen Personals, zweitens die *inklusionspädagogische Grundausbildung* der Lehramtsstudierenden, drittens die Neueinführung eines Zweifaches LES bei allen Lehrämtern und viertens aufgrund des steigenden sonderpädagogischen Bedarfs die *Einführung einer mehrsemestrigen Zusatzqualifikation als Weiterbildungsmaßnahme.*

- Empfohlen wird, mit Erzieher/innen und Lehrkräften, die erstmalig inklusiv arbeiten, im Rahmen der Arbeitszeit verpflichtende praxisnahe *Fortbildung* zum gemeinsamen Unterricht durchzuführen, möglichst als schulinterne Fortbildung, aber auch

⁷⁴ Als Beispiel für eine inklusionsorientierte Schulraumplanung kann die Schulbauleitlinie der Stadt Köln (2009) angesehen werden.

durch regionale und überregionale Angebote. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass besonders hilfreich die Verbindung von Hospitationen und Peer-Peer-Training mit theoretischen Elementen ist. Damit solch eine Fortbildung tatsächlich flächendeckend verwirklicht werden kann, ist die Etablierung *regionaler Arbeitsgemeinschaften* sinnvoll, die der Hospitation, dem persönlichen Austausch, der Klärung von Grundfragen und praktischer Probleme dienen.

- Nicht nur allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte haben Qualifizierungsbedarf, sondern auch Erzieher/innen, Schulpsychologen, Schulleiter/innen, Sozialarbeiter/innen oder pädagogische Betreuer oder Mitarbeiter des Sozialamtes und der Jugendhilfe. Um die fachliche Verständigung zwischen unterschiedlich ausgebildeten und orientierten Personen zu verbessern, die für ganzheitliche Hilfeplanung nötig ist, wird *gemeinsame regionale Fortbildung* empfohlen. Die verschiedenen Träger dieser Personengruppen sollten diese gemeinsam oder im regelmäßigen Wechsel innerhalb des Kreises bzw. der Kreisfreien Stadt verantworten. Das trägt über den Fortbildungseffekt zur engeren Vernetzung bei.
- In die *Lehrerausbildung aller Lehrämter* sollte ein *Pflicht-Modul „Inklusion / Teamarbeit / individuelle Förderung / Heterogenität“* aufgenommen werden, das sich inhaltlich mit Unterricht unter Bedingungen von – unterschiedlicher – Heterogenität, mit Teamarbeit, mit Beratung, mit Diagnostik von Entwicklungs- und Lernprozessen, mit *best practice* anderer Schulen und mit grundlegenden Behinderungen beschäftigt. Das Land Berlin verlangt seit 2000 von allen Kandidaten des Lehrer-Staatsexamens einen Pflichtschein zur „Integrationspädagogik“, der positiv evaluiert wurde (vgl. Demmer-Dieckmann 2010). Die TU Berlin hat ihn in seine gestuften Lehramtsstudiengänge übernommen.⁷⁵ Damit können allerdings nur Grundlegungen geschaffen werden. Es ist erforderlich, auch im *Vorbereitungsdienst* eine solche

⁷⁵ Freie und Humboldt-Universität Berlin haben eine Pflicht-Lehrveranstaltung „Heterogenität“.

- Pflichtveranstaltung zu verankern, die stärker auf (fach-)didaktische und praktisch-psychologische Fragen ausgerichtet ist.
- *Der Bedarf an sonderpädagogischer Kompetenz* in der allgemeinen Schule – vor allem in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache – ist erkennbar auch heute schon groß, und er wird trotz der Verlagerung des Personals aus den Förderschulen steigen. Daher wird empfohlen, in allen Lehramtsstudiengängen ein *Zweifach* Sonderpädagogik LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) und im sonderpädagogischen Studiengang (mit Erstfach Sonderpädagogik) ein *gebündeltes Fach LES einzuführen*.
 - Zusätzlich sollte ein *dreisemestrigen Zertifikats-Weiterbildungsstudiengang Inklusion / Heterogenität / Teamarbeit / Förderdiagnostik* eingeführt werden.⁷⁶ Er könnte für solche Lehrkräfte angeboten und mit Ermäßigungsstunden der Teilnehmer organisiert werden, die künftig Moderatoren- und Leitungsfunktionen bei der Fortbildung, der Organisation regionaler Inklusion oder der innerschulischen Leitung der unten vorgeschlagenen Zentren pädagogischer Unterstützung in Schulen übernehmen wollen.

3.1.19 *Wissenschaftliche Begleitung der landesweiten Einführung der inklusiven Schule*. Schulversuche sind für die Umsetzung der UN-BRK nicht erforderlich – es gibt international, national und landesweit genügend Erfahrungen zum gemeinsamen Unterricht. Aber die Komplexität bei der Umsetzung des Ziels eines landesweiten inklusiven Bildungssystems in NRW empfiehlt eine prozessorientierte, Herausforderungen und ihre verschiedenen Lösungen beschreibende wissenschaftliche Begleitung. Sie müsste sich auf zentrale, für den Transformationspro-

⁷⁶ Anknüpfung findet sich im Entwurf für ein Lerncurriculum für den Vorbereitungsdienst in NRW (Stand 16. 4. 2010).- In der Lehramtszugangsverordnung vom 18. 6. 2009 ist in den Lehramt Grundschule und Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen innerhalb der Bildungswissenschaft „Sonderpädagogik“ vorgesehen. Was das konkret bedeutet, bleibt unklar – und wenn die inhaltliche *inklusionsorientierte* Ausfüllung nicht vorgegeben wird, hängt das Lehrangebot völlig von den unwägbar personellen Ausstattungen und der Orientierung der Dozenten ab. „Sonderpädagogik“ so allgemein gibt es im Übrigen nicht. Es wird dringend empfohlen, diese Verordnung inklusionsorientiert zu präzisieren, auf Lern- und Verhaltensprobleme zu fokussieren und dabei auch das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen und das Lehramt an Berufskollegs einzubeziehen.

zess selbst wichtige Informationen und Rückkoppelungen konzentrieren. Sie sollte der Projektgruppe und der vorgeschlagenen Feedback-Gruppe regelmäßig Zwischenbericht erstatten.

3.1.20 *Öffentlichkeitsarbeit des Landes bzw. des MSW.* Trotz der allgemeinen Übereinstimmung, ausgedrückt durch den Landtagsbeschluss vom 1. 12. 2010, sich „auf den Weg zu einem inklusiven Bildungssystem“ begeben zu wollen, bestehen nach wie vor Bedenken, offene Fragen und Fragen auch außerhalb der Parteien und Verwaltungen, auf die exemplarisch in Kap. 1.4 hingewiesen wurde. Neben einer kontinuierlichen Öffentlichkeitsarbeit ist auch die *Anerkennung der integrationspädagogischen bzw. inklusiven Arbeit der Beteiligten vor Ort* ein wichtiges Moment erfolgreicher Implementation der inklusiven Schule. Daher sollte ein *Landes-Inklusions-Preis*, analog zum Jacob-Muth-Preis auf Bundesebene, geschaffen werden. Preisträger könnten nicht nur inklusive Kitas, Einzelschulen, Beratungs- und Unterstützungsstellen, sondern auch ganze Regionen (Kreise, Städte) sein, die sich auf den Weg einer sozialräumlich inklusiven Entwicklung – also weit über Schule hinaus – begeben haben. Der Preis sollte daher nicht nur vom MSW, sondern gemeinsam mit mehreren anderen Trägern und Ministerien getragen und vergeben werden.

3.1.21 *Zusammenfassung.* Die Empfehlungen für die *Handlungsebene Land* müssen sicher im Prozess der Umsetzung erweitert oder modifiziert werden, weil immer wieder neue Fragestellungen auftauchen werden. Die hier vorgeschlagenen Maßnahmen sind aus unserer Sicht für einen Aktionsplan bzw. Entwicklungsplan jedoch ausreichend. Mit ihrer Umsetzung kann das eingangs formulierte Ziel 2020 mit einer Inklusionsquote im Schulbereich von 85% quantitativ erreicht und die qualitative Sicherung der Förderung gewährleistet werden. Mehrfach wurde auf zeitliche und andere Zwischenschritte auf dem Weg zu diesem Ziel hingewiesen. Sie werden im abschließenden Kapitel nochmals gebündelt aufgegriffen.

3.2 Die Handlungsebene Region: Der Sozialräumlicher Weg zur Inklusion

Um im Flächenland NRW mit seiner mehrstufigen Verwaltungsstruktur eine einerseits basisnahe, andererseits grundlegend gemeinsame Entwicklung zu einem inklusiven Bildungssystem voran zu treiben, ist die Region – der Kreis, die Kreisfreie Stadt, eine in einem Bildungsnetzwerk zusammenarbeitende Bildungsregion – ein unabdingbare Handlungsfeld zwischen Land einerseits, Einzelschule andererseits. Schon jetzt gibt es in vielen Regionen lokale Bildungsnetzwerkstrukturen, in denen die Kommunen und Kreise, Akteure wie Ausbilder, Gewerkschaften, Kirchen, Schulämter, Sozialämter, Selbsthilfe- und Betroffenenvertretungen, kulturelle Einrichtungen und Vereine u.a. sich bemühen, durch die Erarbeitung gemeinsamer Ziele und Maßnahmen Chancenungleichheit abzubauen und das Qualifizierungsniveau der Region zu verbessern. Zunehmend orientieren sich auch die Behindertenhilfe, die Soziale Arbeit und die integrations- bzw. inklusionspädagogische Bewegung an solchen sozialraumbezogenen Gemeinwesenkonzepten (vgl. Konzeptionen und Beispiele in Stein u.a. 2010; Wernstedt/Ohnesorg 2010; für Köln/Bonn vgl. Platte/Brokamp 2010, Brokamp 2010).⁷⁷ Die Bildungsnetzwerke, die in NRW durch den Modellversuch ‚Selbständige Schule‘ entstanden sind, können ebenfalls für die Entwicklung der Umsetzung einer sozialräumlich angelegten inklusiven Bildungslandschaft vor Ort nutzbar gemacht werden. Unter inklusionsspezifischen Aspekten werden folgende Teilschritte zur Umsetzung innerhalb einer Region (Landkreis, Kreisfreie Stadt) vorgeschlagen:

3.2.1 *Regionaler Aktionsplan Inklusionsentwicklung.* Wie auf Landesebene ist es notwendig, die verschiedenen notwendigen Aktivitäten für eine inklusive Entwicklung im Frühförderbereich der Region, in den Kindertagesstätten, den Schulen, bei der Schülerbeförderung von Kindern mit Behinderung, in der regionalen Kinder- und Jugendarbeit, bei den vorhandenen und ggf. zu vernetzenden Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen, der Sozial- und Jugendhilfe und in der beruflichen Bildung in einem gemeinsamen Aktionsplan zu bündeln, Ziele und Zeitpunkte für einzelne Maßnahmen festzulegen, die

⁷⁷ Ein sehr groß angelegter Versuch der Entwicklung einer Bildungsregion ist der Plan, das gesamte Ruhrgebiet als gemeinsame Bildungsregion zu betrachten. Vgl. die Vorstudie Bildungsbericht Ruhr, Dezember 2009. Für die konkrete Umsetzung der inklusiven Schule ist die Größe der Kreisfreien Stadt bzw. eines Landkreises (ggf. auch benachbarter Landkreise) besser geeignet, die Akteure vor Ort einzubeziehen.

Gesamtkosten unterschiedlicher Kostenträger zu prüfen, die verantwortlichen Institutionen und Zuständigen zu benennen und die Abläufe kooperativ zu klären. Ausdrücklich sind bei der Erarbeitung eines regionalen Aktionsplanes – mit der gleichen Zeitperspektive 2020 – die regional vorhandenen öffentlichen und nichtöffentlichen Institutionen und Träger einzubeziehen. Es wird empfohlen, eine *koordinierende Geschäftsstelle*, einen regionalen Lenkungsausschuss und eine Projektgruppe einzurichten. Für die Umsetzung im Schulbereich bleibt die bestehende getrennte Verantwortung für „innere“ und „äußere“ Schulangelegenheiten unberührt – um so wichtiger ist es, dass die Verantwortlichen verbindliche Abstimmungen treffen, die in einer gemeinsamen Lenkungsgruppe vereinbart werden. Die regionalen Aktionspläne Inklusive Bildung bis 2020 könnten in allen Regionen schon heute vorbereitet und nach Festlegung der Landesvorgaben bis zum Schuljahr 2012/13 konkretisiert werden.⁷⁸

3.2.2 *Regionaler Feedback-Beirat Inklusion*. Der vorgeschlagene regionale Aktionsplan sollte zwar von einer öffentlichen Institution oder einem Verbund von Institutionen verantwortet und umgesetzt werden, seine Akzeptanz und Realisierung verlangt jedoch einen demokratischen, begleitenden Beteiligungsprozess, der die Vertreter der Akteure in der Region einbezieht. Diesem Beirat sollten nicht nur Eltern von Kindern mit Behinderungen, der regionale Behindertenbeauftragte, Vertreter der Kita- und Schulträger, der Schulaufsicht und der unterstützenden Einrichtungen angehören, sondern auch Vertreter der integrativ arbeitenden Erzieherinnen und Lehrkräfte (sowohl der Sonderpädagogen als auch der Regelschullehrkräfte), des Schulpsychologischen Dienstes, des Sozialamtes, der lokalen Kirchen, evt. vorhandener ethnischer Vereine usw. Die Zusammensetzung einer solchen Inklusions-Feedback-Beirats hängt von der regionalen Struktur ab.

⁷⁸ Köln plant, einen entsprechenden Aktionsplan bis Ende 2011 zu beschließen. Alle Regionen könnten also unmittelbar tätig werden, vor allem, was den Aufbau gemeinsamer Strukturen und Zielsetzungen betrifft.

3.2.3 *Inklusions-Bürgerbüro*. Damit Eltern behinderter Kinder bei der Beantragung von persönlichen Assistenten (Integrationshelfer)⁷⁹, technischen Hilfen (z.B. PC mit besonderer Ausstattung) oder der Übernahme der Beförderungskosten auf der Grundlage des Sozialgesetzbuchs nicht, wie oft bislang, zwischen Sozialamt, Jugendamt, Krankenkasse, Schulamt usw. in einem Schwarzen-Peter-Spiel hin und her geschoben werden, wird empfohlen, dass es künftig pro Kreis bzw. Kreisfreie Stadt ein *Inklusions-Bürgerbüro* gibt.⁸⁰ Diese *gemeinsame Verwaltungsanlaufstelle* für Anträge und Bearbeitung dieser Art wäre für die Koordination zwischen den möglichen Kostenträgern und eine zügige Bearbeitung verantwortlich. Um diese Abstimmung zwischen verschiedenen Dienststellen und Hierarchien zu ermöglichen, ist eine lokale vertragliche Vereinbarung erforderlich. Es ist dringend geboten, solch eine kreisbezogene Beratungs-, Antrags- und Verantwortungsstelle zu schaffen, um den Eltern eine wirkliche und niedrigschwellige Unterstützung zu sichern.

3.2.4 *Regionalen Beratungs- und Konfliktstelle Inklusion im Bildungssystem (Ombudsstelle)*. Sie könnte mit dem *Inklusions-Bürgerbüro* verbunden oder räumlich an gleicher Stelle untergebracht werden. Die Regionale Beratungs- und Konfliktstelle Inklusion berät Eltern, Schulen, Kindertagesstätten, Lehrkräfte und Erzieherinnen, aber auch andere Interessierte zu den in der Region bestehenden Möglichkeiten inklusiver Erziehung und Unterrichtung, moderiert bei Konflikten, stellt Informationsmaterial zu den Ansprechpartnern und Akteuren in der Region bereit und beteiligt sich beratend am Inklusionsbeirat der Region. Entscheidend bei allen Beratungen ist es, dass die Beratung nicht im Verdacht einer Interessengebindung stehen kann. Daher ist die derzeitige Beratung im Kontext sonderpädagogischer Förderung bzw. des Lernorts der Kinder, nämlich die Beratung durch Sonderpädagogen der Förderschulen bzw. der Kompetenzzentren, so problematisch: Solange diese Institutionen selbst Unterricht anbieten, *kann* der – möglicherweise ungerechtfertigte – Verdacht einer den Unterricht in den Förderschulen sichernden Beratung und Platzierungsempfehlung nicht

⁷⁹ Das Bundesverwaltungsgericht hat schon 2007 entschieden, dass bei einer Beschulung behinderter Kinder in einer Regelschule das Sozialamt einen Integrationshelfer finanzieren *muss*, wenn eine Einweisung des Schulamtes für die Regelschule vorliegt (BVerwG 5 C 34.06 und 35.06 v. 26. 10. 2007). Mit Inkraftsetzung der UN-BRK ist diese rechtliche Feststellung, die noch nicht bei allen Betroffenen bekannt und bei allen Zuständigen ‚angekommen‘ ist, umso bedeutsamer.

⁸⁰ Soweit in einem regionalen Bildungsnetzwerk eine Geschäftsstelle besteht, könnte sie dort angesiedelt sein. Das gilt auch für die Ombudsstelle (3.2.4).

ausgeschlossen werden.

3.2.5 Fortbildung für inklusiver Bildung in der Region. Auf die Notwendigkeit gemeinsamer, möglichst schulnaher, aber auch regional-schulübergreifender Fortbildungsnotwendigkeit wurde schon hingewiesen. In der regionalen sozialräumlichen Entwicklung inklusiver Bildungsstrukturen geht es also nicht nur um Lehrkräfte, sondern auch um Erzieher/innen (mit unterschiedlichen Trägern), um Schulpsychologen, um das allgemeine und das für Jugend- und Sozialhilfe zuständige Verwaltungspersonal der Kommune, um Schulleitungen, um Mitarbeiter der sozialen Arbeit der Kommune usw. Diese – möglichst oft gemeinsame – Fortbildung sollte durch die oben vorgeschlagene regionale Lenkungsstelle organisiert werden.

3.2.6 Niedrigschwelliges Informationsmaterial und Fortbildungsangebot für Eltern und die breite Öffentlichkeit auf kommunaler Ebene. Die allgemeinen Handreichungen, die auf Landesebene entwickelt werden bzw. vorliegen, müssen ergänzt werden durch Informationen über die je konkreten regionalen Angebote und Einrichtungen zur Information, Beratung, Antragstellung usw. (möglichst auch in den in der Region bedeutsamen Sprachen und in einfacher Sprache). So können konkrete Fragen und Vorbehalte gegenüber gemeinsamer Erziehung, aber auch Informationslücken überwunden und die Handlungskompetenz von Eltern gestärkt werden. Nicht zuletzt sollte es Teil der regionalen Inklusionsplanung sein, die ggf. vorhandenen *regionalen Medien* regelmäßig über den Prozess zur inklusiven Schule vor Ort zu informieren.

3.2.7 Schulentwicklungsplanung und Schwerpunktschulen in der Region. Das unter Kap. 3.1.13 vorgeschlagene *Verlagern der Förderung in den Förderschwerpunkten LES* in die allgemeinen Schulen bedeutet für die Schulentwicklungsplanung, dass bis 2020 die Förderschulen LES in der Region entweder

- in allgemeine inklusive Schulen umgewandelt werden,
- in die vorgeschlagenen REBUS-NRW umgewandelt werden,
- für andere öffentliche Funktionen der Region verwendet werden oder
- als Gebäude und Fläche aus der öffentlichen Nutzung entlassen werden,

auch durch den Verkauf von Gebäuden und Grundstücken.

Die Klärung der Frage, welche allgemeinen Schulen im Primar- und Sekundarbereich bei den *übrigen Förderschwerpunkten* zu allgemeinen Schwerpunktschulen erweitert werden, berührt die Schulplanung kurzfristig, da diese Klärung innerhalb von zwei Jahren abgeschlossen sein sollte. Bei der perspektivischen Umwandlung der Förderschulen zu „Schulen ohne Schüler“ nach dem Modell Schleswig-Holstein ist für die Schulentwicklungsplanung die Frage verbleibender Standorte (ggf. in Abstimmung mit Nachbar-Regionen) zu prüfen.⁸¹

3.2.8 *Das Regionale Beratungs- und Unterstützungszentrum* für Kinder und Jugendliche mit emotionalen und sozialem Unterstützungsbedarf („REBUS“) ist unter Kap. 3.1.15 beschrieben worden. Pro Kreis sollte solch ein Regionales Beratungs- und Unterstützungszentrum eingerichtet werden, für die Städte hängt ihre Zahl von der Größe der Bevölkerung bzw. vom Bedarf ab. Empfohlen wird, dass REBUS gemeinsam vom Land (MSW) und vom jeweiligen Landkreis bzw. der Kreisfreien Stadt getragen wird, da hier einerseits Personal von unterschiedlichen Trägern zusammenarbeiten soll und die Bereitstellung von Gebäude und Betriebskosten eine kommunale Angelegenheit ist.

3.2.9 *Regionaler Entwicklungsbericht und Öffentlichkeitsarbeit*. Wie für das Land ist es auch für eine Region wichtig, sich Rechenschaft zu geben über Erfolge und offene Probleme bei der konkreten Umsetzung inklusiver Bildung. Daher macht ein *regelmäßiger Fachtag* zur Entwicklung und weiteren Perspektive der Inklusion Sinn, auf dem der Aktionsplan in seiner konkreten Zielperspektive, die tatsächliche Entwicklung in Bezug auf Inklusion der Region und die Herausforderungen offen *mit allen Akteuren zielführend* erörtert werden. Entscheidend ist nicht die einmalige, sondern die nachhaltige, also kontinuierliche Etablierung solcher öffentlichen Selbstreflexionen und ihre handlungsrelevante Bedeutung. Die kontinuierliche Reflexion der – weit über inklusive Kita und

⁸¹ *Die Schulträgerschaft der LSV* für Förderschulen körperliche Entwicklung, Hören, Sehen und z.T. Sprache ist mit dem hier vorgeschlagenen inklusionsorientierten Konzept, bei der Realisierung des Wahlrechts und unter demografischen Aspekten problematisch. Geprüft werden sollte, ob ein Wechsel der Trägerschaft für diese Förderschulen möglich ist, da LSV nicht Träger allgemeiner (Schwerpunkts-)Schulen sein können, möglicherweise aber Träger von „Schulen ohne Schüler“, die ja formal weiterhin Förderschulen bleiben (in Schleswig-Holstein in Landesträgerschaft).

Schule hinausgehende – kommunalen und regionalen Inklusionsentwicklung verstärkt zugleich die Partizipation von Menschen mit Behinderungen jeden Alters im kommunalen Leben.

3.3 Die Handlungsebene der inklusiven Einzelschule und des gemeinsamen Unterrichts

Der Weg zu einem inklusiven Bildungssystem hängt neben den Rahmenentscheidungen, die das Land zu treffen und umzusetzen hat, und der inklusiven Gesamtstruktur einer Region von der inklusiven Praxis seiner Bildungseinrichtungen, also den Kindertagesstätten und Schulen ab. In Bezug auf die Schulen bedeutet dies: Alle Schulen in NRW werden für sich klären und formulieren müssen, was bei ihnen „inklusive gute Schule“ und „inklusive guter Unterricht“ bedeuten – soweit sie es nicht schon, wie viele, getan haben.

Was *guter inklusiver Unterricht* sowohl in der Grundschule als auch in Schulen der Sekundarstufe heißt, ist in Kap. 1.3 dargestellt worden. Jede Schule und jedes Jahrgangsteam kann für sich entscheiden, ob die dort gegebenen Hinweise für sie praxisrelevant sind, ob sie nicht schon längst selbst angewandt werden oder welche von diesen oder anderen Komponenten lernwirksamen und sozial befriedigenden Lernens in der schulinternen Fortbildung noch angeeignet werden sollten.

Auch die *Ausstattung der inklusiven Einzelschule* ist konzeptionell (Kap. 3.1.13) dargestellt worden: Es gibt eine Grundausstattung sonderpädagogischer Kompetenz für die Förderschwerpunkte LES nach Maßgabe der gesamten Schülerzahl und der sozialen Belastung im Einzugsbereich.⁸² Optieren Kinder und Jugendliche bzw. ihre Erziehungsberechtigten der übrigen Förderschwerpunkte für den gemeinsamen Unterricht an dieser Schule, kommen die in Förderschulen bislang üblichen sonderpädagogischen Lehrerstunden hinzu, ggf. ergänzt um Schulhelferstunden.⁸³ Angesichts der Zügigkeit und der durchschnittlichen Schülerzahl einer Schule kann die Schulleitung also über mehrere Jahre wissen, mit welcher Grundausstattung und ggf. mit welchen weiteren Ressourcen sie zu rechnen und auszukommen hat.

Die inklusive Schule besteht aber nicht nur aus gutem Unterricht und einer

⁸² Es sei nochmals betont: *Falls* sich Gymnasien der ausdrücklichen Förderung von Kindern mit den Förderschwerpunkten LES öffnen, sind sie in diese Grundausstattung einzubeziehen. Falls nicht, werden die Ressourcen im Sekundarbereich den übrigen Schulen (Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen, Haupt- und Realschulen) zur Verfügung gestellt.

⁸³ Auch hier gilt nochmals zur Klarstellung: Gymnasien sollten sich der inklusiven Förderung öffnen. Das gilt unstreitig für ‚zielgleiche‘ Förderung von Jugendlichen der Förderschwerpunkte Hören, Sehen, körperliche Entwicklung. Auch die Aufnahme von Kindern geistiger Entwicklung ist nicht ausgeschlossen, wie das Beispiel des Werner-von-Siemens-Gymnasiums in Bad Harzburg zeigt. Vgl. Schöler 2010.

vernünftigen sonderpädagogischen Ausstattung. Auf der Grundlage der Erfahrungen und der *best practice* schon inklusiv arbeitender Schulen werden folgende Empfehlungen formuliert:

3.3.1 *Leitbild Inklusion.* Die Einzelschule nimmt das Thema Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bzw. mit Förderbedarf, aber auch insgesamt das Thema individuelle Förderung, auch von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Fähigkeiten und Talenten, in ihr im Internet dargestelltes *Leitbild* auf und konkretisiert es für jeweils ein bis zwei Schuljahre in ihrem *Schulprogramm*. Es ist selbstverständlich, dass dabei Eltern von Kindern mit SEN und diese selbst in die Programmentwicklung mit einbezogen werden. Im Schulleitbild wird der inklusive Grundsatz verankert, dass Kinder, die einmal aufgenommen wurden, auch *das Recht haben, in der Schule zu bleiben* – auch wenn sie große Schwierigkeiten haben und machen und geringe Schulleistungen zeigen. Inklusion verträgt sich nicht mit der Drohung, bei ungebührlichem Verhalten oder schlechten Schulleistungen die Schule verlassen zu müssen. Das gilt auch für die Sekundarstufe und hier auch für das Gymnasium. Das Gymnasium Beckum zeigt mit seinem LernZentrum exemplarisch, wie faktisch die Abschulung vermieden werden kann durch die Aktivierung der Jugendlichen als Lern-Tutoren (vgl. Kleinlosen 2008). Für Kinder mit großen Verhaltensproblemen sollte, falls die schulinterne sonderpädagogische Förderung nicht zureicht, die Unterstützung der einzurichtenden regionalen REBUS in Anspruch genommen werden können.

3.3.2 *Ganzheitliche Schuleingangsuntersuchungen.* Schuleingangsuntersuchungen aller Kinder sollten im interdisziplinären Team erfolgen, neben ganzheitlichen gesundheitlichen Aspekten (Wahrnehmung, Motorik, Hören, Sehen, Gleichgewicht, Belastungen u.a.) und der Sprachentwicklung sollten vor allem die sozialen Netzwerke mit Gleichaltrigen und Alltagskompetenzen beschrieben werden. Ziel der Schuleingangsuntersuchung im Team ist es, für alle Kinder individuelle Förderung und zugleich gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

3.3.3 *Verzicht auf Zurückstellungen.* Die inklusive Grundschule *verzichtet ausdrücklich auf Zurückstellungen* und nimmt alle Kinder des Wohnumfeldes auf.

Zurückstellungen haben sich nicht als effektive Maßnahme von entwicklungsverzögerten und/oder behinderten Kindern erwiesen.

3.3.4 *Schnittstelle Kita / Grundschule.* Die inklusive Grundschule organisiert zwischen Ostern und Sommerpause mit den künftigen Lehrern der Schuleingangsphase bzw. der ersten Klassen und den Erzieher/innen derjenigen *Kindertagesstätten*, von denen üblicherweise die Schulanfänger kommen, *gegenseitige Hospitationen und Besprechungen* über einzelne, besonders zu fördernde Kinder. Auf die Notwendigkeit, dass diese wichtige Schnittstelle der (teilweise präventiven) Förderung durch Vereinbarungen und Ermäßigungsstunden abgesichert wird, wurde schon hingewiesen.

3.3.5 *Verzicht auf (zwangsweise) Klassenwiederholungen.* Das ‚Sitzenbleiben‘ ist – so die Schulforschung in großer Übereinstimmung – keine für die betroffenen Schüler/innen langfristig lernwirksame Maßnahme. Darüber hinaus erschwert sie die Fortsetzung von Freundschaften und sozialen Netzwerken (vgl. Krohne/Tillmann 2006). Eine Schule, die einerseits Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert und mit ihrer Klasse ‚hochwandern‘ lässt, andererseits aber noch (zwangsweise) Klassenwiederholungen praktiziert, ist ein Widerspruch in sich.

3.3.6 *Bewegte Schule.* Die inklusive Schule ist ‚*bewegte Schule*‘ (vgl. Thiel 2006) in dem Sinne, dass Bewegung, Sport, Akrobatik, Tanz und Werkstattarbeit zu ihrem Verständnis ganzheitlicher Bildung gehört – bewegte Schule ist besonders wichtig für die vielen Kinder mit häuslichem Bewegungsmangel, für Kinder mit motorischen und physischen Beeinträchtigungen und nicht zuletzt für ‚schwierige‘ Kinder und Jugendliche mit emotionalem und sozialem Entwicklungsbedarf.

3.3.7 *Genderreflektive Förderung.* Die inklusive Schule ist eine Schule, in der auch *Jungen- und Mädchenförderung* bewusst verankert werden. Spezifische Jungenförderung ist bislang irritierenderweise nur selten Thema der sonderpädagogischen Förderung (und der sonderpädagogischen Theorien), obwohl, nicht nur in den Förderbereichen emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und Sprache, sondern auch bei Sinnes-, körperlichen und geistigen

Behinderungen mehrheitlich Jungen betroffen sind.⁸⁴ Hier könnten einzelne Schulen initiativ werden, um die generellen, meist in der sozialen Arbeit vorfindlichen Konzepte von jungendpädagogischen und genderbezogenen Ansätzen (vgl. Matzner/Tischner 2008, Matzner/Wyrobnik 2010) mit herkömmlich sonderpädagogischen zu verbinden und zu erproben.

3.3.8 *Time-out-Raum (Schulstation)*. Die inklusive Schule hat für Krisenfälle eine *Time-out-Einrichtung* (Trainingsraum, Schulstation, Oase oder andere Namen), in die kurzfristig Schüler/innen aufgenommen werden können, die den Unterricht massiv erschweren. Time-out-Einrichtungen stellen eine Entspannungssituation für den Unterricht her und schaffen zugleich oft erst die Möglichkeit, dass ein in der Krise befindliches Kind sich öffnet (vgl. Bründel/Simon 2007 und Claßen/Nießen 2006 zum Trainingsraumkonzept, Nevermann 2004 zur Schulstation). Diese Einrichtungen werden in manchen Bundesländern von der Kommune, in anderen vom Land oder von der Jugendhilfe (mit)finanziert. Ihre Erzieher/innen oder Sozialarbeiter/innen können diese Kinder auffangen. Sie unterliegen dem Vertrauensschutz, d.h. nur wenn die Kinder das ausdrücklich wünschen, werden Äußerungen von ihnen weitergegeben. Untersuchungen zur Wirksamkeit zeigen, dass Schulstationen dieser Art sowohl von Lehrkräften als auch von den Kindern sehr akzeptiert werden. Darüber hinaus ist eine deutliche Verbesserung der Lern- und Sozialentwicklung sowohl ‚schwieriger‘ Kinder als auch der gesamten Lerngruppe zu beobachten (vgl. Nevermann 2004). Die Ausstattung der *Ganztagsschule* erleichtert die Einrichtung einer solchen time-out-Einrichtung.

3.3.9 *Zentrum unterstützender Pädagogik (ZuP)*. *An jeder inklusiven Schule* sollte ein *Zentrum unterstützender Pädagogik (ZuP)* geschaffen werden. In den ZuP, wie sie in Bremen ab 2010 schrittweise in *allen* Schulen – auch den Gymnasien – eingerichtet werden, sind alle Sonderpädagogen⁸⁵, Sozialarbeiter, Erzieher/innen

⁸⁴ Im Schuljahr 2009/10 waren in NRW von allen Förderschülern 64,9% Jungen. Innerhalb der Förderschwerpunkte: Förderschule emotionale und soziale Entwicklung 88,1%; Sprache 71,2%; körperliche und motorische Entwicklung 63,7%; geistige Entwicklung 61,1%; Lernen 60,6%; Sehen 58,3%; Hören 57,9%;. Vgl. NRW Das Schulwesen 2010, 15 (eigene Berechnung). Zu den bundesweiten Vergleichszahlen vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 253.

⁸⁵ Das gilt für die fest einer Schule zugeordneten Sonderpädagogen der Förderschwerpunkte LES wie für bei Bedarf stundenweise zugeordneten Sonderpädagogen der Schwerpunkte Hören, Sehen, körperlich/motorische und geistige Entwicklung.

und sonstige Kräfte für spezielle Programme (z.B. für Talentförderung) oder AGs zugeordnet. Sie haben etwa drei Räume (für Beratung und Diagnostik, für die Aktenführung und Büroarbeit, für Teambesprechungen). Hier kann die *niedrigschwellige Beratung* mit Kindern, Eltern und Kollegen stattfinden, die *Förderdiagnostik* und die *Fallbesprechung*⁸⁶. Die *Kooperation mit externen Einrichtungen und Ämtern* (Schulpsychologischer Dienst bzw. REBUS, Jugendarbeit, Jugendhilfe, Beratungsstellen u.a.) wird vom ZuP aus organisiert. Organisiert die Schule im Rahmen der Ganztagschule *schulinterne Lernförderung*, könnte das ZuP für die Schulleitung die Organisation übernehmen. Die *Rechenschaftslegung* für sonderpädagogische Förderung und die fachliche Vorbereitung der *schulinternen Inklusionsfortbildung* wird hier organisiert. Das ZuP hat eine Leitung⁸⁷, die der Steuerungsgruppe der Schule und/oder der Schulleitung angehört. Analog zu den Fächer-Fachkonferenzen sollte eine eigene *sonder- und sozialpädagogische Fachkonferenz* eingerichtet werden, die sowohl das Fach-Fachgespräch als auch das multiprofessionelle Arbeiten in einem engeren, ‚heimatlichen‘ Kreis ermöglicht. Da Schulen unterschiedliche Profile, Ausstattungen und Problemlagen haben können, ist die Ausgestaltung eines ZuP von der Schule selbst abhängig.

3.3.10 *Rolle der Sonderpädagogen im Inklusionsprozess einer Schule.* Die inklusionsförderliche Sonderpädagogik in der einzelnen Schule wird durch die Grundausrüstung (für die Förderschwerpunkte LES, vgl. Kap. 3.1.13) ressourcenmäßig gesichert. Diese Sonderpädagogen könnten den Jahrgängen zugeordnet werden, aber auch als Pool für die gesamte Schule zur Verfügung stehen – eine Frage der jeweiligen Schulorganisation. Unstreitig ändert sich die *Rolle der Sonderpädagogen*, wenn sie nicht mehr in einer Förderschulklasse unterrichten oder mit einem Teil ihrer Arbeitszeit zugleich an einer oder gar mehreren allgemeinen Schulen ‚ambulant‘ tätig sind, sondern mit ihrer Stelle und vollständig in der allgemeinen Schule tätig sind. Zwar sind die Grundfunktionen der Lehrtätigkeit – Unterricht, Beurteilung, Beratung, Erziehung,

⁸⁶ ZuP sind keine Förderschulen in der allg. Schule, wie gelegentlich befürchtet wird. Die inklusive Förderung findet im Unterricht und in den Unterrichtsräumen statt. Das schließt gelegentliche spezifische Kleingruppenarbeit nicht aus, die aber eher in den Gruppenräumen bzw. auf den Fluren stattfinden sollte.

⁸⁷ Leiter/innen können z.B. vormalige Schulleiter/innen von Förderschulen mit gleicher Besoldungsgruppe sein.

Zusammenarbeit mit Kollegen, Schulmanagement – an jedem Lernort gleich. Allerdings verschieben sich die Schwerpunkte: *Beratung* (von allgemeinen Lehrkräften und allen Schülern) wird zunehmen, ebenso kurzfristige *Prozessdiagnostik* und der Entwurf zeitlich kürzerer Förderpläne; ebenso die notwendige Dokumentation von Fördermaßnahmen und –ergebnissen (*Rechenschaftslegung*). Auch die *Abstimmung* mit der Jugendhilfe u.a. *schulexternen Unterstützungen* dürfte zunehmen. Der ‚Blick‘ der Sonderpädagogen ist nicht mehr nur auf Kinder mit Förderbedarf gerichtet: unvermeidlich haben sie es nun mit allen Jungen und Mädchen der allgemeinen Schule zu tun, auch mit besonders leistungsstarken, talentierten, selbstbewussten oder anstrengenden (und deren Eltern). Deshalb kann es sinnvoll sein, wenn auch sie *Fachunterricht erteilen*⁸⁸ und nicht in die (schulinterne) Rolle der ‚Spezialisten für schwierige Fälle‘ geschoben werden (bzw. sich darin einrichten). Schulen, in denen Sonderpädagogen zusammen mit allgemeinen Lehrkräften gemeinsam *Tutoren* einer Klasse sind, haben damit gute Erfahrungen gemacht. Es spricht auch nichts dagegen, dass Sonderpädagogen auch alleinige *Klassenlehrer* werden, wenn sie dies wünschen – etwa weil sie in ihrer früheren Förderschule diese Tätigkeit als besonders wichtig ansahen – und im Team als sinnvoll angesehen wird. Ihre ‚Fachlichkeit‘, d.h. ihre nachhaltige Kompetenzerhaltung und innere Zugehörigkeit zu bestimmten sonderpädagogischen Kompetenzfeldern, kann, wie bei anderen Fachlehrkräften auch, durch die Zugehörigkeit zu Fachverbänden, die Teilnahme an entsprechenden Tagungen, Fortbildungen und/oder durch regionale Fach-Arbeitsgemeinschaften gesichert werden.

Insgesamt kann zur Aufgabe der Sonderpädagogen in der inklusiven Schule gesagt werden: Ihre jeweilige fachliche und pädagogische Kompetenz kann unter den hier vorgeschlagenen veränderten Strukturen für die gesamte Schulentwicklung und für die individuelle Förderung von Kindern besonders wirksam werden.

3.3.11 *Inklusionsförderliche Schulleitung*. Nicht zuletzt sei darauf hingewiesen, dass eine inklusive Schule eine *Schulleitung* verlangt, die sich engagiert für die ‚Willkommenskultur‘ in der Schule, die also Kinder mit Behinderungen und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf nicht als Belastung (oder gar als

⁸⁸ Alle Sonderpädagogen haben die Lehrqualifikation für ein Schulfach.

Rufschädigung), sondern als Stärkung der humanen Qualität ihrer Schule und zugleich als weiteren Impuls ansieht, individuelle Lern- und Entwicklungsförderung als *generelles Prinzip* schulischen modernen Lernens zu verankern. *Gute Schulleitung* in diesem Sinne ist heute eine Voraussetzung jeder, also auch der inklusiven, qualitätsvollen Schulentwicklung, wie Harazd (2010) unter Auswertung internationaler Studien und einer eigenen Untersuchung in NRW feststellt.

3.4 Die Handlungsebene inklusionsförderlicher Netzwerke

Die Geschichte der gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung ist nur durch die reale Vernetzung von Einzelnen mit anderen und durch die Entstehung neuer Netzwerke (wie z.B. Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen) möglich geworden. Das Internet ergänzt und verstärkt neben dieser realen Vernetzung vor Ort bis hin zur globaler Ebene (etwa durch regelmäßigen Austausch auf Tagungen, durch Schriften und Partnerschaften) die Betroffenen und Akteure im Bereich der nun schon seit Jahrzehnten dauernden Bemühungen um das Recht auf *inclusive education at all levels*. Die virtuelle Kommunikation wird durch eine Vielzahl von Portalen unterstützt, wie etwa unesco.de; european-agency.org; netzwerk-inklusion.de; bidok.uibk.ac.at; inklusionspaedagogik.de; gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de; gemeinsam-leben-nrw.de; eineschulefueralle.de; netzwerk-inklusive-schule.de (Köln); laenger-gemeinsam-lernen.de;

lwl.org/LWL/Jugnd/Schulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_Inklusion (LWL) usw.).

Um in NRW die einzelnen Schulen und Bildungsregionen auf dem Weg zur Inklusion zu unterstützen, sollte *auf Landesebene ein interaktives Portal „Aktionsplan Inklusionsumsetzung NRW“* eingerichtet werden. Es genügt nicht, Informationen über die jeweils zuständigen Ministerien ins Netz zu stellen. Vielmehr sind Diskussionsforen, die unzensurierte Einbindung verschiedener Akteure – auch bei Kontroversen – und eine systematische Vermittlung über links zu anderen Webseiten auf globaler, europäischer, nationaler und regionaler Ebene über die verschiedenen Herausforderungen bei der Realisierung einer inklusiven Gesellschaft eine wichtige Unterstützung und Einbeziehung von einzelnen Akteuren, aber auch von Institutionen und Regionen. Solche virtuelle Kommunikation kann sich – wie im Jahr 2011 die politischen Entwicklungen in Nordafrika, Nahost und Südeuropa zeigen – zugleich auch zu realen Zusammenschlüssen führen. Das MSW könnte hierbei initiativ werden, um auch die weiteren Akteure (Ministerien für Arbeit, Integration und Soziales, Beauftragter der Landesregierung für die Belange behinderter Menschen, Landschaftsverbände, Städte- und Gemeindetag, Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen usw.) für solch ein gemeinsam Inklusionsportal NRW zu gewinnen.

4 Annäherung an eine Abschätzung erforderlicher Ausgaben

In den folgenden Abschnitten wird der Versuch unternommen, die Bildungsausgaben abzuschätzen, die aus den im dritten Kapitel dieses Gutachtens vorgeschlagenen Maßnahmen abgeleitet werden können. Zunächst – und am ausführlichsten – wird auf die Ausgaben für das lehrende Personal eingegangen. Dies soll in der Weise geschehen, dass der in Alternativen berechnete Stellenbedarf (gerechnet in Vollzeitlehreereinheiten – VZLE) des Jahres 2020/21 sowie der eines Zwischenschritts bis zum Jahr 2015/16 dem Stellenbestand im Schuljahr 2010/11 gegenübergestellt wird. Daran anschließend wird der im dritten Kapitel vorgeschlagene neue Ansatz budgetierter Ressourcenzuweisung noch einmal knapp dargestellt und dem bisherigen Verfahren gegenüber gestellt. Abschließend wird – aufgrund der wenig belastbaren Datenlage weitaus weniger präzise – auf die weiteren Ausgabenbereiche (Integrationshelfer, nicht lehrendes Personal, Umrüstung und Bewirtschaftung von Schulgebäuden, sowie Schülerfahrtkosten) eingegangen.

4.1 Zur Entwicklung des Stellenbedarfs für Lehrerinnen und Lehrer

Um Aussagen über den Stellenbedarf für Lehrerinnen und Lehrer, der aus den vorgeschlagenen Maßnahmen für die Entwicklung einer inklusiven Schule entsteht, machen zu können, bedarf es einer Prognose der Entwicklung der Zahl der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einer Prognose, die bis 2020/21 reicht und die sich auf die öffentlichen wie auch auf die privaten Schulen bezieht und die die einzelnen Förderschwerpunkte gesondert behandelt. Eine solche Prognose liegt nicht vor: In der im Juli 2010 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW vorgelegten ‚Schülerprognose und Schulabgängerprognose bis zum Schuljahr 2029/30‘ werden nur die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten gesondert ausgewiesen, die in Förderschulen ‚exklusiv‘ unterrichtet werden. Auch findet sich in dieser Prognose keine Unterteilung zwischen der Primarstufe und den Sekundarstufen I und II.

Da sich das hier präsentierte Gutachten im Kern auf die Schulen des Primar- und des Sekundarbereichs I bezieht, wird angesichts fehlender hinreichend differenzierter Prognosedaten folgendermaßen verfahren: Zum Ausgangspunkt der hier zu Grunde gelegten Abschätzung werden die Zahlen der Schüler und Schülerinnen gewählt, die im Schuljahr 2010/11 in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I

mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv und exklusiv unterrichtet werden. Nicht berücksichtigt werden dabei die Schülerinnen und Schüler der Freien Waldorfschulen. Diese Gruppe wurde bei der Abschätzung nicht einbezogen, da nur so die Kompatibilität mit den vom Land in der Veröffentlichung ‚Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht – 2010/11‘ mitgeteilten Daten hergestellt werden konnte. Weiter wurde die ‚Schule für Kranke‘, die in Nordrhein-Westfalen nicht zu den Förderschulen zählt, nicht berücksichtigt. Hinsichtlich der in Tabelle 4.1 mitgeteilten Schülerzahlen der Förderschulen muss darauf hingewiesen werden, dass sie in der Summe sowohl bei der Primar- wie auch bei der Sekundarstufe I mit den in Tabelle 2.8 berichteten Daten übereinstimmen, nicht aber in der Verteilung auf die Förderschwerpunkte. In Tabelle 2.8 sind z.B. die Daten des Schwerpunktes Lernen höher und die des Schwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung niedriger als in Tabelle 4.1. Vermutlich erklären sich diese Abweichungen daraus, dass in der veröffentlichten Statistik des Landes bei Förderschulen des Schwerpunktes Lernen auch Schüler und Schülerinnen anderer Schwerpunkte, wenn diese in einer Schule mit z.B. den beiden genannten Förderschwerpunkten gemeinsam unterrichtet werden, mitgezählt werden. Um eine Vergleichbarkeit mit den für dieses Gutachten vom Land erstellten regionalspezifischen Daten zu sichern, wird hier auf der Grundlage der in Tabelle 4.1 dargestellten Daten gearbeitet.

Von der so beschriebenen Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgehend (vgl. dazu Tabelle 4.1), wurde bei der Prognose so verfahren: Bei der Annahme einer konstanten Förderquote (unabhängig vom Förderort) und bei einer konstanten Verteilung auf die einzelnen Förderschwerpunkte wurde unterstellt, dass sich die Schülerzahlen dieser Gruppe im Primar – und im Sekundarbereich I so entwickeln werden, wie die Prognose des Landes es für die Gesamtheit der Schüler und Schülerinnen im Primar- und im Sekundarbereich I erwartet. Dies bedeutet, dass sich die Schülerzahlen in dem von uns betrachteten Bereich in der Primarstufe bis 2015/16 auf 96,0% und bis 2020/21 auf 89,3% und in der Sekundarstufe I auf 90,5% bzw. auf 85,7% der Werte des Schuljahres 2010/11 verringern. In den Tabellen 4.4 bis 4.7 sowie 4.9 bis 4.12 finden sich die so für jede der Fördergruppen im Bereich der Primarstufe sowie in dem der Sekundarstufe I abgeleiteten Werte jeweils in den Spalten 2015/16 bzw. 2020/21.

Für eine Abschätzung des Stellenbedarfs wurden zwei Varianten gerechnet. Beide Varianten haben wesentliche Merkmale gemeinsam: Sie beziehen sich ausschließlich auf Stellen für Lehrerinnen und Lehrer (z.B. werden Stellen für Sozialpädagogen, wie es sie im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gibt, nicht in diese Berechnung einbezogen, sie kommen hinzu). Sie unterscheiden zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich. Sie berücksichtigen nicht den Stellenbedarf der Freien Waldorfschulen, da die statistischen Kennziffern des Landes – wie z.B. die Relationen Schüler je VZLE und Unterricht je VZLE – ohne Einbeziehung dieser Schulen berechnet werden. Auch beziehen sie den Stellenbedarf für Schwerstbehinderte nicht ein. Beide Varianten gehen davon aus, dass die Förderbereiche Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) bis 2020/21 zu 100% inklusiv unterrichtet werden. Bei den übrigen Förderbereichen (mit Ausnahme des nicht weiter berücksichtigten Bereichs Kranke) wird unterstellt, dass jeweils 50% der Schülerinnen und Schüler dieser Bereiche inklusiv bzw. exklusiv unterrichtet werden. Für den Zwischenschritt 2015/16 wurde mit anderen Anteilswerten der beiden Förderorte gerechnet: In der Primarstufe im LES-Bereich mit 60% und in den übrigen Förderbereichen mit 40%, im Bereich der Sekundarstufe I für den LES-Bereich mit 50% und in den übrigen Bereichen mit 40%. Weiter wurde in beiden Varianten unterstellt, dass die Schülerinnen und Schüler, die exklusiv betreut werden, auf der Grundlage der Schüler/Lehrer-Relationen mit lehrendem Personal ausgestattet werden, die derzeit ausweislich der Angaben in ‚Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen 2010/11‘ (S. 21) bestehen. Auch wurde in beiden Varianten davon ausgegangen, dass bei den inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schülern die an den sie jeweils aufnehmenden Schulen derzeit festgestellten Relationen angewendet werden (Grundschulen: 18,4; Sekundarstufe I: gewichtete Durchschnittsrelation von Haupt- und Realschulen: 15,1). Der Unterschied zwischen den beiden Varianten ergibt sich aus den Stellenanteilen bzw. aus den mit ihnen verbundenen Wochenstunden, die die inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler gleichsam ‚mitbringen‘:

- In der Variante 1 (Tabellen 4.4 bis 4.7) wird davon ausgegangen, dass die Kinder und Jugendlichen in den inklusiven Unterricht das Wochenstundenvolumen, das auf sie entfallen würde, wenn sie exklusiv unterrichtet würden, zusätzlich einbringen (zu den im Folgenden dazu eingesetzten Werten vgl. Tabelle 4.3). Für die Bereiche Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache (LES)

wurde dazu eine gewichtete Schüler/Lehrer-Relation von 7,5 und (bei einem Stundendeputat je Stelle von 27,5) daraus abgeleitet eine Wochenstundenzahl von 3,7 ermittelt. Angesichts der Tatsache, dass die 27,5 Wochenstunden nicht vollständig unterrichtswirksam sind (vgl. dazu Tabelle 2.8), muss beachtet werden, dass auch diese 3,7 Wochenstunden je Schüler oder Schülerin (bzw. die sonst ermittelten zusätzlichen Wochenstunden) nicht vollständig für Unterrichtszwecke eingesetzt werden können: Orientiert an den derzeit je Schüler tatsächlich erteilten Unterrichtswochenstunden sind dies im LES-Bereich 3,0 Unterrichtswochenstunden. Für die weiteren Förderbereiche wurden die aktuell realisierten Schüler/Lehrer-Relationen und die aus ihnen für jeden einzelnen Förderschwerpunkt abgeleiteten verfügbaren Wochenstunden sowie Wochenunterrichtsstunden angewendet (vgl. dazu die Tabelle 4.3). Dieses Modell stellt im Bereich der Sekundarstufe I gegenüber dem derzeitigen Verfahren, bei dem für Schüler und Schülerinnen, die in ‚Integrierten Lerngruppen‘ zieldifferent unterrichtet werden und für die ein Mehrbedarf von in der Regel 0,1 Stellen pro Kopf anerkannt wird, auf den ersten Blick eine Verschlechterung dar. Zugleich bringt aber der hier vorgeschlagene Stellenberechnungsweg in der Primarstufe eine deutliche Verbesserung. Es darf erwartet werden, dass die deutlich verbesserte Ressourcenausstattung in den Grundschulen präventiv wirkt, so dass der tatsächliche Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schulen der Sekundarstufe I sinken wird. Da nach dem hier gemachten Vorschlag die budgetierte Stellenzuweisung an die Schulen der Sekundarstufe I aber an die aktuelle Förderquote gekoppelt sein und bleiben soll, kommen die zusätzlich in der Sekundarstufe I verfügbaren Ressourcen einer kleineren Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu Gute.

- In der Variante 2 (Tabellen 4.9 bis 4.12) wird das von den Schülerinnen und Schülern zusätzlich eingebrachte Unterrichtsvolumen für die einzelnen Förderbereiche so begrenzt, dass das im Jahr 2020/21 erforderliche Stellenvolumen das des Jahres 2010/11 nicht übersteigt. Konkret bedeutet dies: Wenn die für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingesetzten Stellen in dem Maße reduziert würden, in dem sich die Zahlen der Schülerinnen und Schüler verringern, so ergäbe sich in den Bereichen der Primarstufe und der Sekundarstufe I eine Stellenverminderung im Volumen von 2.544 VZLE. In der hier präsentierten Variante 2 wird davon ausgegangen, dass diese Stellen als ‚de-

mographische Rendite‘ erhalten bleiben. Der Mehrbedarf der Variante 2 wird auf dieses Stellenvolumen begrenzt. Aus diesem Ansatz folgt (zu den dazu im Folgenden eingesetzten Werten vgl. Tabelle 4.8), dass für die einzelnen Förderbereiche inklusiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler für die ‚mitgebrachten‘ Wochenstunden im LES-Bereich eine gewichtete Relation von 9,32 (P) bzw. 9,34 (SI) (an Stelle der 7,5 in der Variante 1) genutzt wird. An Stelle der in Variante 1 von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten 3,7 Wochenstunden bzw. 3,0 Unterrichtswochenstunden sind daher in dieser Variante nur 3,0 (P) bzw. 2,9 (SI) Wochenstunden bzw. 2,4 (P und SI) Unterrichtswochenstunden verfügbar. Die entsprechenden Werte für die übrigen Förderschwerpunkte finden sich in Tabelle 4.8.

Die zu Grunde gelegten Schüler/Lehrer-Relationen, die Wochenstunden je Lehrer sowie die Unterrichtswochenstunden je Lehrer und schließlich auch die je Schüler oder Schülerin ‚mitgebrachten‘ Wochenstunden und Unterrichtswochenstunden sind für beide Varianten und jeweils für die Primarstufe und die Sekundarstufe I in den Tabellen 4.3 (Variante 1) und 4.8 (Variante 2) zusammengestellt. Der Rechenweg, der auf der Grundlage der Werte in den Tabellen 4.3 und 4.8 zur Ermittlung des Personalbedarfs in den Tabellen 4.4 bis 4.7 sowie 4.9 bis 4.12 führt, ist in der ‚Lesehilfe für die Tabellen 4.3 bis 4.12‘ (in der Tabellenmappe zwischen den Tabellen 4.2 und 4.3) beschrieben.

Wenn man die Ergebnisse der auf der Grundlage der hier für die beiden Varianten ermittelten Stellenbedarfsprognose näher betrachtet, so zeigt sich:

Variante 1

In dieser Variante liegt im Schuljahr 2020/21 der Stellenbedarf in der Primarstufe (Tabelle 4.4) mit 8.736 um 869 Stellen höher als im Schuljahr 2010/11. In der Sekundarstufe I (Tabelle 4.5) übersteigt der Mehrbedarf mit 13.152 Stellen den aktuellen Stellenbestand von 11.903 um 1.249.

Die Variante 1 benötigt damit insgesamt 2.118 Vollzeitlehreereinheiten zusätzlich zu den im Schuljahr 2010/11 eingesetzten Stellen. Bei kontinuierlichem ‚Hochwachsen‘ der vorgeschlagenen Inklusion würde dies bedeuten, jährlich etwa 220 Stellen zusätzlich einzurichten.

Wenn, wie im Zwischenschritt 2015/16 angenommen, die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf schrittweise angehoben

werden sollten, so ergäbe sich in der Variante 1 (vgl. die Tabellen 4.6 und 4.7) gegenüber dem Stellenbestand des Jahres 2010/11 ein Mehrbedarf von 1.211 Stellen (Primarstufe: 779; Sekundarstufe I: 432).

Variante 2

In dieser Variante, die den Stellenmehrbedarf durch das Volumen der demographischen Rendite begrenzt, ergibt sich im Schuljahr 2020/21 für die Primarstufe (Tabelle 4.9) mit 7.877 Stellen gegenüber dem Bestand des Jahres 2010/11, der bei 7.867 lag, ein geringfügiger Mehrbedarf von 10 Stellen. Für die Sekundarstufe I (Tabelle 4.10) ergibt sich gegenüber den 11.903 Stellen des Jahres 2010/11 mit 11.912 Stellen gleichfalls ein geringfügiger Mehrbedarf von 9 Stellen. Insgesamt führt die Berechnung der Variante 2 zu einem (gegenüber 2010/11) Mehrbedarf von insgesamt 19 Stellen. Die Variante 2 erfordert also in etwa den Erhalt der durch die demographische Entwicklung ‚frei‘ werdenden insgesamt 2.544 Stellen, aber nicht mehr.

Wenn, wie im Zwischenschritt 2015/16 angenommen, die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf schrittweise angehoben werden sollten, so ergäbe sich in der Variante 2 gegenüber dem Stellenbestand des Jahres 2010/11 ein leichter Minderbedarf von 58 Stellen (Primarstufe: Mehrbedarf von 207, Sekundarstufe I: Minderbedarf von 265 Stellen). Auch bis 2015/16 würde die Variante 2 die Demographierendite nutzen, aber keinen darüber hinaus gehenden Mehrbedarf verursachen.

Bedarfsdeckungsmöglichkeiten:

Unabhängig davon, welche der hier aufgezeigten Varianten den weiteren Planungen zu Grunde gelegt werden wird, bleibt ein schwer wiegendes Problem, wenn es um die Einstellung der erforderlichen Lehrkräfte mit einer sonderpädagogischen Ausbildung geht: Tabelle 4.13 weist für die Förderschulen aus, dass im Schuljahr 2010/11 insgesamt 31% aller Lehrerinnen und Lehrer dieser Schulen 55 Jahre und älter sind, dass also *in den nächsten zehn Jahren etwa ein Drittel der Lehrkräfte der Förderschulen altersbedingt aus dem Schuldienst ausscheiden wird*. In den im März 2011 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes vorgestellten ‚Prognosen zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen - Einstellungschancen für Lehrkräfte bis 2030‘ heißt es darauf bezogen (S. 23) zum Lehramt für Sonderpädagogik: „In den kommenden Jahren ist ausnahmslos mit einem im Ver-

gleich zum Einstellungsangebot höheren Einstellungsbedarf zu rechnen. Die stets fallende rote Linie (in der Grafik – die Verf.) bedeutet, dass sich der Saldo aus Bedarf und Angebot kontinuierlich vergrößert.“

Für Nordrhein-Westfalen bedeutet dies, dass die Werbung für dieses Lehramt verstärkt und dass Nachqualifizierungsmaßnahmen im großen Umfang angeboten werden müssen.

4.2 Budgetierung der Zuweisung der Personalressourcen

Eine grobe Skizzierung des in Nordrhein-Westfalen gängigen Verfahrens der Zuweisung von Stellen für Lehrerinnen und Lehrer an die einzelnen Schulen führt zu dem folgenden Bild: Auf der Grundlage der in der jeweils gültigen ‚Verwaltungsvorschriften zur Verordnung zur Ausführung des §93 Abs. 2 Schulgesetz‘ gegebenen Schüler/Stelle-Relationen erhalten die Schulen die Lehrerstellen, deren Zahl in Abhängigkeit der von ihnen unterrichteten Zahl der Schülerinnen und Schüler über diese Relationen ermittelt wird. Die ihnen so zufließende Grundausstattung mit Lehrerstellen kann durch Sonderzuweisungen wie z.B. für Ganztagsunterricht oder die Förderung von Kindern mit einem Migrationshintergrund oder auch als Ausgleich für die Lage einer Schule in ‚belasteten‘ Stadtteilen (im Fall der Grundschulen des Landes über Sozialindikatoren ermittelt) ergänzt werden.

Im Fall der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfährt das Land – in Reaktion auf die unterschiedlichen Förderorte Förderschule oder allgemeine Schule – folgendermaßen: Für diese Schülerinnen und Schüler erhält die Schule, an der sie unterrichtet werden, die Stellen, die sich aufgrund des Förderschwerpunkts dieser Kinder und Jugendlichen errechnen. Für die Schülerinnen und Schüler, die an Grundschulen im Gemeinsamen Unterricht lernen, weist das Land zusätzliche Stellen (im Schuljahr 2010/11 sind dies 221) an die Schulaufsicht zu, die von dieser an die einzelnen Schulen verteilt werden. Für die Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I in integrativen Lerngruppen unterrichtet werden, weist das Land nach Maßgabe der Möglichkeiten des Landeshaushalts je Schülerin und Schüler zusätzlich ein Zehntel einer Lehrerstelle zu. Hinsichtlich der Zuteilung der in Kapitel 4.1 in den beiden Varianten insgesamt ermittelten VZLE (Stellen) wird nun empfohlen (vgl. dazu die schon in Kapitel 3.1.13 gemachten Vorschläge sowie deren Erläuterung):

- Bei den Schülerinnen und Schülern, die ihrem Förderschwerpunkt entsprechend an einer Förderschule unterrichtet werden, bleibt das bisher gängige Verfahren in Kraft.
- Bei den Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören und Kommunikation, Geistige Entwicklung sowie Körperliche und Motorische Entwicklung werden die Stellen für Lehrerinnen und Lehrer den allgemeinen Schulen in Abhängigkeit von der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die sie aufnehmen, zugewiesen – er-

mittelt über die Schüler/Lehrer-Relation der jeweils aufnehmenden allgemeinen Schulen und ein weiteres zusätzliches Mal ermittelt über die Schüler/Lehrer-Relation ihres Förderschwerpunktes (Variante 1) bzw. über eine für die jeweiligen Förderschwerpunkte modifizierte Relation (Variante 2). Auch wenn die Zuweisung an die einzelnen allgemeinen Schulen auf der Grundlage des jeweils diagnostizierten Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule erfolgt, erhalten die einzelnen Regionen (Schulaufsichtsbereiche) die auf der Grundlage der Förderquoten ermittelten Ressourcen als Budget – gegebenenfalls an Sozialindikatoren orientiert. Auf diese Weise soll vermieden werden, dass Schülerinnen und Schüler aus dem budgetierten Förderbereich LES in einen der anderen Förderbereiche verwiesen werden.

- Bei den Schülerinnen und Schülern der Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache erhalten die Schulen eine budgetierte Stellenzuweisung, die nicht länger an der Zahl der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler dieser drei Förderschwerpunkte (LES) gekoppelt ist. Zum einen zählen diese Schülerinnen und Schüler bei der Stellenermittlung ihrer Schule wie alle anderen Schüler auch (von denen sie auch nicht mehr unterscheidbar sind, da die Diagnose eines Förderbedarfs als Grundlage der Ressourcenzuweisung entfällt). Zum anderen orientiert sich eine zusätzliche Stellenzuweisung in der folgenden Weise an einer Quote: Derzeit werden in Nordrhein-Westfalen 4,6% aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 dem Förderbereich LES zugerechnet (vgl. Tabelle 4.2). In einer Region, in der diese Schülergruppe insgesamt in allgemeinen Schulen und gar nicht mehr in Förderschulen unterrichtet wird, erhält die Schulaufsicht dieser Region für 4,6% der Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 die für diese Schülerinnen und Schüler zusätzlich vorgesehenen Lehrerstellen – zur Verteilung an die einzelnen Schulen. Um den regional sehr unterschiedlichen Förderquoten gerecht zu werden, wird darüber hinaus vorgeschlagen, die Quote von 4,6% nicht gleichmäßig für alle Regionen des Landes anzuwenden, Statt dessen sollten Gruppen von – was ihre sozioökonomische Lage angeht – vergleichbaren Regionen gebildet werden, bei denen dann bei der Ressourcenzuweisung z.B. von Förderquoten in Höhe von 3,0%, 4,0%, 5,0% und 6,0% ausgegangen werden könnte, wobei für das Land insgesamt die landesdurch-

schnittlich auf der Basis einer Quote von 4,6% berechnete Stellenzahl nicht überschritten werden darf.

Bei der budgetierten Ressourcenzuweisung auf der Grundlage von Förderquoten und Sozialindikatoren, das hier als Zielmodell für alle Förderschwerpunkte vorgeschlagen wird, muss in der Einführungsphase berücksichtigt werden, dass in den einzelnen Regionen sehr unterschiedliche Förderquoten realisiert sind, so dass die Schulen in den Kreisen und kreisfreien Städten ein sehr unterschiedlich ausgelegtes Ressourcenniveau gewöhnt sind. Damit hier nicht abrupt Einbrüche erfolgen, muss die Hinführung auf ein nur noch an durchschnittlichen Förderquoten orientiertes System, das ausschließlich an Hand von Sozialindikatoren gestaffelt unterschiedliche Ressourcenausstattungen zulässt, schrittweise erfolgen. Auch muss sichergestellt werden, dass die Ressourcenverteilung in den Regionen das unterschiedliche Ausmaß, in dem sich einzelne Schulen an der Realisierung inklusiven Arbeitens beteiligen, berücksichtigt.

4.3 Weitere Ausgaben

In § 92 („Kostenträger“) des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen heißt es:

„(1) Schulkosten sind die Personalkosten und die Sachkosten. Kosten für die individuelle Betreuung und Begleitung einer Schülerin oder eines Schülers, durch die die Teilnahme am Unterricht in der allgemeinen Schule, der Förderschule oder der Schule für Kranke erst ermöglicht wird, gehören nicht zu den Schulkosten.

(2) Die Personalkosten für Lehrerinnen und Lehrer sowie das pädagogische und sozialpädagogische Personal gemäß §58 an öffentlichen Schulen, deren Träger das Land, eine Gemeinde oder ein Gemeindeverband ist, trägt das Land.

(3) Alle übrigen Personalkosten und die Sachkosten trägt der Schulträger.“

Zu Sachkosten formuliert das Schulgesetz in §94:

„(1) Sachkosten sind insbesondere die Kosten für die Errichtung, Bewirtschaftung und Unterhaltung der erforderlichen Schulgebäude und Schulanlagen, für die Ausstattung der Schulen, für die notwendigen Haftpflichtversicherungen sowie die Kosten der Lernmittelfreiheit und die Schülerfahrtkosten.“

Zu den zuletzt genannten Schülerfahrtkosten heißt es dann weiter in §97:

„(1) Den Schülerinnen und Schülern der allgemein bildenden Schulen gemäß §§11, 14 bis 18, der Förderschulen gemäß §20, der Schule für Kranke gemäß §22, die ihren Wohnsitz in Nordrhein-Westfalen haben, werden die Kosten erstattet, die für ihre wirtschaftliche Beförderung zur Schule und zurück notwendig entstehen.“

Aus diesen Vorgaben des Schulgesetzes ergeben sich die folgenden Ausgabenpositionen – neben dem in Kapitel 4.1 bereits behandelten Ausgaben für Lehrerinnen und Lehrer insbesondere die folgenden Ausgabengruppen, auf die eine Ausweitung der Inklusion Rückwirkungen hat oder doch haben kann:

- Ausgaben für die individuelle Betreuung und Begleitung einer Schülerin oder eines Schülers (Integrationshelfer – SGB XII);
- Ausgaben für nicht lehrendes Personal (Hausmeister, Schulsekretariate);
- Ausgaben für die Umrüstung von Schulgebäuden entsprechen inklusionsbedingter Anforderungen;
- Ausgaben für die Bewirtschaftung der Schulgebäude und Schulanlagen;
- Ausgaben für Schülerfahrtkosten.

Auch wenn es keine belastbare Studie dazu gibt, in welchem Umfang in den genannten Bereichen bei einer Ausweitung der Inklusion Mehr- und Minderausgaben zu erwarten sind, soll im folgenden doch der Versuch gemacht werden, das sich in diesem Kontext auftuende Problemfeld wenigstens zu skizzieren.

Integrationshelfer

Die Abschätzung der Auswirkungen steigender Inklusion auf die Ausgaben für personelle Unterstützungsmaßnahmen (insbesondere nach SGB VIII § 35a und nach SGB XII § 54), für die das Land nach § 92 des Schulgesetzes derzeit nicht zuständig ist, ist aus zwei Gründen derzeit nicht möglich: Zum einen liegen über das Ausgabenvolumen in diesem Feld auch zum jetzigen Zeitpunkt, also vor einer Ausweitung der Inklusion, kaum belastbare Informationen vor. Den Gutachtern ist lediglich eine Erhebung des Städtetages Nordrhein-Westfalen und des Landkreistages Nordrhein-Westfalen bekannt, der zufolge 2009 in Nordrhein-Westfalen 4.510 Personen Integrationshilfen gewährt wurden – bei Jahresausgaben in Höhe von 40,4 Millionen Euro. Zum anderen fehlen vollständig Fallstudien, die Aufschluss darüber geben, ob und in welchem Umfang die Zahl der Personen, die Integrationshilfe beanspruchen können, ansteigen wird. Bedenken seitens der (kommunalen) Kostenträger, dass es in Folge der Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf allgemeine Schulen schwerer werden würde, mehrere Kinder und Jugendliche durch *einen* Integrationshelfer zu betreuen und dass dadurch die Ausgaben steigen könnten, wird mit dem Vorschlag von allgemeinen regionalen Schwerpunktschulen für die hier relevanten Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation, Sehen, Körperliche und Geistige Entwicklung und der Perspektive der ‚Schulen ohne Schüler‘ (vgl. Kapitel 3.1.16) zumindest teilweise Rechnung getragen.

Nicht lehrendes Personal

Falls es – was zumindest mittelfristig erwartbar ist – im Gefolge wachsender Inklusionsanteile zu einer Aufgabe von Schulstandorten und zu ihrer Entlassung aus schulischer Nutzung kommt, so reduziert dies mit großer Sicherheit die Ausgaben für Hausmeister sowie für Sekretariate.

Umrüstung von Schulgebäuden

In dem Maße, in dem mehr Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemeine Schulen besuchen, wird es erforderlich, Schulgebäude langfristig so zu erweitern und umzurüsten, dass sie für die Aufnahme dieser Schülerinnen und Schüler bereit sind. Bei Neubauten und Grundsanierungen von Schulen besteht die Verpflichtung zur Barrierefreiheit (für Menschen mit körperlichen und motorischen Behinderungen) auch heute. Im vorgeschlagenen Planungszeitraum bis 2020 konzentrieren sich erforderliche bauliche und andere Maßnahmen auf die vorgeschlagenen allgemeinen Schwerpunktschulen (z.B. Therapieräume). Ansonsten ist generell zu prüfen (vgl. Kap. 3.1.17), wie vor allem in ganztägig genutzten Schulen Rückzugsräume und ein Gesundheitsraum in den Schulbaurichtlinien verankert werden kann. Auch für diesen Bereich gilt, dass es keinerlei belastbare Studien zum Umfang der erforderlichen baulichen Maßnahmen gibt.

Bewirtschaftung von Schulgebäuden

Falls es im Verlauf ansteigender Inklusionsanteile zur Aufgabe von Förderschulstandorten kommen sollte, wird dies Entlastungseffekte für die Schulträger haben: durch das Entfallen von Bewirtschaftungsausgaben und von Ausgaben für die Erhaltung der Schulgebäude.

Schülerfahrtkosten

Ein wesentlicher Effekt der Inklusion wird darin liegen, dass Förderschüler und –schülerinnen wohnortnäher beschult werden und dass sich daher die Schulwege verkürzen und in Folge davon die Schülerfahrtkosten sinken. Diese Perspektive kann jedoch dadurch konterkariert werden, dass die Wahlfreiheit zwischen Inklusion und Exklusion in weiterhin bestehenden Förderschulen das Anfahren von zwei alternativen Standorten – der allgemeinen Schule und der Förderschule – erforderlich macht und dass Einspareffekte verkürzter Schulwege ‚aufgefressen‘ werden durch eine Steigerung der Personenkosten je Transport durch nicht mehr ausgelastete Fahrzeuge oder gar durch Einzelbeförderungen.

Insgesamt bleibt festzustellen, dass es zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht möglich ist, die Ausgabensteigerungen und –minderungen, die im Bereich außerhalb der Ausgaben für lehrendes Personal in Folge der Inklusion eintreten werden, auch nur näherungsweise einzuschätzen. Darüber hinaus muss darauf verwiesen

werden, dass sich im Verlauf einer gesteigerten Inklusion die Konnexitätsfrage stellt, eine Frage, die zu untersuchen nicht Auftrag und Gegenstand des hier vorgelegten Gutachtens war.

5 Zusammenfassung zentraler Empfehlungen und Vorschläge zur Implementation „auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem“ bis 2020

Im Folgenden werden die wichtigsten Empfehlungen zusammenfassend dargestellt. Auf die Begründungen in den jeweiligen Teilen des Gutachtens wird verwiesen. Die Zusammenfassung wird verbunden mit Vorschlägen einer schrittweisen Umsetzung im Sinne einer Ermöglichungspolitik, wir unterteilen daher in Vorschläge zur kurzfristigen und mittelfristigen Umsetzung.

Unsere Empfehlungen für den Weg Nordrhein-Westfalens zu einem inklusiven Bildungssystem in der Umsetzung der UN-BRK orientieren sich,

- an einem überschaubaren Zeitraum bis 2020, nicht als Endpunkt, sondern als gesetzter Zwischenpunkt dynamischer Schulentwicklung;
- am Ziel der Verbesserung der schulischen und beruflichen Kompetenzen und Möglichkeiten der Kinder mit Förderbedarf;
- an der Vermeidung von objektiver und subjektiver Diskriminierung durch Personen und Strukturen;
- an der nicht nur formalen, sondern auch tatsächlichen Partizipation von Menschen mit Behinderungen und ihren gesetzlichen Vertretern bei der Umsetzung der UN-BRK;
- an der Notwendigkeit, auf verschiedenen Ebenen – im Unterricht, in der Einzelschule, in der Region eines Kreises oder einer Stadt und auf Landesebene – gleichzeitig und auch miteinander vernetzt tätig zu werden sowie
- an der Bereitschaft, aus den bisherigen Praxiserfahrungen, den internationalen und nationalen Forschungserkenntnissen und dem pädagogischen fachlichen Diskussionsstand Schlüsse zu ziehen und auch neue Wege einzuschlagen.

Kurzfristiger Umsetzungsbedarf:

1. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung legt bis Ende des Jahres 2011 auf der Grundlage der geplanten Eckpunkte einen *Aktionsplan* zur Realisierung der Inklusionsentwicklung bis 2020 vor (vgl. Kap. 1.1.6 und 3.1.1.). Darin sind die quantifizierten zeitlichen und inhaltlichen Ziele und Schritte und die jeweiligen Akteure enthalten.

2. Es wird eine Beschlussfassung angestrebt, derzufolge die *gegenwärtigen sonderpädagogischen Ressourcen* trotz des allgemeinen Schülerrückgangs (vgl. 2.3) *erhalten bleiben* und für die Umsetzung inklusiver Bildung eingesetzt werden (Nutzung der ‚demographische Rendite‘) (vgl. 3.1.13). Die ‚Verwaltungsvorschriften zur Verordnung zur Ausführung des §93 Schulgesetz‘ müssen entsprechend geändert werden.
3. Um Abbrüche inklusiver Unterrichtung am Ende der Grundschule zu vermeiden, erhalten Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die schon jetzt inklusiv unterrichtet werden, *ab sofort die Zusicherung auf Fortsetzung inklusiver Unterrichtung* bis zum Ende ihrer Schulzeit (vgl. 1.1.6, 2.2, 3.1.4.).
4. Das *Schulgesetz* wird so novelliert, dass das Recht des Kindes auf inklusiven Unterricht, explizit in Bezug auf die UN-BRK, dort verankert ist. Die Einlösung dieses Rechts wird in einer Einführungsphase jahrgangswise aufsteigend ab Jahrgang 1 und 5 ab 2012/13 realisiert. In Folge davon ist die *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (AO-SF)* inklusionsorientiert zu verändern (vgl. 1.1.6, 3.1.3, 3.15).
5. Es wird empfohlen, bis 2020 die *Zielperspektive* von 85% inklusiver Unterrichtung anzustreben. Sie lässt sich erreichen, wenn bis zu diesem Zeitpunkt in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES) 100% und in den übrigen Förderschwerpunkten 50% inklusiv unterrichtet werden können (vgl. 1.1.6, 3.1.13-14, 4.1-2). Die Förderschulen LES müssen als Schulen der Armen und sozial Randständigen beschrieben werden und lassen sich weder lernpsychologisch noch sozial legitimieren.
6. Die zieldifferenten und zielgleichen *Unterrichtsvorgaben* sollen in einem gemeinsamen Plan zusammengeführt werden (vgl. 3.1.8).
7. Schüler/innen mit den bisherigen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten *Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung und Sprache* werden *gemeinsam* betrachtet (LES). Auf eine *Feststellungsdiagnostik* zur Schaffung von Förderstunden wird zugunsten einer schulinternen *Prozessdiagnostik* und Förderung *verzichtet*, verbunden mit der Verpflichtung zu Rechenschaftslegung (vgl. 1.2.1, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1.13).

8. Die *gegenwärtige landesweite Förderquote für LES* (4,6%) wird festgeschrieben und zur Grundlage der Ressourcenzuweisung gemacht. Die Sonderpädagogen der Förderschwerpunkte LES werden mit dieser Quote entsprechend der *allgemeinen* Schülerzahl und unter Berücksichtigung von *Sozialindikatoren* den Schulaufsichtsbereichen zugewiesen. Die Aufteilung der Stellen auf die Schulen innerhalb der Schulaufsichtsbereiche erfolgt unter Beteiligung der Schulen. Dabei wird der Umfang der bisherigen Mitwirkung der Schulen an der Inklusion berücksichtigt, d. h. Schulen mit deutlich mehr Inklusionskindern behalten ihre Ausstattung bis zur nachweislichen Inklusionsarbeit der umgebenden Schulen.
9. Die *Stellen Sonderpädagogik für LES* werden in den allgemeinen Schulen verankert. Die Umsetzung erfolgt jahrgangsweise aufsteigend ab 2012/13 in den Schuljahren 1 und 5. Entsprechend werden in den Förderschulen LES keine neuen Klassen eingerichtet. Während einer Umstellungsphase werden bei der Zuweisung der Stellen an die Schulaufsichtsbereiche die derzeit noch regional sehr unterschiedlichen Förderquoten im LES-Bereich berücksichtigt. Die Schulaufsichtsbereiche legen dem MSW entsprechende Berechnungen und Umsetzungspläne vor (vgl. 3.1.13, 4.1-2).
10. Für die Verbesserung der Förderung stark verhaltensschwieriger Kinder und Jugendlicher werden *interdisziplinäre Beratungs- und Unterstützungsstellen* (REBUS-NRW) in jedem Kreis und in den Städten je nach Größe eingerichtet unter Einbeziehung der Jugendhilfe, der Schulpsychologie, der Sonder- und allgemeinen Pädagogik, der Sozialarbeit und möglichst auch der kommunalen Gesundheits- und Arbeitsverwaltung. Bei der *konzeptionellen Entwicklung* bis Ende 2012 sollen die Hamburger, Bremen, Frankfurt und Hannoveraner Erfahrungen einbezogen werden. Das Personal kommt aus jetzt vorhandenen verschiedenen Dienststellen, räumlich können Gebäude(teile) auslaufender Förderschulen genutzt werden. Kommunal unterstützt sollen die REBUS ab 2014 nur auf der Grundlage vorliegender Konzepte der jeweiligen Region eingerichtet werden (vgl. 3.1.15). Das Land fördert mit finanziellen Anschubsfinanzierungen die Einrichtung von REBUS.
11. Für die Förderschwerpunkte *Hören und Kommunikation, Sehen, Körperliche und Motorische Entwicklung und Geistige Entwicklung* wird an der

individuellen Feststellung des Förderbedarfs festgehalten. Die *Standards der Feststellungsdiagnostik* werden pro Förderbedarf in den nächsten zwei Jahren überprüft und ggf. neu gefasst. Planerisch wird im Planungszeitraum von der gegenwärtigen Förderquote (1,9%) ausgegangen (vgl. 3.1.13).

12. Inklusion wird unterstützt durch das kontinuierliche *Angebot an Fortbildung Inklusion* (insbesondere mit den Themen Teamarbeit, innere, auch auf Fächer bezogene Differenzierung unter Bedingungen von Heterogenität, Lernstandsdiagnostik und Förderkonzepte, Feedback-Kultur, Verhaltensmodifikation, Peer-Peer-Lernen, Transfer von Wissen aus dem eigenen Qualifikationsprofil an Kollegen). Das Fortbildungsangebot Inklusion wird regional vorgehalten und umgehend verstärkt (vgl. 3.1.18).
13. Neben der Projektgruppe Inklusion wird im MSW eine *Feedbackgruppe* eingerichtet, die als Teil des jetzigen Gesprächskreises Inklusion mit arbeitsfähiger Größe in kürzeren Abständen regelmäßig tagt und den Umsetzungsprozess begleitet. (vgl. 3.1.2).
14. Zwischen den Landschaftsverbänden, dem Städtetag, Landkreistag, dem Städte- und Gemeindebund und der Projektgruppe Inklusion wird eine *gemeinsame Arbeitsgruppe* zur kontinuierlichen Abstimmung innerhalb des Umsetzungsprozesses eingerichtet (vgl. 3.1.12).

Mittelfristiger Umsetzungsbedarf:

15. Um die *Schnittstelle Frühförderung / Vorschulbereich / Schuleingangsphase* in Bezug auf inklusive Förderung zu stärken, wird zwischen MSW, MAIS und den Trägern eine gemeinsame Arbeitsgruppe mit dem Ziel eingesetzt, einen konkreten Umsetzungsplan vorzulegen. Darin sollte die schrittweise vollständige Auflösung von Sondergruppen und Heilpädagogischen Kindertageseinrichtungen zugunsten inklusiver Gruppen enthalten sein (vgl. 3.16).
16. Die Regelungen für inklusive Förderung in den beiden Abschlussjahren der Sekundarstufe I und in den *Berufskollegs* wird in einer Arbeitsgruppe unter Einbeziehung aller Beteiligten bis 2014 entwickelt, so dass ihre Umsetzung ab 2015/16 erfolgen kann (vgl. 3.1.6, 3.1.7).

17. In der bereits angesprochenen zu novellierenden sonderpädagogischen Verordnung (AO-SF) soll auch die Möglichkeit von *kompetenzorientierten Abschlüssen und Portfolios* (vgl. 3.1.9) ebenso wie das Prinzip der ‚wohnortnahen Integration‘ für Primar- und Sekundarstufe geregelt werden. *Inklusions-Handreichungen* sollen bürgernah (und in einfacher Sprache) formuliert und auch in den *zentralen Sprachen von Migranten* vorliegen. Dieses Material sollte bis Ende 2013 vorliegen.
18. Für die *Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation, Sehen, Körperliche und Motorische Entwicklung und Geistige Entwicklung* werden möglichst rasch in jedem Kreis bzw. in jeder kreisfreien Stadt *allgemeine Schwerpunktschulen in Primar- und Sekundarstufe (aller Schulformen)* festgelegt und materiell und personell ausgestattet, um Schüler/innen mit diesen Förderbedarfen auf Wunsch (relativ) wohnortnah inklusiv unterrichten zu können. Diese Schwerpunktschulen können sich – neben ihrer normalen Ausstattung für LES und der entsprechenden pädagogischen Arbeit – auf einen oder auf mehrere der Förderschwerpunkte konzentrieren (vgl. (3.1.16)).
19. Für die Förderschulen Hören, Sehen, Körperliche und Motorische Entwicklung und Geistige Entwicklung ist angesichts der demographischen Entwicklung und des Rechts auf Inklusion die *Perspektive der ‚Schule ohne Schüler‘* (Kompetenzzentren für Stellenpool und Stundenverteilung, Beratung, Medienpflege, Fortbildung) zu entwickeln. Die Erfahrungen von Schleswig-Holstein (Förderschwerpunkt Sehen) sollen dabei genutzt werden. Die Umsetzung kann ab 2015 in den Regionen je nach genereller Schülerentwicklung und Inklusionsbereitschaft unterschiedlich vorangehen. Die Frage der Schulträgerschaft für die bisherigen Förderschulen ist dabei zwischen Land und Landschaftsverbänden rechtzeitig zu klären.
20. Die *Schulbaurichtlinien* und die Landesbauordnung sind den Zielen der inklusiven Förderung und der Barrierefreiheit entsprechend zu ändern (vgl. 3.1.17). In der konkreten Umsetzungsphase sollen diejenigen Schulen, die allgemeine Schwerpunktschule werden oder die ein Zentrum unterstützender Pädagogik einrichten wollen, bevorzugt unterstützt werden.
21. Es wird erwartet, dass auch bei einer Wahlfreiheit zwischen den Förderorten allgemeine Schule und Förderschule die *Förderschulen der Förder-*

schwerpunkte LES bis 2020 ausgelaufen sein werden. Die Schulträger und die Schulaufsichtsbereiche prüfen auf der Grundlage demographischer Entwicklungen in ihrer Region (vgl. 2.3), welche der dadurch frei werdenden Standorte perspektivisch für die Umwandlung in allgemeine inklusive Schulen, in Beratungs- und Unterstützungsstellen oder für andere kommunale Einrichtungen geeignet sind und welche aus der schulischen Nutzung entlassen werden können (vgl. 2.3, 3.1.14).

22. *Die Regionen* (Kreise, kreisfreien Städte) als Bildungsregionen entwickeln *eigene Inklusionspläne* und prüfen, wie ihre Ressourcen und Möglichkeiten inklusionsbezogen umgesteuert werden können. Die Eltern vor Ort werden dabei ebenso einbezogen wie andere Akteure. Die Kreise/ Städte richten eine *Beratungsstelle Inklusion* (mit Ombudsstelle) ein. Die unterschiedlichen Kostenträger schaffen *eine* Antragsstelle für die Eltern und klären die Kostenübernahme. Soweit schon vorhanden, sollte der regionale Weg zur Inklusion mit den bisherigen *Bildungsnetzwerken* (Bildungsbüros) inhaltlich und organisatorisch verbunden werden. (vgl. 3.2.1-9).
23. *Die Einzelschulen* fassen perspektivisch die Sonderpädagogen der Grundausstattung, die Sozialarbeiter bzw. Erzieher/innen des Ganztags und weitere Poolstunden z.B. für Sprachförderung und für Begabtenförderung in innerschulischen ‚*Zentren unterstützender Pädagogik*‘ (ZuP) organisatorisch und baulich zusammen. Ihre Leitung wird wie die Leitung von Förderschulen bezahlt und in die Schulleitung bzw. Schulsteuergruppe einbezogen. Eingerichtet werden können ZuP nur, wenn einzelne Schulen dafür ein pädagogisches Konzept vorlegen und der Schulträger dem zustimmt, da hierfür ansprechende Räume (möglichst mit time-out-Raum) erforderlich sind (vgl. 3.3.9). Das *pädagogische Inklusionskonzept* einer Einzelschule (vgl. 3.3.1-11) wird im Internet veröffentlicht.
24. Der Weg zum inklusiven Bildungssystem NRW schließt die *Anerkennung der pädagogischen Arbeit* aller Lehrkräfte ein. Dafür wird von der Landesregierung ein *Landes-Inklusionspreis* geschaffen, für den sich alle Bildungsregionen, Einzelschulen, Kitas und Nichtregierungs-Organisationen bewerben können.

25. Mittel- und langfristig enthalten alle Lehramtsstudiengänge ein *Basismodul* ‚Inklusion / Heterogenität‘ (vgl. 3.1.18). Die Studienordnungen sind entsprechend zu überarbeiten.
26. Für den steigenden Bedarf sonderpädagogischer Kompetenz wird ein *neues Studienfach LES* sowohl beim Erststudium Sonderpädagogik als auch als Zweitfach bei *allen* übrigen Lehramtsstudiengängen eingeführt (vgl. 3.1.18).
27. Für den steigenden Bedarf sonderpädagogischer Kompetenz im Planungszeitraum bis 2020, vor allem für Moderatoren, Fortbilder/innen und die Leitung von ZuP, wird ein *dreisemestriger Weiterbildungsstudiengang* ‚Inklusiver Unterricht und Schulentwicklung‘ mit Ermäßigungsstunden eingeführt (vgl. 3.1.18).
28. Der landesweite Prozess auf dem Weg zum inklusiven Bildungssystem in NRW wird in zweijährigem Abstand in einem *Entwicklungsbericht* veröffentlicht und diskutiert (vgl. 3.1.20).
29. Eine *prozessorientierte wissenschaftliche Begleitung* soll ab 2012/13 die Erfahrungen der verschiedenen Akteure auswerten, regelmäßig an Projektgruppe und Feedback-Gruppe rückkoppeln und so dazu beitragen, dass Herausforderungen bei der Umsetzung zügig geklärt und kreative Lösungen gefunden werden (vgl. 3.1.19).

6 Literatur und Quellen

- Ahrbeck, B. / Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Stuttgart 2009.
- Aichele, V.: Monitoring – unverzichtbarer Beitrag zur staatlichen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte 2010. www.institut-fuer-menschenrechte.de.
- Arnold, K.-H. / Graumann, O. / Rakhkochkine, A. (Hrsg.). Handbuch Förderung. Weinheim und Basel 2008.
- Arnold, K.-H.: Von den Schwierigkeiten der Diagnostik „verhaltensgestörter“ Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel 2004, 24-36.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. www.bb_2010.pdf.
- Baumert, J. / Stanat, P. / Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden 2006.
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg: Einsetzung eines Projekts zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung un Hamburg entsprechend der Vorgaben des § 12 Hamburgisches Schulgesetz. 25. 2. 2010. www.hamburg.de/contentblob/2237092/data/einsetzungsverfuegung.pdf.
- Berger, M. / Berger, L.: Portfolio in Vorschule und Schule. Bremen 2007.
- Bildungsbericht Ruhr: Bericht über das Bildungswesen in der Metropole Ruhr. Vorstudie. Dortmund Dezember 2009. www.NRW/Vorstudie_Bildungsbericht_Ruhr.de.
- Bless, G. / Klaghofer, R.: Begabte Schüler in Integrationsklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik (37) H. 2/1991, 215-222.
- Bmas (Bundesministerium für Arbeit und Soziales): UN-Behindertenrechtskonvention unter www.bmas.de/portal/41694/property=pdf/a/729_un_konvention.pdf.
- Brokamp, B: Beispiel für die Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft aus der Region Köln/Bonn. In: Stein, A.-D. / Krach, St. / Niediek, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn 2010, 120-124.
- Bründel, H. / Simon, E.: Die Trainingsraum-Methode. Weinheim und Basel 2007.
- Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Landesstelle Bayern: Eine neue Schule für Bayern. Nittendorf 2009.
- Claßen, A. / Nießen, K.: Das Trainingsraum-Programm. Mülheim a.d. Ruhr 2006.
- Cremer, H.: Menschenrechtsverträge als Quelle von individuellen Rechten. In: Anwaltsblatt des Dt. Anwaltsvereins AnwBl 3/2011, 159-165.
- Demmer-Dieckmann, I.: Gemeinschaftsschule als inklusive Schule. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim und Basel 2008, 140-155.
- Demmer-Dieckmann, I.: Wie gestalten wir Lehre in Integrationspädagogik im Lehramt wirksam? In: Stein, A.-D. / Krach, St. / Niediek, I. (Hrsg.): Integ-

- ration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn 2010, 257-269.
- Deutscher Behindertenrat: Forderungen für einen nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin, Mai 2010.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Sektion Sonderpädagogik: Stellungnahme zur KMK-Empfehlung Umsetzung der Behindertenkonvention, 15. 3. 2011.
- Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Auf dem Weg zum Aktionsplan. Zwischenbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen zum Stand der Vorbereitungen des Aktionsplanes ‚Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv‘. Düsseldorf 2011
- DIfM (Deutsches Institut für Menschenrechte): Stellungnahme der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zur Stellung der UN-Behindertenrechtskonvention innerhalb der deutschen Rechtsordnung und ihre Bedeutung für behördliche Verfahren und deren gerichtliche Überprüfung, insbesondere ihre Anforderungen im Bereich des Rechts auf inklusive Bildung nach Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin August 2010. vgl. monitoring-stelle@institut-fuer-menschenrechte.de.
- Domisch, R.: Finnland – Qualitätsmerkmale der Gemeinschaftsschule. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Weinheim und Basel 2008, 25-33.
- Dönges, Chr.: Der Begriff sonderpädagogischen Förderbedarfs und die damit verbundene Praxis im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Sonderpädagogische Förderung heute (55), H. 3/2010, 319-327.
- Drave, W./ Rumpler, F. / Wachtel, P. (Hrsg.). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Würzburg 2000.
- Dumke, D. (Hrsg.): Integrativer Unterricht. Weinheim 1991.
- Dumke, D. / Eberl, D. / Venker, S.: Gemeinsamer Unterricht im Urteil von Lehrern und Schulleitern an Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik H. 9/1998, 394-401.
- Dumke, D. / Krieger, G.: Wohnortnahe Integration behinderter Kinder in Grundschulen des Stadtbezirks Bonn-Beuel. Abschlussbericht. Universität Bonn 1992.
- Dumke, D. / Schäfer, G.: Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen. Weinheim 1993.
- Dumke, D.: Schulische Integration in der Sekundarstufe. In: Hildeschmidt, A. / Sander, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zur einer Schule für alle. Weinheim 1998, 241-257.
- Eberwein, H. / Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 7. Aufl. Weinheim und Basel 2009.
- Ehlers, A.: Hamburg – eine Stadt macht sich auf den Weg. Projekt inklusive Bildung. Vortrag Dresden, März 2011.
- Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung: Entwicklungsplan Inklusion. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2. 12. 2010. www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Entwicklungsplan%20Inklusion.pdf
- European Agency: Special Needs Education. Country Data 2008. Odense / Brüssel 2009. Vgl. auch unter www.european-agency.org/country-information.

- Ev. Kirche von Westfalen: Für eine gute Schule in einem gerechten Schulsystem. 30. März 2009. www.ekvw.de.
- Faulstich-Wieland, H.: Doing Gender. Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, E. / Klika, D. / Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2004, 175-191.
- Feuser, G.: Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungslogischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 3., aktualisierte Aufl., Weinheim und Basel 1994, 215-226.
- Feyerer, E. / Prammer W.: Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Weinheim und Basel 2003.
- Feyerer, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I. Innsbruck und Wien 1998.
- GEW Bund: Erklärung zur Überarbeitung der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Frankfurt/M. Januar 2009.
- GEW NRW: Eckpunkte zum Inklusionsplan in NRW. In: Neue deutsche Schulzeitschrift, H. 4/2011, 10f.
- Grubmüller, J.: Pubertät und pädagogische Konfliktlösungen im gemeinsamen Unterricht an Sekundarstufenschulen. In: Maikowski, R. / Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Weinheim und Basel 1998, 114-122.
- Haeberlin, U. / Eckart, M. / Lozano, C. S. / Blanc, Ph.: Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter. In: Ludwig, L. / Luckas, H. / Hamburger, F. / Aufenanger, St. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Opladen & Farmington Hills, MI 2011, 55-68.
- Hagerty, S.: Resources. In: OECD (Ed.): Integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools. Paris 1995, 77-81.
- Harzad, B.: Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In: Berkemeyer, H. / Bos, W. / Holtappels, H.G. / McElvany, N. / Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 16, Weinheim und München 2010, 261-288.
- Hebborn, K.: Die inklusive Schule – gemeinsame Verantwortung von Bund, Land und Kommunen. Die Position des Deutschen Städtetags. Vortrag auf dem Inklusionskongress der Stadt Köln, 13. März 2011.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2004.
- Hetzner, R.: Schulleistungen der Schüler in Integrationsklassen. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Weinheim und Basel 1988, 251-254.
- Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997.
- Heyer, P.: Grundschule – Schule für alle Kinder. Grundsätze zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein/Knauer, a.a.O., 2009, 178-190.
- Hillenbrand, C.: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 3. Aufl., München und Basel 2006.
- Hinz, A.: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. / Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 41-74.
- Hinz, A.: Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für alle. In: Ders. / Körner, A. / Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Lebenshilfe: Marburg 2010, 63-75.

- Hoffmann, G.: Classroom Management: Anteilung zur Verhaltensmodifikation in der Schule. In: Preuss-Lausitz, a.a.O. 2004, 65-78.
- Jürgens, E. / Standop, J. (Hrsg.): Was ist ‚guter‘ Unterricht? Bad Heilbrunn 2010.
- Kelle, H. / Tervooren, A. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim und München 2008.
- Kleinlosen, E.: Tutoren fördern. Vielseitige Lernerfahrungen für alle: Das Lern-Zentrum am AMG Beckum. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim und Basel 2008, 110-124.
- Klemm, K. / Preuss-Lausitz, U.: Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Berlin 2008. Auch unter: www.laenger-gemeinsam-lernen.de.
- Klemm, K.: Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh 2009.
- Klemm, K.: Gemeinsam lernen. Inklusiv leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh 2010.
- KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000. Bonn 2002.
- KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003. Berlin Statistische Veröffentlichungen Nr. 177, November 2005.
- KMK: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Stand 3. 12. 2010 (a) In: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Anhoerungstext-Entwurf-2010-12-03-205-AK.pdf.
- KMK: Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung. Beschluss vom 18. 11. 2010 (b). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf. Auch in: Z. f. Heilpädagogik H. 2/2011, 75-81.
- KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2009/2010. Berlin 22.12.2010 (c).
- KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/2010. Berlin 22.12.2010 (d).
- KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen Nr. 189, März 2010 (e).
- KMK: Schüler, Klassen Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 – 2009. Berlin 2011 (a).
- Köbberling, A.: Soziale Identitätsentwicklung in Integrationsklassen der Sekundarstufe. In: Maikowski, R. / Preuss-Lausitz, U.(Hrsg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Weinheim und Basel 1998, 123-135.
- Kottmann, B.: Selektion in der Sonderschule. Bad Heilbrunn 2006.
- Krohne, J. / Tillmann, H.-J.: Förderung statt Selektion. Zur Wirksamkeit des Sitzbleibens. In: Schulmanagement H. 3/2006, 8-13.
- LAG Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen NRW e.V.: Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung im nordrhein-westfälischen Schulwesen. Dortmund, Juni 2011.

- Langfeldt, H.-P. / Prücher, F.: ‚Portraits‘ geistig behinderter Kinder – eine Inhaltsanalyse von Experten-Gutachten. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (15), H. 1/2001, 28-37.
- Lebenshilfe (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.): Gemeinsames leben braucht gemeinsames Lernen in der Schule. Marburg, April 2009.
- Lehmann, R. / Hoffmann, E. (Hrsg.): BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskomponenten von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf ‚Lernen‘. Münster u.a. 2009.
- Liebers, K.: Sonderpädagogik und Sonderschulwesen der DDR als Ausgangssituation für gemeinsame Erziehung nach der Wende in Brandenburg. In: Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997, 53-78.
- Matt, H. / Koller-Hesse, S.: Kinder mit schweren Behinderungen gehören dazu. In: Hinz, A. / Körner, I. / Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Marburg 2010, 253-266.
- Matzner, M. / Tirschner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel 2008.
- Matzner, M. / Wyrobnik, I. (Hrsg.): Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim und Basel 2010.
- Meijer, C. J.W.: Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart 1999.
- Meijer, C. W. (Ed.): Inclusive Education and Effective Classroom Practices. Middelfart September 2001. Deutsche Fassung: Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht. European Agency, Middelfart März 2003 (vgl. auch www.european-agency.org).
- Meyer, M. A. / Meyer, H.: Totgesagte leben länger! Oder: Hat es in der Allgemeinen Didaktik einen Erkenntnisfortschritt gegeben? In: Wischer, B. / Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. Weinheim und München 2009, 97-128.
- Meyer, M. A.: Zehn Merkmale guten Unterrichts. In: Pädagogik 10/2003, 36-43.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Schülerprognose und Schulabgängerprognose bis zum Schuljahr 2029/30. Statistische Übersicht Nr. 372. Düsseldorf 2010 (a).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2009/10. Statistische Übersicht 371 – 2. Auflage. Düsseldorf 2010 (b).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11. Statistische Übersicht 373 – 1. Auflage. Düsseldorf 2011.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Prognosen zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis 2030. Düsseldorf 3/2011.
- Möckel, A.: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart 1988.
- Müller-Hill, B.: Tödliche Wissenschaft. Die Aussonderung von Juden, Zigeunern und Geisteskranken 1933-1945. Reinbek 1984.

- Myklebust, J.O.: Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: British Journal of Special Education (33) No. 2/2006, 76-81.
- Myschker, N.: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. 5. Aufl. Stuttgart 2005.
- Nevermann, Chr.: Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In: Preuss-Lausitz, U., a.a.O. 2004, 125-139.
- Nolting, H.-P.: Störungen in der Schulklasse. Weinheim und Basel 2002.
- NRW Landesregierung: Auf dem Weg zum Aktionsplan. Zwischenbericht der Landesregierung NRW zum Stand der Vorbereitungen des Aktionsplans „Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv“. Düsseldorf März 2011.
- NRW Landtag: UN-Konvention zur Inklusion in der Schule umsetzen. Beschluss des Landtags vom 1. 12. 2011, Drucksache 15/26.
- Petillon, H.: Der unbeliebte Schüler. Braunschweig 1978.
- Pithan, A. / Schweiker, W. (Hrsg.): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut 2011.
- Pithan, A.: Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. In: CI Informationen. Mitteilungen aus dem Comenius-Institut Münster, H. 1/2011, 1f.
- Platte, A. / Brokamp, B.: Unterstützung inklusiver Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen: Moderation, Qualifizierung und Vernetzung. In: Hinz, A. / Körner, I. / Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Marburg 2010, 213-227.
- Platter, J.: Rechtsfragen zur Implementation der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in das brandenburgische Landesrecht. Parlamentarischer Beratungsdienst, Landtag Brandenburg. September 2010.
- Podlesch, W.: Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Eberwein, H. / Knauer, S. (Hrsg.): Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Stuttgart 2003, 39-53.
- Poscher, R. / Langer, Th. / Rux, J.: Gutachten zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung. GEW Bund Hauptvorstand, Frankfurt/M. Oktober 2008.
- Powell, J.W.: Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and in Germany. London (Boulder) 2011.
- Prenzel, A.: Inklusion in der Frühpädagogik. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Unter Mitarbeit von K. Zschipke, D. Horn, S. Schultz. Dt. Jugendinstitut e.V., München 2010. Auch unter www.WiFF_Expertise_5_Prenzel_Internet.pdf.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel 2004.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel 2005.
- Preuss-Lausitz, U.: Erfahrung und Kooperation befördert Integration - Lehrermeinungen zum gemeinsamen Unterricht. In: Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Unterrichtung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997, 123-150.
- Preuss-Lausitz, U.: Gewalterfahrung und Gewaltprävention. In: Die Deutsche Schule (98), H. 1/2006, 47-60.
- Preuss-Lausitz, U.: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H. / Knauer, S., a.a.O. 2009, 458-470.

- Preuss-Lausitz, U.: Separation oder Inklusion. In: Berkemeyer, N. / Bos, W. / Holtappels, H.G. / McElvany, N. / Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 16. Weinheim und München 2010, 153-164.
- Preuss-Lausitz, U.: Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen und Thüringen. Dresden, Erfurt und Berlin, 2011.
- Rauer, W. / Schuck, K.-D.: Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In: Bos, W. / Gröhlich, C. / Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster 2007, 219-254.
- Reiser, H. / Willmann, M. / Urban, M.: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn 2007.
- Riedel, E.: Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen NRW e.V., Dortmund und Sozialverband Deutschland e.V. Berlin, Januar 2010.
- Riedo, D.: „Ich war früher ein sehr schlechter Schüler“. Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemaliger schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation. Bern, Stuttgart, Wien 2000.
- Rösner, E.: Schulen in einer sich demografisch verändernden Gesellschaft. Vortrag Essen, Februar 2011, Skript.
- Rudnick, M. (Hrsg.): Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin 1990.
- Salend, Sp. J.: The consequences on inclusion for students with and without handicaps and their teachers. In: Remedial and Special Education (20) 1999, 114-126.
- Sander, A.: Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H. / Knauer, S. (Hrsg.), a.a.O. 2009, 99-108.
- Sander, A.: Über das Misslingen einiger Integrationsversuche. In: Sander, A. / Hildeschiedt, A. / Schnell, I.: Integrationsentwicklungen: gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998. St. Ingbert 1998, 157-176.
- Sasse, A. / Schulzeck, U.: Erste Fortschreibung der Expertise „Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts an den allgemein bildenden Schulen in Thüringen“. Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht. Erfurt (Skript) März 2009.
- Schnell, I.: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von Schülerinnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München 2003.
- Schöler, J.: Grenzenlos gemeinsam: Auch – gerade – am Gymnasium. Vortragskript März 2010.
- Schöler, J.: Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen in Integrationsklassen. In: Dies.: Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim und Basel 2009, 154-159.
- Schumann, B.: „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als ‚Schonraumfalle‘. Bad Heilbrunn 2007.
- Schwager, M.: Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik H. 3/2011, 92-98

- Senat von Berlin: Gesamtkonzept „Inklusive Schule“. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Mitteilung zur Kenntnisnahme an das Abgeordnetenhaus Berlin, Drucksache 16/3822, März 2011.
- Sozialverband Deutschland: Positionspapier UN-Konvention umsetzen – inklusive Bildung verwirklichen. Berlin, März 2009.
- Staats, M.: Externe Evaluation der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen in Hamburg. Rambøll Management, Hamburg 2008. www.ramboll-mangement.de.
- Stadt Köln: Integrierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung Köln 2011. Dezernat für Bildung, Jugend und Sport. 2011.
- Stadt Köln: Schulbauleitlinie Stadt Köln. Dezernat für Bildung, Jugend und Sport. September 2009.
- Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur - Allgemein bildende Schulen Schuljahr 2009/10. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden 2010.
- Stein, A.-D. / Krach, St. / Niediek, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn 2010.
- Stöppler, Th.: Ein inklusives Bildungswesen braucht individuelle Lösungen. In: DJI online. DJI-Thema 2011/03: Förderschulen: Sprungbrett oder Sackgasse?. www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1076&Jump1.
- Textor, A.: Analyse des Unterrichts mit ‚schwierigen‘ Kindern. Bad Heilbrunn 2007.
- Thiel, A. / Teubert, H. / Kleindienst-Cacheay, Chr.: Die ‚Bewegte Schule‘ auf dem Weg in die Praxis. Baltmannsweiler³2006.
- Topsch, W.: Grundschulversagen und Lernbehinderung. Essen 1975.
- Unesco: Österreichische Unesco-Kommission: Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung vom Juni 1994. Wien 1996. Auch unter www.bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html.
- Unterleitner, I.: Sozial-integrative Schule: Leistungen der nichtbehinderten Kinder und Einstellungen ihrer Eltern. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (13), H. 2/1990, 9-16.
- Werning, R. / Löser, J.: Inklusion: aktuelle Diskussionen, Widersprüche und Perspektiven. In: Die Deutsche Schule (102), H. 2/2010, 103-114.
- Wernstedt, R. / John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Beginnt die Bildungsrepublik vor Ort? Die Stärken lokaler Bildungsnetzwerke. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2010.
- WHO (World Health Organisation) (2010). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). www.who.int.
- Winter, F.: Mit dem Portfolio in heterogenen Gruppen arbeiten. In: Heyer, P. / Preuss-Lausitz, U. / Sack, L. (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Frankfurt/M. 2003, 284-289.
- Wocken, H.: Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für ‚optimale Förderung‘. In: Demmer-Dieckmann, I. / Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn 2007, 35-59.
- Wocken, H.: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A. / Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und München 1998, 37-51.
- Wocken, H.: Schulleistungen in Integrationsklassen. In: Wocken, H. / Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Oberbiel 1987, 276-306.

- Wocken. H.: Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, Anne-Dore / Stefanie Krach / Imke Niedeck (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Bad Heilbrunn 2010, 204-234. Auch in: Wocken 2011, a.a.O., 59-90.
- Wocken. H.: Was ist inklusiver Unterricht? In: Wocken a.a.O. 2011, 109-139.
- Wocken, H.: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg 2011.
- Xylander, B. / Heusler, M.: Bilanz- und Zielgespräche. In: Pädagogik 7-8/2007, 18-21. Vgl. auch www.gs-winterhude.de.
- Ziebarth, F.: Mit Symptomen in Beziehung – Bausteine zur schulischen Integration schwieriger Dynamiken. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim und Basel 2004, 113-124.

7 Tabellen und Anhänge

7.1 Verzeichnis der Tabellen und Anhänge

- Tabelle 2.1: Inklusions- und Exklusionsquoten im Bundesländervergleich (2009/10)
- Tabelle 2.2: Förderorte, Förderquoten und Inklusionsanteile nach Förderschwerpunkten - Deutschland 2009/10
- Tabellen 2.3a bis 3d: Förderquoten und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten (2009/10)
- Tabelle 2.4: Förderquoten, Inklusionsanteile und Exklusionsquoten nach Bundesländern im Zeitverlauf
- Tabelle 2.5: Anteile der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf nach Schulstufen (2009/10) im Bundesländervergleich (ohne Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Kranke)
- Tabelle 2.6: Anteile der inklusiv unterrichteten Sekundarschüler und -schülerinnen nach Schularten im Bundesländervergleich - in % (2009/10)
- Tabelle 2.7: Anteile der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus Förderschulen in Prozent aller Abgänger ohne Hauptschulabschluss im Bundesländervergleich (2009/10)
- Tabelle 2.8: Schlüsseldaten zu den Förderschulen: Primarstufe, Sekundarstufen I und II in Nordrhein-Westfalen (2010/11)
- Tabelle 2.9: Inklusions- und Exklusionsquoten an öffentlichen und privaten Schulen im Vergleich der Kreise und kreisfreien Städte Nordrhein-Westfalens - Primar- und Sekundarstufe I (2010/11)
- Tabelle 2.10: Anteile der in Nordrhein-Westfalen inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an öffentlichen und privaten Schulen nach Schulstufen - in % (2010/11)
- Tabelle 2.11: Verteilung der in öffentlichen und privaten Schulen Nordrhein-Westfalens inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler nach Schulformen sowie Bildungsbeteiligung in der Jahrgangsstufe 5 der weiter führenden Schulen - in % (2010/11)
- Tabelle 2.12: Schulwechsler aus öffentlichen und privaten Förderschulen Nordrhein-Westfalens in allgemeine Schulen zum Schuljahr 2010/11
- Tabelle 2.13: Abgänger der öffentlichen und privaten Förderschulen Nordrhein-Westfalens nach allgemein bildenden Schulabschlüssen am Ende des Schuljahres 2009/10
- Tabelle 2.14: Entwicklung der Altersgruppe der 6- bis unter 16-jährigen von 2009 bis 2021 nach Kreisen, kreisfreien Städten und Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens
- Tabelle 2.15: Standortgefährdungen nordrhein-westfälischer Förderschulen bei sinkenden Schülerzahlen
- Tabelle 4.1: Inklusion und Exklusion nach Schulstufen (Primarstufe und Sekundarstufe I) und Förderschwerpunkten in Nordrhein-Westfalen (2010/11)
- Tabelle: 4.2: Verteilung der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Förderschwerpunkte und Förderquoten insgesamt (Nordrhein-Westfalen 2010/11)
- Tabelle 4.3: Berechnung der je Schüler/in in Nordrhein-Westfalen insgesamt verfügbaren sowie der unterrichtswirksamen Lehrerwochenstunden. Variante 1

Tabelle 4.4 Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Variante 1; Primarstufe

Tabelle 4.5: Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Variante 1; Sekundarstufe I

Tabelle 4.6: Zwischenschritt 2015/16 - Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Variante 1; Primarstufe

Tabelle 4.7: Zwischenschritt 2015/16 - Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Variante 1; Sekundarstufe I

Tabelle 4.8: Berechnung der je Schüler/in in Nordrhein-Westfalen insgesamt verfügbaren sowie der unterrichtswirksamen Lehrerwochenstunden. Variante 2

Tabelle 4.9: Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Variante 2; Primarstufe

Tabelle 4.10: Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Variante 2; Sekundarstufe I

Tabelle 4.11: Zwischenschritt 2015/16 - Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Variante 2; Primarstufe

Tabelle 4.12: Zwischenschritt 2015/16 - Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Variante 2; Sekundarstufe I

Tabelle 4.13: Altersstruktur der hauptamtlichen/hauptberuflichen Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Förderschulen in Nordrhein-Westfalens - absolut und in % (2010/11)

Anhang 1: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen - hier: Hauptförderschwerpunkt Lernen

Anhang 2: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen – hier: Emotionale und soziale Entwicklung

Anhang 3: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen - hier: Sprache

Anhang 4: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen - hier: Sehen

Anhang 5: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen - hier: Hören und Kommunikation

Anhang 6: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen - hier: Geistige Entwicklung

Anhang 7: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen - hier: Körperliche und motorische Entwicklung

7.2. Tabellen und Anhänge

Tabelle 2.1: Inklusions- und Exklusionsquoten im Bundesländervergleich (2009/10)

Land	Schülerzahlen in Jahrgangsstufen 1 bis 10	Schüler mit Förderbedarf in			Förderquote insgesamt	Inklusionsanteile	Exklusionsquote	Inklusionsquote
		Förderschulen	Regelschulen	insgesamt				
Baden-Württemberg	1.093.254	53.776	19.533	73.309	6,7	26,6	4,9	1,8
Bayern	1.258.412	58.573	10.917	69.490	5,5	15,7	4,7	0,9
Berlin	271.852	12.003	8.445	20.448	7,5	41,3	4,4	3,1
Brandenburg	183.727	10.009	5.751	15.760	8,6	36,5	5,4	3,1
Bremen	56.808	2.644	1.547	4.191	7,4	36,9	4,7	2,7
Hamburg	144.714	7.041	1.366	8.407	5,8	16,2	4,9	0,9
Hessen	590.971	25.894	3.644	29.538	5,0	12,3	4,4	0,6
Mecklenburg-Vorpommern	115.043	10.193	3.476	13.669	11,9	25,4	8,9	3,0
Niedersachsen	822.534	36.437	2.840	39.277	4,8	7,2	4,4	0,3
Nordrhein-Westfalen	1.903.897	100.920	18.576	119.496	6,3	15,5	5,3	1,0
Rheinland-Pfalz	411.475	15.545	3.650	19.195	4,7	19,0	3,8	0,9
Saarland	88.551	3.828	1.893	5.721	6,5	33,1	4,3	2,1
Sachsen	278.746	18.821	4.115	22.936	8,2	17,9	6,8	1,5
Sachsen-Anhalt	158.558	13.184	1.922	15.106	9,5	12,7	8,3	1,2
Schleswig-Holstein	293.612	8.636	7.199	15.835	5,4	45,5	2,9	2,5
Thüringen	155.163	10.288	2.752	13.040	8,4	21,1	6,6	1,8
Deutschland	7.827.317	387.792	97.626	485.418	6,2	20,1	5,0	1,2

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 - 2009. Berlin 2011

Tabelle 2.2: Förderorte, Förderquoten und Inklusionsanteile nach Förderschwerpunkten - Deutschland 2009/10

Förderschwerpunkt	Anteile der Schüler nach Schwerpunkten und Lernorten			Förder- quote in %	davon inklusive in %
	Förderschulen	allgemeine Schulen	insgesamt		
Lernen	42,1	44,4	42,6	2,64	21,0
Sehen	1,3	2,0	1,5	0,09	27,9
Hören	2,8	4,2	3,1	0,19	27,0
Sprache	9,7	14,9	10,7	0,67	28,0
Körperliche und motorische Entwicklung	6,4	6,9	6,5	0,40	21,2
Geistige Entwicklung	19,4	3,6	16,2	1,01	4,5
Emotionale und soziale Entwicklung	9,4	23,2	12,2	0,76	38,2
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	6,1	0,4	5,0	0,31	1,8
Kranke	2,6	0,4	2,2	0,14	3,4
insgesamt	100,0	100,0	100,0	6,20	20,1

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 - 2009. Berlin 2011

Tabelle 2.3a: Förderquoten und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten (2009/10)

Förderschwerpunkt	Baden-Württemberg		Bayern		Berlin		Brandenburg	
	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %
Lernen	3,0	31,9	1,6	33,9	2,8	38,7	4,1	21,9
Sehen	0,1	40,7	0,1	11,9	0,1	27,6	0,1	48,3
Hören	0,2	31,8	0,2	10,9	0,2	32,3	0,2	72,8
Sprache	0,8	28,5	0,4	36,0	1,5	40,1	0,6	81,9
Körperliche und motorische Entwicklung	0,5	9,2	0,2	8,4	0,6	36,5	0,5	60,2
Geistige Entwicklung	0,8	0,4	0,9	2,2	0,9	12,2	0,2	34,8
Emotionale und soziale Entwicklung	1,0	37,5	0,4	42,4	1,0	87,3	2,6	44,1
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	0,0	0,0	1,8	0,0	0,1	69,1	0,3	0,0
Kranke	0,2	2,6	0,2	0,0	0,2	9,5	0,0	0,0
insgesamt	6,7	26,0	5,5	15,7	7,5	41,3	8,6	36,5

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 - 2009. Berlin 2011

Tabelle 2.3b: Förderquoten und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten (2009/10)

Förderschwerpunkt	Bremen		Hamburg		Hessen		Mecklenburg-Vorpommern	
	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %
Lernen	2,8	60,2	2,5	3,6	2,2	10,0	5,4	6,4
Sehen	0,1	15,5	0,1	20,9	0,1	14,8	0,1	36,5
Hören	0,2	37,3	0,2	28,9	0,1	6,3	0,3	50,9
Sprache	0,2	100,0	1,0	7,0	0,4	6,2	1,2	38,8
Körperliche und motorische Entwicklung	0,2	11,8	0,8	44,6	0,3	28,8	0,5	28,2
Geistige Entwicklung	1,2	0,0	0,9	26,4	0,9	6,3	1,8	0,7
Emotionale und soziale Entwicklung	0,4	80,5	0,2	38,1	0,3	6,0	2,3	82,0
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	2,2	15,8	0,1	34,2	0,2	100,0	0,0	0,0
Kranke	0,0	100,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,3	0,0
insgesamt	7,4	36,9	5,8	16,2	5,0	12,3	11,9	25,4

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 - 2009. Berlin 2011

Tabelle 2.3c: Förderquoten und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten (2009/10)

Förderschwerpunkt	Niedersachsen		Nordrhein-Westfalen		Rheinland-Pfalz		Saarland	
	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %
Lernen	2,4	4,0	2,5	17,1	2,7	24,3	2,9	30,8
Sehen	0,0	32,1	0,1	14,0	0,1	48,8	0,1	32,7
Hören	0,2	34,9	0,2	14,5	0,2	28,4	0,2	52,5
Sprache	0,5	1,1	0,8	16,9	0,2	13,9	0,8	73,4
Körperliche und motorische Entwicklung	0,3	22,3	0,5	17,3	0,4	5,8	0,5	33,9
Geistige Entwicklung	0,9	4,4	1,1	7,1	0,7	6,5	0,9	2,9
Emotionale und soziale Entwicklung	0,5	12,1	1,0	20,6	0,2	6,4	0,4	77,6
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,4	0,0
Kranke	0,0	0,0	0,1	2,6	0,0	0,0	0,2	0,0
insgesamt	4,8	7,2	6,3	15,5	4,7	19,0	6,5	33,1

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 - 2009. Berlin 2011

Tabelle 2.3d: Förderquoten und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten (2009/10)

Förderschwerpunkt	Sachsen		Sachsen-Anhalt		Schleswig-Holstein		Thüringen	
	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %	Förder- quote in %	davon inklusive in %
Lernen	4,0	1,9	5,0	6,9	3,0	51,2	3,4	12,0
Sehen	0,1	27,8	0,1	23,4	0,1	100,0	0,1	42,9
Hören	0,3	44,1	0,3	29,3	0,1	64,1	0,1	44,2
Sprache	1,0	52,3	0,7	37,0	0,4	83,2	1,2	31,9
Körperliche und motorische Entwicklung	0,5	41,6	0,5	13,6	0,3	46,0	0,4	35,2
Geistige Entwicklung	1,2	1,2	1,8	0,6	1,2	5,6	1,8	3,2
Emotionale und soziale Entwicklung	1,1	46,8	1,0	39,4	0,2	69,6	1,4	49,0
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Kranke	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
insgesamt	8,2	17,9	9,5	12,7	5,4	45,6	8,4	21,1

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 - 2009. Berlin 2011

Tabelle 2.4: Förderquoten, Inklusionsanteile und Exklusionsquoten nach Bundesländern im Zeitverlauf

Land	1991*	1995*	2000			2005			2009		
	Förderquote insgesamt	Förderquote insgesamt	Förderquote insgesamt	Inklusionsanteil	Exklusionsquote	Förderquote insgesamt	Inklusionsanteil	Exklusionsquote	Förderquote insgesamt	Inklusionsanteil	Exklusionsquote
Baden-Württemberg	4,5	4,4	5,7	24,0	4,3	6,0	24,2	4,5	6,7	26,6	4,9
Bayern	3,9	4,3	5,3	12,1	4,7	5,0	11,8	4,4	5,5	15,7	4,7
Berlin	3,9	3,5	5,7	28,9	4,1	6,6	31,5	4,5	7,5	41,3	4,4
Brandenburg	5,2	4,6	6,5	17,9	5,3	8,2	24,9	6,1	8,6	36,5	5,4
Bremen	4,6	4,4	6,7	38,3	4,1	7,6	45,6	4,2	7,4	36,9	4,7
Hamburg	5,1	5,1	5,8	16,0	4,9	5,8	16,0	4,9	5,8	16,2	4,9
Hessen	3,2	3,2	4,1	9,9	3,7	4,7	10,4	4,2	5,0	12,3	4,4
Mecklenburg-Vorpommern	4,3	5,0	7,1	5,6	6,7	9,6	13,5	8,3	11,9	25,4	8,9
Niedersachsen	3,7	3,7	4,2	3,1	4,1	4,6	6,0	4,3	4,8	7,2	4,4
Nordrhein-Westfalen	4,5	4,4	5,0	7,9	4,6	5,5	9,5	5,0	6,3	15,5	5,3
Rheinland-Pfalz	3,3	3,3	4,1	11,1	3,6	4,4	11,7	3,9	4,7	19,0	3,8
Saarland	2,7	2,9	4,2	20,8	3,3	5,2	25,2	3,9	6,5	33,1	4,3
Sachsen	5,1	4,6	5,7	4,0	5,4	7,4	9,6	6,7	8,2	17,9	6,8
Sachsen-Anhalt	4,7	5,6	7,1	1,0	7,0	8,6	4,0	8,2	9,5	12,7	8,3
Schleswig-Holstein	4,8	4,3	5,4	24,4	4,1	5,1	28,1	3,7	5,4	45,5	2,9
Thüringen	4,0	5,2	7,4	5,1	7,0	9,0	11,3	8,0	8,4	21,1	6,6
Deutschland	4,2	4,3	5,3	12,4	4,6	5,7	14,5	4,8	6,2	20,1	5,0

*Ab 1991 werden Daten für alle 16 Bundesländer berichtet. Die Daten zu den in allgemeinen Schulen unterrichteten Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden erst ab 1999 gesondert ausgewiesen.

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2000 - 2009. Berlin 2011

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000. Bonn 2002

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003. Bonn 2005

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Berlin 2010

Tabelle 2.5 : Anteile der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf nach Schulstufen (2009/10)* im Bundesländervergleich

Land	an allgemeinen Schulen unterrichtete Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Inklusionsquoten nach Schulstufen		
	alle Schulstufen**	Grundschule	Sekundarstufe I**	alle Schulstufen**	Grundschule	Sekundarstufe I**
Baden-Württemberg	19.480	14.769	4.711	30,3	47,7	14,3
Bayern	10.665	6.728	3.937	18,7	21,9	15,0
Berlin	8.131	3.414	4.717	45,9	50,4	43,4
Brandenburg	5.629	2.564	3.065	43,5	54,4	37,4
Bremen	1.547	1.230	317	44,1	89,3	14,9
Hamburg	1.014	486	528	14,3	18,7	11,7
Hessen	3.505	1.913	1.592	14,4	23,3	10,3
Mecklenburg-Vorpommern	3.462	1.495	1.967	29,9	32,8	28,1
Niedersachsen***	-	-	-	0,0	0,0	0,0
Nordrhein-Westfalen****	17.154	10.091	7.063	18,6	29,1	12,3
Rheinland-Pfalz	3.453	1.859	1.594	23,0	33,8	16,8
Saarland	1.871	951	920	55,4	70,1	47,0
Sachsen	4.075	2.399	1.676	21,2	28,3	15,6
Sachsen-Anhalt	1.904	1.254	650	15,5	25,1	9,0
Schleswig-Holstein	7.008	3.276	3.732	56,5	72,7	47,3
Thüringen	2.751	1.285	1.466	26,6	33,7	22,4
Deutschland***	91.649	53.714	37.935	23,3	32,9	16,6

*ohne Geistige Entwicklung und ohne Vorschule

**einschließlich einer kleinen Zahl von Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufen von Gymnasien und Gesamtschulen

***In Niedersachsen werden die Daten nicht schularten- und schulstufenspezifisch ausgewiesen.

****Insgesamt können 9.937 Schülerinnen und Schüler nicht einzelnen Jahrgangsstufen zugeordnet werden, darunter 7.041 in Nordrhein-Westfalen.

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von:

Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 1 - Allgemein bildende Schulen 2009/10

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10. Berlin 22.12.2010

Tabelle 2.6: Anteile der inklusiv unterrichteten Sekundarschüler und -schülerinnen nach Schularten im Bundesländervergleich - in % (2009/10)

Land	Verteilung auf allgemeine Schulen der Sekundarstufen I und II - in %							
	insgesamt	Orientierungsstufen*	Hauptschulen	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	Realschulen	Gymnasien***	Gesamtschulen***	Waldorfschulen***
Baden-Württemberg	100,0	-	79,5	-	12,1	8,4	-	-
Bayern	100,0	-	92,4	-	2,8	4,8	-	-
Berlin	100,0	47,8	25,8	-	6,0	2,2	18,1	0,1
Brandenburg	100,0	48,5	-	36,0	-	4,3	8,9	2,3
Bremen	100,0	-	7,6	53,0	-	4,1	35,3	-
Hamburg	100,0	0,6	3,8	8,2	0,1	7,7	79,6	-
Hessen	100,0	10,4	23,3	-	12,5	5,5	48,4	-
Mecklenburg-Vorpommern	100,0	-	-	75,5	0,4	6,0	17,4	0,7
Niedersachsen**								
Nordrhein-Westfalen	100,0	-	46,6	-	4,0	2,0	20,9	26,5
Rheinland-Pfalz	100,0	-	36,4	33,4	2,9	5,3	22,0	-
Saarland	100,0	-	-	52,9	-	3,9	43,2	-
Sachsen	100,0	-	-	77,7	-	21,5	-	0,8
Sachsen-Anhalt	100,0	-	-	85,6	-	10,5	4,0	-
Schleswig-Holstein	100,0	-	53,7	8,5	5,6	3,2	24,8	4,2
Thüringen	100,0	-	-	87,8	-	4,3	5,5	2,5
Deutschland***	100,0	10,1	39,3	18,6	4,5	5,1	16,3	6,2

*schulartunabhängige Orientierungsstufen bzw. sechsjährige Grundschule (Jahrgangsstufen 5 und 6)

**In Niedersachsen werden die Daten nicht schulartspezifisch ausgewiesen

***einschließlich von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe II; bei den Waldorfschulen auch einschließlich der Grundschüler/inne

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen)2009/10. Berlin 22.12.2010

Tabelle 2.7: Anteile der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus Förderschulen in Prozent aller Abgänger ohne Hauptschulabschluss im Bundesländervergleich (2009/10)

Land	Abgänger ohne Hauptschulabschluss		
	insgesamt	darunter aus Förderschulen	
		absolut	prozentual
Baden-Württemberg	6.789	4.276	63,0
Bayern	8.187	4.405	53,8
Berlin	2.777	879	31,7
Brandenburg	1.938	1.225	63,2
Bremen	463	283	61,1
Hamburg	1.213	610	50,3
Hessen	4.464	2.344	52,5
Mecklenburg-Vorpommern	1.617	1.078	66,7
Niedersachsen	5.556	3.183	57,3
Nordrhein-Westfalen	13.392	7.383	55,1
Rheinland-Pfalz	3.076	1.762	57,3
Saarland	710	377	53,1
Sachsen	2.690	1.834	68,2
Sachsen-Anhalt*	1.982	1.421	71,7
Schleswig-Holstein	2.225	1.284	57,7
Thüringen	1.275	881	69,1
Deutschland	58.354	33.225	56,9

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 - Reihe 1 - Allgemeinbildende Schulen 2009/10

Tabelle 2.8: Schlüsseldaten zu den Förderschulen - Primarstufe, Sekundarstufen I und II - in Nordrhein-Westfalen* (2010/11)

Schlüsseldaten	Förderschwerpunkte									F insgesamt		
	ESE	GG	HK	KM	KR	LE	SB	SE	F G/H	F R/GY	F BK	F insgesamt
Schülerinnen und Schüler**	11.302	17.750	3.538	6.959	2.281	42.030	11.690	2.224	97.774	516	7.255	105.545
Anteil der Schülerinnen in %	12,3	38,7	42,5	36,5	43,7	39,1	28,4	41,4	34,7	32,9	36,2	34,8
Anteil der Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte in %	18,4	24,2	27,9	20,6	6,6	32,2	23,5	24,1	26,3	16,9	nn	nn
Primarstufe	3.718	5.294	2.499	2.865	2	9.206	9.751	1.617	34.952			
Sekundarstufe I	7.543	12.456	1.039	4.082	2	32.759	1.939	607	60.427	427		60.854
Sekundarstufe II										89	7.255	7.344
ohne Stufenbezug	41			12	2.277	65			2.395			2.395
Vollzeitlehrereinheiten (VZLE)	2.097	4.413	540	1.840	419	5.134	1.456	365	16.264	102	537	16.903
Unterricht je Klasse (Wochenstunden)	39,6	55,5	24,4	58,4	24,0	34,3	33,4	22,0	39,3	44,7	12,9	36,8
Unterricht je VZLE	23,5	21,6	21,9	22,7	23,4	22,1	22,6	22,0	22,3	19,3	23,0	22,3
Schüler/in je VZLE	5,4	4,0	6,6	3,8	5,4	8,2	8,0	6,1	6,0	5,1	13,5	6,2

*ohne Freie Waldorfschulen

**Die Abweichungen der Zahlen der Schüler und Schülerinnen der einzelnen Förderschwerpunkte zu den in Tabelle 4.1 mitgeteilten Daten erklärt sich daraus, dass in der in diese Tabelle die Schüler und Schülerinnen den Hauptförderschwerpunkten ihrer Schule zugeordnet werden, während sie in Tabelle 4.1 ihren individuellen Förderschwerpunkten zugeordnet werden.

ESE - Emotionale und soziale Entwicklung

GG - Geistige Entwicklung

HK - Hören und Kommunikation

KM - Körperliche und motorische Entwicklung

KR - Schulen für Kranke

LE - Lernen

SB - Sprache

SE - Sehen

F G/H - Förderschulen im Bereich Grund-/Hauptschulen

F R/GY - Förderschulen im Bereich Realschule/Gymnasium

F BK - Förderschulen im Bereich Berufskolleg

Quelle: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: Statistische Übersicht 2010/11. Düsseldorf 2011:

Tabelle 2.9: Inklusions- und Exklusionsquoten an öffentlichen und privaten Schulen im Vergleich der Kreise und kreisfreien Städte Nordrhein-Westfalens - Primar- und Sekundarstufe I (2010/11)

Region	Förderquote insgesamt	Inklusionsanteile	Exklusionsquote	Inklusionsquote
Nordrhein-Westfalen	6,5	16,7	5,4	1,1
Düsseldorf, krfr. Stadt	7,6	9,2	6,9	0,7
Duisburg, krfr. Stadt	6,0	13,1	5,2	0,8
Essen, krfr. Stadt	7,8	15,7	6,6	1,2
Krefeld, krfr. Stadt	7,7	21,9	6,0	1,7
Mönchengladbach, krfr. Stadt	7,8	17,5	6,4	1,4
Mülheim an der Ruhr, krfr. St.	5,1	22,9	3,9	1,2
Oberhausen, krfr. Stadt	5,7	12,6	5,0	0,7
Remscheid, krfr. Stadt	6,1	22,6	4,7	1,4
Solingen, krfr. Stadt	5,8	14,9	5,0	0,9
Wuppertal, krfr. Stadt	6,9	11,1	6,2	0,8
Kleve, Kreis	6,3	20,9	5,0	1,3
Mettmann, Kreis	5,6	19,9	4,5	1,1
Rhein-Kreis Neuss	4,6	18,3	3,7	0,8
Viersen, Kreis	5,3	18,3	4,3	1,0
Wesel, Kreis	5,8	22,7	4,5	1,3
Regierungsbezirk Düsseldorf	6,3	16,7	5,3	1,1
Bonn, krfr. Stadt	5,5	26,3	4,1	1,5
Köln, krfr. Stadt	7,4	16,1	6,2	1,2
Leverkusen, krfr. Stadt	4,5	21,4	3,6	1,0
Stadtregion Aachen	8,3	23,5	6,3	2,0
Düren, Kreis	7,9	25,7	5,9	2,0
Rhein-Erft-Kreis	5,7	15,7	4,8	0,9
Euskirchen, Kreis	8,0	17,6	6,6	1,4
Heinsberg, Kreis	5,4	15,4	4,5	0,8
Oberbergischer Kreis	6,0	19,1	4,8	1,1
Rheinisch-Bergischer Kreis	6,4	18,8	5,2	1,2
Rhein-Sieg-Kreis	5,1	18,3	4,2	0,9
Regierungsbezirk Köln	6,5	19,4	5,3	1,3
Bottrop, krfr. Stadt	4,3	4,2	4,2	0,2
Gelsenkirchen, krfr. Stadt	9,3	3,1	9,0	0,3
Münster, krfr. Stadt	8,8	8,5	8,0	0,7
Borken, Kreis	5,8	12,3	5,1	0,7
Coesfeld, Kreis	5,2	23,3	4,0	1,2
Recklinghausen, Kreis	6,0	9,0	5,5	0,5
Steinfurt, Kreis	6,2	15,1	5,3	0,9
Warendorf, Kreis	4,7	15,5	4,0	0,7
Regierungsbezirk Münster	6,3	11,3	5,6	0,7
Bielefeld, krfr. Stadt	8,1	12,3	7,1	1,0
Gütersloh, Kreis	4,4	15,9	3,7	0,7
Herford, Kreis	4,9	14,4	4,2	0,7
Höxter, Kreis	5,8	5,7	5,4	0,3
Lippe, Kreis	6,0	15,6	5,0	0,9
Minden-Lübbecke, Kreis	6,6	18,8	5,3	1,2
Paderborn, Kreis	7,0	12,8	6,1	0,9
Regierungsbezirk Detmold	6,1	14,2	5,2	0,9
Bochum, krfr. Stadt	9,1	22,4	7,0	2,0
Dortmund, krfr. Stadt	8,7	24,9	6,5	2,2
Hagen, krfr. Stadt	6,0	14,4	5,1	0,9
Hamm, krfr. Stadt	6,4	16,2	5,3	1,0
Herne, krfr. Stadt	6,9	17,6	5,7	1,2
Ennepe-Ruhr-Kreis	6,1	24,3	4,6	1,5
Hochsauerlandkreis	7,1	8,9	6,5	0,6
Märkischer Kreis	5,9	17,8	4,8	1,0
Olpe, Kreis	8,8	9,1	8,0	0,8
Siegen-Wittgenstein, Kreis	5,0	19,1	4,1	1,0
Soest, Kreis	6,6	10,5	5,9	0,7
Unna, Kreis	6,2	24,2	4,7	1,5
Regierungsbezirk Arnsberg	6,9	18,7	5,6	1,3

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2011)

Tabelle 2.10: Anteile der in Nordrhein-Westfalen inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an öffentlichen und privaten Schulen nach Schulstufen - in % (2010/11)

Region	Inklusionsanteil in %	
	Grundschule	Sekundarstufe I
Nordrhein-Westfalen	24,9	11,1
Düsseldorf, krfr. Stadt	12,5	6,6
Duisburg, krfr. Stadt	18,2	9,5
Essen, krfr. Stadt	22,7	11,4
Krefeld, krfr. Stadt	26,6	17,9
Mönchengladbach, krfr. Stadt	27,2	11,3
Mülheim an der Ruhr, krfr. St.	37,8	14,9
Oberhausen, krfr. Stadt	24,6	7,5
Remscheid, krfr. Stadt	39,5	14,5
Solingen, krfr. Stadt	37,6	5,4
Wuppertal, krfr. Stadt	17,9	7,4
Kleve, Kreis	25,8	17,3
Mettmann, Kreis	25,3	15,6
Rhein-Kreis Neuss	28,7	11,9
Viersen, Kreis	23,4	15,2
Wesel, Kreis	35,5	14,9
Regierungsbezirk Düsseldorf	24,2	11,8
Bonn, krfr. Stadt	30,5	23,5
Köln, krfr. Stadt	25,8	8,4
Leverkusen, krfr. Stadt	34,6	14,5
Stadtregion Aachen	31,5	18,4
Düren, Kreis	34,6	18,9
Rhein-Erft-Kreis	26,3	7,0
Euskirchen, Kreis	31,9	9,2
Heinsberg, Kreis	28,1	7,5
Oberbergischer Kreis	29,0	13,0
Rheinisch-Bergischer Kreis	33,3	7,6
Rhein-Sieg-Kreis	30,6	8,0
Regierungsbezirk Köln	29,6	12,1
Bottrop, krfr. Stadt	4,0	4,3
Gelsenkirchen, krfr. Stadt	4,4	2,2
Münster, krfr. Stadt	16,6	2,4
Borken, Kreis	26,3	4,7
Coesfeld, Kreis	35,9	12,7
Recklinghausen, Kreis	13,7	6,2
Steinfurt, Kreis	18,8	12,2
Warendorf, Kreis	23,4	9,9
Regierungsbezirk Münster	17,9	6,7
Bielefeld, krfr. Stadt	14,3	10,8
Gütersloh, Kreis	23,1	11,5
Herford, Kreis	20,8	10,6
Höxter, Kreis	14,3	1,9
Lippe, Kreis	22,6	11,6
Minden-Lübbecke, Kreis	28,6	13,5
Paderborn, Kreis	9,8	14,9
Regierungsbezirk Detmold	18,8	11,4
Bochum, krfr. Stadt	21,9	22,7
Dortmund, krfr. Stadt	40,3	14,2
Hagen, krfr. Stadt	30,2	3,6
Hamm, krfr. Stadt	29,8	8,5
Herne, krfr. Stadt	22,8	12,6
Ennepe-Ruhr-Kreis	38,9	12,2
Hochsauerlandkreis	14,0	5,3
Märkischer Kreis	29,6	10,8
Olpe, Kreis	14,8	4,8
Siegen-Wittgenstein, Kreis	28,3	12,9
Soest, Kreis	17,6	4,9
Unna, Kreis	36,7	15,7
Regierungsbezirk Arnsberg	28,5	11,9

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2011)

Tabelle 2.11: Verteilung der in öffentlichen und privaten Schulen Nordrhein-Westfalens inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler nach Schulformen sowie Bildungsbeteiligung in der Jahrgangsstufe 5 der weiter führenden Schulen- in % (2010/11)

Region	Schulform						Verteilung im 5. Jahrgang				
	insg.	HS	RS	IGS	GY	WS	HS	RS	IGS	GY	WS
Nordrhein-Westfalen	100,0	62,0	6,0	24,4	1,9	5,8	13	28	19	39	0,9
Düsseldorf, krfr. Stadt	100,0	51,9	0,0	45,9	2,2	0,0	9	23	16	50	1,5
Duisburg, krfr. Stadt	100,0	86,9	3,8	9,4	0,0	0,0	8	18	42	32	0,0
Essen, krfr. Stadt	100,0	32,0	3,2	20,1	0,4	44,4	5	25	26	43	1,5
Krefeld, krfr. Stadt	100,0	58,8	1,1	40,1	0,0	0,0	12	22	25	39	2,3
Mönchengladbach, krfr. Stadt	100,0	80,3	0,7	18,3	0,7	0,0	18	18	27	36	1,5
Mülheim an der Ruhr, krfr. St.	100,0	66,2	28,4	0,0	5,4	0,0	6	22	31	37	3,4
Oberhausen, krfr. Stadt	100,0	82,8	0,0	17,2	0,0	0,0	10	20	36	34	0,0
Remscheid, krfr. Stadt	100,0	91,5	0,0	8,5	0,0	0,0	16	19	30	32	3,1
Solingen, krfr. Stadt	100,0	97,1	0,0	0,0	2,9	0,0	11	24	35	30	0,0
Wuppertal, krfr. Stadt	100,0	40,4	11,0	33,0	15,6	0,0	14	24	26	35	2,1
Kleve, Kreis	100,0	84,9	14,6	0,0	0,5	0,0	25	37	5	33	0,0
Mettmann, Kreis	100,0	43,3	8,6	28,3	2,6	17,2	8	32	18	41	1,2
Rhein-Kreis Neuss	100,0	53,3	28,7	18,0	0,0	0,0	10	28	14	47	0,0
Viersen, Kreis	100,0	68,8	10,2	20,4	0,6	0,0	14	26	18	42	0,0
Wesel, Kreis	100,0	67,3	3,5	27,6	1,6	0,0	10	25	27	37	0,8
Regierungsbezirk Düsseldorf	100,0	62,0	7,5	21,3	1,7	7,4	11	25	24	39	1,0
Bonn, krfr. Stadt	100,0	35,4	4,3	60,2	0,0	0,0	6	18	18	56	1,3
Köln, krfr. Stadt	100,0	10,6	0,0	77,1	1,0	11,3	10	24	19	46	0,7
Leverkusen, krfr. Stadt	100,0	47,2	8,3	38,9	5,6	0,0	7	24	25	43	0,0
Stadtregion Aachen	100,0	77,2	4,9	17,1	0,8	0,0	11	26	19	43	0,7
Düren, Kreis	100,0	92,1	0,8	4,6	2,5	0,0	15	26	21	38	0,0
Rhein-Erft-Kreis	100,0	72,5	14,7	2,0	2,9	7,8	14	31	12	42	0,9
Euskirchen, Kreis	100,0	98,0	2,0	0,0	0,0	0,0	16	32	8	45	0,0
Heinsberg, Kreis	100,0	95,5	3,0	1,5	0,0	0,0	17	30	16	36	0,6
Oberbergischer Kreis	100,0	77,9	0,6	21,4	0,0	0,0	14	32	19	34	1,5
Rheinisch-Bergischer Kreis	100,0	94,9	3,8	0,0	1,3	0,0	12	30	12	44	1,9
Rhein-Sieg-Kreis	100,0	69,2	8,3	21,8	0,8	0,0	15	29	10	45	0,7
Regierungsbezirk Köln	100,0	64,2	3,9	28,8	1,1	2,1	12	27	16	44	0,8
Bottrop, krfr. Stadt	100,0	45,5	0,0	54,5	0,0	0,0	7	25	30	39	0,0
Gelsenkirchen, krfr. Stadt	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	12	24	36	27	0,7
Münster, krfr. Stadt	100,0	42,4	21,2	27,3	9,1	0,0	9	27	8	56	1,2
Borken, Kreis	100,0	49,4	2,5	45,6	2,5	0,0	27	38	1	35	0,0
Coesfeld, Kreis	100,0	93,4	6,6	0,0	0,0	0,0	18	33	16	33	0,0
Recklinghausen, Kreis	100,0	47,0	14,8	37,6	0,7	0,0	10	30	24	35	0,6
Steinfurt, Kreis	100,0	79,1	20,9	0,0	0,0	0,0	19	36	8	36	0,0
Warendorf, Kreis	100,0	51,2	0,0	0,0	0,0	48,8	24	35	6	34	0,9
Regierungsbezirk Münster	100,0	61,7	11,9	19,6	0,9	6,0	17	32	14	37	0,4
Bielefeld, krfr. Stadt	100,0	1,2	3,6	83,6	11,5	0,0	8	28	25	37	0,9
Gütersloh, Kreis	100,0	62,8	7,8	27,9	1,6	0,0	16	35	14	33	0,9
Herford, Kreis	100,0	44,6	2,2	48,9	4,3	0,0	5	30	31	34	0,0
Höxter, Kreis	100,0	92,9	7,1	0,0	0,0	0,0	18	40	0	42	0,0
Lippe, Kreis	100,0	60,5	2,4	37,1	0,0	0,0	16	29	20	34	0,9
Minden-Lübbecke, Kreis	100,0	50,0	7,3	39,3	3,4	0,0	11	28	27	34	1,0
Paderborn, Kreis	100,0	31,6	1,4	18,7	3,8	44,5	20	35	11	34	1,3
Regierungsbezirk Detmold	100,0	41,4	4,2	40,8	4,1	9,5	13	32	19	35	0,8
Bochum, krfr. Stadt	100,0	35,3	0,3	39,0	0,0	25,4	8	21	25	42	3,6
Dortmund, krfr. Stadt	100,0	67,9	8,7	18,7	4,6	0,0	9	27	24	38	1,6
Hagen, krfr. Stadt	100,0	92,0	0,0	8,0	0,0	0,0	12	24	27	35	1,8
Hamm, krfr. Stadt	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	18	31	18	31	1,5
Herne, krfr. Stadt	100,0	90,0	7,1	2,9	0,0	0,0	8	25	27	34	5,4
Ennepe-Ruhr-Kreis	100,0	86,9	1,6	9,8	1,6	0,0	12	25	22	39	2,4
Hochsauerlandkreis	100,0	88,1	9,0	0,0	3,0	0,0	25	37	0	39	0,0
Märkischer Kreis	100,0	92,2	2,8	3,4	1,7	0,0	17	31	18	33	0,9
Olpe, Kreis	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	28	34	0	38	0,0
Siegen-Wittgenstein, Kreis	100,0	90,4	8,7	0,0	0,9	0,0	16	35	13	34	1,3
Soest, Kreis	100,0	88,5	8,2	3,3	0,0	0,0	20	30	8	42	0,4
Unna, Kreis	100,0	70,6	9,8	13,9	5,7	0,0	11	24	29	37	0,0
Regierungsbezirk Arnsberg	100,0	70,8	5,2	16,1	2,2	5,7	15	29	18	37	1,4

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2011)

Tabelle 2.12: Schulwechsler aus öffentlichen und privaten Förderschulen Nordrhein-Westfalens in allgemeine Schulen zum Schuljahr 2010/11

Schulstufe	Zielschule						insgesamt
	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gesamtschu	Gymnasium	Waldorfschule	
Primarstufe	372					7	379
Sekundarstufe I		1.245	178	258	17	9	1.707
Sekundarstufe II				3	3		6
alle Schulstufen	372	1.245	178	261	20	16	2.092
Schüler/innen der Förderschulen im Schuljahr 2009/10*							108.089
Wechsler in % der Schüler/innen des Vorjahres*							1,9%

*Ein Stufenbezug lässt sich nicht herstellen, da für 7.041 Förderschüler/innen des Schuljahres 2009/10 keine Angaben zur Schulstufe vorliegen

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2011)

aus dem Förder-schwerpunkt**	in allgemeine Schulen nach Schulstufen			insgesamt	
	Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II	absolut	in Prozent
Lernen	44	426		470	22,5
Emotionale und soziale Entwicklung	47	530		577	27,6
Sprache	254	675		929	44,4
Sehen	4	12	1	17	0,8
Hören und Kommunikation	5	18	2	25	1,2
Geistige Entwicklung	7	15		22	1,1
Körperliche und motorische Entwicklung	18	15	2	35	1,7
Kranke	2	7	1	10	0,5
unbekannt***		7		7	0,3
insgesamt	381	1705	6	2092	100,0

**bei 1.479 Schülern und Schülerinnen konnte der ursprüngliche Förderschwerpunkt nur näherungsweise rekonstruiert werden

***wegen Zuzugs aus dem Ausland

Tabelle 2.13: Abgänger der öffentlichen und privaten Förderschulen Nordrhein-Westfalens nach allgemein bildenden Schulabschlüssen am Ende des Schuljahres 2009/10

Förderschule für	ohne Haupt- schulabschluss*	Hauptschul- abschluss	Fachober- schulreife	Fachhoch- schulreife	Allgemeine Hochschulreife	insgesamt	ohne HS- Abschluss in %
Geistige Entwicklung	1.417					1.417	100,0
Lernen	4.301	1.947	9			6.257	68,7
Körperliche und motorische Entwicklung	441	184	87	35	11	758	58,2
Emotionale und soziale Entwicklung	389	1.456	30			1.875	20,7
Sehen	11	73	33	8	7	132	8,3
Hören und Kommunikation	17	201	114	43	28	403	4,2
Sprache	7	253	16			276	2,5
Abschlüsse insgesamt	6.583	4.114	289	86	46	11.118	59,2

Verteilung der Abschlüsse aller Förderschwerpunkte in %	59,2	37,0	2,6	0,8	0,4	100,0
--	------	------	-----	-----	-----	-------

*Die insgesamt 6.583 Abgänger/innen ohne Hauptschulabschluss entsprechen 59,2% derer, die 2010 die Schulen des Landes ohne HS-Abschluss verließen
Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2011)

Tabelle 2.14: Entwicklung der Altersgruppe der 6- bis unter 16-jährigen von 2009 bis 2021 nach Kreisen, kreisfreien Städten und Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens

Region	31.12.2009	01.01.2021	2021 in % von 2009
Nordrhein-Westfalen	1.791.814	1.501.195	83,8
Düsseldorf, krfr. Stadt	46.507	54.387	116,9
Duisburg, krfr. Stadt	46.924	40.022	85,3
Essen, krfr. Stadt	49.920	47.653	95,5
Krefeld, krfr. Stadt	21.944	18.220	83,0
Mönchengladbach, krfr. Stadt	25.481	21.910	86,0
Mülheim an der Ruhr, krfr. St.	14.759	13.362	90,5
Oberhausen, krfr. Stadt	20.302	18.364	90,5
Remscheid, krfr. Stadt	11.376	8.861	77,9
Solingen, krfr. Stadt	15.967	13.088	82,0
Wuppertal, krfr. Stadt	32.603	28.377	87,0
Kleve, Kreis	33.366	27.685	83,0
Mettmann, Kreis	48.089	39.941	83,1
Neuss, Kreis	45.071	38.099	84,5
Viersen, Kreis	32.554	24.942	76,6
Wesel, Kreis	46.371	35.312	76,2
Regierungsbezirk Düsseldorf	491.234	430.223	87,6
Bonn, krfr. Stadt	29.062	31.192	107,3
Köln, krfr. Stadt	84.411	94.081	111,5
Leverkusen, krfr. Stadt	15.427	15.254	98,9
Düren, Kreis	28.359	21.684	76,5
Rhein-Erft-Kreis	47.024	42.489	90,4
Euskirchen, Kreis	20.970	16.699	79,6
Heinsberg, Kreis	28.153	20.751	73,7
Oberbergischer Kreis	31.742	23.299	73,4
Rheinisch-Bergischer Kreis	29.929	24.411	81,6
Rhein-Sieg-Kreis	65.084	55.452	85,2
Stadtregion Aachen*	53.096	45.834	86,3
Regierungsbezirk Köln	433.257	391.146	90,3
Bottrop, krfr. Stadt	11.322	9.153	80,8
Gelsenkirchen, krfr. Stadt	25.138	21.157	84,2
Münster, krfr. Stadt	24.138	22.812	94,5
Borken, Kreis	45.131	36.484	80,8
Coesfeld, Kreis	26.353	18.815	71,4
Recklinghausen, Kreis	62.329	46.268	74,2
Steinfurt, Kreis	52.763	40.698	77,1
Warendorf, Kreis	32.295	24.043	74,4
Regierungsbezirk Münster	279.469	219.430	78,5
Bielefeld, krfr. Stadt	31.343	27.829	88,8
Gütersloh, Kreis	41.234	32.472	78,8
Herford, Kreis	26.827	21.665	80,8
Höxter, Kreis	16.594	10.938	65,9
Lippe, Kreis	39.143	29.756	76,0
Minden-Lübbecke, Kreis	34.836	26.452	75,9
Paderborn, Kreis	33.663	27.972	83,1
Regierungsbezirk Detmold	223.640	177.084	79,2
Bochum, krfr. Stadt	30.846	26.087	84,6
Dortmund, krfr. Stadt	53.607	49.523	92,4
Hagen, krfr. Stadt	18.948	14.569	76,9
Hamm, krfr. Stadt	19.447	15.114	77,7
Herne, krfr. Stadt	15.386	11.818	76,8
Ennepe-Ruhr-Kreis	31.171	23.973	76,9
Hochsauerlandkreis	29.850	20.190	67,6
Märkischer Kreis	45.605	33.056	72,5
Olpe, Kreis	15.648	11.734	75,0
Siegen-Wittgenstein, Kreis	28.322	21.418	75,6
Soest, Kreis	32.956	25.156	76,3
Unna, Kreis	42.428	30.674	72,3
Regierungsbezirk Arnsberg	364.214	283.312	77,8

*Stadt Aachen und Kreis Aachen zusammen

Quellen:

Bestandsdaten 2009: www.regionalstatistik.de - Bevölkerungsstand nach Geschlecht und Altersjahren - regionale Tiefe:

Kreise und kreisfreie Städte

Prognosedaten: Information und Technik Nordrhein-Westfalen: Bevölkerungsvorausberechnung 2008 bis 2030/2050 nach Altersjahren und Geschlecht - kreisfreie Städte und Kreise

Tabelle 2.15: Standortgefährdungen nordrhein-westfälischer Förderschulen bei sinkenden Schülerzahlen*

Förderschwerpunkt**		Lernen	Emotionale und soziale Entwicklung	Sprache	Sehen***	Hören***	Geistige Entwicklung	Körperliche und motorische Entwicklung
Zahl der Schulen		317	103	71	12	15	115	36

Mindestgröße		144	66	66	100	100	50	100
unterhalb der Mindestgröße - 2010/11	absolut	185	17	1	0	0	0	0
	in % von insgesamt	58,4	16,5	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0
unterhalb der Mindestgröße bei demographischer Entwicklung- 2020/21	absolut	251	33	4	2	0	3	0
	in % von insgesamt	79,2	32,0	5,6	16,7	0,0	2,6	0,0
unterhalb der Mindestgröße bei demographischer Entwicklung- 2020/21 und bei steigender Inklusion****	absolut	315	83	34	7	5	31	26
	in % von insgesamt	99,4	80,6	47,9	58,3	33,3	27,0	72,2

Ausnahme-Mindestgröße		72	33	33	50	50	25	50
unterhalb der Ausnahme-Mindestgröße - 2010/11	absolut	25	4	0	0	0	0	0
	in % von insgesamt	7,9	3,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
unterhalb der Ausnahmemindestgröße bei demographischer Entwicklung- 2020/21	absolut	58	5	0	1	0	0	0
	in % von insgesamt	18,3	4,9	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0
unterhalb der Ausnahme-Mindestgröße bei demographischer Entwicklung- 2020/21 und bei steigender Inklusion****	absolut	254	31	4	2	0	3	0
	in % von insgesamt	80,1	30,1	5,6	16,7	0,0	2,6	0,0

*vgl. die Auflistung der Schulen im Anhang

**ohne die Schulen, für die kein Hauptförderschwerpunkt angegeben ist und ohne die Schulen für Kranke

***Für Sehbehinderte und Schwerhörige wird als Mindestwert 55 angegeben, in der hier vorgelegten Analyse wird für die Bereiche Sehen und Hören jeweils mit 50 gerechnet

****mit der für jeden Förderschwerpunkt getroffenen Annahme, dass 50% der Schülerinnen und Schüler, die bisher noch in Förderschulen lernen, 2020/21 inklusiv unterrichtet werden

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2011) sowie der noch gültigen Ausführungsverordnung zum Schulverwaltungsgesetz (6. AVOzSchVG) mit bzw. ohne Nutzung der dort gebotenen Möglichkeit, die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit Zustimmung der oberen Schulaufsicht bis zu 50 vom Hundert zu unterschreiten, wenn die schulorganisatorischen Verhältnisse oder die Gewährleistung eines zumutbaren Schulbesuchs dies erfordern (§2

(Mindestgröße bzw. Ausnahme-Mindestgröße)

Tabelle 4.1: Inklusion und Exklusion nach Schulstufen (Primarstufe und Sekundarstufe I) und Förderschwerpunkten in Nordrhein-Westfalen (2010/11)*

Primarstufe	inklusiv			exklusiv			insgesamt			Verteilung im LSE-Bereich in %
	insgesamt	davon: FWS	ohne FWS	insgesamt	davon: FWS	ohne FWS	insgesamt	davon: FWS	ohne FWS	
Lernen	4.606	67	4.539	7.041	129	6.912	11.647	196	11.451	35,6
Emotionale und soziale Entwicklung	2.599	47	2.552	5.106	53	5.053	7.705	100	7.605	23,7
Sprache	2.534	9	2.525	10.556	4	10.552	13.090	13	13.077	40,7
LES** insgesamt	9.739	123	9.616	22.703	186	22.517	32.442	309	32.133	100,0
Sehen	156	3	153	1.607	0	1.607	1.763	3	1.760	
Hören	345	0	345	2.574	0	2.574	2.919	0	2.919	
Geistige Entwicklung	495	38	457	5.575	193	5.382	6.070	231	5.839	
Körperliche und motorische Entwicklung	1.001	12	989	2.875	3	2.872	3.876	15	3.861	
insgesamt	11.736	176	11.560	35.334	382	34.952	47.070	558	46.512	

Sekundarstufe I	inklusiv			exklusiv			insgesamt			Verteilung im LSE-Bereich in %
	insgesamt	davon: FWS	ohne FWS	insgesamt	davon: FWS	ohne FWS	insgesamt	davon: FWS	ohne FWS	
Lernen	4.027	174	3.853	29.880	391	29.489	33.907	565	33.342	69,1
Emotionale und soziale Entwicklung	1.859	165	1.694	10.658	184	10.474	12.517	349	12.168	25,2
Sprache	600	9	591	2.131	4	2.127	2.731	13	2.718	5,6
LES** insgesamt	6.486	348	6.138	42.669	579	42.090	49.155	927	48.228	100,0
Sehen	98	0	98	594	0	594	692	0	692	
Hören	195	2	193	1.249	0	1.249	1.444	2	1.442	
Geistige Entwicklung	310	70	240	12.974	404	12.570	13.284	474	12.810	
Körperliche und motorische Entwicklung	614	24	590	4.354	3	4.351	4.968	27	4.941	
insgesamt	7.703	444	7.259	61.840	986	60.854	69.543	1.430	68.113	

*Die Abweichungen der Zahlen der Schüler und Schülerinnen der einzelnen Förderschwerpunkte zu den in Tabelle 2.8 mitgeteilten Daten erklärt sich daraus, dass in Tabelle 2.8 Tabelle die Schüler und Schülerinnen den Hauptförderschwerpunkten ihrer Schule zugeordnet werden, während sie in dieser Tabelle ihren individuellen Förderschwerpunkten zugeordnet werden.

**LES - Lernen/Emotionale und soziale Entwicklung/Sprache

nachrichtlich: Nicht enthalten sind in den hier mitgeteilten Daten

Kranke: insgesamt 2.277, davon 2.273 ohne Stufenbezug

Emotionale und soziale Entwicklung: 41 ohne Stufenbezug

Körperliche und motorische Entwicklung: 12 ohne Stufenbezug

Lernen: 65 ohne Stufenbezug

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2011)

Tabelle: 4.2: Verteilung der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Förderschwerpunkte und Förderquoten insgesamt (Nordrhein-Westfalen 2010/11)*

Förderschwerpunkt	insgesamt (P und SI)		P	SI
	prozentuale Verteilung	Förderquote	prozentuale Verteilung	prozentuale Verteilung
Lernen	39,1	2,5	24,6	49,0
Emotionale und soziale Entwicklung	17,3	1,1	16,4	17,9
Sprache	13,8	0,9	28,1	4,0
LES	70,1	4,6	69,1	70,8
Sehen	2,1	0,1	3,8	1,0
Hören	3,8	0,2	6,3	2,1
Geistige Entwicklung	16,3	1,1	12,6	18,8
Körperliche und motorische Entwicklung	7,7	0,5	8,3	7,3
insgesamt	100,0	6,5	100,0	100,0

*im Gemeinsamen Unterricht und in Förderschulen, Primarstufe und Sekundarstufe I, ohne Freie Waldorfschulen

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2011)

Lesehilfen für die Tabellen 4.3 bis 4.12

Die Tabellen **4.3** und **4.8** stellen die für die beiden Varianten der Personalbedarfsermittlung zentralen Berechnungsgrößen dar - jeweils getrennt für die Primar- sowie die Sekundarstufe I:

In der jeweils ersten Zeile der Tabellen werden für die einzelnen Förderschwerpunkte die Schüler/Lehrer-Relationen mitgeteilt: In Variante 1 sind dies die aktuellen Ist-Werte, in Variante 2 die Werte, bei deren Realisierung das im Jahr 2020/21 erforderliche Volumen der Vollzeitlehreereinheiten dem des Jahres 2010/11 entsprechen würde. Auf der Grundlage der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung (zweite Zeile) werden dann die Wochenstunden je Schüler ermittelt (dritte Zeile). In der vierten und fünften Zeile werden die tatsächlich je Stelle erteilten Unterrichtsstunden der Berechnung der Unterrichtswochenstunden zu Grunde gelegt. Neben der Berechnung für jeden einzelnen Förderschwerpunkt erfolgt dies auch für die drei Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache (LES) gemeinsam - orientiert an ihren in der sechsten Tabellenzeile mitgeteilten Schüleranteilen in dieser Schwerpunktgruppe.

Die Tabellen **4.4** bis **4.7** sowie die Tabellen **4.9** bis **4.12** dienen der Personalbedarfsermittlung der beiden Varianten. Sie sind folgendermaßen aufgebaut:

Varianten 1 und 2

In den Spalten drei und vier werden die Zahlen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dargestellt: für 2010/11 die Ist-Werte und für 2015/16 sowie 2020/21 die angenommenen Prognosewerte (in der Primarstufe sind dies 96% bzw. 89,3% und in der Sekundarstufe I 90,5% bzw. 85,7% der Ist-Werte). In den Spalten sechs und sieben werden die Verteilungsquoten der Schüler/innen auf die Förderorte (Förderschule bzw. Regelschule) angegeben - für 2010/11 die Ist-Quoten, für 2015/16 sowie 2020/21 die zu Grunde gelegten Quoten. Auf der Grundlage dieser Quoten werden die Schüler/innen in der vierten Spalte auf die beiden Förderorte verteilt. Für beide Varianten werden - bezogen auf das Jahr 2015/16 - Bedarfswerte ermittelt, die sich bei niedrigeren Anteilswerten des Förderortes Regelschule ergeben würden.

In der **Variante 1** werden auf der Grundlage der in Spalte 5 mitgeteilten Schüler/Lehrer-Relationen der Stellenbestand (2010/11) und der Stellenbedarf (2020/21) dargestellt. Dabei wird so verfahren, dass Bestand und Bedarf für die Schüler/innen in den **Förderschulen** durch Division der Schülerzahlen durch die S/L-Relationen ermittelt wird. Der Bestand in den **Regelschulen** wird dadurch errechnet, dass die Schülerzahlen durch die S/L-Relation der Förderschule geteilt werden und dass zu dem sich daraus ergebenden Personalbestand zusätzliches Personal hinzugefügt wird: In der Grundschule 221 Stellen und in der Sekundarstufe I je Schüler/in ein Zehntel einer Stelle. Bei der Prognose des Personalbedarfs für das Jahr 2020/21 wird so verfahren, dass wiederum die Schülerzahlen durch die S/L-Relation der Förderschule geteilt werden und dass zu dem sich daraus ergebenden Bedarf der hinzu gefügt wird, der sich aus der Division der Schülerzahlen durch die S/L-Relation der allgemeinen Schule ergibt (P: 18,4; SI: 15,1). Die Berechnung für den Zwischenschritt 2015/16 erfolgt gleichfalls wie hier beschrieben. Das Prinzip der 'Doppelzählung' wird für die Variante 2 leicht abgewandelt.

In der **Variante 2** wird die Bedarfsermittlung gleichsam so limitiert, dass der Stellenbedarf im Jahr 2020/21 dem Stellenbestand des Jahres 2010/11 entspricht (Ausnutzung der 'Demographierendite'). Um dies zu erreichen, wurden die S/L-Relationen der einzelnen Förderschwerpunkte der Förderschulen, mit denen in Variante 2 bei der Bedarfsermittlung der Regelschulen gerechnet wird, so verändert, dass im Ergebnis für 2020/21 das Stellenvolumen des Jahres 2010/11 erreicht wird. Ebenso wird bei der Berechnung des Zwischenschritts 2015/16 verfahren.

In beiden Varianten finden sich in der jeweils letzten Tabellenspalte die den jeweiligen S/L-Relationen zugeordneten Bandbreiten der verfügbaren Lehrerwochenstunden sowie der verfügbaren Unterrichtswochenstunden, so wie sie in den Tabellen 4.2 und 4.5 ermittelt wurden.

Tabelle 4.3: Berechnung der je Schüler/in in Nordrhein-Westfalen insgesamt verfügbaren sowie der unterrichtswirksamen Lehrerwochenstunden - Variante 1

Primarstufe

	Förderschwerpunkte								
	LE	ESE	SB	LES****	SE	HK	GG	KM	SE/HK/GG/KM****
Schüler/in je VZLE (2010/11)*	8,2	5,4	8,0	7,5	6,1	6,6	4,0	3,8	4,7
Wochenstunden je Lehre/in**	27,5	27,0	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5
Wochenstunden je Schüler/in**	3,4	5,0	3,4	3,7	4,5	4,2	6,9	7,2	5,8
Unterrichtswochenstunden je Lehre/inr***	22,1	23,5	22,6	22,6	22	21,9	21,6	22,7	22,0
Unterrichtswochenstunden je Schüler/in***	2,7	4,4	2,8	3,0	3,6	3,3	5,4	6,0	4,7
Anteile der Förderschwerpunkte in %(2010/11)*****	35,6	23,7	40,7	100,0	12,2	20,3	40,6	26,9	100,0

Sekundarstufe I

	Förderschwerpunkte								
	LE	ESE	SB	LES****	SE	HK	GG	KM	SE/HK/GG/KM****
Schüler/in je VZLE (2010/11)*	8,2	5,4	8,0	7,5	6,1	6,6	4,0	3,8	4,2
Wochenstunden je Lehre/in**	27,5	27,0	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5
Wochenstunden je Schüler/in**	3,4	5,0	3,4	3,7	4,5	4,2	6,9	7,2	6,5
Unterrichtswochenstunden je Lehre/inr***	22,1	23,5	22,6	22,5	22	21,9	21,6	22,7	21,9
Unterrichtswochenstunden je Schüler/in***	2,7	4,4	2,8	3,0	3,6	3,3	5,4	6,0	5,2
Anteile der Förderschwerpunkte in % (2010/11)*****	69,1	25,2	5,6	100,0	3,4	7,2	64,4	25,0	100,0

*Ist-Werte (vgl. Tabelle 2.8) - ohne Freie Waldorfschulen

**gemäß derzeit geltender AVO-RL, die daraus abgeleiteten Wochenstunden je Schüler/in schließen alle nicht unterrichtswirksamen Stunden ein

***unterrichtswirksame Wochenstunden, Ist-Werte (entnommen bzw. abgeleitet aus Tabelle 2.8)

****Lernen/Emotionale und soziale Entwicklung/Sprache bzw. Sehen, Hören und Kommunikation, Geistige Entwicklung, Körperlich und motorische Entwicklung gemeinsam, Förderschwerpunkt gewichtet nach den Anteilen der drei Förderschwerpunkte

*****vgl. Tabelle 4.1

ESE - Emotionale und soziale Entwicklung
GG - Geistige Entwicklung
HK - Hören und Kommunikation
KM - Körperliche und motorische Entwicklung
KR - Schulen für Kranke
LE - Lernen

SB - Sprache
SE - Sehen
LSE - Lernen/Sprache/Emotionale und soziale Entwicklung
F G/H - Förderschulen im Bereich Grund-/Hauptschulen
F R/GY - Förderschulen im Bereich Realschule/Gymnasium
F BK - Förderschulen im Bereich Berufskolleg

Tabelle 4.4 Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen - Variante 1 - Primarstufe*

Förder- schwerpunkt	Förder- ort	Zahlen der Schüler/innen mit son- derpädagogischem Förderbedarf**		Schüler/ Lehrer- Relation	Schüler/innen Anteile nach Förderorten in %		Stellenbedarf nach Förderorten		S/L-Relation der Förderschule für Förderschüler im GU*****
		2010/11	2020/21		2010/11	2020/21	2010/11***	2020/21	
insgesamt	Förderschule	34.952	6.420		75,1	15,5	5.852	1.432	2020/21
	Regelschule	11.560	35.115		24,9	84,5	2.015	7.305	
	insgesamt	46.512	41.535		100,0	100,0	7.867	8.736	
Lernen	Förderschule	6.912	0	8,2	60,4	0	843	0	8,2 Stunden/Schüler 3,4/2,7
	Regelschule	4.539	10.226	18,4	39,6	100	554	1.803	
	insgesamt	11.451	10.226		100,0	100	1.396	1.803	
Emotionale und soziale Entwicklung	Förderschule	5.053	0	5,4	66,4	0	936	0	5,4 Stunden/Schüler 5,0/4,4
	Regelschule	2.552	6.791	18,4	33,6	100	473	1.627	
	insgesamt	7.605	6.791		100,0	100	1.408	1.627	
Sprache	Förderschule	10.552	0	8,0	80,7	0	1.319	0	8,0 Stunden/Schüler 3,4/2,8
	Regelschule	2.525	11.678	18,4	19,3	100	316	2.094	
	insgesamt	13.077	11.678		100,0	100	1.635	2.094	
insgesamt	Förderschule	22.517	0		70,1	0	3.098	0	7,5 Stunden/Schüler 3,7/3,0
	Regelschule	9.616	28.695		29,9	100	1.342	5.524	
	insgesamt	32.133	28.695		100,0	100	4.439	5.524	
Sehen	Förderschule	1.607	786	6,1	91,3	50	263	129	6,1 Stunden/Schüler 4,5/3,6
	Regelschule	153	786	18,4	8,7	50	25	172	
	insgesamt	1.760	1.572		100,0	100	289	300	
Hören und Kommunikation	Förderschule	2.574	1.303	6,6	88,2	50	390	197	6,6 Stunden/Schüler 4,2/3,3
	Regelschule	345	1.303	18,4	11,8	50	52	268	
	insgesamt	2.919	2.607		100,0	100	442	466	
Geistige Entwicklung	Förderschule	5.382	2.607	4,0	92,2	50	1.346	652	4,0 Stunden/Schüler 6,9/5,4
	Regelschule	457	2.607	18,4	7,8	50	114	793	
	insgesamt	5.839	5.214		100,0	100	1.460	1.445	
körperliche und motorische Entwicklung	Förderschule	2.872	1.724	3,8	74,4	50	756	454	3,8 Stunden/Schüler 7,2/6,0
	Regelschule	989	1.724	18,4	25,6	50	260	547	
	insgesamt	3.861	3.448		100,0	100	1.016	1.001	
Kranke Grundschule und S I	Förderschule	2.461	2.198	5,4	100,0	100	456	407	5,4 Stunden/Schüler 5,1/4,3
	Regelschule		0		0,0	0	0	0	
	insgesamt	2.461	2.198		100,0	100	456	407	

*ohne Freie Waldorfschulen, bei der Summenbildung ohne Kranke

**Schülerzahlen 2020/21 geschätzt: 2020/21 - 89,3% von 2010/11

***einschließlich von 221 Stellen für den gemeinsamen Unterricht

****Auf der Grundlage dieser Relation werden die von den Förderschülern in den Gemeinsamen Unterricht 'mitgebrachten' Wochenstunden ermittelt

Tabelle 4.5: Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen - Variante 1 - Sekundarstufe I*

Förder- schwerpunkt	Förder- ort	Zahlen der Schüler/innen mit son- derpädagogischem Förderbedarf**		Schüler/ Lehrer- Relation****	Schüler/innen Anteile nach Förderorten in %		Stellenbedarf nach Förderorten		S/L-Relation der Förderschule für Förderschüler im GU*****
		2010/11	2020/21		2010/11	2020/21	2010/11***	2020/21	
insgesamt	Förderschule	60.854	10.934		89,3	18,7	10.376	2.072	2020/21
	Regelschule	7.259	50.156		10,7	85,9	1.527	11.080	
	insgesamt	68.113	58.373		100,0	100,0	11.903	13.152	
Lernen	Förderschule	29.489	0	8,2	88,4	0	3.596	0	8,2 Stunden/Schüler 3,4/2,7
	Regelschule	3.853	28.574	15,1	11,6	100	855	5.377	
	insgesamt	33.342	28.574		100,0	100	4.451	5.377	
Emotionale und soziale Entwicklung	Förderschule	10.474	0	5,4	86,1	0	1.940	0	5,4 Stunden/Schüler 5,0/4,4
	Regelschule	1.694	10.428	15,1	13,9	100	314	2.622	
	insgesamt	12.168	10.428		100,0	100	2.253	2.622	
Sprache	Förderschule	2.127	0	8,0	78,3	0	266	0	8,0 Stunden/Schüler 3,4/2,8
	Regelschule	591	2.329	15,1	21,7	100	74	445	
	insgesamt	2.718	2.329		100,0	100	340	445	
insgesamt	Förderschule	42.090	0		87,3	0	5.802	0	7,5 Stunden/Schüler 3,7/3,0
	Regelschule	6.138	41.331		12,7	100	1.243	8.444	
	insgesamt	48.228	41.331		100,0	100	7.044	8.444	
Sehen	Förderschule	594	297	6,1	85,8	50	97	49	6,1 Stunden/Schüler 4,5/3,6
	Regelschule	98	297	15,1	14,2	50	16	68	
	insgesamt	692	593		100	100	113	117	
Hören und Kommunikation	Förderschule	1.249	618	6,6	86,6	50	189	94	6,6 Stunden/Schüler 4,2/3,3
	Regelschule	193	618	15,1	13,4	50	29	135	
	insgesamt	1.442	1.236		100	100	218	228	
Geistige Entwicklung	Förderschule	12.570	5.489	4,0	98,1	50	3.143	1.372	4,0 Stunden/Schüler 6,9/5,4
	Regelschule	240	5.489	15,1	1,9	50	84	1.736	
	insgesamt	12.810	10.978		100	100	3.227	3.108	
körperliche und motorische Entwicklung	Förderschule	4.351	2.117	3,8	88,1	50	1.145	557	3,8 Stunden/Schüler 7,2/6,0
	Regelschule	590	2.117	15,1	11,9	50	155	697	
	insgesamt	4.941	4.234		100	100	1.300	1.255	
Kranke Grundschule und S I	Förderschule	2.461	2.109	5,4	100,0	100	456	391	5,4 Stunden/Schüler 5,1/4,3
	Regelschule	0	0		0,0	0	0	0	
	insgesamt	2.461	2.109		100	100	456	391	

*ohne Freie Waldorfschulen, bei der Summenbildung ohne Kranke

**Schülerzahlen 2020/21 geschätzt: 2020/21 - 85,7% von 2010/11

***In den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung ist beim Stellenbedarf 2010/11 für die Integrationsklassen ein Zuschlag von 0,1 Stelle je Schüler/in enthalten.

****Die Relation 15,1 ist die Durchschnittsrelation von Haupt- und Realschulen 2010/11

*****Auf der Grundlage dieser Relation werden die von den Förderschülern in den Gemeinsamen Unterricht 'mitgebrachten' Wochenstunden ermittelt

Tabelle 4.6: Zwischenschritt 2015/16 - Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen - Variante 1 - Primarstufe*

Förder- schwerpunkt	Förder- ort	Zahlen der Schüler/innen mit son- derpädagogischem Förderbedarf**		Schüler/ Lehrer- Relation	Schüler/innen Anteile nach Förderorten in %		Stellenbedarf nach Förderorten		S/L-Relation der Förderschule für Förderschüler im GU***** 2020/21
		2010/11	2015/16		2010/11	2015/16	2010/11***	2015/16	
insgesamt	Förderschule	34.952	20.621		75,1	46,2	5.852	3.552	
	Regelschule	11.560	24.030		24,9	53,8	2.015	5.094	
	insgesamt	46.512	44.652		100,0	100,0	7.867	8.646	
Lernen	Förderschule	6.912	4.397	8,2	60,4	40	843	536	8,2 Stunden/Schüler 3,4/2,7
	Regelschule	4.539	6.596	18,4	39,6	60	554	1.163	
	insgesamt	11.451	10.993		100,0	100	1.396	1.699	
Emotionale und soziale Entwicklung	Förderschule	5.053	2.920	5,4	66,4	40	936	541	5,4 Stunden/Schüler 5,0/4,4
	Regelschule	2.552	4.380	18,4	33,6	60	473	1.049	
	insgesamt	7.605	7.301		100,0	100	1.408	1.590	
Sprache	Förderschule	10.552	5.022	8,0	80,7	40	1.319	628	8,0 Stunden/Schüler 3,4/2,8
	Regelschule	2.525	7.532	18,4	19,3	60	316	1.351	
	insgesamt	13.077	12.554		100,0	100	1.635	1.979	
insgesamt	Förderschule	22.517	12.339		70,1	40	3.098	1.705	7,5 Stunden/Schüler 3,7/3,0
	Regelschule	9.616	18.509		29,9	60	1.342	3.563	
	insgesamt	32.133	30.848		100,0	100	4.439	5.268	
Sehen	Förderschule	1.607	1.014	6,1	91,3	60	263	166	6,1 Stunden/Schüler 4,5/3,6
	Regelschule	153	676	18,4	8,7	40	25	148	
	insgesamt	1.760	1.690		100,0	100	289	314	
Hören und Kommunikation	Förderschule	2.574	1.681	6,6	88,2	60	390	255	6,6 Stunden/Schüler 4,2/3,3
	Regelschule	345	1.121	18,4	11,8	40	52	231	
	insgesamt	2.919	2.802		100,0	100	442	486	
Geistige Entwicklung	Förderschule	5.382	3.363	4,0	92,2	60	1.346	841	4,0 Stunden/Schüler 6,9/5,4
	Regelschule	457	2.242	18,4	7,8	40	114	682	
	insgesamt	5.839	5.605		100,0	100	1.460	1.523	
körperliche und motorische Entwicklung	Förderschule	2.872	2.224	3,8	74,4	60	756	585	3,8 Stunden/Schüler 7,2/6,0
	Regelschule	989	1.483	18,4	25,6	40	260	471	
	insgesamt	3.861	3.707		100,0	100	1.016	1.056	
Kranke Grundschule und S I	Förderschule	2.461	2.363	5,4	100,0	100	456	438	5,4 Stunden/Schüler 5,1/4,3
	Regelschule		0		0,0	0	0	0	
	insgesamt	2.461	2.363		100,0	100	456	438	

*ohne Freie Waldorfschulen, bei der Summenbildung ohne Kranke

**Schülerzahlen 2015/16 geschätzt: 2015/16 - 96,0% von 2010/11

***einschließlich von 221 Stellen für den gemeinsamen Unterricht

****Auf der Grundlage dieser Relation werden die von den Förderschülern in den Gemeinsamen Unterricht 'mitgebrachten' Wochenstunden ermittelt!

Tabelle 4.7: Zwischenschritt 2015/16 - Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen - Variante 1 - Sekundarstufe I*

Förder- schwerpunkt	Förder- ort	Zahlen der Schüler/innen mit son- derpädagogischem Förderbedarf**		Schüler/ Lehrer- Relation****	Schüler/innen Anteile nach Förderorten in %		Stellenbedarf nach Förderorten		S/L-Relation der Förderschule für Förderschüler im GU*****
		2010/11	2015/16		2010/11	2015/16	2010/11***	2015/16	
insgesamt	Förderschule	60.854	35.176		89,3	57,1	10.376	5.644	
	Regelschule	7.259	29.343		10,7	47,6	1.527	6.691	
	insgesamt	68.113	61.642		100,0	100,0	11.903	12.335	
Lernen	Förderschule	29.489	15.087	8,2	88,4	50	3.596	1.840	8,2 Stunden/Schüler 3,4/2,7
	Regelschule	3.853	15.087	15,1	11,6	50	855	2.839	
	insgesamt	33.342	30.175		100,0	100	4.451	4.679	
Emotionale und soziale Entwicklung	Förderschule	10.474	5.511	5,4	86,1	50	1.940	1.021	5,4 Stunden/Schüler 5,0/4,4
	Regelschule	1.694	5.511	15,1	13,9	50	314	1.386	
	insgesamt	12.168	11.022		100,0	100	2.253	2.406	
Sprache	Förderschule	2.127	1.230	8,0	78,3	50	266	154	8,0 Stunden/Schüler 3,4/2,8
	Regelschule	591	1.230	15,1	21,7	50	74	235	
	insgesamt	2.718	2.460		100,0	100	340	389	
insgesamt	Förderschule	42.090	21.828		87,3	50	5.802	3.014	7,5 Stunden/Schüler 3,7/3,0
	Regelschule	6.138	21.828		12,7	50	1.243	4.460	
	insgesamt	48.228	43.646		100,0	100	7.044	7.474	
Sehen	Förderschule	594	376	6,1	85,8	60	97	62	6,1 Stunden/Schüler 4,5/3,6
	Regelschule	98	251	15,1	14,2	40	16	58	
	insgesamt	692	626		100	100	113	119	
Hören und Kommunikatio	Förderschule	1.249	783	6,6	86,6	60	189	119	6,6 Stunden/Schüler 4,2/3,3
	Regelschule	193	522	15,1	13,4	40	29	114	
	insgesamt	1.442	1.305		100	100	218	232	
Geistige Entwicklung	Förderschule	12.570	6.975	4,0	98,1	60	3.143	1.744	4,0 Stunden/Schüler 6,9/5,4
	Regelschule	240	4.650	15,1	1,9	40	84	1.470	
	insgesamt	12.810	11.625		100	100	3.227	3.214	
körperliche un motorische Entwicklung	Förderschule	4.351	2.683	3,8	88,1	60	1.145	706	3,8 Stunden/Schüler 7,2/6,0
	Regelschule	590	1.789	15,1	11,9	40	155	589	
	insgesamt	4.941	4.472		100	100	1.300	1.295	
Kranke Grundschule und S I	Förderschule	2.461	2.227	5,4	100,0	100	456	412	5,4 Stunden/Schüler 5,1/4,3
	Regelschule	0	0		0,0	0	0	0	
	insgesamt	2.461	2.227		100	100	456	412	

*ohne Freie Waldorfschulen, bei der Summenbildung ohne Kranke

**Schülerzahlen 2015/16 geschätzt: 2020/21 - 90,5% von 2010/11

***In den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung ist beim Stellenbedarf 2010/11 für die Integrationsklassen ein Zuschlag von 0,1 Stelle je Schüler/in enthalten.

****Die Relation 15,1 ist die Durchschnittsrelation von Haupt- und Realschulen 2010/11

*****Auf der Grundlage dieser Relation werden die von den Förderschülern in den Gemeinsamen Unterricht 'mitgebrachten' Wochenstunden ermittelt

Tabelle 4.8: Berechnung der je Schüler/in in Nordrhein-Westfalen insgesamt verfügbaren sowie der unterrichtswirksamen Lehrerwochenstunden - Variante 2

Primarstufe

	Förderschwerpunkte								
	LE	ESE	SB	LES****	SE	HK	GG	KM	SE/HK/GG/KM****
Schüler/in je VZLE (2010/11)*	10,25	6,75	10,00	9,32	6,6	6,7	4,2	4,0	4,9
Wochenstunden je Lehre/in**	27,5	27,0	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5
Wochenstunden je Schüler/in**	2,7	4,0	2,8	3,0	4,2	4,1	6,5	6,9	5,6
Unterrichtswochenstunden je Lehre/inr***	22,1	23,5	22,6	22,6	22	21,9	21,6	22,7	22,0
Unterrichtswochenstunden je Schüler/in***	2,2	3,5	2,3	2,4	3,3	3,3	5,1	5,7	4,4
Anteile der Förderschwerpunkte in %(2010/11)*****	35,6	23,7	40,7	100,0	12,2	20,3	40,6	26,9	100,0

Sekundarstufe I

	Förderschwerpunkte								
	LE	ESE	SB	LES****	SE	HK	GG	KM	SE/HK/GG/KM****
Schüler/in je VZLE (2010/11)*	10,25	6,75	10,00	9,34	6,6	6,7	4,2	4,0	4,4
Wochenstunden je Lehre/in**	27,5	27,0	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5	27,5
Wochenstunden je Schüler/in**	2,7	4,0	2,8	2,9	4,2	4,1	6,5	6,9	6,2
Unterrichtswochenstunden je Lehre/inr***	22,1	23,5	22,6	22,5	22	21,9	21,6	22,7	21,9
Unterrichtswochenstunden je Schüler/in***	2,2	3,5	2,3	2,4	3,3	3,3	5,1	5,7	5,0
Anteile der Förderschwerpunkte in % (2010/11)*****	69,1	25,2	5,6	100,0	3,4	7,2	64,4	25,0	100,0

*Dieese Schüler/in je VZLE-Werte wurden so ermittelt, dass das 2020/21 erforderliche Volumen von VZLE dem des Jahres 200/11 entspricht (Sicherung der 'Demographierendite

**gemäß derzeit geltender AVO-RL, die daraus abgeleiteten Wochenstunden je Schüler/in schließen alle nicht unterrichtswirksamen Stunden ein

***unterrichtswirksame Wochenstunden, Ist-Werte (entnommen bzw. abgeleitet aus Tabelle 2.8

****Lernen/Emotionale und soziale Entwicklung/Sprache bzw. Sehen, Hören und Kommunikation, Geistige Entwicklung, Körperlich und motorische Entwicklung gemeinsam, Förderschwerpunkt gewichtet nach den Anteilen der drei Förderschwerpunkte

*****vgl. Tabelle 4.2

ESE - Emotion; SB - Sprache

GG - Geistige E SE - Sehen

HK - Hören und LSE - Lernen/Sprache/Emotionale und soziale Entwicklung

KM - Körperlich F G/H - Förderschulen im Bereich Grund-/Hauptschulen

KR - Schulen für R/GY - Förderschulen im Bereich Realschule/Gymnasium

LE - Lernen F BK - Förderschulen im Bereich Berufskolleg

Tabelle 4.9: Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen - Variante 2 - Primarstufe*

Förder- schwerpunkt	Förder- ort	Zahlen der Schüler/innen mit son- derpädagogischem Förderbedarf**		Schüler/ Lehrer- Relation	Schüler/innen Anteile nach Förderorten in %		Stellenbedarf nach Förderorten		S/L-Relation der Förderschule für Förderschüler im GU****
		2010/11	2020/21		2010/11	2020/21	2010/11***	2020/21	
insgesamt	Förderschule	34.952	9.334		75,1	22,5	5.852	1.432	2020/21
	Regelschule	11.560	32.201		24,9	77,5	2.015	6.445	
	insgesamt	46.512	41.535		100,0	100,0	7.867	7.877	
Lernen	Förderschule	6.912	0	8,2	60,4	0	843	0	10,25 Stunden/Schüler 2,7/2,2
	Regelschule	4.539	10.226	18,4	39,6	100	554	1.553	
	insgesamt	11.451	10.226		100,0	100	1.396	1.553	
Emotionale und soziale Entwicklung	Förderschule	5.053	0	5,4	66,4	0	936	0	6,75 Stunden/Schüler 4,0/3,5
	Regelschule	2.552	6.791	18,4	33,6	100	473	1.375	
	insgesamt	7.605	6.791		100,0	100	1.408	1.375	
Sprache	Förderschule	10.552	0	8,0	80,7	0	1.319	0	10,00 Stunden/Schüler 2,8/2,3
	Regelschule	2.525	11.678	18,4	19,3	100	316	1.802	
	insgesamt	13.077	11.678		100,0	100	1.635	1.802	
insgesamt	Förderschule	22.517	0		70,1	0	3.098	0	9,32 Stunden/Schüler 3,0/2,4
	Regelschule	9.616	28.695		29,9	100	1.342	4.731	
	insgesamt	32.133	28.695		100,0	100	4.439	4.731	
Sehen	Förderschule	1.607	786	6,1	91,3	50	263	129	6,60 Stunden/Schüler 4,2/3,3
	Regelschule	153	786	18,4	8,7	50	25	162	
	insgesamt	1.760	1.572		100,0	100	289	291	
Hören und Kommunikation	Förderschule	2.574	1.303	6,6	88,2	50	390	197	6,70 Stunden/Schüler 4,1/3,3
	Regelschule	345	1.303	18,4	11,8	50	52	265	
	insgesamt	2.919	2.607		100,0	100	442	463	
Geistige Entwicklung	Förderschule	5.382	2.607	4,0	92,2	50	1.346	652	4,20 Stunden/Schüler 6,5/5,1
	Regelschule	457	2.607	18,4	7,8	50	114	762	
	insgesamt	5.839	5.214		100,0	100	1.460	1.414	
körperliche und motorische Entwicklung	Förderschule	2.872	1.724	3,8	74,4	50	756	454	4,00 Stunden/Schüler 6,9/5,7
	Regelschule	989	1.724	18,4	25,6	50	260	525	
	insgesamt	3.861	3.448		100,0	100	1.016	978	
Kranke Grundschule und S I	Förderschule	2.461	2.198	5,4	100,0	100	456	407	5,40 Stunden/Schüler 5,1/4,3
	Regelschule		0		0,0	0	0	0	
	insgesamt	2.461	2.198		100,0	100	456	407	

*ohne Freie Waldorfschulen, bei der Summenbildung ohne Kranke

**Schülerzahlen 2020/21 geschätzt: 2020/21 - 89,3% von 2010/11

***einschließlich von 221 Stellen für den gemeinsamen Unterricht

****Auf der Grundlage dieser Relation (vgl. Tabelle 4.5) werden die von den Förderschülern in den Gemeinsamen Unterricht 'mitgebrachten' Wochenstunden ermittelt

Tabelle 4.10: Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen - Variante 2 - Sekundarstufe I*

Förder- schwerpunkt	Förder- ort	Zahlen der Schüler/innen mit son- derpädagogischem Förderbedarf**		Schüler/ Lehrer- Relation****	Schüler/innen Anteile nach Förderorten in %		Stellenbedarf nach Förderorten		S/L-Relation der Förderschule für Förderschüler im GU*****
		2010/11*	2020/21		2010/11	2020/21	2010/11***	2020/21	
insgesamt	Förderschule	60.854	8.521		89,3	14,6	10.376	2.072	2020/21
	Regelschule	7.259	49.852		10,7	85,4	1.527	9.840	
	insgesamt	68.113	58.373		100,0	100,0	11.903	11.912	
Lernen	Förderschule	29.489	0	8,2	88,4	0	3.596	0	10,25 Stunden/Schüler 2,7/2,2
	Regelschule	3.853	28.574	15,1	11,6	100	855	4.680	
	insgesamt	33.342	28.574		100,0	100	4.451	4.680	
Emotionale und soziale Entwicklung	Förderschule	10.474	0	5,4	86,1	0	1.940	0	6,75 Stunden/Schüler 4,0/3,5
	Regelschule	1.694	10.428	15,1	13,9	100	314	2.235	
	insgesamt	12.168	10.428		100,0	100	2.253	2.235	
Sprache	Förderschule	2.127	0	8,0	78,3	0	266	0	10,00 Stunden/Schüler 2,8/2,3
	Regelschule	591	2.329	15,1	21,7	100	74	387	
	insgesamt	2.718	2.329		100,0	100	340	387	
insgesamt	Förderschule	42.090	0		87,3	0	5.802	0	9,34 Stunden/Schüler 2,9/2,4
	Regelschule	6.138	41.331		12,7	100	1.243	7.303	
	insgesamt	48.228	41.331		100,0	100	7.044	7.303	
Sehen	Förderschule	594	297	6,1	85,8	50	97	49	6,60 Stunden/Schüler 4,2/3,3
	Regelschule	98	297	15,1	14,2	50	16	65	
	insgesamt	692	593		100	100	113	113	
Hören und Kommunikation	Förderschule	1.249	618	6,6	86,6	50	189	94	6,70 Stunden/Schüler 4,1/3,3
	Regelschule	193	618	15,1	13,4	50	29	133	
	insgesamt	1.442	1.236		100	100	218	227	
Geistige Entwicklung	Förderschule	12.570	5.489	4,0	98,1	50	3.143	1.372	4,20 Stunden/Schüler 6,5/5,1
	Regelschule	240	5.489	15,1	1,9	50	84	1.670	
	insgesamt	12.810	10.978		100	100	3.227	3.043	
körperliche und motorische Entwicklung	Förderschule	4.351	2.117	3,8	88,1	50	1.145	557	4,00 Stunden/Schüler 6,9/5,7
	Regelschule	590	2.117	15,1	11,9	50	155	670	
	insgesamt	4.941	4.234		100	100	1.300	1.227	
Kranke Grundschule und S I	Förderschule	2.461	2.109	5,4	100,0	100	456	391	5,40 Stunden/Schüler 5,1/4,3
	Regelschule	0	0		0,0	0	0	0	
	insgesamt	2.461	2.109		100	100	456	391	

*ohne Freie Waldorfschulen, bei der Summenbildung ohne Kranke

**Schülerzahlen 2020/21 geschätzt: 2020/21 - 85,7% von 2010/11

***In den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung ist beim Stellenbedarf 2010/11 für die Integrationsklassen ein Zuschlag von 0,1 Stelle je Schüler/in enthalten.

****Die Relation 15,1 ist die Durchschnittsrelation von Haupt- und Realschulen 2010/11

*****Auf der Grundlage dieser Relation (vgl. Tabelle 4.5) werden die von den Förderschülern in den Gemeinsamen Unterricht 'mitgebrachten' Wochenstunden ermittelt

Tabelle 4.11: Zwischenschritt 2015/16 - Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen - Variante 2 - Primarstufe*

Förder- schwerpunkt	Förder- ort	Zahlen der Schüler/innen mit son- derpädagogischem Förderbedarf**		Schüler/ Lehrer- Relation	Schüler/innen Anteile nach Förderorten in %		Stellenbedarf nach Förderorten		S/L-Relation der Förderschule für Förderschüler im GU****
		2010/11	2015/16		2010/11	2015/16	2010/11***	2015/16	
insgesamt	Förderschule	34.952	23.700		75,1	53,1	5.852	3.552	2020/21
	Regelschule	11.560	20.951		24,9	46,9	2.015	4.526	
	insgesamt	46.512	44.652		100,0	100,0	7.867	8.078	
Lernen	Förderschule	6.912	4.397	8,2	60,4	40	843	536	10,25 Stunden/Schüler 2,7/2,2
	Regelschule	4.539	6.596	18,4	39,6	60	554	1.002	
	insgesamt	11.451	10.993		100,0	100	1.396	1.538	
Emotionale und soziale Entwicklung	Förderschule	5.053	2.920	5,4	66,4	40	936	541	6,75 Stunden/Schüler 4,0/3,5
	Regelschule	2.552	4.380	18,4	33,6	60	473	887	
	insgesamt	7.605	7.301		100,0	100	1.408	1.428	
Sprache	Förderschule	10.552	5.022	8,0	80,7	40	1.319	628	10,00 Stunden/Schüler 2,8/2,3
	Regelschule	2.525	7.532	18,4	19,3	60	316	1.163	
	insgesamt	13.077	12.554		100,0	100	1.635	1.790	
insgesamt	Förderschule	22.517	12.339		70,1	40	3.098	1.705	9,32 Stunden/Schüler 3,0/2,4
	Regelschule	9.616	18.509		29,9	60	1.342	3.052	
	insgesamt	32.133	30.848		100,0	100	4.439	4.756	
Sehen	Förderschule	1.607	1.014	6,1	91,3	60	263	166	6,60 Stunden/Schüler 4,2/3,3
	Regelschule	153	676	18,4	8,7	40	25	139	
	insgesamt	1.760	1.690		100,0	100	289	305	
Hören und Kommunikation	Förderschule	2.574	1.681	6,6	88,2	60	390	255	6,70 Stunden/Schüler 4,1/3,3
	Regelschule	345	1.121	18,4	11,8	40	52	228	
	insgesamt	2.919	2.802		100,0	100	442	483	
Geistige Entwicklung	Förderschule	5.382	3.363	4,0	92,2	60	1.346	841	4,20 Stunden/Schüler 6,5/5,1
	Regelschule	457	2.242	18,4	7,8	40	114	656	
	insgesamt	5.839	5.605		100,0	100	1.460	1.497	
körperliche und motorische Entwicklung	Förderschule	2.872	2.224	3,8	74,4	60	756	585	4,00 Stunden/Schüler 6,9/5,7
	Regelschule	989	1.483	18,4	25,6	40	260	451	
	insgesamt	3.861	3.707		100,0	100	1.016	1.036	
Kranke Grundschule und S I	Förderschule	2.461	2.363	5,4	100,0	100	456	438	5,40 Stunden/Schüler 5,1/4,3
	Regelschule		0		0,0	0	0	0	
	insgesamt	2.461	2.363		100,0	100	456	438	

*ohne Freie Waldorfschulen, bei der Summenbildung ohne Kranke

**Schülerzahlen 2015/16 geschätzt: 2015/16 - 96,0% von 2010/11

***einschließlich von 221 Stellen für den gemeinsamen Unterricht

****Auf der Grundlage dieser Relation (vgl. Tabelle 4.5) werden die von den Förderschülern in den Gemeinsamen Unterricht 'mitgebrachten' Wochenstunden ermittelt

Tabelle 4.12: Zwischenschritt 2015/16 - Personalbedarf Inklusion in Nordrhein-Westfalen - Variante 2 - Sekundarstufe I*

Förder- schwerpunkt	Förder- ort	Zahlen der Schüler/innen mit so- derpädagogischem Förderbeda		Schüler/ Lehrer- Relation****	Schüler/innen Anteile nach Förderorten in %		Stellenbedarf nach Förderorten		S/L-Relation der Förderschule für Förderschüler im GU*****
		2010/11*	2015/16		2010/11	2015/16	2010/11***	2015/16	
insgesamt	Förderschule	60.854	32.621		89,3	52,9	10.376	5.639	2020/21
	Regelschule	7.259	29.022		10,7	47,1	1.527	6.000	
	insgesamt	68.113	61.642		100,0	100,0	11.903	11.638	
Lernen	Förderschule	29.489	15.087	8,2	88,4	50	3.596	1.840	10,25 Stunden/Schüler 2,7/2,2
	Regelschule	3.853	15.087	15,1	11,6	50	855	2.471	
	insgesamt	33.342	30.175		100,0	100	4.451	4.311	
Emotionale und soziale Entwicklung	Förderschule	10.474	5.506	5,4	86,1	50	1.940	1.020	6,75 Stunden/Schüler 4,0/3,5
	Regelschule	1.694	5.506	15,1	13,9	50	314	1.180	
	insgesamt	12.168	11.012		100,0	100	2.253	2.200	
Sprache	Förderschule	2.127	1.230	8,0	78,3	50	266	154	10,00 Stunden/Schüler 2,8/2,3
	Regelschule	591	1.230	15,1	21,7	50	74	204	
	insgesamt	2.718	2.460		100,0	100	340	358	
insgesamt	Förderschule	42.090	21.823		87,3	50	5.802	3.013	9,34 Stunden/Schüler 3,0/2,5
	Regelschule	6.138	21.823		12,7	50	1.243	3.856	
	insgesamt	48.228	43.646		100,0	100	7.044	6.869	
Sehen	Förderschule	594	376	6,1	85,8	60	97	62	6,60 Stunden/Schüler 4,2/3,3
	Regelschule	98	251	15,1	14,2	40	16	55	
	insgesamt	692	626		100	100	113	116	
Hören und Kommunikation	Förderschule	1.249	783	6,6	86,6	60	189	119	6,70 Stunden/Schüler 4,1/3,3
	Regelschule	193	522	15,1	13,4	40	29	112	
	insgesamt	1.442	1.305		100	100	218	231	
Geistige Entwicklung	Förderschule	12.570	6.956	4,0	98,1	60	3.143	1.739	4,20 Stunden/Schüler 6,5/5,1
	Regelschule	240	4.637	15,1	1,9	40	84	1.411	
	insgesamt	12.810	11.593		100	100	3.227	3.150	
körperliche und motorische Entwicklung	Förderschule	4.351	2.683	3,8	88,1	60	1.145	706	4,00 Stunden/Schüler 6,9/5,7
	Regelschule	590	1.789	15,1	11,9	40	155	566	
	insgesamt	4.941	4.472		100	100	1.300	1.272	
Kranke Grundschule und S I	Förderschule	2.461	2.227	5,4	100,0	100	456	412	5,40 Stunden/Schüler 5,1/4,3
	Regelschule	0	0		0,0	0	0	0	
	insgesamt	2.461	2.227		100	100	456	412	

*ohne Freie Waldorfschulen, bei der Summenbildung ohne Kranke

**Schülerzahlen 2020/21 geschätzt: 2020/21 - 85,7% von 2010/11

***In den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung ist beim Stellenbedarf 2010/11 für die Integrationsklassen ein Zuschlag von 0,1 Stelle je Schüler/in enthalten.

****Die Relation 15,1 ist die Durchschnittsrelation von Haupt- und Realschulen 2010/11

*****Auf der Grundlage dieser Relation (vgl. Tabelle 4.5) werden die von den Förderschülern in den Gemeinsamen Unterricht 'mitgebrachten' Wochenstunden ermittelt

Tabelle 4.13: Altersstruktur der hauptamtlichen/hauptberuflichen Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Förderschulen in Nordrhein-Westfalens - absolut und in % (2010/11)

Alter	absolut				in %			
	F G/H	F R/GY	F BK	insgesamt	F G/H	F R/GY	F BK	insgesamt
unter 30	1.223	5	13	1.241	6,6	61,9	9,9	4,4
30 bis 34	2.189	17	31	2.237	11,8	13,5	11,9	15,0
35 bis 39	2.799	21	55	2.875	15,1	13,1	15,0	18,6
40 bis 44	2.212	14	81	2.307	12,0	5,0	11,5	12,4
45 bis 49	2.506	13	85	2.604	13,5	2,5	12,9	11,5
50 bis 54	3.110	8	137	3.255	16,8	1,7	15,9	7,1
55 bis 59	3.420	23	126	3.569	18,5	1,6	17,5	20,4
60 bis 64	1.030	12	53	1.095	5,6	0,2	5,2	10,6
65 und älter	19	-	4	23	0,1	0,6	0,1	0,0
insgesamt	18.508	113	585	19.206	100,0	100,0	100,0	100,0

F G/H - Förderschulen im Bereich Grund-/Hauptschulen

F R/GY - Förderschulen im Bereich Realschule/Gymnasium

F BK - Förderschulen im Bereich Berufskolleg

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2011)

Erläuterung zu den Anhängen 1 bis 7

Die folgenden sieben Anhänge, die sich auf die einzelnen Förderschwerpunkte beziehen, sind folgendermaßen aufgebaut:

In der jeweils ersten Spalte sind die Förderschulen, die dem jeweiligen Hauptförderschwerpunkt zugerechnet werden, aufgeführt.

In der zweiten Spalte 'Schülerzahl 2010/11' finden sich die aktuellen Schülerzahlen dieser Schulen.

In der dritten Spalte finden sich die Schülerzahlen der jeweiligen Schule, die bis 2020/21 erwartet werden können, wenn alle Verteilungsquoten (Inklusions- und Exklusionsanteile, Verteilung auf die Förderschwerpunkte) konstant bleiben, wenn also die Veränderung der Schülerzahlen ausschließlich auf Grund der regionalen demographischen Entwicklung erfolgen würde.

In der vierten Spalte schließlich werden die Schülerzahlen dargestellt, die zu erwarten sind, wenn sich bis zum Jahr 2020/21 die Quote der jetzt noch in den einzelnen Regionen exklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler halbieren würde.

Die Reihung der Schulen erfolgt nach der Schülerzahl, die sich für die einzelnen Schulen bis 2020/21 allein auf Grund der demographischen Entwicklung ergeben würde (dritte Spalte).

Eine zusammenfassende Auswertung der Anhänge 1 bis 7 bietet Tabelle 4.15.

**Anhang 1: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen
hier: Hauptförderschwerpunkt Lernen**

Schule	Schülerzahl 2010/11	Schülerzahl 2020/21	Schülerzahl bei zusätzlich 50% Inklusion
158549 Bad Berleburg, SO LB C. G. - Salzmann	40	30	15
157041 Willebadessen, FÖ LE Hüssenbergschule	48	32	16
157909 Winterberg, SO LB Alter Schulweg	47	32	16
153904 Langenfeld, FÖ LE Pestalozzischule	39	32	16
157910 Marsberg, FÖ LE Kerschensteiner-Schule	50	34	17
156772 Beverungen, FÖ LE, SQ, ES Weyrather	59	39	19
156061 Oelde, FÖ LE Pestalozzi	53	39	20
153746 Xanten, FÖ LE, ES Engelbert-Humperdinck	54	41	21
157752 Werdohl, FÖ LE Pestalozzischule	59	43	21
157820 Arnsberg, FÖ LE Pestalozzischule	64	43	22
157880 Bestwig, SO LB Anne-Frank	65	44	22
185050 Espelkamp, FÖ LE Bischof-Hermann-Kunst	58	44	22
158185 Schmalleberg, SO LB Valentin	66	45	22
158290 Burbach, SO LB Hellertal	60	45	23
156036 Ennigerloh, FÖ LE,ES,SQ Pestalozzischule	61	45	23
158252 Siegen, SO LB Wald	61	46	23
156802 Steinheim, FÖ LE Friedrich-Wilhelm-Weber	71	47	23
156747 Kirchlengern, FÖ LE Albert-Schweitzer	59	48	24
153280 Erkrath, FÖ LE, SQ, ES Friedrich-Fröbel	58	48	24
157053 Warburg, FÖ LE Eisenhoitschule	74	49	24
153709 Rheinberg, FÖ LE Maria-Montessori-Schule	65	50	25
156838 Oerlinghausen, FÖ LE Fröbel	66	50	25
156887 Espelkamp, FÖ LE Martinsschule	68	52	26
157843 Sundern, SO LB Dietrich-Bonhoeffer	77	52	26
154910 Lindlar, FÖ LE, ES, SQ Janusz-Korczak	72	53	26
155500 Kreuzau, FÖ SQ, LE, ES Gereonschule	70	54	27
158306 Freudenberg, FÖ LE, ES, SQ Osterberg-Schule	71	54	27
158537 Bad Laasphe, FÖ LE, SQ Lachsbach-Schule	72	54	27
156954 Petershagen, FÖ LE Birkenkampschule	72	55	27
154751 Wesseling, FÖ LE Fröbelschule	61	55	28
156796 Höxter, FÖ LE, KR am Heiligenberg	86	57	28
157879 Brilon, FÖ LE Christophorusschule	84	57	28
155068 Niederkassel, FÖ ES, LE, SQ Laurentius	67	57	29
156280 Datteln, FÖ LE, SQ Pestalozzischule	78	58	29
158173 Meschede, SO LB, KR Elisabeth	87	59	29
156670 Horn-Bad Meinberg, FÖ LE Turm	78	59	30
157739 Altena, FÖ LE, SQ, ES Am Drescheider Berg	82	59	30
158320 Netphen, SO LB am Sterndill	80	60	30
155573 Übach-Palenberg, FÖ LE Comenius-Schule	83	61	31
158483 Fröndenberg/Ruhr, FÖ LE, SQ, ES Sodenkamp	86	62	31
155627 Bottrop, FÖ LE Boy	77	62	31
158069 Hagen, FÖ LE Pestalozzischule	81	62	31
157612 Lünen, SO LB, GB, EZ Kielhorn	87	63	31
156863 Kalletal, FÖ LE Fröbelschule	84	64	32

157946	Ennepetal, FÖ LE, SQ Albert-Schweitzer	84	65	32
158008	Schwelm, FÖ LE, ES, SQ Pestalozzischule	84	65	32
152456	Krefeld, FÖ LE, GG Konrad-Görtz-Schule	80	66	33
156164	Werne, FÖ LE Barbara	92	67	33
188426	Pulheim, FÖ LE, SQ, ES Jahnstraße	74	67	33
156851	Extertal, FÖ LE Pestalozzi	90	68	34
157764	Halver, FÖ LE an der Susannenhöhe	95	69	34
153618	Willich, FÖ LE Pestalozzischule	90	69	34
156826	Lemgo, FÖ LE Anne-Frank	91	69	35
154659	Dahlem, FÖ LE, SQ, ES Georgschule	87	69	35
158409	Wickede, SO LB Westerheide	91	69	35
153953	Radevormwald, FÖ LE,ES, SQ Armin-Maiwald	96	70	35
156784	Bad Driburg, FÖ LE Anne-Frank-Schule	107	71	35
153930	Monheim am Rhein, FÖ LE, ES Comenius	85	71	35
158197	Attendorn, FÖ LE Albert-Schweitzer-Schul	96	72	36
156243	Haltern am See, FÖ LE, SQ, ES Erich-Kästner	98	73	36
157740	Plettenberg, FÖ LE Vier-Täler-Schule	101	73	37
157790	Meinerzhagen, FÖ LE, SQ, ES Volmetal	101	73	37
154672	Mechernich, FÖ LE, ES, SQ am Veybach	92	73	37
156759	Löhne, FÖ LE Werretal	91	74	37
158392	Werl, FÖ LE, ES Friedrich-Fröbel-Schule	97	74	37
152079	Duisburg, FÖ LE Albert-Schweitzer-Straße	87	74	37
158100	Hemer, SO LB Pestalozzi	103	75	37
156905	Porta Westfalica, FÖ LE Portaschule	100	76	38
157480	Hagen, SO LB, EZ August-Hermann-Francke	99	76	38
156176	Ascheberg, FÖ LE Burg-Schule Davensberg	107	76	38
155184	Aachen, FÖ LE am Kennedypark	89	77	38
155421	Würselen, FÖ LE, ES Albert-Schweitzer-Sch.	89	77	38
153060	Dinslaken, FÖ LE, ES Fröbelschule	101	77	38
157077	Gütersloh, FÖ LE, ES Mosaikschule	98	77	39
153000	Wuppertal, FÖ LE Anne-Frank-Schule	89	77	39
155834	Gladbeck, FÖ LE Fröbelschule	105	78	39
158070	Iserlohn, FÖ LE, KR Brabeckschule	108	78	39
156024	Beckum, FÖ LE Overberg	106	79	39
158082	Menden, FÖ LE Rodenbergschule	109	79	40
156681	Halle (Westf.), FÖ LE Gerhart-Hauptmann	101	80	40
157132	Bochum, FÖ LE Cruismannschule	96	81	41
156711	Enger, FÖ LE Heideschule	101	82	41
156310	Dorsten, FÖ LE, ES Korczak	110	82	41
153140	Hilden, FÖ LE, ES Ferdinand-Lieven-Schule	99	82	41
156292	Oer-Erkenschwick, FÖ LE, SQ Friedr.-Fröbel	111	82	41
155536	Gangelt, SO LB Mercator	112	83	41
156322	Marl, FÖ LE, ES Wilhelm-Raabe-Schule	112	83	42
155720	Gelsenkirchen, FÖ LE, ES Rungenbergschule	99	83	42
155070	Rheinbach, FÖ LE Albert-Schweitzer	98	83	42
156693	Versmold, FÖ LE Matthias-Claudius-Schule	106	84	42
154908	Wipperfürth, FÖ LE, SQ Alice-Salomon	114	84	42
157570	Herne, FÖ LE Paul-Klee-Schule	109	84	42
157119	Bochum, FÖ LE Lewacker-Schule	99	84	42
156668	Lage, FÖ LE Albert-Schweitzer	111	84	42

152950	Wuppertal, FÖ LE Astrid-Lindgren-Schule	97	84	42
158422	Kamen, FÖ LE, SQ, ES Käthe-Kollwitz	117	85	42
153461	Meerbusch, FÖ LE Raphael-Schule	101	85	43
152845	Solingen, FÖ LE Diesterwegschule	105	86	43
153096	Voerde, FÖ LE, ES Janusz-Korczak-Schule	113	86	43
157995	Herdecke, FÖ LE, SQ, ES Albert-Schweitzer	112	86	43
156115	Coesfeld, FÖ LE Fröbel	121	86	43
153527	Nettetal, FÖ LE Comeniussschule	113	87	43
155640	Bottrop, FÖ LE Adolf-Kolping	108	87	44
157855	Warstein, FÖ LE Grimme	115	88	44
155100	Troisdorf, FÖ LE Don-Bosco-Schule	103	88	44
156152	Hamm, SO LB Paul-Dohrmann	113	88	44
155172	Aachen, FÖ LE Schule am Kurbrunnen	102	88	44
158318	Kreuztal, FÖ LE, ES Kindelsbergschule	117	88	44
153400	Kaarst, FÖ LE Martinusschule	105	89	44
152262	Essen, FÖ LE, ES Ruhrtalschule	93	89	44
155196	Aachen, FÖ LE Schule am Rödgerbach	103	89	44
157247	Castrop-Rauxel, FÖ LE Martin-Luther-King	120	89	45
157065	Gütersloh, FÖ LE Pestalozzi	113	89	45
153291	Ratingen, FÖ LE, ES Comenius-Schule	108	90	45
155822	Gladbeck, FÖ LE, ES Roßheide	121	90	45
153667	Duisburg, FÖ LE Pestalozzischule	106	90	45
156530	Bielefeld, FÖ LE, SQ, ES Bonifatius	102	91	45
155366	Simmerath, FÖ SQ, LE, ES Nordeifel	105	91	45
157582	Iserlohn, SO LB Pestalozzi	125	91	45
156127	Dülmen, FÖ LE Pestalozzischule	127	91	45
157375	Dortmund, FÖ LE Alfred-Adler-Schule	99	91	46
155457	Düren, FÖ LE Bürgerwaldschule	120	92	46
155202	Aachen, FÖ LE Beginenstraße	107	92	46
158227	Olpe, FÖ LE Pestalozzi	124	93	47
152766	Oberhausen, FÖ LE Stötznerschule	103	93	47
155676	Gelsenkirchen, FÖ LE, ES Michael-Ende-Sch.	111	93	47
157545	Herne, FÖ LE an der Viktor-Reuter-Straße	122	94	47
157960	Hattingen, FÖ LE, SQ, ES St.Georg Schule	123	95	47
155111	Troisdorf, FÖ LE Schule im Laach	112	95	48
153643	Kleve, FÖ LE, SQ Ringschule	115	95	48
157193	Bochum, SO LB Allee	113	96	48
154647	Zülpich, FÖ LE, SQ, ES Stephanusschule	121	96	48
156929	Bad Oeynhausen, FÖ LE Bernart-Schule	127	96	48
153515	Kempen, FÖ LE Johannes-Hubertus-Schule	126	97	48
156840	Bad Salzuflen, FÖ LE Erich Kästner	127	97	48
155767	Gelsenkirchen, FÖ LE, ES Uhlenbrockschule	115	97	48
157521	Hamm, FÖ LE Harkortschule	126	98	49
153333	Kevelaer, FÖ LE, SQ an der Bieg	118	98	49
156309	Dorsten, FÖ LE von-Ketteler-Schule	132	98	49
153898	Hückeswagen, FÖ LE, SQ, ES, KM Erich Kästner	134	98	49
158215	Lennestadt, SO LB Janusz-Korczak	132	99	50
152869	Solingen, FÖ LE Comeniussschule	123	101	50
153539	Schwalmtal, FÖ LE, ES, SQ Schule a.d.Schwal	132	101	51
153576	Viersen, FÖ LE Overbergschule	132	101	51

156190	Selm, FÖ LE, SQ, ES Pestalozzi	141	102	51
157648	Herne, FÖ LE, ES an der Dorneburg	133	102	51
154568	Erfstadt, FÖ LE Don-Bosco-Schule	113	102	51
156700	Bünde, FÖ LE Pestalozzi-Schule	127	103	51
158379	Soest, FÖ LE Clarenbachschule	135	103	52
193896	Frechen, FÖ LE, ES, SQ Anne-Frank	114	103	52
156632	Salzkotten, FÖ LE Don-Bosco-Schule	125	104	52
156462	Ibbenbüren, FÖ LE, SQ Helen-Keller	135	104	52
152146	Essen, FÖ LE, ES Bernetalschule	109	104	52
152330	Essen, FÖ LE, ES Friedrich-Fröbel-Schule	109	104	52
156875	Lübbecke, FÖ LE Pestalozzischule	139	106	53
157685	Bochum, SO LB Fröbel	125	106	53
157624	Herne, FÖ LE Astrid-Lindgren-Schule	138	106	53
152985	Wuppertal, FÖ LE Eugen-Langen-Schule	122	106	53
157296	Dortmund, SO LB Paul-Dohrmann	115	106	53
156437	Ochtrup, FÖ LE, SQ Pestalozzi	138	106	53
155020	Königswinter, FÖ LE Drachenfelschule	125	107	53
158446	Unna, FÖ LE Harkortschule	149	108	54
157351	Dortmund, SO LB, EZ Dellwig	117	108	54
152912	Wuppertal, FÖ LE Schule an der Kleestr.	126	110	55
156048	Hamm, SO LB Erich-Kästner-Schule	142	110	55
155986	Stadtlohn, FÖ LE Johannes	137	111	55
152547	Mönchengladbach, FÖ LE, KR Hehnerholt	129	111	55
153424	Dormagen, FÖ LE, SQ Schule am Chorbusch	132	112	56
154994	Bornheim, FÖ LE, SQ Bornh. Verbundschule	131	112	56
157387	Dortmund, SO LB, EZ, GB Fröbel	121	112	56
157417	Dortmund, FÖ LE, ES Frenzelschule	121	112	56
156978	Paderborn, FÖ LE Meinwerkschule	135	112	56
156012	Ahlen, FÖ LE Johanna-Rose	151	112	56
155652	Gelsenkirchen, FÖ LE Schlosspark Horst	134	113	56
158094	Schwerte, FÖ LE, SQ, ES Schule an der Ruhr	157	114	57
152470	Krefeld, FÖ LE am Uerdinger Rundweg	137	114	57
153631	Goch, FÖ LE Pestalozzischule	137	114	57
152808	Remscheid, FÖ LE Pestalozzischule	146	114	57
156395	Emsdetten, FÖ LE, SQ, ES v.-Droste-Hülshoff	150	116	58
156723	Herford, FÖ LE Albert-Schweitzer-Schule	144	116	58
158276	Siegen, SO LB, KR Pestalozzi	154	116	58
158367	Soest, SO LB Pestalozzi	153	117	58
157144	Bochum, SO LB Jakob-Muth	138	117	58
153989	Bonn, FÖ ES, LE, SQ Gartenschule	109	117	58
153850	Rees, FÖ LE, ES Anne-Frank-Schule	141	117	59
157284	Dortmund, FÖ LE Minister-Stein-Schule	127	117	59
157818	Arnsberg, FÖ ES, LE SQ Fröbelschule	174	118	59
157089	Rheda-Wiedenbrück, FÖ LE Heidbrinkschule	150	118	59
153849	Emmerich am Rhein, FÖ SQ, LE, ES Förderz.	143	119	59
156619	Büren, FÖ LE, SQ, ES Alme	143	119	59
157958	Gevensberg, FÖ LE, SQ, ES Hasenclever	155	119	60
155974	Gronau, FÖ LE Pestalozzi	149	120	60
153862	Wesel, FÖ LE, ES Ellen-Key-Schule	158	120	60
153321	Geldern, FÖ LE, ES Franziskussschule	146	121	61

193276	Neuss, FÖ LE, KR Herbert Karrenberg	144	122	61
157120	Bochum, SO LB Peter-Petersen	144	122	61
154738	Hürth, FÖ LE, SQ, ES Dr. Kürten-Schule	135	122	61
155524	Erkelenz, FÖ LE Pestalozzischule	166	122	61
156590	Bielefeld, FÖ LE, SQ, ES Tieplatzschule	138	123	61
158513	Hamm, SO LB Michael-Ende	158	123	61
157338	Dortmund, FÖ LE Adolf-Schulte-Schule	133	123	61
153175	Mettmann, FÖ LE, ES Erich Kästner	148	123	61
156206	Greven, FÖ LE, SQ Johannesschule	160	123	62
156450	Mettingen, FÖ LE Barbara	160	123	62
154684	Schleiden, FÖ LE, ES, SQ Astrid-Lindgren	155	123	62
153990	Bonn, FÖ LE Pestalozzischule	116	124	62
152857	Solingen, FÖ LE Pestalozzischule	152	125	62
156449	Lengerich, FÖ LE, SQ, ES Astrid-Lindgren	162	125	62
156498	Warendorf, FÖ LE Franziskus	168	125	62
152675	Oberhausen, FÖ LE Fröbelschule	139	126	63
158458	Bergkamen, FÖ LE,SQ,ES Albert-Schweitzer	174	126	63
153564	Viersen, FÖ LE Diergardtschule	166	127	64
156371	Waltrop, FÖ LE, ES Paul-Dohrmann	172	128	64
155263	Alsdorf, FÖ LE, ES Elisabethschule	148	128	64
154696	Brühl, FÖ LE, SQ, ES Pestalozzischule	142	128	64
156085	Borken, FÖ LE Johannesschule	159	128	64
152043	Duisburg, FÖ LE Bruckhauser Straße	151	129	64
156966	Paderborn, FÖ LE Pauline-v.-Mallinckrodt	155	129	64
156644	Blomberg, FÖ LE, SQ Pestalozzischule	170	129	65
154532	Elsdorf, FÖ LE Martin-Luther-Schule	143	129	65
157016	Paderborn, FÖ LE Sertürnerschule	156	130	65
152821	Mönchengladbach, FÖ LE, ES, SQ Wiedemannstr	151	130	65
153023	Wuppertal, FÖ LE Lentzestraße	150	131	65
153977	Bonn, FÖ LE, SQ Siebengebirgsschule	122	131	65
152687	Oberhausen, FÖ LE Herder	146	132	66
152031	Duisburg, FÖ LE Hoher Weg	155	132	66
152109	Duisburg, FÖ LE Kopernikusstraße	155	132	66
152493	Leverkusen, FÖ LE, SQ, ES Pestalozzischule	134	133	66
152780	Remscheid, FÖ LE Karl-Kind-Schule	171	133	67
157600	Lünen, SO LB Friedrich- Ebert	185	134	67
154945	Rösrath, FÖ LE, SQ, ES Käthe-Kollwitz	164	134	67
153965	Wermelskirchen, FÖ LE, SQ, ES Pestalozzi	165	135	67
155561	Hückelhoven, FÖ LE, ES, SQ Peter-Jordan	183	135	67
153084	Duisburg, FÖ LE Dittfeld	159	136	68
156358	Marl, FÖ LE, ES Heinrich-Kielhorn-Schule	183	136	68
153448	Grevenbroich, FÖ LE, SQ Martin-Luther-King	161	136	68
154544	Bergheim, FÖ LE Helen-Keller-Schule	151	137	68
152717	Oberhausen, FÖ LE Christian-Morgenstern	151	137	68
151701	Düsseldorf, FÖ LE Janusz-Korczak	117	137	68
153692	Moers, FÖ LE, SQ Albert-Schweitzer-Schule	180	137	69
154556	Kerpen, FÖ LE Martinusschule	152	137	69
157363	Dortmund, SO LB Wilhelm-Rein	149	138	69
187227	Euskirchen, FÖ SQ, LE, ES Matthias-Hagen	173	138	69
152110	Essen, FÖ LE, ES Möllhovenschule	145	138	69

156553	Bielefeld, FÖ LE, SQ, ES am Kupferhammer	156	139	69
156218	Münster, FÖ LE Augustin-Wibbelt	147	139	69
152973	Wuppertal, FÖ LE Hufschmiedstraße	160	139	70
156656	Detmold, FÖ LE Gustav-Heinemann	184	140	70
152584	Mülheim an der Ruhr, Fö LE Tersteegen	155	140	70
156577	Bielefeld, FÖ LE, SQ, ES Comenius	158	140	70
156991	Delbrück, FÖ LE, SQ, ES Philipp-von-Hörde	170	141	71
153710	Duisburg, FÖ LE Dahlingschule	166	142	71
157326	Dortmund, SO LB, EZ Kielhorn	154	142	71
155550	Heinsberg, SO LB Parkstr.	194	143	71
157260	Dortmund, FÖ LE Langermannschule	155	143	72
152316	Essen, FÖ LE, ES Salzmannschule	150	143	72
155950	Recklinghausen, FÖ LE, ES Fried.-Lud.-Jahn	194	144	72
153679	Kamp-Lintfort, FÖ LE, ES Niederrhein	189	144	72
155378	Stolberg, FÖ LE, ES, KM Talstraße	167	144	72
152020	Duisburg, FÖ LE Eschenstr.	169	144	72
157107	Rietberg, FÖ LE, ES Martinschule	183	144	72
152225	Essen, FÖ LE, ES Theodor-Fliedner	151	144	72
155731	Gelsenkirchen, FÖ LE Antoniuschule	175	147	74
157788	Lüdenscheid, FÖ LE Friedenschule	204	148	74
153941	Leverkusen, FÖ LE, SQ, ES Rat-Deycks-Schule	150	148	74
156255	Herten, FÖ LE, ES Achtenbeck	201	149	75
155949	Recklinghausen, FÖ LE, ES Alb.-Schweitzer	202	150	75
152468	Krefeld, FÖ LE Comeniusschule	182	151	76
152833	Mönchengladbach, FÖ LE, ES, SQ Rheydt	176	151	76
156541	Bielefeld, FÖ LE, SQ, ES Hamfeldschule	171	152	76
193203	Herzogenrath, FÖ LE, SQ, ES Käthe-Kollwitz	176	152	76
155469	Düren, FÖ LE Cornetzhofschule	201	154	77
155962	Ahaus, FÖ LE Don-Bosco-Schule	193	156	78
157727	Witten, SO LB, EZ, SB Pestalozzi	203	156	78
151737	Düsseldorf, FÖ LE Erich-Kästner	134	157	78
157491	Hagen, SO LB Fritz-Reuter	206	158	79
152171	Essen, FÖ LE, ES am Steeler Tor	166	159	79
154829	Waldbröl, FÖ LE, ES Roseggerschule	216	159	79
185980	Steinfurt, FÖ LE, SQ, ES Erich Kästner	206	159	79
154805	Gummersbach, FÖ LE, ES Jakob-Moreno	217	159	80
152195	Essen, FÖ LE, ES Carl-Meyer-Schule	167	159	80
156899	Minden, FÖ LE Kuhlenkamp	211	160	80
155494	Jülich, FÖ LE, ES, SQ Schirmerschule	210	161	80
155329	Eschweiler, FÖ LE, ES Willi-Fährmann	187	161	81
154374	Köln, FÖ LE Wilhelm-Leyendecker-Schule	145	162	81
152651	Neuss, FÖ LE am Wildpark	192	162	81
155690	Gelsenkirchen, FÖ LE Malteserschule	194	163	82
157510	Hagen, SO LB Friedrich-von-Bodelschwingh	214	165	82
156401	Rheine, FÖ LE Grüter	216	167	83
155007	Hennef, FÖ LE in der Geisbach	196	167	83
151786	Düsseldorf, FÖ LE Astrid-Lindgren	143	167	84
154064	Bonn, FÖ LE, ES Joseph-von-Eichendorff	157	168	84
155846	Münster, FÖ LE, ES Uppenberg	179	169	85
152614	Mülheim an der Ruhr, FÖ LE, SQ, ES W.-Busch	191	173	86

151762	Düsseldorf, FÖ LE Jan-Daniel-Georgens	149	174	87
152286	Essen, FÖ LE, ES Schule am Hellweg	185	177	88
155860	Münster, FÖ LE, ES Johannesschule	187	177	88
158136	Lippstadt, SO LB Pestalozzi	234	179	89
153229	Velbert, FÖ LE In den Birken	217	180	90
152535	Mönchengladbach, FÖ LE,ES, SQ Anne-Frank	211	181	91
154350	Köln, FÖ LE Nordpark-Schule	165	184	92
155998	Vreden, FÖ LE, SQ, ES St.-Felicitas	230	186	93
151774	Düsseldorf, FÖ LE Peter-Härtling	162	189	95
155858	Münster, FÖ LE Albert-Schweitzer-Schule	204	193	96
154830	Bergisch Gladbach, FÖ LE,ES Wilh.-Wagener	241	197	98
152122	Essen, FÖ LE, ES Parkschule	206	197	98
154982	Sankt Augustin, FÖ LE Gutenbergschule	232	198	99
151804	Düsseldorf, FÖ LE, ES Jan-Wellem-Schule	174	203	102
155597	Bocholt, FÖ LE Overbergschule	274	221	111
154441	Köln, FÖ LE Kolkrabenschule	201	224	112
154465	Köln, FÖ LE Thymianweg	203	226	113
154489	Köln, FÖ LE Andre-Thomkins-Schule	205	229	114
151919	Düsseldorf, FÖ LE, ES Alfred-Herrhausen	201	235	117
154167	Köln, FÖ LE Rosenzweigweg	215	240	120
154362	Köln, FÖ LE Soldiner Str.	249	278	139
154878	Köln, FÖ LE Finkenberg-Schule	288	321	161
154337	Köln, FÖ LE Martin-Köllen-Straße	290	323	162

Anhang 2: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen
hier: Emotionale und soziale Entwicklung

Schule	Schülerzahl 2010/11	Schülerzahl 2020/21	Schülerzahl bei zusätzlich 50% Inklusion
157004 Hövelhof, FÖ ES Salvator Kolleg Schule	7	6	3
157867 Brilon, SO EZ Hans-Zulliger	20	14	7
195364 Herdecke, FÖ ES Altes Pfarrhaus	19	15	7
195765 Rheda-Wiedenbrück, FÖ ES Kopernikusschule	32	25	13
192790 Bottrop, FÖ ES Michael-Ende-Schule	38	31	15
192995 Euskirchen, FÖ ES Don-Bosco-Schule	45	36	18
188918 Eschweiler, FÖ ES Astrid-Lindgren-Schule	42	36	18
195121 Rietberg, FÖ ES Paul-Maar	47	37	19
194852 Detmold, FÖ ES Christian-Morgenstern	56	43	21
189224 Harsewinkel, FÖ ES Erich Kästner-Schule	55	43	22
194803 Gütersloh, FÖ ES Hundertwasser	57	45	22
191656 Herne, FÖ ES, KR Janosch	60	46	23
195674 Hamm, FÖ ES Schule am Adelwald	61	47	24
192922 Hamm, FÖ ES Mark-Twain-Schule	62	48	24
194979 Minden, FÖ ES Schule Rodenbeck	68	52	26
192016 Aachen, FÖ ES Martin-Luther-King-Schule	61	53	26
184810 Bielefeld, FÖ ES am Lönkert	61	54	27
192636 Gütersloh, FÖ ES Hermann Hesse	70	55	28
183544 Aachen, FÖ ES Peter-Härtling-Schule,	64	55	28
191176 Hille, FÖ ES Mindenerwald	75	57	28
188402 Alfter, FÖ ES Waldschule	67	57	29
154817 Reichshof, SO EZ St. Antonius	79	58	29
191565 Kevelaer, FÖ ES Virginia-Satir	70	58	29
195157 Arnsberg, FÖ ES Ruth-Cohn	87	59	29
192200 Werl, FÖ ES Peter-Härtling-Schule	78	59	29
187460 Bielefeld, FÖ ES Schule am Schlepperweg	68	60	30
156917 Porta Westfalica, FÖ ES Lutherschule	81	61	31
157934 Ennepetal, FÖ ES Loher-Nocken	80	62	31
189728 Lüdenscheid, SO EZ Erich Kästner	85	62	31
187756 Dortmund, FÖ ES Vincenz-von-Paul-Schule	68	63	31
154192 Köln, FÖ ES Der Kleine Prinz	58	65	32
193264 Mülheim an der Ruhr, FÖ ES Peter-Härtling	72	65	33
191619 Hiddenhausen, FÖ ES Arche	81	65	33
189212 Salzkotten, FÖ ES Astrid-Lindgren	80	66	33
153795 Moers, FÖ ES Hans-Lenhard-Schule	88	67	34
154660 Kall, FÖ ES Hermann-Josef-Haus Urft	87	69	35
194128 Hemer, FÖ ES Wilhelm-Busch	96	70	35
194669 Troisdorf, FÖ ES Kerschensteiner Str.	85	72	36
154520 Bergheim, SO EZ Jakob-van-Gils	81	73	37
187203 Gummersbach, FÖ ES Schulbergstraße	100	73	37
189200 Dörentrup, FÖ ES Regenbogenschule	97	74	37
186466 Kempen, FÖ ES Biesterfeldsweg	97	74	37
193318 Bochum, FÖ ES Paul-Dohrmann-Schule	89	75	38
194580 Bochum, FÖ ES Mansfeld-Schule	96	81	41
192594 Krefeld, FÖ ES Erich Kästner Schule	98	81	41
183696 Hagen, FÖ ES Wilhelm-Busch-Schule	108	83	42
188992 Schmallenberg, FÖ ES Martinsschule	123	83	42
187276 Wenden, SO EZ Geschwister-Scholl-Str.	113	85	42
194542 Frechen, FÖ ES Albert-Einstein-Schule	94	85	42

153308 Düsseldorf, FÖ ES Düsseldorf I	74	87	43
190184 Beckum, FÖ ES Regenbogenschule	112	87	43
151853 Düsseldorf, FÖ ES Erfurter Weg	75	88	44
157028 Warburg, FÖ ES Petrus-Damian-Schule	134	88	44
191115 Geilenkirchen, SO EZ Janusz-Korczak	123	91	45
183210 Duisburg, FÖ ES Alfred-Adler-Schule	107	91	46
155226 Aachen, SO EZ Marien	106	91	46
191978 Oberhausen, FÖ ES Otfried-Preußler	102	92	46
193094 Detmold, FÖ ES Fürstin-Pauline-Schule	124	94	47
155019 Hennef, FÖ ES St. Ansgar-Schule	112	95	48
187094 Solingen, FÖ ES Carl-Ruß-Schule	117	96	48
194165 Velbert, FÖ ES Hans-Böckler-Str.	120	100	50
192478 Rösrath, FÖ ES Martin-Luther-King-Schule	123	100	50
191577 Essen, FÖ ES Jakob-Muth	106	101	51
189649 Lüdinghausen, FÖ ES Astrid-Lindgren	142	101	51
154076 Bonn, FÖ ES Johannes-Gutenberg-Schule	95	102	51
186879 Hennef, FÖ ES Richard-Schirrmann-Schule	123	105	52
194360 Neuss, FÖ ES Joseph-Beuys-Schule	125	106	53
183799 Solingen, FÖ ES Halfeshof	129	106	53
192569 Remscheid, FÖ ES, KR Heinrich-Neumann	136	106	53
193185 Lippstadt, FÖ ES Hedwig-Schule	142	107	54
189662 Rhede, FÖ ES Hans-Christian-Andersen	135	109	55
189352 Bonn, FÖ ES Derletalschule	102	109	55
190512 Gelsenkirchen, FÖ ES Bergmannsglückstr.	131	110	55
154180 Köln, FÖ ES Zülpicher Str.	100	112	56
156735 Hiddenhausen, FÖ ES Eickhofschule	138	112	56
154179 Köln, SO EZ Blumenthalstr.	104	116	58
194890 Hilden, FÖ ES Paul-Maar-Schule	140	116	58
153436 Dormagen, FÖ ES Raphaelschule	144	122	61
192004 Düren, FÖ ES Erich Kästner Schule	160	122	61
156425 Wetztingen, FÖ ES Josefsschule	159	123	61
189388 Ibbenbüren, FÖ ES Janusz-Korczak	160	123	62
193902 Dortmund, FÖ ES Froschlake	135	125	62
188633 Salzkotten, FÖ ES Haus Widey	152	126	63
154970 Kürten, FÖ ES Die Gute Hand	163	133	67
152924 Wuppertal, FÖ ES Peter-Härtling-Schule	154	134	67
153310 Düsseldorf, FÖ ES, GG Graf-Recke II	115	134	67
191759 Unna, SO EZ Regenbogen	190	137	69
192284 Brilon, FÖ ES Roman-Herzog	206	139	70
183453 Münster, FÖ ES Richard-von-Weizsäcker	151	143	71
187082 Mönchengladbach, FÖ ES Peter-Ustinov	172	148	74
152523 Mönchengladbach, FÖ ES, GG Karl-Barthold	180	155	77
154209 Köln, FÖ ES Auguststr.	140	156	78
151956 Duisburg, FÖ ES Christian-Zeller	184	157	78
187458 Frechen, FÖ ES Heinrich-Böll-Schule	176	159	80
184421 Wuppertal, FÖ ES Johannes-Rau-Schule	186	162	81
154210 Köln, FÖ ES Eduard-Mörke-Schule	151	168	84
153266 Wülfrath, FÖ ES Diakonie Aprath	208	173	86
154519 Köln, FÖ ES Lindweiler Hof	159	177	89
194116 Essen, FÖ ES Nelli-Neumann-Schule	191	182	91
186697 Dortmund, SO EZ Tremonia	221	204	102
154222 Köln, FÖ ES Berliner Str.	189	211	105
151932 Düsseldorf, FÖ ES Martin-Luther-King	181	212	106
153783 Neukirchen-Vluyn, FÖ ES Sonneck	292	223	111

Anhang 3: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen

hier: Sprache

Schule	Schülerzahl 2010/11	Schülerzahl 2020/21	Schülerzahl bei zusätzlich 50% Inklusion
187884 Bergisch Gladbach, FÖ SQ Paffrather Str.	59	48	24
191747 Eslohe, SO SB Brüder-Grimm	86	58	29
194475 Brilon, SO SB Zur Jakobuslinde	87	59	29
188608 Brakel, FÖ SQ Brüder-Grimm-Schule	90	59	30
187800 Lüdenscheid, FÖ SQ Astrid-Lindgren-Schule	98	71	36
188062 Alfter, FÖ SQ Schule an der Wicke	88	75	37
189716 Olpe, FÖ SQ Michael Ende	105	79	39
188931 Erwitte, SO SB Linden	104	79	40
186077 Euskirchen, FÖ SQ, LE, ES an der Erftaue	101	80	40
188920 Hagen, SO SB Erich-Kästner	105	81	40
187069 Attendorn, FÖ SQ Martinus	124	93	47
187860 Recklinghausen, FÖ SQ Fährmannschule	129	96	48
191097 Baesweiler, FÖ SQ Martinus-Schule	113	98	49
190159 Soest, SO Sprachb. Jacob Grimm	129	98	49
186995 Bottrop, FÖ SQ am Stadtgarten	122	99	49
188682 Wiehl, FÖ SQ Hindelanger Str.	136	100	50
188360 Bielefeld, FÖ SQ Ravensberger Schule	113	100	50
188372 Castrop-Rauxel, FÖ SQ H.-Chr.-Andersen	136	101	50
185206 Eschweiler, FÖ SQ Erich Kästner-Schule	119	103	51
187823 Gütersloh, FÖ SQ Regenbogenschule	131	103	51
195042 Mönchengladbach, FÖ SQ James Krüss	121	104	52
186065 Hürth, FÖ SQ Milos-Sovak-Schule	116	105	52
186053 Düren, FÖ SQ am Silberbach	138	106	53
188943 Hemer, FÖ SQ Regenbogenschule	146	106	53
187355 Heinsberg, FÖ SQ Gebrüder-Grimm-Schule	146	108	54
188761 Hamm, FÖ SQ Linden	139	108	54
190834 Dorsten, FÖ SQ Raoul-Wallenberg	148	110	55
187938 Dorsten, FÖ SQ Astrid-Lindgren	149	111	55
187525 Kamen, SO SB Sonnen	158	114	57
188463 Hille, FÖ SQ Schule Eickhorst	155	118	59
188414 Bochum, FÖ SQ Hasselbrink	142	120	60
190123 Elsdorf, FÖ SQ Michael-Ende-Schule	134	121	61
185887 Münster, FÖ SQ Erich Kästner-Schule	131	124	62
185796 Aachen, FÖ SQ Lindenschule	144	124	62
189741 Arnsberg, FÖ SQ Franz-Josef-Koch-Schule	194	131	66
188037 Warendorf, FÖ SQ Astrid-Lindgren	178	132	66
188256 Herne, FÖ SQ Erich-Kästner	173	133	66
187148 Lage, FÖ SQ Irmela-Wendt	176	134	67
188566 Paderborn, FÖ SQ Erich Kästner-Schule	163	135	68
194931 Monheim am Rhein, FÖ SQ Leo-Lionni	171	142	71
188359 Hiddenhausen, FÖ SQ Wittekindschule	180	145	73
189248 Siegen, FÖ SQ Lindenschule	196	148	74
187896 Bielefeld, FÖ SQ Leineweber	167	148	74
191360 Dülmen, FÖ SQ Peter-Pan-Schule	213	152	76
189455 Goch, FÖ SQ Astrid-Lindgren	187	155	78
186168 Neuss, FÖ SQ Michael-Ende-Schule	195	148	74
187719 Bochum, FÖ SQ Brüder-Grimm-Schule	186	157	79
190202 Köln, FÖ SQ Ossietzkystr.	142	158	79
185292 Gelsenkirchen, FÖ SQ an der Gecksheide	190	160	80
187628 Gescher, FÖ SQ Brüder-Grimm-Schule	198	160	80
189467 Essen, FÖ SQ Wilhelm-Körber-Schule	169	161	81
189236 Dortmund, FÖ SQ Martin-Buber-Schule	175	162	81
154027 Bonn, FÖ SQ Astrid-Lindgren-Schule	114	160	80

152500	Leverkusen, FÖ SQ, LE, ES Comeniuschule	171	169	85
154246	Köln, FÖ SQ Paul-Maar-Schule	152	169	85
186510	Wuppertal, FÖ GG an der Tesche	190	172	86
185152	Siegburg, FÖ SQ Rudolf-Dreikurs-Schule	207	176	88
187926	Wesel, FÖ SQ, HK Erich Kästner	232	177	88
187665	Duisburg, FÖ SQ Kranichschule	211	180	90
186570	Mettmann, FÖ SQ Schule am Peckhaus	218	181	91
187987	Viersen, FÖ SQ Gereon	245	177	88
186582	Krefeld, FÖ SQ Franz-Stollwerk-Schule	219	182	91
188335	Münster, FÖ SQ Martin-Luther-King	197	186	93
191632	Köln, FÖ SQ Alter Mühlenweg	194	216	108
187150	Rheine, FÖ SQ, ES Peter-Pan	302	233	116
189765	Stolberg, FÖ SQ Gutenberg-Schule	271	234	117
187434	Düsseldorf, FÖ SQ Kurt-Schwitters-Schule	215	251	126
186144	Köln, FÖ SQ Heinrich-Welsch-Schule	245	273	137
151865	Düsseldorf, FÖ SQ Rudolf-Hildebrand	256	299	150
152365	Essen, FÖ SQ Albert-Liebmann-Schule	316	302	151
185097	Dortmund, SO SB, EZ Johannes-Wulff	340	314	157

Anhang 4: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen

hier: Sehen

Schulen	Schülerzahl 2010/11	Schülerzahl 2020/21	Schülerzahl bei zusätzlich 50% Inklusion
187720 Olpe, FÖ SE LWL	57	43	21
155240 Aachen, FÖ SE Johannes-Kepler-Schule	93	80	40
155779 Gelsenkirchen, FÖ SE Focus-Schule	132	111	56
158331 Soest, FÖ SE von-Vincke	179	137	68
155895 Münster, FÖ SE Irisschule	149	142	71
157454 Dortmund, FÖ SE Martin-Bartels	170	157	79
186958 Bielefeld, FÖ SE Opticus	189	168	84
155470 Düren, FÖ SE Louis-Braille-Schule	261	200	100
156980 Paderborn, FÖ SE Pauline-Schule	262	218	109
152006 Duisburg, FÖ SE Johanniterschule	207	242	121
154428 Köln, FÖ SE Severinschule	242	270	135
151841 Düsseldorf, FÖ SE Karl-Tietenberg-Schule	283	331	165

**Anhang 5: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen
hier: Hören und Kommunikation**

Schule	Schülerzahl 2010/11	Schülerzahl 2020/21 Schülerzahl	Schülerzahl bei zusätzlich 50% Inklusion
185735 Olpe, FÖ HK LWL	142	107	53
154623 Euskirchen, FÖ HK Max-Ernst-Schule	161	128	64
194815 Büren, FÖ HK Moritz-von-Büren-Schule	179	149	74
194750 Essen, FÖ HK LVR-Förderschule (Sek.I)	160	153	76
155159 Aachen, FÖ HK David-Hirsch-Schule	208	180	90
194748 Essen, FÖ HK LVR-Förderschule (P)	215	205	103
162917 Dortmund, FÖ HK Rheinisch-Westfälische	232	214	107
155780 Gelsenkirchen, FÖ HK Glückauf-Schule	267	225	112
186946 Bielefeld, FÖ HK LWL-Förderschule	254	226	113
194736 Düsseldorf, FÖ HK Gerricus-Schule	194	227	113
194761 Krefeld, FÖ HK LVR-Förderschule	281	233	117
194724 Düsseldorf, FÖ HK Johann-Heidsiek-Schule	203	237	119
155913 Münster, FÖ HK Münsterlandschule	378	357	179
157430 Bochum, FÖ HK am Leithenhaus	424	359	179
154106 Köln, FÖ HK Johann-Joseph-Gronewald	472	526	263

**Anhang 6: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen
hier: Geistige Entwicklung**

Schule	Schülerzahl 2010/11	Schülerzahl 2020/21	Schülerzahl bei zusätzlich 50% Inklusion
186340 Königswinter, FÖ GG Paul-Moor-Schule	55	47	23
185530 Brilon, SO GB Franziskus	70	47	24
186429 Eslohe, FÖ GG Kardinal-von-Galen	71	48	24
186223 Brakel, FÖ GG von-Galen-Schule	77	51	25
187653 Windeck, FÖ GG Rosseler Str.	65	55	28
184524 Herne, FÖ GG Robert-Brauner	76	58	29
184032 Dorsten, FÖ GG Haldenwangschule	79	59	29
183428 Leichlingen, FÖ GG Martin-Buber-Schule	73	60	30
185991 Kall, FÖ GG St.-Nikolaus-Schule	82	63	31
188645 Nieheim, FÖ GG Schule unterm Regenbogen	95	63	31
195133 Rietberg, FÖ GG Wiesen	93	73	37
186971 Duisburg, FÖ GG Friedrich-Fröbel-Schule	86	73	37
153187 Mettmann, FÖ ES, GG Hans-Helmich-Schule	90	75	37
154969 Wipperfürth, FÖ GG Anne-Frank-Schule	102	75	37
157650 Herne, FÖ GG am Schwalbenweg	99	76	38
186417 Arnsberg, FÖ GG Mariannahill	114	77	39
153450 Kaarst, FÖ GG Sebastianus-Schule	93	79	39
194980 Gütersloh, FÖ GG Werkstufenschule	102	80	40
186739 Warendorf, FÖ GG Heinrich-Tellen	113	84	42
183143 Bochum, FÖ GG Janusz-Korczak-Schule	101	85	43
151981 Duisburg, FÖ GG Buchholzer Waldschule	105	90	45
158010 Sprockhövel, FÖ GG Schule Hiddinghausen	120	92	46
155615 Bottrop, FÖ GG am Tetraeder	115	93	46
186156 Siegen, FÖ GG Hans-Reinhardt	125	95	47
185334 Witten, FÖ GG Kämpenschule	123	95	47
156814 Lemgo, FÖ GG Topehlen	126	96	48
154799 Wiehl, FÖ GG Helen-Keller-Schule	131	96	48
183702 Mönchengladbach, FÖ GG Hardt	113	97	49
154763 Brühl, FÖ GG Maria-Montessori-Schule	108	98	49
193653 Netphen, FÖ GG Am Sonnenhang	130	98	49
187975 Alfter, FÖ GG Vorgebirgsschule	116	99	49
187264 Marl, FÖ GG Glück-auf-Schule	138	102	51
157030 Warburg, FÖ GG, KM Laurentius-Schule	156	103	51
186235 Gladbeck, FÖ GG Jordan-Mai	139	103	52
152778 Remscheid, FÖ GG Hilda-Heinemann-Schule	134	104	52
153114 Hünxe, FÖ GG Waldschule	137	104	52
183763 Bergheim, FÖ GG Schule Zum Römerturm	117	106	53
154600 Euskirchen, FÖ GG Hans-Verbeek-Schule	140	107	53
186715 Mönchengladbach, FÖ GG Paul-Moor-Schule	126	108	54
185930 Lübbecke, FÖ GG Schule am Buschkamp	143	109	54
153217 Ratingen, FÖ GG Helen-Keller	131	109	54
154842 Bergisch Gladbach, FÖ GG Friedr.-Fröbel	135	110	55
152377 Essen, FÖ LE, GG Franz Sales	116	111	55
191670 Horn Bad-Meinberg, FÖ GG Teutoburg. Wald	148	112	56

184135	Velbert, FÖ GG Schule Am Thekbusch	136	113	57
186594	Alpen, FÖ GG Bönninghardt-Schule	150	114	57
185905	Lippstadt, SO GB Don-Bosco	152	116	58
186314	Lengerich, FÖ GG in der Widum	152	117	59
187033	Beckum, FÖ GG Vinzenz-von-Paul	158	118	59
185978	Borken, FÖ GG Neumühlen-Schule	146	118	59
186405	Recke, FÖ GG Don-Bosco-Schule	154	119	59
158355	Soest, FÖ GG Bodelschwingh-Schule	156	119	60
153394	Grevenbroich, FÖ GG Mosaik-Schule	141	119	60
183180	Essen, FÖ GG Comenius-Schule	128	122	61
186727	Bocholt, FÖ GG Bischof-Ketteler-Schule	152	123	61
185899	Holzwickede, FÖ GG Karl-Brauckmann	171	124	62
155809	Gelsenkirchen, FÖ GG Hansa	147	124	62
155445	Düren, FÖ GG Christophorus-Schule	162	124	62
186491	Attendorn, SO GB St. Laurentius	166	125	62
184639	Mönchengladbach, FÖ GG Dahlemer Straße	145	125	62
185917	Neuss, FÖ GG Schule am Nordpark	148	125	63
152882	Solingen, FÖ GG Wilhelm-Hartschen	154	126	63
186181	Gronau, FÖ GG Johannes	157	127	63
154507	Köln, FÖ GG Redwitzstr.	116	129	65
184597	Stolberg, FÖ GG Regenbogenschule	150	129	65
153916	Langenfeld, FÖ GG an der Virneburg	157	130	65
153345	Geldern, FÖ GG Don-Bosco-Schule	158	131	66
156942	Bad Oeynhausen, FÖ GG, KM Wittekindshof	173	131	66
183404	Wesel, FÖ GG am Ring	173	132	66
186387	Rheine, FÖ GG Christophorusschule	171	132	66
183908	Jülich, FÖ GG Stephanusschule	173	132	66
185565	Leverkusen, FÖ GG Hugo-Kükelhaus-Schule	137	135	68
185073	Gütersloh, FÖ GG Michaelis-Schule	173	136	68
185498	Essen, FÖ GG Pestalozzi-Schule	143	137	68
186480	Steinfurt, FÖ GG St. -Elisabeth	180	139	69
186302	Waltrop, FÖ GG Oberwiese	188	139	70
154714	Frechen, FÖ GG Paul-Kraemer-Schule	155	140	70
151890	Düsseldorf, FÖ GG Theodor-Andresen	120	140	70
185371	Hagen, SO GB Gustav-Heinemann	187	144	72
183131	Bochum, FÖ GG Hilda-Heinemann-Schule	173	146	73
184962	Lemgo, FÖ GG Astrid-Lindgren	193	147	73
184263	Iserlohn, SO GB Carl-Sonnenschein	204	148	74
186030	Moers, FÖ GG Hilda-Heinemann-Schule	196	149	75
154880	Köln, FÖ GG Pestalozzi	134	149	75
155081	Sankt Augustin, FÖ GG Heinrich-Hanselmann	180	153	77
183398	Mülheim an der Ruhr, FÖ GG Rembergschule	172	156	78
185504	Essen, FÖ GG Traugott-Weise-Schule	163	156	78
156139	Gescher, FÖ GG Haus Hall	193	156	78
184585	Herzogenrath, FÖ GG Roda-Schule	181	156	78
186338	Recklinghausen, FÖ GG Raphael-Schule	211	157	78
151889	Düsseldorf, FÖ GG Mosaikschule	134	157	78
186211	Minden, FÖ GG Wichern	215	163	82
184445	Lüdenscheid, SO GB An der Höh	226	164	82
184998	Aachen, FÖ GG Kleebachschule	191	165	82

154015	Bonn, FÖ GG Königin-Juliana-Schule	156	167	84
184536	Heinsberg, FÖ GG Rurtal-Schule	231	170	85
184056	Paderborn, FÖ GG Hermann-Schmidt	206	171	86
152407	Krefeld, FÖ GG Friedrich-v.-Bodelschwingh	208	173	86
154260	Köln, FÖ GG Kolkrabenweg	159	177	89
155901	Münster, FÖ GG Papst-Johannes-Schule	188	178	89
151830	Düsseldorf, FÖ GG Franz-Marc-Schule	154	180	90
185309	Oberhausen, FÖ GG Schillerschule	201	182	91
184627	Duisburg, FÖ GG Am Rönsberghof	214	183	91
186089	Wuppertal, FÖ GG am Nordpark	210	183	91
183878	Gelsenkirchen, FÖ GG Albert-Schweitzer	220	185	93
153590	Viersen, FÖ GG Franziskus	262	201	100
188025	Hamm, FÖ GG Alfred-Delp-Schule	259	201	101
185668	Bielefeld, FÖ GG Schule Am Möllerstift	229	203	102
158471	Bergkamen, FÖ GG Fried.-von-Bodelschwingh	282	204	102
184809	Kleve, FÖ GG Haus Freudenberg	246	204	102
185140	Hiddenhausen, FÖ GG Johannes-Falk-Haus	254	205	103
154490	Köln, FÖ GG Auf dem Sandberg	185	206	103
156565	Bielefeld, FÖ GG, KM Mamre-Patmos	233	207	103
186363	Nordkirchen, FÖ GG, KM Maximilian-Kolbe	302	216	108
157442	Dortmund, SO GB Max-Wittmann	348	322	161

**Anhang 7: Entwicklung der Schülerzahlen bei alternativen Annahmen
hier: Körperliche und motorische Entwicklung**

Schule	Schülerzahl	Schülerzahl	Schülerzahl bei
	2010/11	2020/21 Schülerzahl	zusätzlich 50% Inklusion
195443 Oberhausen, FÖ KM LVR-Förderschule	120	109	54
187562 Mettingen, FÖ KM Ernst-Klee-Schule	146	113	56
183222 Paderborn, FÖ KM, KR Liboriussschule	137	114	57
157892 Olsberg, FÖ KM Schule an der Ruhraue	176	119	59
195066 Linnich, FÖ KM Bendenweg	157	120	60
187513 Wiehl, FÖ KM Hugo-Kükelhaus-Schule	166	122	61
183647 Bedburg-Hau, FÖ KM Dietrich-Bonhoeffer	148	123	61
187550 Oelde, FÖ KM Erich Kästner	168	125	62
154234 Köln, FÖ KM LVR, Belvederestr. - P -	115	128	64
154593 Euskirchen, FÖ KM Irena-Sendler-Schule	169	135	67
183659 Leichlingen, FÖ KM Neukirchener Str.	165	135	67
156097 Reken, FÖ KM Brückenschule Maria Veen	170	137	69
152900 Wuppertal, FÖ KM LVR-Förderschule	162	141	70
187574 Herten, FÖ KM Christy-Brown-Schule	199	148	74
152511 Mönchengladbach, FÖ KM LVR-Förderschule	180	155	77
184275 Pulheim, FÖ KM Donatusschule	176	159	80
192910 Werl, FÖ KM Hedwig-Dransfeld	209	159	80
156930 Bad Oeynhausen, FÖ KM am Weserbogen	216	164	82
185139 Köln, FÖ KM LVR, Belvederestr. -Sek.I-	152	169	85
154957 Rösrath, FÖ KM Schule am Königsforst	209	171	85
152419 Krefeld, FÖ KM Gerd Jansen Schule	210	174	87
185723 Olpe, FÖ KM Max von der Grün	233	175	87
155792 Gelsenkirchen, FÖ KM Löchter	211	178	89
151993 Duisburg, FÖ KM Christy-Brown-Schule	215	183	92
158410 Hemer, FÖ KM Felsenmeer	255	185	92
156589 Bielefeld, FÖ KM Albatros	212	188	94
152353 Essen, FÖ KM Helen-Keller-Schule	224	214	107
158021 Wetter, FÖ KM Oberlinschule	285	219	110
183751 Sankt Augustin, FÖ KM Frida-Kahlo-Schule	264	225	112
155147 Aachen, FÖ KM Viktor-Frankl-Schule	264	228	114
157466 Dortmund, FÖ KM am Marsbruch	249	230	115
154040 Bonn, FÖ KM Christophorusschule	221	237	119
183490 Münster, FÖ KM Regenbogen	261	247	123
157200 Bochum, FÖ KM am Haus Langendreer	294	249	124
151877 Düsseldorf, FÖ KM Schule am Volksgarten	221	258	129
184305 Köln, FÖ KM Anna-Freud-Schule	284	317	158