

Ländervergleich

Inklusive Bildung in Deutschland

Valerie Lange

gute gesellschaft –
soziale demokratie
#2017 plus



gute gesellschaft – soziale demokratie

#2017 plus

Was macht eine Gute Gesellschaft aus? Wir verstehen darunter soziale Gerechtigkeit, ökologische Nachhaltigkeit, eine innovative und erfolgreiche Wirtschaft und eine Demokratie, an der die Bürgerinnen und Bürger aktiv mitwirken. Diese Gesellschaft wird getragen von den Grundwerten der Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität.

Wir brauchen neue Ideen und Konzepte, um die Gute Gesellschaft nicht zur Utopie werden zu lassen. Deswegen entwickelt die Friedrich-Ebert-Stiftung konkrete Handlungsempfehlungen für die Politik der kommenden Jahre. Folgende Themenbereiche stehen dabei im Mittelpunkt:

- Debatte um Grundwerte: Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität;
- Demokratie und demokratische Teilhabe;
- Neues Wachstum und gestaltende Wirtschafts- und Finanzpolitik;
- Gute Arbeit und sozialer Fortschritt.

Eine Gute Gesellschaft entsteht nicht von selbst, sie muss kontinuierlich unter Mitwirkung von uns allen gestaltet werden. Für dieses Projekt nutzt die Friedrich-Ebert-Stiftung ihr weltweites Netzwerk, um die deutsche, europäische und internationale Perspektive miteinander zu verbinden. In zahlreichen Veröffentlichungen und Veranstaltungen in den Jahren 2015 bis 2017 wird sich die Stiftung dem Thema kontinuierlich widmen, um die Gute Gesellschaft zukunftsfähig zu machen.

Weitere Informationen zum Projekt erhalten Sie hier:

www.fes-2017plus.de

Valerie Lange

Inklusive Bildung in Deutschland

Ländervergleich

INHALT

5	VORWORT Marei John-Ohnesorg
7	EINLEITUNG
10	INKLUSIVE BILDUNG IN ZAHLEN: DIE SCHULSTATISTIK
21	INKLUSIVE BILDUNG IM SCHULGESETZ
25	WEGE ZU EINEM INKLUSIVEN BILDUNGSSYSTEM: DIE LÄNDERSTRATEGIEN
25	Das Verständnis von inklusiver Bildung
28	Die Schritte zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems
40	Partizipation und Überzeugung
43	INKLUSION IN DER BERUFLICHEN BILDUNG
49	FINANZIERUNG INKLUSIVER BILDUNG
59	QUALITATIVE ASPEKTE INKLUSIVER BILDUNG
59	Zieldifferenter Unterricht
60	Unterstützungssysteme zur inklusiven Schulentwicklung
62	Inklusive Bildung in der Lehreraus- und -fortbildung
65	FAZIT
67	TABELLENANHANG
75	LITERATUR

VORWORT

Vielerorts wird momentan plakativ verkündet, dass Inklusion gescheitert sei. Tatsächlich wird der Rechtsanspruch auf inklusive Bildung in der Kita gut umgesetzt, in der Schule teilweise, in der Ausbildung und an der Hochschule jedoch noch unzureichend. Wer sich die Mühe macht, genauer hinzuschauen, wird feststellen, dass das gemeinsame Lernen (natürlich) dort nicht gelingt, wo Lehrer_innen ohne ausreichende Vorbereitung und Unterstützung mit zusätzlichem Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen konfrontiert werden.

Folgerichtig ist jetzt der richtige Moment, um sich die konkrete Umsetzung in den Bundesländern im Detail anzuschauen. Die UN-Behindertenrechtskonvention ist in Deutschland im März 2009 in Kraft getreten. Seitdem haben zahlreiche Länder Aktionspläne aufgelegt, Konzepte entwickelt, Beratungs- und Unterstützungszentren eingerichtet, Lehrer_innen fortgebildet. Wir präsentieren Ihnen mit dieser Broschüre einen Überblick und Vergleich über den aktuellen Stand in allen Ländern.

Seit Ende 2015 wurden insgesamt 16 Länderhefte zu Inklusion in der Schule und der beruflichen Bildung erstellt. Sie sind alle, bis auf die Studie zu Bayern, im Rahmen des Projekts „Gute Gesellschaft – Soziale Demokratie 2017plus“ entstanden. Jedes Heft beleuchtet sowohl den aktuellen Stand der Umsetzung als auch die laufende politische Debatte dazu. Sie können alle Länderhefte, die in enger Zusammenarbeit des Thementeam's Bildung mit den Landesbüros der Friedrich-Ebert-Stiftung entstanden sind, abrufen unter <http://www.fes.de/themen/bildungspolitik>.

Die Einzelhefte bilden die Grundlage für diesen aktuellen Überblick und zeigen im Detail die politischen, pädagogischen und finanziellen Entwicklungen und Herausforderungen. Inklusion ist eine verheißungsvolle Chance auf Teilhabe, aber auch mit Ängsten besetzt. Sie erfordert politischen Willen: In manchen Ländern gilt der Vorrang gemeinsamer Beschulung schon seit langem. Insbesondere Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein sind die Umsetzung zu einem inklusiven Bildungssystem besonders früh und konse-

quent angegangen. Insgesamt sind die Modelle bisher sehr unterschiedlich: Manche Länder gehen davon aus, dass grundsätzlich alle Schulen den Auftrag erfüllen müssen, inklusiv zu unterrichten. Andere Länder setzen vorerst auf die Einrichtung von Profilschulen oder von Schwerpunktschulen.

Inklusion stellt neue Anforderungen an Lehrer_innen: Im Vordergrund stehen die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder und Jugendlicher. Inklusion wird durch zielfferenten Unterricht (der je nach Land und Schule in unterschiedlichem Maß etabliert ist) sowie durch angepasste Curricula und Unterstützungssysteme begünstigt. Die neue Studie von Miriam Vock und Anna Gronostaj zu „Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“ zeigt, welche Voraussetzungen Schulen schaffen müssen und welche Wege Lehrer_innen konkret gehen können.

Inklusion ist auch mit finanziellen Auswirkungen verbunden. Sie erfordert multiprofessionelle Teams mit sonderpädagogischen und psychologischen Kompetenzen – es gibt jedoch aus allen Ländern Berichte über eine zu geringe Ausstattung mit sonderpädagogischen Ressourcen. Der Überblick zeigt außerdem, dass fast alle Länder über alle Förderschwerpunkte hinweg eine Doppelstruktur aus Förderschule und allgemeiner Schule bestehen lassen. Im Sinne inklusiver Bildung ist das nicht und die Doppelstruktur erhöht zwangsläufig die Kosten. Gleichzeitig wird deutlich, dass der Haushaltsvorbehalt für den Besuch der allgemeinen Schule noch nicht in allen Ländern abgeschafft wurde.

Die Situation in den Ländern und Kommunen ist demnach komplex, die Gefühlslage widersprüchlich. Inklusion gelingt noch lange nicht überall. Über das Stadium von Insellösungen und Modellprojekte ist die Debatte aber hinaus. Die Entwicklung in einzelnen Ländern und an vielen Schulen ist vielversprechend und zeigt, dass manches, das hier als unmöglich gilt, an einem anderen Ort längst Realität ist. Wir hoffen, diese Entwicklung weiter voranzubringen. Wie die Länderhefte zeigen, sind politische Entscheidungen überall die Grundlage für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Bildung an den Schulen. Inklusion lässt sich politisch gestalten.

Wir wünschen viel Spaß beim Lesen!



Marei John-Ohnesorg
Bildungs- und Hochschulpolitik
Friedrich-Ebert-Stiftung



Marion Stichler
Bildungs- und Hochschulpolitik
Friedrich-Ebert-Stiftung

EINLEITUNG

Vor mehr als zehn Jahren, am 13. Dezember 2006, wurde die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen. Am 26. März 2009 trat die BRK dann auch in Deutschland in Kraft, nachdem sie von der Bundesregierung ratifiziert wurde. Dieses Datum markiert einen Paradigmenwechsel für das deutsche Bildungssystem: Die separierende Beschulung von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wie sie noch 2009 weitgehend üblich war, ist mit den Vorgaben der BRK – und damit mit geltendem Recht – nicht vereinbar. Laut BRK müssen alle Schüler_innen Zugang zu allgemeinbildenden Schulen erhalten, und die Bundesländer haben sich mit der Ratifizierung der Konvention verpflichtet, ihr Bildungswesen inklusiv zu gestalten. Das geht aus Artikel 24 der BRK hervor. Hier heißt es: „States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels (...).“ (United Nations 2006: 16)

Was aber ist mit „inclusive education“, einer inklusiven Bildung gemeint? Zunächst einmal muss deutlich werden, dass Inklusion und die Verpflichtung zum Aufbau inklusiver Strukturen sich nicht auf die Schule beschränken; aber der Schule kommt bei der Herausbildung einer inklusiven Haltung, bei der Entwicklung unserer Gesellschaft von einer selektiven zu einer inklusiven eine besondere Bedeutung zu: Wer schon in der Schule einen ganz selbstverständlichen Umgang mit Vielfalt erlebt, der wird diese Selbstverständlichkeit über die Schulzeit hinaus beibehalten.

Zweitens ist festzuhalten, dass die UN-Behindertenrechtskonvention zwar die Rechte von Behinderten stärkt, es aber zu kurz greift, ihre Umsetzung im Bildungsbereich und die damit verbundenen Auswirkungen auf Schüler_innen mit Beeinträchtigungen zu beschränken. Um zu erkennen, dass inklusive Bildung eine Chance auf guten Unterricht für alle Schüler_innen bietet, reicht ein Blick in ein durchschnittliches Klassenzimmer: Heteroge-

nität ist schon jetzt Status quo in allen unseren Schulen. Aus zahlreichen Forschungsarbeiten wissen wir, dass Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht bessere Lernergebnisse erzielen – im kognitiven und sozialen Lernen (vgl. Vock/Gronostaj 2017: 34).

Inklusive Bildung betrifft also uns alle. Mit inklusiver Bildung wird nichts anderes als Gleichberechtigung eingefordert. Allen Menschen sollen die gleichen Bildungschancen offen stehen, sie sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Potenziale unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht oder sozialen und ökonomischen Voraussetzungen entwickeln zu können. Voraussetzung für den Aufbau eines leistungsstarken und chancengleichen, eines inklusiven Bildungssystems ist es, die Unterschiedlichkeit der Menschen, die verschiedene Begabungen mit sich bringen, als Chance wahrzunehmen. Inklusion bedeutet, jeden Menschen als wertvoll zu begreifen.

Und drittens? Drittens ist dies alles leichter gesagt als getan. Inklusion ist kein Prozess, der sich verordnen lässt, er muss von den Akteuren vor Ort mitgetragen werden. Die Umsetzung inklusiver Bildung stellt das Bildungssystem vor komplexe Herausforderungen und ist unweigerlich mit Stolpersteinen und Hindernissen verbunden, die es zu überwinden gilt. Unbestreitbar ist es jedoch Aufgabe der Politik, Rahmenbedingungen zu setzen, mit denen inklusive Bildung gelingen kann. Dazu gehört auch ein klares politisches Bekenntnis zur Inklusion.

Zwar gibt die BRK keine Zeitvorgabe für ihre Umsetzung. Doch schon 2010 erklärte der Völkerrechtler Eibe Riedel in einem Gutachten zu den Folgen der BRK auf das deutsche Schulsystem, dass in „Analogie zu europarechtlichen Normierungen (...) üblicherweise ein Zeitrahmen von bis zu zwei Jahren Umsetzungsfrist, äußerstenfalls innerhalb einer Legislaturperiode akzeptabel erscheint“. (Riedel 2010: 36) Es ist also an der Zeit, Bilanz zu ziehen und zu prüfen, inwieweit die Bundesländer ihrer Verpflichtung nachgekommen sind, ihr Bildungswesen inklusiv zu gestalten.

Dazu werden im folgenden Ländervergleich verschiedene Aspekte in den Fokus genommen, die als Bausteine für ein inklusives Bildungssystem gelten können: Statistische Daten zu Förder-, Inklusions- und Exklusionsquoten, die Schulgesetzgebung, politische Konzepte auf dem Weg zur inklusiven Bildung, die Finanzierung sowie qualitative Aspekte inklusiver Bildung, etwa die Lehreraus- und -fortbildung.

Die Gegenüberstellung der Konzepte und Ausbauschritte zur inklusiven Bildung soll dazu beitragen, als feststehend geglaubte Grundsätze über das Lehren und Lernen in Frage zu stellen und die Debatte offener zu gestalten: Was in einem Land als „unmöglich“ gilt – etwa das gemeinsame Lernen von Gymnasiasten und geistig behinderten Kindern und Jugendlichen oder die vollständige Abschaffung von Förderschulen – ist in anderen Ländern schon längst erfolgreiche Realität. Länder, die die Umsetzung inklusiver Bildung zögerlich angegangen sind, können von den Erfahrungen anderer Bundesländer profitieren.

INKLUSIVE BILDUNG IN ZAHLEN: DIE SCHULSTATISTIK

Statistische Daten zeigen, bei wie vielen Schüler_innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde und wie viele von diesen Schüler_innen in der allgemeinbildenden, wie viele in der Förderschule unterrichtet werden. Vermeintlich auf einen Blick geben sie so Auskunft darüber, welches Bundesland in der inklusiven Bildung schon weit gekommen ist und welches noch Nachholbedarf hat. So verleitet die Betrachtung von Förderquoten, Inklusionsanteilen und Exklusionsquoten zu plakativen Länderrankings. Das ist aus zweierlei Gründen problematisch: Zum einen können mit solchen quantitativen Übersichten keine Aussagen über die Qualität des Unterrichts getroffen werden, darüber, ob tatsächlich inklusiv unterrichtet wird. Deshalb bleibt dieser Ländervergleich nicht bei statistischen Analysen stehen, sondern nimmt weitere Aspekte inklusiver Bildung in den Blick.

Zum anderen liegen „[i]m Bereich der amtlichen Schulstatistiken lückenhafte Informationen zum sonderpädagogischen Förderbedarf vor. Dies ist unter anderem auf die in den einzelnen Bundesländern heterogenen sonderpädagogischen Diagnostiken, Zuordnungsprinzipien und Datenerfassungen zurückzuführen“ (Malecki 2014: 594). Zudem verzichten einige Bundesländer bei einzelnen Förderschwerpunkten „zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs“ und teilen die „Förderressourcen nicht länger auf der Basis einer individuellen Diagnostik, sondern den Schulen systemisch“ (Klemm 2015: 28) zu. Zu diesen Ländern gehören Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

In Sachsen und Berlin ist eine ähnliche Regelung der systemischen Zuweisung, mit der die Länder das sogenannte Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma¹ vermeiden wollen, in Planung. Diese Praxis führt dazu, dass sich die

1 Das Ressourcen-Etikettierungsdilemma umschreibt den Umstand, dass bei der Koppelung der Ressourcen an den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin die Etikettierung dieses Kindes oder Jugendlichen zu zusätzlichen Ressourcen führt – damit kann die Ausweisung eines sonderpädagogi-

„von der Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlichten Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Förderschulen und in allgemeinen Schulen in zunehmendem Maße als nicht mehr aussagekräftig“ (ebd.) erweisen.

In Bremen können Anträge zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erst ab Jahrgangsstufe 8 gestellt werden (vgl. UPäDVO_1 § 11). Das hessische Kultusministerium gibt an, dass in den Förderbereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache erst zu Beginn der dritten Klasse ein Feststellungsverfahren stattfinden sollte (vgl. KMK 2017: 69). In Nordrhein-Westfalen kann die Schule bei einem vermuteten Förderbedarf im Förderbereich Lernen eine diagnostische Feststellung erst ab Klasse 3 beantragen, nach dem Ende der Klasse 6 ist ein solcher Antrag nicht mehr möglich (vgl. SchulG NRW § 19 (2)). In Sachsen-Anhalt sollen Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte Lernen und Sprache erst nach mehrjähriger Förderung in der Grundschule erfolgen, ebenso werden die Feststellungsverfahren in Schleswig-Holstein nach Angaben des Kultusministeriums in der Eingangsphase der Grundschule in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie soziale und emotionale Entwicklung in der Regel nicht durchgeführt (vgl. KMK 2017: 71).

Brandenburg verzichtet auf die Feststellungsverfahren zwar nicht, stattdessen aber die Schulen für Gemeinsames Lernen mit einem Pool an sonderpädagogischer Ressource aus und erwartet so, dass die Schulen in geringerem Umfang auf die sonderpädagogische Diagnostik im Rahmen von Feststellungsverfahren zurückgreifen (vgl. ebd.: 68). In Hamburg erfolgt eine systemische Zuweisung der sonderpädagogischen Ressourcen für die Förderbereiche Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung für die Grund- und Stadtteilschulen, auf die Feststellungsverfahren wird aber dennoch nicht verzichtet. Seit dem Schuljahr 2015/2016 orientiert sich die systemische Ressource in der Sekundarstufe I jedoch nicht mehr am Sozialindex und der Schülerzahl der Schule, sondern in erster Linie an der Anzahl der durch die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ehemalige Förderschulen) diagnostizierten Schüler_innen. (vgl. KMK 2017: 68)

schen Förderbedarfs für die Einzelschule attraktiv sein, führt jedoch für die betroffenen Schüler_innen zu einer Stigmatisierung.

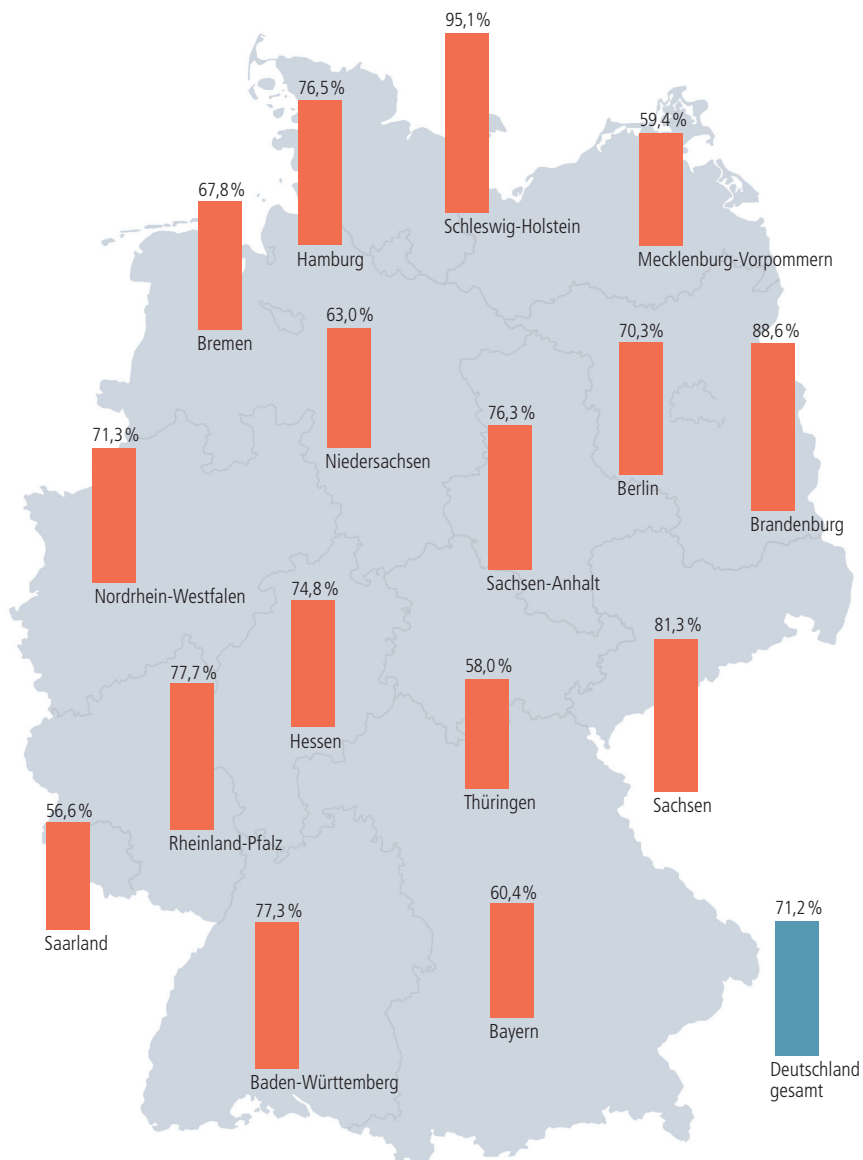
Trotz dieser Einschränkungen kann ein Blick in die Statistik eine erste Orientierung über den Stand inklusiver Bildung in den Ländern geben. Es wird zudem anschaulich, warum ein Ländervergleich notwendig ist – und warum die Begriffe Inklusion, soziale Gerechtigkeit, Chancengleichheit und leistungsstarkes Bildungssystem gemeinsam gedacht werden müssen. Beispiel Förderschwerpunkte: Während in Schleswig-Holstein 92,6 Prozent der Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen inklusiv unterrichtet werden, trifft dies in Sachsen auf nur 5,2 Prozent der Schüler_innen zu; in Rheinland-Pfalz werden 8,3 Prozent der Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung an der allgemeinen Schule beschult, in Brandenburg sind es 77,2 Prozent. Diese Spannweite, hier nur exemplarisch dargestellt, sollte zu denken geben: Denn die überwiegende Mehrheit der Förderschüler_innen erreicht, mit allen Konsequenzen für ihren weiteren Lebensweg, keinen qualifizierenden Abschluss. Deutschlandweit verließen im Schuljahr 2015/2016 71,2 Prozent der Schüler_innen die Förderschulen, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben (s. Abbildung 1).

Zu Abschlüssen der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die Regelschule verlassen, liegen über die Bundesländer hinweg keine vergleichbaren Daten vor. Es gibt jedoch zahlreiche nationale und internationale Studien, die belegen, dass der Besuch einer inklusiven Schule für Kinder insbesondere in den Förderbereichen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache förderlicher ist als der einer Förderschule (vgl. Klemm 2015: 11; Vock/Gronostaj 2017: 34). Für Rheinland-Pfalz weisen Laubenstein et al. (2015: 5) aus, dass 59,5 Prozent derjenigen Schüler_innen des Förderschwerpunkt Lernens, die eine Schwerpunktschule – in Rheinland-Pfalz allgemeine Schulen, die sich zu inklusiven Schulen entwickeln – besuchen, einen Abschluss der Berufsreife erlangen.

Vor diesem Hintergrund muss eine weitere quantitative Beobachtung zur Überprüfung des Förderschulsystems anregen: Schüler_innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, zum Beispiel also Geflüchtete, für die die Integrations-

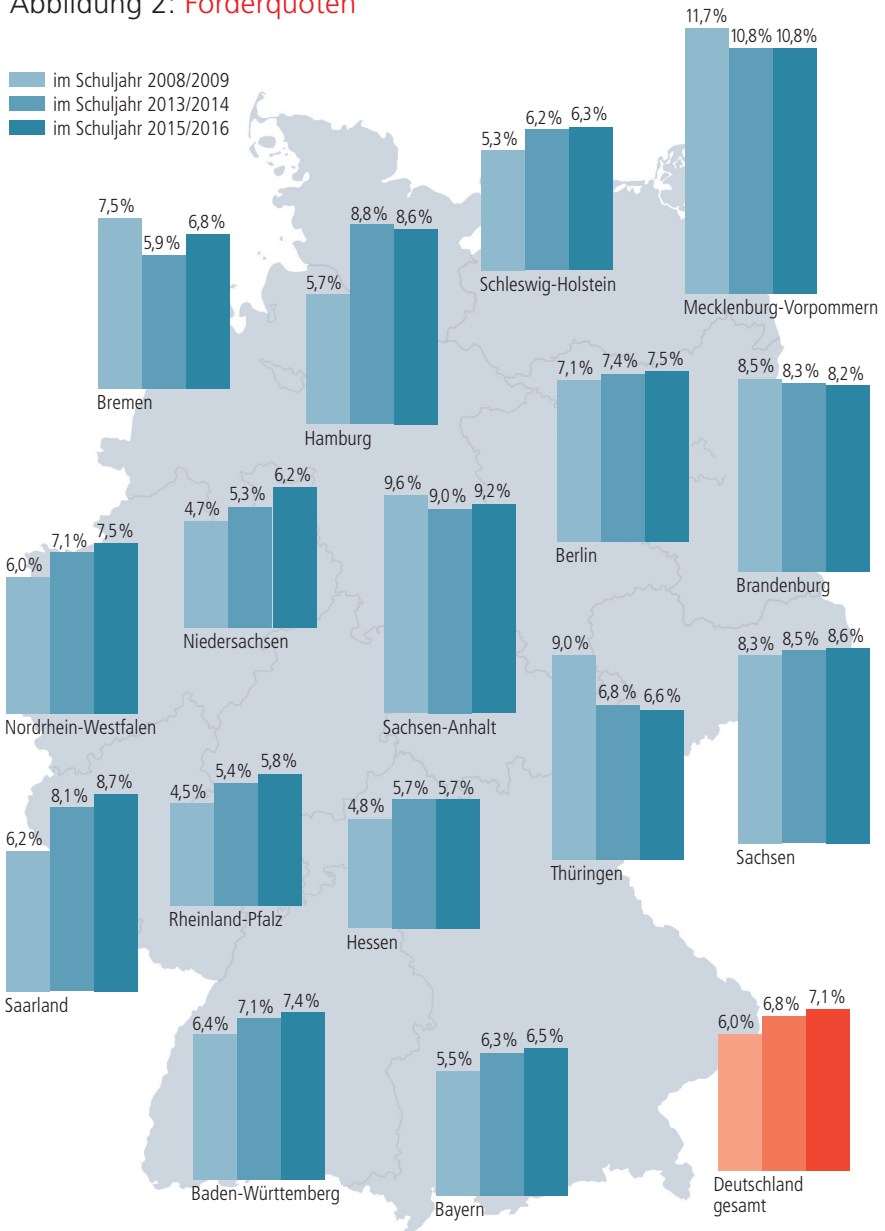
2 Die Förderschulabschlusszahlen müssen in Verbindung mit der Exklusionsquote (s. Abbildung 3) gebracht werden. So geht der besonders hohe Anteil der Förderschüler_innen, die in Schleswig-Holstein die Förderschule ohne Schulabschluss verlassen, mit einer geringen Exklusionsquote und damit einem geringen Anteil an Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die Förderschule besuchen, einher. Brandenburgs Exklusionsquote hingegen liegt im Bundesländervergleich im Mittelfeld bei einem mit 88,6 Prozent gleichzeitig überdurchschnittlich hohen Anteil an Förderschulabgänger_innen ohne qualifizierenden Abschluss. (vgl. Klemm 2015: 23)

Abbildung 1: **Abgänger_innen von Förderschulen ohne mindestens einen Hauptschulabschluss²**



Quellen: Statistisches Bundesamt 2017; eigene Berechnungen

Abbildung 2: Förderquoten



Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

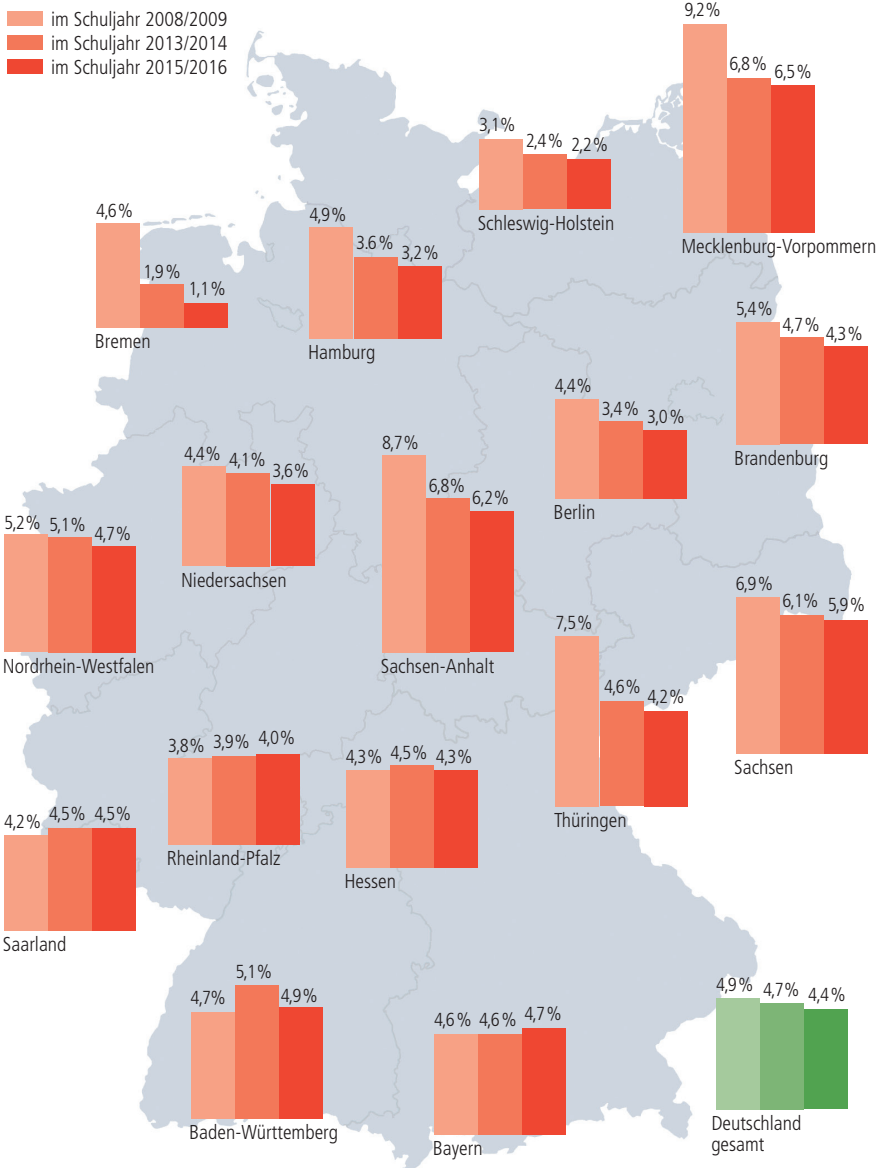
funktion des Bildungssystems von besonderer Bedeutung ist, sind in vielen Bundesländern an den Förderschulen überrepräsentiert. In Sachsen und Sachsen-Anhalt etwa werden über 20 Prozent der Ausländer_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Förderschule unterrichtet, während die Exklusionsquote für Nicht-Ausländer_innen in beiden Ländern bei etwas mehr als fünf Prozent liegt.

Die Unterschiede zwischen den Bundesländern setzen sich in der Förderquote fort. Mit der Förderquote wird der Anteil der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schüler_innen angegeben, unabhängig vom Förderort. Sie reicht von fast 11 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern bis zu 5,7 Prozent in Hessen (s. Abbildung 2). Diese Differenzen zeigen, dass die Klassifizierung und Exklusion eines Kindes als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ – mit allen Folgen für die weitere Lebensperspektive der Kinder – wenig eindeutig ist.

Bemerkenswert ist auch, dass sich die Förderquote deutschlandweit im Vergleich zum Schuljahr 2008/2009 – dem letzten Schuljahr vor Inkrafttreten der BRK – deutlich von 6,0 auf 7,1 Prozent erhöht hat. Es wird also anteilig bei mehr Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert, und zwar obwohl wie oben ausgeführt einige Bundesländer für ausgewählte Förderbereiche auf Feststellungsverfahren verzichteten. Lediglich Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen haben eine sinkende Förderquote zu verzeichnen, während diese in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein um mindestens ein Prozent und damit auffällig gestiegen ist. Ein Grund für diesen Trend könnte in einem veränderten diagnostischen Verhalten liegen.³

3 Im Auftrag der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung erstellten Schuck/Rauer (2014) ein Gutachten, das die Gründe für die Erhöhung der Hamburger Förderquote, die hauptsächlich auf einen Anstieg der Schüler_innenzahlen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung an den allgemeinen Schulen zurückzuführen ist, untersucht. Die Gutachter kommen zu dem Schluss, dass sich das Anwachsen der Förderquote in diesen Förderschwerpunkten zum einen aus veränderten großstädtischen Lebensverhältnissen ergibt, „die sich in Hamburg in besonders polarisierender Weise in den Armutsquoten von Kindern und deren Lebenslagen (Ghettoisierung) manifestieren“ (Schuck/Rauer 2014: V). Zum anderen habe die Neujustierung des Schulsystems zu einer inklusiven Schule zu einem veränderten Blick auf die Schüler_innen geführt: Da eine Etikettierung als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ nicht mehr zwangsläufig mit einer Überweisung auf die Förderschule – und damit mit einem bildungsbiographischen Bruch – einhergehe, müsse es „geradezu zu einem Anstieg besonderer Förderbedarfe kommen, die nunmehr im inklusiven Kontext ohne Selektionsbedrohung sehr viel leichter und mit pädagogischem Impetus festgestellt werden können“ (vgl. ebd.: XVII).

Abbildung 3: Exklusionsquoten



Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Die Förderquoten zeigen: Es handelt sich um einen nicht unbeträchtlichen Anteil an Schüler_innen, der direkt von der UN-Behindertenrechtskonvention betroffen ist. Im Schuljahr 2015/2016 wiesen deutschlandweit 322.518 Schüler_innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf aus. Wie viele Kinder und Jugendliche werden in den Bundesländern nun an einer Förderschule – und damit mit den unter Verweis auf die Abschlussquoten beschriebenen Perspektiven – beschult, und wie viele besuchen eine allgemein bildende Schule?

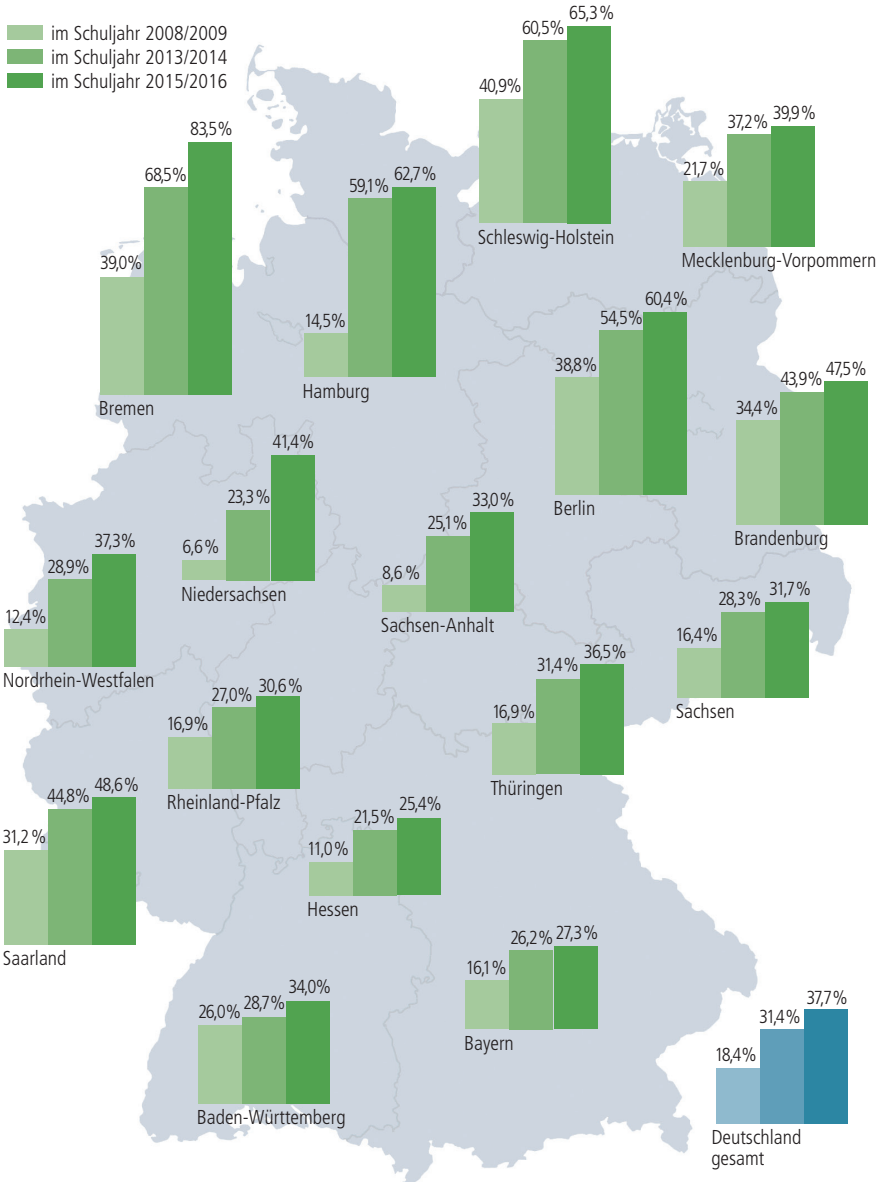
Die Exklusionsquote gibt den Anteil der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an, der separiert an einer Förderschule unterrichtet wird. Ziel aller Bemühungen um den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems muss also eine möglichst niedrige Exklusionsquote sein. Im Vergleich der Schuljahre 2008/2009 und 2015/2016 wird anschaulich, dass sich Deutschland auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem noch am Anfang befindet, denn die Exklusionsquote hat sich von 4,9 auf 4,4 Prozent nur geringfügig verringert (s. Abbildung 3). In Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und Saarland ist sie sogar gestiegen, in Hessen unverändert geblieben.

Der Inklusionsanteil ist eine weitere statistische Größe, die Rückschlüsse auf die inklusive Kraft des Bildungssystems zulässt. Er gibt den Anteil der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet werden, an allen Schüler_innen mit Förderbedarf an. Ein hoher Inklusionsanteil ist also ein Indikator für ein weitgehend inklusiv gestaltetes Bildungssystem. Im Vergleich der Schuljahre 2008/2009 und 2015/2016 ist festzustellen, dass sich der Inklusionsanteil deutschlandweit positiv entwickelt hat (s. Abbildung 4).

Besonders hohe Zuwächse haben Hamburg, Bremen und Niedersachsen zu verzeichnen. Auch der Inklusionsanteil in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein ist um mehr als 20 Prozent gestiegen. Während aber Schleswig-Holstein und Berlin schon vor Inkrafttreten der BRK einen relativ hohen Inklusionsanteil aufwiesen, lag dieser in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt bei niedrigen 12,4 und 8,6 Prozent. Im Schuljahr 2015/2016 waren Hessen und Bayern die einzigen Bundesländer mit einem Inklusionsanteil von unter 30 Prozent.

Setzt man nun Förderquote, Exklusionsquote und Inklusionsanteil in Zusammenhang, so fällt auf, dass zwar in allen Bundesländern der Inklusions-

Abbildung 4: Inklusionsanteile



Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

anteil – unterschiedlich dynamisch – gestiegen ist, sich gleichzeitig jedoch die Förderquote erhöht hat und die Exklusionsquote stagniert. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass der Anstieg des Inklusionsanteils in Zusammenhang mit einem veränderten diagnostischen Verhalten zu bringen ist: Wenn bei mehr Schüler_innen, die ohnehin die allgemeine Schule besuchen, ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, dann erhöht sich der Inklusionsanteil, ohne dass effektiv weniger Kinder die Förderschule besuchen.

Deshalb ist eine Betrachtung der Förder- und Exklusionsquote sowie des Inklusionsanteils für ein Gesamtbild nicht ausreichend. Eine verbesserte Übersicht lässt sich durch einen Blick auf die Entwicklung der absoluten Zahlen gewinnen. Demnach wurden in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen im Schuljahr 2015/2016 weniger Schüler_innen an der Förderschule unterrichtet als im Schuljahr 2008/2009, und zwar auch unter Einbezug der demografischen Entwicklung. Deutschlandweit ist das Ergebnis allerdings ernüchternd: Während die Gesamtschülerzahlen demografisch bedingt um knapp 9 Prozent zurückgingen, hatten die Förderschulen nur einen Schülerrückgang von 18 Prozent zu verzeichnen. Im Sinne inklusiver Bildung ist dieser Befund unbefriedigend.

ZUSAMMENFASSUNG

Berlin, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein sind die Bundesländer, die sich durch eine niedrige Exklusionsquote bei einer gleichzeitig klaren Steigerung des Inklusionsanteils im Vergleich zum Schuljahr 2008/2009 auszeichnen. Dieser Trend hält auch Stand, wenn die absoluten Zahlen unter Einbezug der demografischen Entwicklung betrachtet werden – und in diesen Ländern werden mehr Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regel- als in der Förderschule unterrichtet.

In einer weiteren Ländergruppe, bestehend aus Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen, hat sich der Inklusionsanteil bei

gleichzeitig sinkender Exklusionsquote nur moderat positiv entwickelt. Auch in absoluten Zahlen und unter Einbezug der demografischen Entwicklung lässt sich mindestens ein leichter Rückgang der Schülerzahlen der Förderschule feststellen, dennoch werden weiterhin mehr Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Förderschule als in der allgemeinen Schule unterrichtet.

In Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland hat sich die Exklusionsquote bei gleichzeitig im Bundesländervergleich unterdurchschnittlichem Inklusionsanteil erhöht. Zwar liegt die Exklusionsquote in Rheinland-Pfalz und Hessen unter dem Bundesdurchschnitt, aber ein Anstieg der Exklusionsquote bei einer gleichzeitig unterdurchschnittlichen Entwicklung des Inklusionsanteils zeigt, dass sich in diesen Ländern die Bemühungen um inklusive Bildung noch nicht quantitativ haben niederschlagen können.

INKLUSIVE BILDUNG IM SCHULGESETZ

Mit dem Inkrafttreten der BRK waren die Bundesländer dazu aufgefordert, das Recht auf inklusive Bildung in ihren Schulgesetzen zu verankern. Inwieweit sind die Bundesländer dieser Vorgabe nachgekommen?

Alle Bundesländer haben seit 2009 Veränderungen ihrer Schulgesetze vorgenommen. Dennoch finden die Begrifflichkeiten „Inklusion“ oder „inklusive“ nicht in allen angepassten Schulgesetzen Verwendung⁴. Berlin, Brandenburg, Hamburg, Sachsen⁵ und Thüringen haben sich stattdessen für die Formulierungen „gemeinsamer Unterricht“ (Berlin, Brandenburg, Thüringen), „Integration“ (Hamburg) oder „individuelle Förderung“ (Sachsen) entschieden.

Der Verzicht auf den Ausdruck „Inklusion“ oder „inklusive“ bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass die Schulgesetze der genannten Länder die Vorgaben der BRK nicht erfüllen – ebenso wenig wie ihre Verwendung zwingend mit einem Schulgesetz einhergeht, das das Recht auf inklusive Bildung verankert. Es lässt sich aber argumentieren, dass ein politisches Konzept zur Umgestaltung des Bildungswesens zu einem inklusiven System durch die konsequente Verwendung dieses Begriffs auch auf gesetzlicher Ebene gestärkt werden kann.

Entscheidender für die Bewertung der Schulgesetze ist, ob sie einen „unbedingten Rechtsanspruch von Schülerinnen und Schülern auf Zugang zu einer allgemeinen Schule mit gemeinsamem Unterricht und inklusiver

⁴ Das Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns verwendet „Inklusion“ nur im Zusammenhang mit den Grundlagen der Finanzierung für Schulen in freier Trägerschaft (vgl. §128 SchulG-MV). Jedoch sieht das Schulgesetz vor, dass „möglichst wohnortnah gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der allgemein bildenden Schule [...] oder in der beruflichen Schule (Integrationsklassen)“ (§34 (1) SchulG-MV) stattfindet.

⁵ Der Sächsische Landtag hat am 11. April 2017 ein neues Schulgesetz beschlossen, das zum 01. August 2017 in Kraft treten soll. In dieser Schulgesetznovelle haben die Begriffe „Inklusion“ und „inklusive“ Eingang gefunden (vgl. Sächsischer Landtag 2017).

Beschulung“ (Mißling/Ückert 2014: 43) gewährleisten. Dieser Vorgabe der BRK kommt nur das Schulgesetz von Hamburg ausdrücklich nach (vgl. HmbSG § 12 (1)). Für Thüringen gilt dies mit Einschränkung⁶. In Rheinland-Pfalz und dem Saarland hingegen entscheiden ausschließlich die Eltern darüber, ob das Kind eine allgemeine oder eine Förderschule besucht (vgl. SchulG Rheinland-Pfalz § 59 (4); SchoG § 4 (3)).

Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern⁷, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein sehen zwar keinen expliziten Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung vor, räumen der Beschulung von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule aber Vorrang vor einer separierenden Beschulung an der Förderschule ein – aus gesetzlicher Perspektive stellt also die Exklusion dieser Schüler_innen die Ausnahme und nicht die Regel dar (vgl. SchulG Berlin § 36 (2); BbgSchulG § 3 (4); BremSchulG § 4 (5); HSchulG § 51 (1); FöSoVO § 6 (2); NSchG § 4 (1); SchulG NRW § 20 (2); SchulG Schleswig-Holstein § 5 (2)). In Bremen wurden zudem alle Förderschulen⁸ aufgelöst (vgl. BremSchulG § 16), in Niedersachsen laufen die Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen aus (vgl. NSchG § 14 (1)), sodass für diese Förderschwerpunkte ohnehin keine separierende Beschulung mehr möglich ist.

Die Schulgesetze von Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt sehen den gemeinsamen Unterricht von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf als gemeinsame Aufgabe von allgemeinen Schulen und Förderschulen, gewähren diesem aber keinen Vorrang vor dem Förderschulbesuch (vgl. SchG § 15 (2); BayEUG § 30b (2); SchulG Sachsen § 30 (1); SchulG LSA § 1 (3a)). In Sachsen und Sachsen-Anhalt besteht unter bestimmten Umständen sogar eine Pflicht zum Besuch der Förderschule (vgl. SchulG Sachsen § 30 (1); SchulG LSA § 39 (1)) – mit

⁶ In Thüringen ist der Rechtsanspruch nicht im Schulgesetz verankert, wohl aber im Thüringer Gesetz zur Gleichstellung und Verbesserung der Integration von Menschen mit Behinderungen. Allerdings schränkt das ThürGIG den zuvor formulierten Rechtsanspruch im gleichen Absatz ein: „Schüler mit Behinderungen haben das Recht gemeinsam mit Schülern ohne Behinderungen unterrichtet zu werden. (...) Eine Unterrichtung an Förderschulen erfolgt dann, wenn der gemeinsame Unterricht mit Schülern ohne Behinderungen nicht möglich oder eine gesonderte Förderung erforderlich ist.“ (ebd. § 12 (1))

⁷ Die Vorrangstellung sonderpädagogischer Förderung ist nicht im mecklenburg-vorpommerischen Schulgesetz verankert, sondern in der Förderverordnung Sonderpädagogik.

⁸ Es bestehen weiterhin drei sogenannte Spezialförderzentren für die Förderbedarfe Sehen, Hören und körperlich-motorische Entwicklung, die neben den Regelschulen als Lernort ausgewählt werden können.

der im April 2017 beschlossenen Schulgesetznovelle soll diese in Sachsen zum 1. August 2018 aufgehoben werden (vgl. Sächsischer Landtag 2017: 43), in Sachsen-Anhalt ist derzeit keine weitere Änderung des Schulgesetzes im Sinne inklusiver Bildung geplant. Nach Einschätzung von Mißling/Ückert (2014) stellt diese Regelung „eine unzulässige, systematische Separierung und folglich eine nicht rechtfertigungsfähige Diskriminierung dar“ (ebd.: 29).

Weiter führen Mißling/Ückert aus, dass „die Zuweisung zu einer allgemeinen Schule nicht (...) unter einen Ressourcen- und Organisationsvorbehalt gestellt werden [darf]. Solche Vorbehalte sind, wie auch ein allgemeiner Finanzierungsvorbehalt und ein Kapazitätsvorbehalt, gemessen am völkerrechtlichen Maßstab der UN-BRK unzulässig.“ (ebd.: 43) Dennoch verzichten nur Hamburg, Rheinland-Pfalz und Saarland auf einen Ressourcenvorbehalt, mit Einschränkungen auch Niedersachsen⁹ und Bremen¹⁰. Alle anderen Bundesländer¹¹ verbinden die Möglichkeit der Aufnahme an eine allgemeine Schule mit einer für die Bedürfnisse des Schülers/der Schülerin angemessenen personellen und sächlichen Ausstattung. Ist diese nicht vorhanden oder kann nicht mit „vertretbarem Aufwand“ nachgerüstet werden – so eine übliche Formulierung in den Schulgesetzen der Länder – kann die Aufnahme an einer allgemeinen Schule verweigert werden. In den Bundesländern, die einen Ressourcenvorbehalt vorsehen, kann, in der Regel nach Ermessen der Schulbehörden, auch dann eine Überweisung auf eine Förderschule erfolgen, wenn die Eltern die Beschulung ihres Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule wünschen.

9 Die niedersächsischen Schulträger müssen gewährleisten, dass ihre Schulen „bei einem entsprechenden Bedarf“ sukzessive zu inklusiven Schulen ausgebaut, baulich eingerichtet und bedarfsgerecht ausgestattet werden. Der Verpflichtung zum Ausbau des inklusiven Schulsystems können die Schulträger für einen Übergangszeitraum bis 2024 durch die Einrichtung von Schwerpunktschulen nachkommen. Nach 2024 soll jede Schule in Niedersachsen eine inklusive Schule sein. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012; Nolte 2015)

10 In Bremen gilt der Ressourcenvorbehalt nur für den Bereich der beruflichen Bildung (vgl. BremSchulG § 25 (3)).

11 In Hessen soll im Mai 2017 eine Schulgesetznovelle verabschiedet werden, die eine Aufhebung des Ressourcenvorbehalts vorsieht, gleichzeitig jedoch die letztendliche Entscheidung über den Förderort in die Hand des Schulamts legt (vgl. Hessischer Landtag 2016: 9).

ZUSAMMENFASSUNG

Einen expliziten Rechtsanspruch auf den Zugang zu einer allgemeinen Schule für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sieht nur Hamburg vor, das gleichzeitig auf einen Ressourcenvorbehalt verzichtet. Bremen hat sich für eine weitgehende Abschaffung der Förderschulen und einen ebenso weitgehenden Verzicht auf einen Ressourcenvorbehalt entschieden. Beide Länder nehmen somit im Bundesländervergleich eine Vorreiterrolle bei der Anpassung der schulgesetzlichen Grundlagen an die Anforderungen inklusiver Bildung ein. Mit Einschränkungen gilt dies auch für Niedersachsen, Saarland und Rheinland-Pfalz.

Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen verbinden einen Vorrang der gemeinsamen Beschulung von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf mit einem Ressourcenvorbehalt. Thüringen sieht zwar laut ThürGIG einen Rechtsanspruch auf gemeinsame Beschulung vor, im Schulgesetz ist aber dennoch ein Ressourcenvorbehalt verankert.

Eine weitere Ländergruppe hat keinen Vorrang des inklusiven Unterrichts eingeräumt, zudem besteht ein Ressourcenvorbehalt. Dies trifft auf Baden-Württemberg und Bayern ebenso zu wie auf Sachsen und Sachsen-Anhalt, wobei die Schulgesetze der beiden letztgenannten zusätzlich eine Förderschulpflicht vorsehen. Das jüngst beschlossene neue sächsische Schulgesetz sieht zwar eine Aufhebung der Förderschulpflicht vor, die gemeinsame Beschulung von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf wird jedoch auch weiterhin nicht als Regelfall definiert.

WEGE ZU EINEM INKLUSIVEN BILDUNGSSYSTEM: DIE LÄNDERSTRATEGIEN

Wie schon an den Exklusionsquoten und Inklusionsquoten gezeigt, ist die gemeinsame Beschulung von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in vielen Bundesländern noch lange nicht der Regelfall, und zwar auch dann nicht, wenn die gesetzlichen Grundlagen dies vorsehen. Die Anpassung gesetzlicher Rahmenbedingungen kann also nur ein Baustein einer politischen Strategie zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems sein.

Die Länder haben unterschiedliche Wege der Umsetzung der BRK im Bildungswesen gewählt. An dieser Stelle kann nicht detailliert auf die einzelnen Maßnahmen eingegangen werden, die jedes Bundesland eingeleitet hat. Für einen genaueren Einblick in die Länderstrategien sei auf die diesem Bundesländervergleich zugrundeliegenden Länderhefte verwiesen (siehe auch: <http://www.fes.de/themen/bildungspolitik>). Stattdessen sollen im Folgenden einige Schlüsselemente herausgegriffen werden, die den UNESCO-Leitlinien zufolge Teil einer politischen Strategie zur Gestaltung eines inklusiven Bildungswesens sein müssten (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010).

DAS VERSTÄNDNIS VON INKLUSIVER BILDUNG

„Inklusion wird (...) als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten.“ (ebd.: 9)

Ausgangspunkt der Bemühungen um inklusive Bildung ist den UNESCO-Leitlinien zufolge also eine Vision oder ein Leitbild, auf das sich die Akteure beziehen und an dem sie sich ausrichten können. Dieses Leitbild muss sich an alle Kinder und Jugendliche richten und berücksichtigen, dass für eine inklusive Bildung weitgehendere Veränderungen notwendig sind als der Zugang zur allgemeinen Schule für alle Schüler_innen.

Kommen die Bundesländer diesen Anforderungen nach? Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen haben sich diese Definition inklusiver Bildung zu eigen gemacht. Sie formulieren einen Anspruch an inklusive Bildung, der alle Schüler_innen einschließt und die Heterogenität der Schülerschaft als Chance versteht. Darüber hinaus merken sie an, dass eine Veränderung von Lehr- und Lernkultur, etwa durch eine verstärkte Individualisierung des Unterrichts, zu einer inklusiven Schule gehören. (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011: 3; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2017; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2017; Die Senatorin für Kinder und Bildung Bremen 2017; Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2017; Bildungsserver Rheinland-Pfalz 2017; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2017; o.V. 2013: 3; Der Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein – Staatskanzlei 2017)

Stellvertretend für diese Ländergruppe sei aus dem Thüringer Entwicklungsplan Inklusion zitiert:

*„Inklusion meint, dass alle Kinder und Jugendlichen von Anfang an – unabhängig davon, unter welchen Bedingungen sie aufwachsen – ein umfassendes Recht auf Bildung, auf soziale und gesellschaftliche Partizipation haben. Zur Durchsetzung dieses Rechts haben sie Anspruch auf Unterstützung. Diese Unterstützung ist so anzulegen, dass Kinder und Jugendliche **nicht** von ihren Altersgleichen getrennt werden, sondern sich mit ihnen gemeinsam, verankert in ihrer Generation entwickeln können. In inklusiven Bildungseinrichtungen können sie von Anfang an miteinander lernen. Ihre soziale, emotionale und kognitive Verschiedenheit ist hier nicht Randbedingung oder Störfaktor, sondern der zentrale Bezugspunkt des pädagogischen Handelns, von dem aus gemeinsame Bildungsangebote geplant, realisiert und reflektiert werden. In der Auseinandersetzung mit Verschiedenheit entwickeln sie nicht nur eigene Identitäten, sondern auch Kompetenzen für das*

Zusammenleben mit anderen.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Thüringen 2013: 12; Hervorhebung im Original)

Damit ein solches Leitbild mehr als ein politisches Lippenbekenntnis ist und sich in der öffentlichen Debatte und Schulpraxis durchsetzen kann, muss es konsequent und öffentlich vertreten werden. Bayern, Sachsen-Anhalt und Thüringen, die in ihren Strategiepapieren ein Verständnis von inklusiver Bildung propagieren, das der Definition der BRK entspricht, führen dies in weiteren Dokumenten oder etwa auf ihren Webseiten zur Inklusion im Schulsystem nicht fort.

Das Verständnis von inklusiver Bildung, das die Kultusministerien in Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen in offiziellen Papieren sowie auf ihren Webseiten zu inklusiver Bildung vertreten, kann gar nicht (Hessen, Sachsen) oder nur mit Einschränkungen (Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen) als BRK-konform eingestuft werden (vgl. Staatsministerium für Kultus Sachsen 2017; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2017; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017a). Diese Länder nehmen in ihrer Definition inklusiver Bildung vornehmlich Schüler_innen mit Behinderungen und nicht alle Kinder und Jugendlichen in den Blick. Beispiel Hessen:

„Inklusiver Unterricht bedeutet einerseits, dass Etikettierung und Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern durch vorbeugende und ambulante Förderung in der allgemeinen Schule vermieden wird. Andererseits lernen auch Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Beeinträchtigungen und Behinderungen im inklusiven Unterricht und werden individuell gefördert. Ziel des inklusiven Unterrichts ist neben dem gemeinsamen Lernen der individuelle Kompetenzerwerb, der die Teilhabe in der Gesellschaft möglich macht.“ (Hessisches Sozialministerium 2012: 75)

Baden-Württemberg und Niedersachsen verzichten ganz auf die klare Formulierung eines Leitbildes zu inklusiver Bildung (vgl. KMK 2017: 40, 46).

DIE SCHRITTE ZUM AUFBAU EINES INKLUSIVEN BILDUNGSSYSTEMS

Die Formulierung eines Leitbildes, der Vision, was inklusive Bildung ist, muss durch klar definierte Schritte, wie diese Vision erreicht werden soll, begleitet und konkretisiert werden, so die UNESCO-Leitlinien zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems:

„Damit inklusive Bildung entscheidend zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft beitragen kann, muss unter den relevanten Partnern Einvernehmen über die gemeinsame Vision und die konkreten Schritte bestehen, die erforderlich sind, um diese Vision Wirklichkeit werden zu lassen.“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2010: 14)

Zu Beginn der Umgestaltung zu einem inklusiven Bildungssystem sollte also ein Konzept stehen, das die einzelnen Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels nennt und einen Zeithorizont für ihre Umsetzung vorgibt. Im Folgenden wird eine Übersicht über die Konzepte der Bundesländer sowie die zentralen Maßnahmen auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem gegeben (s. Tabelle 1). Der Überblick konzentriert sich auf strukturelle Vorkehrungen. Auf Veränderungen der Schulgesetze, die den Zugang für alle Schüler_innen zur allgemeinen Schule regeln, Curricula, Lehrerbildung oder auf die Finanzierung inklusiver Bildung wird an anderer Stelle dieses Ländervergleichs eingegangen.

Es fällt auf, dass eine Reihe von Ländern – Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen¹², Nordrhein-Westfalen, Saarland und Sachsen – kein eigenständiges Konzept zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems vorgelegt hat. Das heißt jedoch nicht, dass zeigt ein Blick auf die zentralen Maßnahmen dieser Bundesländer, dass keinerlei Anstrengungen zur inklusiven Bildung unternommen worden sind. Es gibt aber für diese keinen orientierenden, konzeptionellen Überbau.

Diese Bundesländer haben, von Sachsen und Berlin abgesehen, ihre Maßnahmen für den Ausbau inklusiver Bildung nicht in einer eigens formulier-

¹² Mit Drucksache 17/6409 vom 06.09.2016 forderte der niedersächsische Landtag die Landesregierung auf, im ersten Quartal 2017 ein Rahmenkonzept zur Weiterentwicklung der inklusiven Schule zu erstellen (vgl. Niedersächsischer Landtag 2016).

ten Gesamtstrategie, sondern im Rahmen ihrer Schulgesetzänderungen konkretisiert. Darüber hinaus beziehen sich diese Länder mit der Ausnahme von Berlin und Niedersachsen auf die jeweiligen Landesaktionspläne zur Konkretisierung der Umsetzung der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention, die in den meisten Bundesländern ressortübergreifend erarbeitet wurden.

Ein Sonderfall in der konzeptionellen Betrachtung stellt Berlin dar: Der Berliner Senat verabschiedete 2011 das Gesamtkonzept Inklusiv Schule. Das Konzept wurde in der Folge Gremienvertretungen und Verbänden zur Stellungnahme vorgelegt – und stieß auf heftige Kritik. Als Reaktion auf diese Kontroverse wurde im Juni 2012 der Beirat „Inklusive Schule in Berlin“ berufen und beauftragt, „auf Grundlage dieses Konzepts und unter Würdigung der wesentlichen Kritikpunkte Empfehlungen zur Überarbeitung vorzulegen“ (Volkholz 2015). Die Empfehlungen des Beirats gingen schließlich 2014 in das Papier Eckpunkte für ein Konzept „Auf dem Weg zur inklusiven Schule“ ein, auf dessen Grundlage Facharbeitsgruppen bei der Senatsverwaltung Teilkonzepte erarbeiten – etwa das „Rahmenkonzept Inklusiv Schwerpunktschule“ oder das „Rahmenkonzept für Beratungs- und Unterstützungszentren“. Ein Gesamtkonzept zur inklusiven Schule in Berlin, das diese einzelnen Konzepte bündelt und das Gesamtkonzept „Inklusive Schule“ von 2011 ersetzt, liegt jedoch noch nicht vor.

Tabelle 1: Die Länderstrategien zum Ausbau eines inklusiven Bildungssystems und ihre zentralen Maßnahmen

BADEN-WÜRTTEMBERG

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

—

Zentrale Maßnahmen:

- Zum Schuljahr 2010/2011 Modellversuch „Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung“ in fünf Schwerpunktregionen.
- Seit dem Schuljahr 2015/2016 sollen sich Sonderschulen zu Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren weiterentwickeln.

BAYERN

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

2016: Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion

Zentrale Maßnahmen:

- Bayerische Schulen können sich freiwillig zu Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ entwickeln. Diese Schulen erarbeiten ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungskonzept zur individuellen Förderung aller Schüler_innen. Sonderpädagogische Lehrkräfte werden aus der Förderschule in die Schule mit inklusivem Schulprofil abgeordnet.
- Seit 2013 gibt es in Kempten die Modellregion Inklusion, in der Schulen mit dem Profil Inklusion, Grundschulen, Mittelschulen und Sonderpädagogische Förderzentren kooperieren.

BERLIN

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

—

Zentrale Maßnahmen:

- Ab dem Schuljahr 2014/2015 Aufbau von 13 Schulpsychologischen und inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren.
- Im Schuljahr 2016/2017 Einrichtung von zunächst sechs Inklusiven Schwerpunktschulen für die Förderschwerpunkte Hören und

Kommunikation, Sehen, Körperliche und motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung und Autismus. Weitere 30 Inklusive Schwerpunktschulen in Planung.

- Zum Schuljahr 2016/2017 nehmen 31 Schulen in den Bezirken Steglitz-Zehlendorf und Marzahn-Hellersdorf an den Schulversuchen INKA (Inklusive Schulen auf dem Weg) und ISI (Inklusive Schule in Steglitz-Zehlendorf) „zur Umsetzung einer inklusiven Pädagogik und Erziehung“ teil.
- Zum Schuljahr 2017/2018 ist die Bereitstellung einer verlässlichen Grundausrüstung an sonderpädagogischen Ressourcen für die Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung für allgemeine Schulen geplant.

BRANDENBURG

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

2016: Gemeinsames Lernen in der Schule

Zentrale Maßnahmen:

- In den Schuljahren 2013/2014 und 2014/2015 wissenschaftlich begleitetes Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“: Zusätzliche Personalausstattung für sonderpädagogische Aufgaben in den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung.
- Ab dem Schuljahr 2017/2018 sollen auf Basis der Erfahrungen des Pilotprojekts Schulen für „Gemeinsames Lernen“ aufgebaut werden. Geplant ist die freiwillige Teilnahme von jährlich bis zu 55 Grundschulen, 20 Oberschulen und 6 Gesamtschulen. Sofern diese Planung umgesetzt werden kann, sind in Brandenburg ab dem Schuljahr 2023/2024 alle Grundschulen, Oberschulen und Gesamtschulen Schulen für „Gemeinsames Lernen“.
- Gymnasien sind von dem Ausbau der Schulen für „Gemeinsames Lernen“ ausgenommen, sie werden für sonderpädagogische Förderung weiterhin einzelfallbezogen ausgestattet.
- Schulträger können Schwerpunktschulen für die Förderschwerpunkte Körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören und Geistige Entwicklung einrichten.

BREMEN

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

2010: Entwicklungsplan Inklusion

Zentrale Maßnahmen:

- Abschaffung der Förderschulen für Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung¹³, Sprache sowie Geistige Entwicklung.
- Verlegung der sonderpädagogischen Ressourcen an die allgemeinen Schulen durch den Aufbau von Zentren für unterstützende Pädagogik, die an der allgemeinen Schule angesiedelt sind.
- Aufbau von Spezialförderzentren für die Förderbedarfe Sehen, Hören und Körperliche und motorische Entwicklung, die sowohl die Regelschulen unterstützen als auch Schüler_innen außerhalb der Regelschule aufnehmen.
- Aufbau von vier Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren, die Einzelfallberatung für Eltern und schulische Akteure anbieten sowie diagnostische Aufgaben und die Koordinierung verschiedener landesweiter Maßnahmen zur sonderpädagogischen Förderung übernehmen. Temporär nehmen die ReBUZ Schüler_innen für eine Beschulung außerhalb des Regelunterrichts auf.

HAMBURG

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

2012: Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen

Zentrale Maßnahmen:

- Umwandlung der Förderschulen zu Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ).
- Grundschulen und Stadtteilschulen erhalten seit dem Schuljahr 2012/2013 aufwachsend ein festes Budget an personellen Ressourcen für die Förderung von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung (LSE).

¹³ Die Umwandlung des Bremer Schulsystems in ein inklusives soll mit dem Schuljahr 2017/2018 abgeschlossen sein. Allerdings besteht entgegen der schulgesetzlichen Vorgabe weiterhin eine Förderschule für schwer verhaltensauffällige Schüler_innen, über deren Fortbestehen es noch keinen politischen Konsens gibt.

HESSEN

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

2016: Das inklusive Schulbündnis: Konzept zur Umsetzung der Inklusion

Zentrale Maßnahmen:

- Im Schuljahr 2015/2016 Aufbau von neun Modellregionen Inklusive Bildung. Auf Basis von Kooperationsvereinbarungen mit den Schulträgern sollen stationäre Förderschulangebote rückgebaut und inklusive Angebote für alle Förderschwerpunkte ausgebaut werden.
- Seit dem Schuljahr 2016/2017 auf Grundlage der Erfahrungen der Modellregionen Aufbau von inklusiven Schulbündnissen. Ein inklusives Schulbündnis ist eine Kooperation von verschiedenen allgemeinen Schulen, Förderschulen sowie regionaler und überregionaler Beratungs- und Förderzentren (BFZ) in einer bestimmten Region, dessen Zuschnitt sich an den regionalen Beratungs- und Förderzentren orientieren soll und das mit zusätzlichen Ressourcen unterstützt wird.
- Ab dem Schuljahr 2018/2019 sollen hessenweit inklusive Schulbündnisse entstanden sein.

MECKLENBURG-VORPOMMERN

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

2016: Inklusionsstrategie der Landesregierung im Bildungssystem bis 2023

Zentrale Maßnahmen:

- Zum Schuljahr 2010/2011 wurde auf der Insel Rügen ein wissenschaftlich begleiteter Modellversuch zur Gestaltung einer inklusiven Grundschule gestartet, der zu 2014/2015 abgeschlossen wurde.
- Seit dem Schuljahr 2010/2011 werden Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den ersten beiden Jahrgangsstufen nicht in einer Förderschule, sondern in der allgemeinen Schule unterrichtet.
- Die Inklusionsstrategie von 2016 sieht vor, dass ab Jahrgangsstufe 2 in allen Schulamtsbereichen an einigen Grundschulen eigenständige Klassen für Schüler_innen mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache eingerichtet werden.

- Die an Grundschulen bestehenden Diagnoseförderklassen¹⁴ sollen zu flexiblen Leistungs- und Unterstützungslerngruppen weiterentwickelt werden.
- Je Schulamtsbereich sollen für den Primarbereich vier und für den Bereich der weiterführenden Schulen drei Schulen mit „spezifischer Kompetenz“ eingerichtet werden. Dies sollen allgemeine Schulen sein, die für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem Förderbedarf im Bereich Hören, Sehen oder Körperliche und motorische Entwicklung ausgestattet werden.

NIEDERSACHSEN

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

Zentrale Maßnahmen:

- Seit dem Schuljahr 2013/2014 sind die Förderschulen im Bereich Lernen aufsteigend ausgelaufen.
- Neue Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache können nicht errichtet werden, die bestehenden stehen unter Bestandschutz.
- Zum Schuljahresbeginn 2017/2018 ist die Einrichtung von Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren Inklusive Schule (RZI) vorgesehen.
- Für einen Übergangszeitraum bis 2024 können für alle Förderschwerpunkte außer Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung in der Primarstufe Schwerpunktschulen eingerichtet werden.
- Ab 2024 soll jede Schule in Niedersachsen eine inklusive Schule sein.

¹⁴ In Mecklenburg-Vorpommern bestehen seit 1996 Diagnoseförderklassen, an Grundschulen angegliederte Lerngruppen für Schüler_innen „mit erkennbaren Entwicklungsauffälligkeiten“ (Hartke et al. 2010: 2). Ein Gutachten aus dem Jahr 2010 konnte „kaum positive Effekte des Settings ‚DFK‘ auf die Leistungsentwicklung nachweisen“ (ebd.: 29).

RHEINLAND-PFALZ

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

2013: Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich

Zentrale Maßnahmen:

- Ausbau der seit Ende der 1990er Jahren bestehenden Schwerpunktschulen. In Rheinland-Pfalz sind dies allgemeine Schulen, an denen Schüler_innen mit und ohne Behinderungen zielgleich und zielfördernt unterrichtet werden. Schwerpunktschulen können Schüler_innen aller Förderschwerpunkte aufnehmen. Sie müssen ein pädagogisches Konzept für die individuelle Förderung aller Kinder entwickeln und erhalten anders als Schulen, die keine Schwerpunktschulen sind, zusätzliche Förderschullehrkräfte und pädagogische Fachkräfte. Im Schuljahr 2016/2017 gab es insgesamt 289 Schwerpunktschulen.
- Ausbau der Förderschulen zu Förder- und Beratungszentren, die auf Nachfrage alle Lehrkräfte in Fragen des Unterrichts für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen beraten.

SAARLAND

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

—

Zentrale Maßnahmen:

- Zum Schuljahr 2011/2012 startete ein Pilotprojekt zur Entwicklung eines inklusiven Förderkonzepts an Regelschulen, das für die sieben beteiligten Grundschulen zum Schuljahr 2015/2016, für die zuletzt teilnehmenden elf Gemeinschaftsschulen zum Schuljahr 2016/2017 endete. Wesentliche Ergebnisse wurden in die Inklusionsverordnung übernommen.
- Ab dem Schuljahr 2014/2015 werden alle schulpflichtigen Kinder in die Klassenstufe 1 der regulären Grundschule eingeschult, es sei denn, die Eltern beantragen einen Besuch der Förderschule.
- Alle Grundschulen erhalten ein Budget an sonderpädagogischer Unterstützung sowie zwei bis vier Konzeptstunden zur Schulentwicklung.

SACHSEN

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

—

Zentrale Maßnahmen:

- Schulversuch ERINA in vier Modellregionen zur Entwicklung und Erprobung von lernziel-differenten Bildungsangeboten im gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen in allen Altersstufen.

SACHSEN-ANHALT

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

2013: Gemeinsamer Unterricht als Baustein inklusiver Bildungsangebote – Konzept des Landes Sachsen-Anhalt zum Ausbau des gemeinsamen Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen

Zentrale Maßnahmen:

- Seit dem Schuljahr 2013/2014 Zertifizierung von „Schulen mit inklusivem Schulprofil“. Bewerben können sich Grundschulen und Sekundarschulen, die bereits umfangreiche Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht sammeln konnten und zukünftig einen Schwerpunkt in diesem Bereich setzen wollen. Zertifizierte Schulen müssen ihr Schulkonzept so erweitern, dass es auf die Bedürfnisse von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgestimmt ist. Sie müssen ein Fortbildungskonzept erarbeiten und entscheiden eigenverantwortlich, wie individuelle Förderung vorgenommen und welche Schwerpunkte gesetzt werden. Dafür werden ihnen für mindestens fünf Jahre Förderschullehrkräfte als fester Bestandteil des Kollegiums zugewiesen.
- Zum Schuljahr 2015/2016 wurde für Grund- und Sekundarschulen ein Inklusionspool eingerichtet und damit die sonderpädagogische Ressource systemisch zugewiesen.

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

2014: Inklusion an Schulen

Zentrale Maßnahmen:

- Ab 2015 wurden in Grundschulen schulische Assistenzstellen eingerichtet. Die Schulassistenzen sollen Lehrkräfte im Unterricht unterstützen sowie Projekte und außerunterrichtliche Aktivitäten eigenverantwortlich durchführen. Mittelfristig sollen auch die weiterführenden Schulen durch schulische Assistenzkräfte unterstützt werden.
- Ab dem Schuljahr 2015/2016 sollen die sonderpädagogischen Lehrkräfte nach einem neuen Konzept an die allgemeinbildenden Schulen verteilt werden. Demnach bleiben die Sonderpädagog_innen den Förderzentren zugeordnet. Ihre Verteilung auf die allgemeinbildenden Schulen soll im Rahmen von regionalen Steuerungsgruppen erörtert werden. Ziel ist es, die Lehrer_innen über mehrere Jahre hinweg verlässlich und transparent den gleichen Schulen zur Verfügung zu stellen.
- Die Förderzentren sollen erhalten bleiben. Sie sollen die allgemeinbildenden Schulen unterstützen und insbesondere Schüler_innen mit einer geistigen oder schweren körperlichen Behinderung selbst unterrichten. Die Förderzentren Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung sollen sich landesweit zu Schulen ohne Schüler_innen verändern.
- In jedem Kreis und in jeder kreisfreien Stadt soll mindestens ein Förderzentrum zu einem „Zentrum für inklusive Bildung“ weiterentwickelt werden.
- Langfristig soll eine sonderpädagogische Grundversorgung eingerichtet werden, sodass die Zuteilung der sonderpädagogischen Ressource an den allgemeinbildenden Schulen von der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs unabhängig wird.

THÜRINGEN

Konzept zur Umsetzung inklusiver Bildung:

2013: Entwicklungsplan Inklusion

Zentrale Maßnahmen:

- Seit dem Schuljahr 2014/2015 sollen sich die Förderzentren zu Kompetenz- und Beratungszentren weiterentwickeln.
- Seit dem Schuljahr 2011/2012 werden jeder Grund-, Regel- und Gemeinschaftsschule systemisch pauschal mindestens eine halbe Vollzeitstelle zur sonderpädagogischen Förderung in den Bereichen Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung zugewiesen.

Wie der Übersicht zu entnehmen ist, haben sich nur Bremen und Niedersachsen für die Abschaffung der Förderschulen für einige Förderschwerpunkte entschieden. In Schleswig-Holstein besteht die klare Zielsetzung, die Förderzentren Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung als Schulen ohne Schüler_innen weiterzuführen. Alle anderen Länder lassen über alle Förderschwerpunkte hinweg eine Doppelstruktur aus Förderschule und allgemeiner Schule bestehen. Im Sinne inklusiver Bildung ist das nicht. Nicht nur werden durch diese Doppelstruktur die Kosten für sonderpädagogische Förderung erhöht, denn die sonderpädagogische Ressource muss ja auf eine erhöhte Anzahl an Schulstandorten verteilt werden, auch ist dieses Konzept mit der Idee der Inklusion im Grunde nicht vereinbar. Inklusion bedeutet, wie schon oben aus den Leitlinien der UNESCO-Kommission zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems zitiert, die „Abschaffung von Exklusion in der Bildung“ (ebd.: 9). Dabei kann schrittweise vorgegangen werden, um zunächst geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen – zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems gehört jedoch die Zielformulierung, auf Exklusion und damit auf das Förderschulsystem weitgehend verzichten zu wollen.

In Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen wird die Entscheidung zur Aufrechterhaltung einer Doppelstruktur durch die Zuweisung einer systemischen sonderpädagogischen Ressource für die Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung begleitet, flankiert durch unterschiedlich weitreichende Unterstüt-

zungsmaßnahmen für die inklusive Schulentwicklung der allgemeinen Schulen, etwa der Einrichtung von Servicestellen für Inklusion, der Ausbildung von Inklusionsberater_innen oder Handreichungen für den inklusiven Unterricht. Die systemische Bereitstellung von sonderpädagogischen Ressourcen ist in Berlin und Schleswig-Holstein in Planung.

Berlin und Sachsen haben Modellversuche initiiert. Der in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2010/2011 gestartete Modellversuch ist inzwischen ausgelaufen. Baden-Württemberg hat mit der Schulgesetzänderung 2015 den Anspruch aller Schüler_innen auf einen Zugang zum allgemeinen Bildungssystem formuliert sowie den ebenfalls gesetzlich verankerten Auftrag der Sonderschulen, sich zu Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren weiterzuentwickeln. Dennoch verzichtet Baden-Württemberg gänzlich darauf, weitere Schritte hin zu einem inklusiven Schulsystem festzulegen.

Rheinland-Pfalz¹⁵ setzt bei der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems auf den Aufbau von Schwerpunktschulen. Nur in den Schwerpunktschulen ist zieldifferenter Unterricht möglich, der durch zusätzliche sonderpädagogische Ressourcen unterstützt wird. In Hessen sollen sich die Schulen einer Region zu Netzwerken (inklusive Schulbündnissen) zusammenschließen und so auch eine Form von Schwerpunktschulen bilden. Auch in Berlin, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern ist die Einrichtung von Schwerpunktschulen Bestandteil der inklusiven Schulentwicklung.

In Bayern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt können Schulen, die sich der inklusiven Schulentwicklung verschrieben haben, ein inklusives Schulprofil erhalten – in den Ländern unterschiedlich benannt. Während in Brandenburg der Ausbau der Profilschulen jedoch perspektivisch auf alle Schulen ausgeweitet werden soll, trifft dies auf Bayern und Sachsen-Anhalt nicht zu. Für Bayern bilanzieren Dorrance/Dannenbeck (2015):

„Durch das Schulprofil ‚Inklusion‘ besteht – mithin entgegen den gesetzlichen Vorgaben – weder für alle allgemeinen Schulen noch für bestehende Förderschulen ein konkreter Handlungs- oder Zeitdruck, sich

15 2016 gab es in Rheinland-Pfalz 289 Schwerpunktschulen (vgl. Bildungsserver Rheinland-Pfalz 2016b) bei einer Gesamtschulanzahl (ohne Förderschulen, Freie Waldorfschulen und Abendgymnasien) von 1.392 Schulen (vgl. Statistisches Bundesamt 2017).

konzeptionell zu einer attraktiven Schule für alle weiterzuentwickeln. ‚Inklusion‘ ist vielmehr eine unverbindliche Option der Schulentwicklung.“ (ebd.: 46)

PARTIZIPATION UND ÜBERZEUGUNG

Inklusion ist, so stellen es die UNESCO-Leitlinien fest, eine Haltung, die nicht verordnet werden kann und die sich nicht über Nacht einstellt:

„Inklusion erfordert häufig eine Veränderung von Einstellungen und Werten der Menschen. Solch ein Wandel braucht Zeit und erfordert erhebliche Neubewertungen von Konzepten und Rollenverhalten. Die Bewusstseinsbildung sollte sowohl mit einem besseren Verständnis von inklusiver Bildung einhergehen als auch mit einer toleranteren und verständnisvolleren Gesellschaft.“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2010: 18)

Deshalb sollten die Akteure vor Ort in den Prozess der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems einbezogen und Überzeugungsarbeit geleistet werden. Schleswig-Holstein deklarierte 2009 als Jahr der inklusiven Bildung: Knapp 60 Veranstaltungen in ganz Schleswig-Holstein hatten in diesem Jahr das Ziel, Bewusstsein und Akzeptanz für Inklusion in der Schule zu schaffen. Brandenburg führte 2011 sechs landesweite Regional-Konferenzen sowie Ende 2013 Fachtage inklusiver Bildung durch, um die Zivilgesellschaft in die Konzeptentwicklung einzubinden.

In Bremen waren die Veränderungen des Schulsystems im Sinne der inklusiven Bildung in einen umfangreichen Schulreformprozess eingebettet, der von allen im Bremer Senat vertretenen Parteien mit dem sogenannten Schulfrieden getragen wurde. Zu den Inhalten des Reformprozesses und zur anschließenden Schulstandortplanung wurden in den Ortsteilen „Runde Tische“ veranstaltet, an denen die Stadtteilparlamente beteiligt waren. Darüber hinaus gab es öffentliche Informationsveranstaltungen. Auch die nordrhein-westfälischen und rheinland-pfälzischen Kultusministerien richteten öffentliche Veranstaltungen und Fachvorträge zum Thema Inklusion in der schulischen Bildung aus. Rheinland-Pfalz vergibt zudem einen eigenen Schulpreis für inklusive Schulen. Der Thüringer Entwicklungsplan Inklusion wurde in einem Mehrebenenverfahren erarbeitet, das die Landkreise und kreisfreien Städte einbezog.

In Bayern, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen wurden die Änderungen des Schulgesetzes bzw. die Konzeptentwicklung durch die Einberufung eines wissenschaftlichen Beirats oder einer Expertenkommission begleitet. Bremen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein gaben wissenschaftliche Gutachten in Auftrag, um den Finanzierungs- und Personalbedarf zur Umsetzung inklusiver Bildung zu ermitteln (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2008; 2011; Klemm 2016). Auch für den Bereich der beruflichen Bildung hat sich Nordrhein-Westfalen entschieden, wissenschaftliche Expertisen einzuholen (vgl. Klemm 2014b; Kremer et al. o.J.; Fischer 2015).¹⁶

Neben einem unterschiedlich stark ausgeprägten politischen Willen zur raschen Umsetzung der BRK hatten auch diese verschiedenen Wege zur Konzeptfindung Einfluss auf die Geschwindigkeit, mit der die Bundesländer die Umsetzung der BRK im Bildungsbereich angegangen sind. Während Bremen seinen Entwicklungsplan Inklusion schon 2010 vorlegte, haben, wie bereits ausgeführt, einige Länder auch 2017 noch keine Gesamtstrategie erarbeitet; Brandenburg, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern verabschiedeten ihre Konzepte 2016.

ZUSAMMENFASSUNG

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass an dieser Stelle nicht die Umsetzung der Länderstrategien für die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems, also etwa die Bereitstellung von ausreichenden Ressourcen oder die Durchsetzung von inklusiven Strategien im Schulalltag, im Mittelpunkt der Bewertung steht. In allen Ländern gibt es Auseinandersetzungen über die Ausstattung der allgemeinen Schulen

16 Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen stellte die drei genannten Gutachten zur Inklusion in der beruflichen Bildung 2015 vor, mit der Ankündigung, „so zeitnah wie möglich Eckpunkte [vorzustellen], welche Konsequenzen aus den Gutachten gezogen werden sollen“. Zunächst müssten jedoch noch „grundsätzliche Fragestellungen organisatorischer, aber auch fachlicher Art sowohl aus dem Blickwinkel der Sonderpädagogik als auch aus dem fachlichen Bereich der beruflichen Bildung geklärt werden“, sodass die drei Gutachten „zunächst ausschließlich Anregungen für die weitere fachliche Diskussion bieten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017b) sollen. Im Frühjahr 2017 lag in Nordrhein-Westfalen noch kein auf Grundlage der wissenschaftlichen Expertisen erarbeitetes Eckpunktepapier zur Inklusion in der beruflichen Bildung in Nordrhein-Westfalen vor.

mit sonderpädagogischen Fachkräften oder die Qualifikation der Lehrkräfte. Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein haben sich im Bundesländervergleich aber sehr früh dazu entschieden, die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems zu einem Hauptanliegen bildungspolitischer Bemühungen zu machen. Sie haben ein Leitbild inklusiver Bildung entwickelt, das mit den Vorgaben der BRK vereinbar ist, und klare Schritte formuliert, um dieses Ziel zu erreichen.

Niedersachsen hat sich mit dem Auslaufen der Förderschulen im Bereich Lernen klar zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems bekannt, ein Gesamtkonzept und ein Leitbild zu inklusiver Bildung fehlen jedoch noch. Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen haben ein Gesamtkonzept vorgelegt und Maßnahmen zur Umgestaltung ihres Bildungssystems getroffen.

Berlin und Sachsen haben Modellversuche initiiert und sich gleichzeitig noch nicht entschlossen, durch eine systemische Ressourcenausstattung die sonderpädagogischen Ressourcen an die allgemeinen Schulen zu verlagern. Rheinland-Pfalz lässt zieldifferenten Unterricht nur in Schwerpunktschulen zu, und auch nur hier werden zusätzliche sonderpädagogische Ressourcen zur Verfügung gestellt. Baden-Württemberg und Bayern hingegen unternehmen, von den schulgesetzlichen Änderungen abgesehen, kaum weitere Anstrengungen, um ihr Schulsystem inklusiv zu gestalten.

INKLUSION IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Berufsschulen sind Teil des allgemeinen Schulsystems. Die Vorgaben der BRK gelten damit auch für die berufliche Bildung, und die UNESCO-Leitlinien fordern die Berücksichtigung eines „ganzheitliche[n], lebenslange[n] Bildungskonzept[s]“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2010: 7) bei der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems. Allerdings lassen sich die Übergänge von Schulabsolvent_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung kaum rekonstruieren, so der Bildungsbericht 2014: „Dies liegt teils an unterschiedlichen Zuweisungskriterien zwischen allgemeinbildenden Schulen und Trägern der Berufsausbildung, teils an der statistischen Erfassung.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 182) Der Bildungsbericht 2014 mit dem Schwerpunktthema „Menschen mit Behinderung“ nimmt eine Sonderauswertung der Schulstatistik vor, um die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Berufsbildung zu erfassen, differenziert dabei aber nicht nach Bundesländern, sondern nur nach Ländergruppen Ost und West. Überblicksartig kann festgehalten werden:

„2011/2012 besuchten etwa 43.000 Schüler und Schülerinnen die Teilzeit-Berufsschule, dies entspricht 2,8% der entsprechenden Schülerpopulation. Im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) waren gut 14.000 bzw. 29% mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in den Berufsfachschulen 4.300 bzw. 1%. Nach Förderschwerpunkten nimmt der Bereich ‚Lernen‘ insgesamt fast die Hälfte der Jugendlichen auf, im Berufsvorbereitungsjahr ist der Anteil etwas niedriger.“ (ebd.: 183)

Inklusion ist, das lässt sich feststellen, in der beruflichen Bildung kaum institutionalisiert verankert. Vermehrt werden in den Ländern aber Projekte für mehr Inklusion in der beruflichen Bildung angestoßen.

Bayern, Hamburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz haben Modellversuche initiiert. Der Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung in Bayern“ wurde zum Schuljahr 2012/2013 gestartet und lief 2015/2016 aus. In der Abschlussdokumentation heißt es:

„Die vorliegende Publikation [...] dokumentiert die wichtigsten Schritte der Entwicklung und Erprobung und stellt die Ergebnisse der mehrjährigen Evaluation des Projekts vor. Damit liegt nun auch eine Grundlage für eine weitere Weichenstellung zur bedarfsgerechten Implementierung der Inklusion an Berufs- und Berufsfachschulen (BS/BFS) sowie Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung (FöBS) vor. Mit der Publikation sollen über den Kreis der Modellschulen hinaus bayerische BS/BFS angeregt werden, sich mit den Ergebnissen und Erkenntnissen des Schulversuchs und mit den Konzepten der Modellschulen auseinanderzusetzen und möglichst viele praxisnahe Anregungen für die Umsetzung zu nutzen.“ (Stiftung Bildungspakt Bayern 2016: 4)

Eine gezielte, flächendeckende Umsetzung des Modellversuchs ist in Bayern demnach nicht geplant. Hamburg erprobt seit 2014 in dem Projekt „dual & inklusiv“ wie Inklusion in der beruflichen Bildung realisiert werden kann. Das Projekt wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert und endet zum 31.07.2017. Es ist vorgesehen, dass nach der Projektlaufzeit „die erprobten Angebote in das regelhafte Angebot für Jugendliche innerhalb des Hamburger Bildungs- und Übergangsystems“ (Hamburger Institut für berufliche Bildung 2014: 5) übergehen.

In Niedersachsen wurde zum Schuljahr 2013/2014 das Modellprojekt „Teilhabe und Inklusion im Übergang Schule-Beruf Modellregion Lüneburg“ ins Leben gerufen. In der ersten Phase entwickelten jeweils eine Berufsbildende und eine Förderschule an den drei Projektstandorten in Lüneburg, Rotenburg (Wümme) und Uelzen Konzepte zur Inklusion in der beruflichen Bildung, die im Schuljahr 2014/2015 erprobt wurden. Die Erfahrungen, die aus dem wissenschaftlich begleiteten Modellprojekt gewonnen wurden, sollen in die Handreichung: „Handlungsoptionen für die inklusive berufsbildende Schule“ eingehen, die bis zum 31.07.2017 veröffentlicht werden soll. (vgl. Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung 2017)

In Rheinland-Pfalz wurde eine Individualisierung der Berufswegeplanung mit dem Landesprojekt „Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen als Auftrag für die Integrationsfachdienste“ von 2009 bis 2014 erprobt. Die Ergebnisse des Projekts sind in eine Neuausrichtung der Berufsorientierungsmaßnahmen eingeflossen. Zudem bieten im Rahmen der Experimentierklausel des rheinland-pfälzischen Schulgesetzes (§ 109a) elf Berufsschulen inklusiven, zieldif-

ferenten Unterricht, allerdings nur im Berufsvorbereitungsjahr und nur für Schüler_innen des Förderschwerpunkts Ganzheitliche Entwicklung¹⁷.

Auch Schleswig-Holstein legt den Schwerpunkt der Bemühungen um eine inklusive Berufsbildung auf den Übergang zwischen Schule und Beruf: 2016 wurden Jugendberufsagenturen eröffnet, deren Auftrag inklusiv gestaltet ist. Aufgabe der Jugendberufsagenturen ist es, Jugendliche beim Erreichen eines Schulabschlusses, bei der Berufsorientierung und der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu unterstützen. Mit dem Handlungskonzept PLuS, das von 2014 bis 2020 aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert wird, werden inklusiv beschulte Schüler_innen des Förderschwerpunkts Lernen bei der Berufsorientierung unterstützt (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2015). Das schleswig-holsteinische Modellprojekt Übergang Schule und Beruf, das von 2016 bis 2019 laufen wird, richtet sich an Schüler_innen mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung, Körperliche und Motorische Entwicklung, Autistisches Verhalten, Sehen oder Hören (vgl. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 2016).

Der Thüringer Entwicklungsplan Inklusion sieht die Ausweitung des Übergangsmangements Schule – Beruf auf alle Thüringer Schulen vor. Dazu gehören unter anderem die „Erstellung und Umsetzung von individuellen Berufswegeplänen und systematische Förderung für Berufswegeplan relevanter Kompetenzen“, die „Einrichtung einer flexiblen Berufsorientierungsphase“ sowie die „Regelung des Nachteilsausgleichs für Schüler an berufsbildenden Schulen“ (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Thüringen 2013: 62).

Baden-Württemberg, Brandenburg¹⁸, Bremen¹⁹, Mecklenburg-Vorpommern

17 Der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung heißt in Rheinland-Pfalz Förderschwerpunkt Ganzheitliche Entwicklung.

18 In Brandenburg sind Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Fachschule und berufliches Gymnasium in sogenannten Oberstufenzentren zusammengefasst.

19 Der Bremer Aktionsplan weist für die berufliche Bildung darauf hin, dass Zugangsvoraussetzungen bestünden und somit in heterogenen Lerngruppen lernzielhomogen unterrichtet werde. Inklusion ist in der beruflichen Bildung demnach nur mit Einschränkungen umsetzbar. Weiter würden diejenigen Jugendlichen, bei denen in der Sekundarstufe I ein Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache und Verhalten ausgewiesen sei, an der Berufsschule in den allgemeinen Lerngruppen – und damit inklusiv – beschult. (vgl. Freie Hansestadt Bremen 2014: 51)

und Nordrhein-Westfalen setzen auf die vermehrte Anstellung von sonderpädagogischen Kräften an der Berufsschule (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg 2015: 69; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2016: 57; Freie Hansestadt Bremen 2014: 51; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2016: 93; Verband Bildung und Erziehung Landesverband NRW 2015).

Allerdings liegen kaum Zahlen oder Aussagen darüber vor, ob so eine ausreichende Versorgung mit sonderpädagogischer Kompetenz in der beruflichen Bildung erreicht wird oder werden soll. Beispiel Baden-Württemberg: Zum Schuljahr 2014/2015 waren an 124 von knapp 1.500 beruflichen Schulen Sonderpädagog_innen eingesetzt (vgl. Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg 2015: 69; Statistisches Bundesamt 2014b). 2016 wurden weitere 20 Stellen für den sonderpädagogischen Dienst an beruflichen Schulen besetzt – für 2017 hingegen wird mit Stellenstreichungen gerechnet (vgl. GEW Baden-Württemberg 2016b). Und in Mecklenburg-Vorpommern ist der Ausbau der sonderpädagogischen Ressourcen in der Berufsbildung auf Schulen beschränkt, die eine Fachpraktiker_innenausbildung anbieten (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2016: 93).

Vielfach verweisen die Länder auch auf Bundesprogramme wie die Initiative Inklusion oder auf länderübergreifende Projekte im Bereich der beruflichen Bildung: Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein beteiligten sich an der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“. Ziele der ersten Projektphase der Initiative waren unter anderem, bis Ende 2016 die Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche mit Behinderungen zu verbessern und das System der Berufsausbildung insgesamt flexibler zu gestalten. (vgl. Bertelsmann Stiftung 2014: 17) Ein Ergebnisbericht liegt bislang nicht vor. In Hessen, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt gibt es über die Teilnahme an länderübergreifenden Projekten oder bundesweiten Initiativen keine weiteren Maßnahmen zur Stärkung der Inklusion in der beruflichen Bildung.

Allerdings plant auch Sachsen-Anhalt, ebenso wie Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein, die Entwicklung eines Rahmenkonzepts zur Umsetzung der Inklusion in der Berufsbildung.

ZUSAMMENFASSUNG

In allen Bundesländern steht die Inklusion in der beruflichen Bildung noch ganz am Anfang. In Bayern, Hamburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz wurden Modellversuche zur Inklusion in der beruflichen Bildung eingerichtet, in Bayern und Niedersachsen sind diese bereits ausgelaufen. Konzepte zur flächendeckenden Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse liegen bislang nicht vor.

Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen fokussieren ihre Bemühungen um eine inklusive berufliche Bildung auf den Übergang Schule – Beruf. Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen haben die Anzahl der Sonderpädagog_innen an ihren beruflichen Schulen erhöht. In Berlin wurde ein Schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum auch für den Bereich der beruflichen Bildung eingerichtet.

Hessen, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt haben bislang noch keine Anstrengungen zur Stärkung der Inklusion in der beruflichen Bildung unternommen, die über die Teilnahme an länderübergreifenden Projekten oder bundesweiten Initiativen hinausgehen.

FINANZIERUNG INKLUSIVER BILDUNG

Inklusion ist dann erreicht, wenn die Rahmenbedingungen der Einzelschule an die individuellen Bedürfnisse der Schüler_innen angepasst sind. Die Ausstattung und Ressourcen der Regelschule müssen sich also verändern: Das betrifft sowohl bauliche Maßnahmen – etwa die Herstellung von Barrierefreiheit oder die Einrichtung von Therapieräumen – als auch die Bereitstellung sonderpädagogischer Kompetenz. Nicht zwangsläufig müssen alle Ressourcen an jeder Schule verortet sein. Ihre Bündelung in Förder-, Beratungs- oder Unterstützungszentren, etwa den ehemaligen Förderschulen, ist in einem inklusiven System möglich. Entscheidend ist, dass alle Schulen Zugang zu diesen Ressourcen haben und diese nicht nur sporadisch, sondern selbstverständlich nutzen.

Die Landesbauordnungen aller Länder enthalten eine verwaltungsrechtliche Pflicht, öffentliche Gebäude wie Schulen barrierefrei zu gestalten (vgl. LBO Baden-Württemberg §39 (2); BayBO §48 (2); BauO Bin §50 (2); BbgBO §50 (3); BremLBO §50 (2); HBauO §52 (2); HBO §46 (1); LBauO M-V §50 (2); NBauO §49 (2); BauO NRW §55 (2); LBauO R-P §51 (3); LBO Saarland §50 (2); SächsBO §50 (2); BauO LSA §49 (2); LBO S-H §52 (2); ThürBO §50 (2)). Trotz dieser Vorgaben ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Schulen in Deutschland nicht barrierefrei ist. Zwar liegen nicht für alle Bundesländer entsprechende Zahlen vor, es steht aber zu vermuten, dass die folgenden Angaben für Berlin und Thüringen als exemplarisch für alle Bundesländer gelten können: In Berlin waren 2012 58 Prozent der staatlichen Schulen rollstuhlgerecht ausgestattet (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2013: 25), in Thüringen waren 2013 9,5 Prozent der Schulen barrierefrei und 21,6 Prozent teilweise barrierefrei (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Thüringen 2013: 72).

Es sind also finanzielle Anstrengungen notwendig, um Schulgebäude im Sinne einer inklusiven Bildung umzurüsten und zu erweitern. Die Kosten für diese Maßnahmen zur Umsetzung inklusiver Bildung sind von den

Schulträgern²⁰ zu decken. Mißling/Ückert (2014) weisen darauf hin, dass in allen Bundesländern, abgesehen von Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein, „ausdrücklich die Möglichkeit einer finanziellen Unterstützung baulicher Maßnahmen nach Maßgabe des Landeshaushalts“ besteht, „ein Anspruch auf anteilige Kostenübernahme wird sich hieraus jedoch regelmäßig nicht ableiten lassen“ (ebd.: 27). Drei Bundesländer haben sich – auch auf Druck der Kommunen – gesetzlich verpflichtet, sich an den Kosten der Inklusion, die auf die Schulträger entfallen, zu beteiligen.

In Baden-Württemberg erhalten die Schulträger mit dem „Gesetz zum Ausgleich kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion, zur Änderung des Gesetzes über den kommunalen Finanzausgleich und über die Förderung von Investitionen im Bereich der Kindertagesbetreuung“, das am 15.07.2015 beschlossen wurde, für „wesentliche Mehrbelastungen“ (§1 (1)), die sich aus der inklusiven Bildung ergeben, einen finanziellen Ausgleich, ebenso wie für jeden Schüler und für jede Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der oder die inklusiv beschult wird. Bis 2018 rechnet das Land in diesem Zusammenhang mit Ausgaben von 102 Mio. EUR²¹.

In Niedersachsen wurde im November 2015²² das „Gesetz über finanzielle Leistungen des Landes wegen der Einführung der inklusiven Schule“ verabschiedet. Demnach erhielten die Kommunen für die Investitionen zu baulichen Maßnahmen infolge der Inklusion noch in 2015 vom Land einen finanziellen Ausgleich in Höhe von 11,7 Mio. EUR, ab 2016 pro Haushaltsjahr einen Betrag von 20 Mio. EUR. (vgl. InklSchulFinG ND §1 (2)) Zusätzlich erhalten die örtlichen Träger der Sozialhilfe und der öffentlichen Jugendhilfe ab dem Haushaltsjahr 2016 eine jährliche Inklusionspauschale von 5 Mio. EUR (ebd. §3 (2)).

20 Die Stadtstaaten Hamburg und Bremen sind selbst Sachaufwandsträger für den Schulbereich. In Berlin hingegen sind die Bezirke Träger der Schulen.

21 Bei seinen Berechnungen geht das Land Baden-Württemberg von einem Inklusionsanteil von 28 Prozent aus. (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2015: 13) Da der Inklusionsanteil schon vor der Schulgesetzänderung bei 28,7 Prozent lag, sich im Schuljahr 2015/2016 auf 34 Prozent erhöht hat und – sofern ein inklusives Bildungssystem angestrebt ist – weiter deutlich anwachsen müsste, ist davon auszugehen, dass der notwendige Investitionsbedarf weit über der veranschlagten Summe liegen wird.

22 Das Land einigte sich mit den kommunalen Spitzenverbänden, nachdem im Juli 2014 dreizehn Kommunen beim Niedersächsischen Staatsgerichtshof Kommunalverfassungsbeschwerde einreichten (vgl. Legal Tribune Online 2014).

Bereits 2014 wurde in Nordrhein-Westfalen das „Gesetz zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion“²³ beschlossen. Demnach erhalten die Schulträger eine jährliche Unterstützung von 25 Mio. EUR für wesentliche Belastungen bei den Sachkosten, wobei seit 2016 1 Mio. EUR davon für die Inklusion in Berufskollegs vorgesehen ist (vgl. §1 (4)). Darüber hinaus zahlt das Land eine jährliche Inklusionspauschale zur „Mitfinanzierung der Unterstützung der Schulen des Gemeinsamen Lernens durch nicht-lehrendes Personal“ von 10 Mio. EUR (§2). Das Gesetz legt auch fest, dass die Angemessenheit der Höhe von Belastungsausgleich und Inklusionspauschale regelmäßig überprüft werden müssen (§1 (7), §2 (6)).

Die zweite Evaluation wurde im Oktober 2016 vorgelegt. Für die durch den Belastungsausgleich²⁴ betroffenen Sachkosten wird festgestellt, dass „die Ausgaben in einzelnen Kommunen erheblich geringer seien als die erhaltenen Landesmittel“, in anderen Kommunen jedoch „zum Teil erheblich darüber“ lagen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016: 6). Insgesamt fielen die „landesweiten Ausgaben [...] mit 20,3 Mio. Euro etwas niedriger aus als die insgesamt von Landesseite im Januar 2016 überwiesenen Mittel (25 Mio. Euro)“ (ebd.: 20). Die Gutachter bilanzieren:

„Da der Entwicklungsprozess hin zu einer inklusiven Schullandschaft in NRW noch bei weitem nicht abgeschlossen ist, ist ein weiterer Anstieg der inklusionsrelevanten Ausgaben und Maßnahmen wahrscheinlich – die Entwicklung kann anhand der bisherigen Daten jedoch nicht verlässlich prognostiziert werden.“ (ebd.)

23 Angestoßen wurde der Gesetzgebungsprozess durch Kommunen und Kreise, die dem Land mit Verfassungsbeschwerde drohten, sollte sich dieses nicht an den Inklusionskosten beteiligen. Trotz des 2014 erzielten Kompromisses reichten 52 Städte und Gemeinden im August 2015 beim Verfassungsgerichtshofs Nordrhein-Westfalen Beschwerde gegen das „Erste Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention“, mit dem die inklusive Schule in Nordrhein-Westfalen 2013 eingeführt wurde, ein (vgl. WDR 2015). Im Januar 2017 wurde die Beschwerde aufgrund von Formfehlern abgewiesen (vgl. Verfassungsgericht für das Land Nordrhein-Westfalen 2017).

24 Die Untersuchungen zur Inklusionspauschale werden von den Gutachtern aufgrund mangelnder Rückmeldungen der Kommunen als nicht repräsentativ eingeschätzt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: 31). Allerdings sei davon auszugehen, dass die „Mehrausgaben für Integrationshilfe der Kreise und Gemeinden in NRW über den Zuweisungen des Landes liegen. Denn für die untersuchten Kommunen betragen die Mehrausgaben bereits 77,1% der 10 Mio. Euro, die den nordrhein-westfälischen Kommunen durch das Land zur Verfügung gestellt werden, während auf die ausgewählten Kommunen nur 19,8% aller Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf in NRW entfallen.“ (ebd.)

Das Schulgesetz Rheinland-Pfalz sieht eine jährliche Zahlung des Landes an die Kommunen von 10 Mio. EUR vor, um diese „bei der Wahrnehmung von inklusiv-sozialintegrativen Aufgaben“ zu unterstützen (vgl. SchulG Rheinland-Pfalz §109b). Die Verwendung dieser Mittel obliegt im Rahmen dieser Einschränkung den Kommunen.

Wenn auch nicht gesetzlich festgeschrieben, so sehen noch weitere Bundesländer vor, die Schulträger bei zusätzlichen Kosten zur Umsetzung der Inklusion zu unterstützen. Im Berliner Doppelhaushalt 2016/2017 ist für die bauliche Umgestaltung der sechs neuen Inklusiven Schwerpunktschulen ein Betrag von 1,75 Mio. EUR vorgesehen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2015: 11). Im Thüringer Entwicklungsplan Inklusion ist angegeben, dass zusätzliche Mittel in Form einer Inklusionspauschale bereitgestellt werden sollen, mit denen bis Ende 2018 100 Schulen barrierefrei nachgerüstet werden sollen. Für dieses Vorhaben rechnet Thüringen mit Ausgaben in Höhe von 15 Mio. EUR. (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2013: 72) Für Schulbauprogramme²⁵ oder Kommunale Infrastrukturprogramme²⁶ stehen in einzelnen Ländern weitere Mittel zur Verfügung, die für die barrierefreie Umgestaltung von Schulgebäuden eingesetzt werden könnten. Da in der Regel jedoch die genaue Höhe der Mittel, die für diesen Zweck eingesetzt wird, nicht ausgewiesen ist, soll auf diese hier nicht weiter eingegangen werden.

25 Hamburg etwa sieht im „Rahmenplan Schulbau“ bis 2019 Investitionen in Bau, Erweiterung und Sanierung allgemeiner Schulen in Höhe von zwei Milliarden Euro vor. Eine der Herausforderungen, die die hohen Investitionen notwendig machten, seien Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die „immer öfter allgemeine Schulen statt der Sonderschulen“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2012) besuchten, weshalb der Platzbedarf an allgemeinen Schulen steige und viele Sonderschulen perspektivisch leer stehen werden. Auf Umbauten für eine barrierefreie Gestaltung Hamburger Schulen wird in diesem Zusammenhang jedoch nicht verwiesen. In Rheinland-Pfalz stellt das Land über das Landesschulbauprogramm jährlich 40 Mio. EUR für den Neu- und Ausbau von Schulgebäuden bereit (vgl. Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie Rheinland-Pfalz 2015: 26). 2015 wurden so insgesamt 367 Bauvorhaben gefördert, 127 davon entfielen auf Projekte für die Verbesserung der Barrierefreiheit (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2015: 1). 2016 wurden 135 neue Projekte in das Programm aufgenommen, Angaben darüber, wie viele davon zur Verbesserung der Barrierefreiheit beitragen, fehlen jedoch (vgl. Bildungsserver Rheinland-Pfalz 2016).

26 Das Brandenburger Konzept zum Gemeinsamen Lernen in der Schule verweist außerdem auf die Möglichkeit der Schulträger, im Rahmen des Kommunalen Infrastrukturprogramms 2016-2019 Förderungen für den Schulbau zu beantragen. Die zur Verfügung stehenden Mittel für die Inklusion beliefen sich über vier Jahre hinweg auf insgesamt 56 Mio. EUR. Zudem stünden über den EU-Strukturfonds in der Förderperiode 2014-2020 Fördermittel in Höhe von 30 Mio. EUR für den Ausbau inklusiver Schulen zur Verfügung. (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2016: 70f)

Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein stellen den Schulträgern keine zusätzlichen Ressourcen zur Kompensation der für die inklusive Bildung anfallenden Sachkosten zur Verfügung (vgl. KMK 2017: 103ff). Das Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern etwa begründet diese Entscheidung damit, dass „aktuelle Maßnahmen zum Ausbau der inklusiven Beschulung in Mecklenburg-Vorpommern [...] sich auf die der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (ca. 75 % aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) [konzentrieren]. In diesen Bereichen wird nicht mit einer konnexen Mehrbelastung des Landes, der Gemeinden oder Landkreise und kreisfreien Städte in Mecklenburg-Vorpommern gerechnet.“ (ebd.: 105)

Eine Beurteilung darüber, ob die von den Ländern vorgehaltenen Mittel zur Umgestaltung der Schulgebäude im Sinne eines inklusiven Schulsystems ausreichend sind, kann nicht vorgenommen werden. Denn wie hoch die notwendigen Investitionen hierzu tatsächlich sein werden, ist unklar: „[F]ür diesen Bereich liegen keine belastbaren Erkenntnisse zum Umfang der erforderlichen Maßnahmen vor.“ (Klemm 2012: 14) Ebenso lässt sich nicht abschätzen, welche Auswirkungen die Entwicklung zu einer inklusiven Bildung auf die Ausgaben für die individuelle Betreuung und Begleitung einzelner Schüler_innen durch Integrationshelfer haben wird, da „über das Ausgabenvolumen in diesem Feld kaum belastbare Informationen vor[liegen]“. (ebd.: 13)

Kostenberechnungen zu inklusionsbedingten Veränderungen der Ausgaben für Lehrpersonal hingegen sind vorhanden. Aber auch diese geben keine einfache Antwort auf die Frage „Was kostet uns die Inklusion?“. Die Kosten für inklusive Bildung sind maßgeblich von dem Konzept, das umgesetzt werden soll, abhängig. Werden etwa neben „inkluisiven“ Regelschulen noch Förderschulen für alle Förderschwerpunkte betrieben, dann werden durch diese Doppelstruktur die Kosten erhöht. Ebenso kann die Schließung von Förderschulstandorten für die Schulträger Entlastungseffekte haben, weil Ausgaben für die Bewirtschaftung und den Erhalt der Gebäude entfallen (vgl. ebd.: 14).

Die Ausgaben für das Lehrpersonal sind davon abhängig, wie inklusiver Unterricht gestaltet sein soll. Bereits erfolgreiche inklusive Schulen arbeiten mit der sogenannten „Doppelzählung“: Für den gemeinsamen Unterricht werden die Lehrerstunden aller Schüler_innen zunächst einmal so veranschlagt, als gebe es keinen sonderpädagogischen Förderbedarf. Zusätzlich werden

dann für die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Unterrichtswochenstunden eingerechnet, die bei einem Besuch der Förderschule für sie anfallen würden – sie werden also „doppelt gezählt“ (s. Tabelle 2, Berechnungsvariante 1). (vgl. ebd.: 21) Andere Berechnungen zur notwendigen Personalausstattung an inklusiven Schulen gehen davon aus, dass die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur die zusätzliche Förderzeit in den Unterricht einbringen, die sie auch an einer Förderschule erhalten hätten. Sie werden also nicht doppelt gezählt – und damit fallen auch die Mehrausgaben niedriger aus (s. Tabelle 2, Berechnungsvariante 2) (vgl. ebd.: 28).

Klemm (2012) ermittelte unter Einbezug der demografischen Entwicklung den Mehrbedarf an Vollzeitlehreinheiten (VZLE) für beide Berechnungsvarianten für das Schuljahr 2020/2021 sowie die damit verbundenen jährlichen Mehrausgaben für die Bundesländer. Diese Berechnungen gehen von inklusivem „Unterricht von jeweils 100 Prozent der Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) im Jahr 2020 und von 50 Prozent der derzeit exklusiv unterrichteten Schüler aus den übrigen Förderschwerpunkten im Jahr 2020“ aus – und damit von einer entsprechenden Umverteilung der sonderpädagogischen Ressourcen von der Förder- zur allgemeinen Schule (ebd.: 15). Zudem orientieren sie sich an den in den Ländern zum Berechnungszeitraum üblichen Relationen Schüler_in je Vollzeitlehreinheit in den allgemeinen Schulen und in den Förderschulen (vgl. ebd.: 29).

Ähnliche Berechnungen, wie sie Klemm (2012) vorlegt, nehmen auch die einzelnen Bundesländer für ihre Personalplanungen vor. Diese Planungen sind in Tabelle 2 ebenfalls dargestellt. Es sei darauf hingewiesen, dass sich diese Aufstellung nur dazu eignet, Tendenzen abzulesen. Das hat gleich mehrere Gründe: Die Berechnungen aus Klemm (2012) basieren auf demografischen Prognosen, die sich für einige Bundesländer mittlerweile überholt haben. Zudem gehen sie von stabilen Förderquoten aus. Die Entwicklung seit 2012 weist jedoch im Durchschnitt aller Bundesländer einen Anstieg der Anzahl der Schüler_innen aus, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde.

Drittens weist Klemm (2012) einen Mehrbedarf an VZLE unter der Voraussetzung aus, dass die demografische Rendite im System verbleibt. Die Bundesländer geben bei ihren Planungen in der Regel die Anzahl der Stellen an, die neu besetzt werden sollen – das bedeutet also nicht unbedingt, dass demo-

grafische Entwicklungen Berücksichtigung finden. Und schließlich variieren die Bezugszeiträume: Während Klemm (2012) den Bedarf für das Schuljahr 2020/2021 prognostiziert, liegen für die Länder Zahlen für ganz unterschiedliche Zeithorizonte vor. Trotz dieser Einschränkungen gibt die Übersicht einen Einblick in die Planungen der Länder und setzt diese zu einer unabhängigen Berechnung in Beziehung.

Eine abschließende Einschätzung darüber, ob die Bundesländer im Bereich der Personalplanungen auf einem guten Weg zu einem inklusiven Bildungssystem sind, kann nicht getroffen werden. Das zeigt das Beispiel Baden-Württemberg: Folgt man der Übersicht aus Tabelle 2, dann müsste etwa Baden-Württemberg bis zum Schuljahr 2020/2021 310 zusätzliche Vollzeitlehrerstellen besetzen, wenn eine inklusive Beschulung von 100 Prozent der Schüler_innen der Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache sowie 50 Prozent der Schüler_innen aus den übrigen Förderschwerpunkten in Doppelzählung angestrebt ist. Zur Umsetzung der Berechnungsvariante 2 wären in Baden-Württemberg gar keine Stellenneubesetzungen notwendig, unter der Voraussetzung, dass die demografische Rendite im System verbleibt.

Tatsächlich plante Baden-Württemberg, bis zum Schuljahr 2022/2023 jährlich zwischen 150 und 200 und damit insgesamt 1.350 Sonderpädagog_innen zusätzlich einzustellen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015). Für 2015 und 2016 seien diese Einstellungen auch erfolgt, allerdings seien, so die GEW Baden-Württemberg, nur ein Teil dieser Stellen für die Unterrichtsversorgung an den allgemeinen Schulen und an den Sonderschulen²⁷ aufgewendet worden:

„Allein 50 Stellen werden für den Aufbau eines ‚Begleitsystems Inklusion‘ in der Schulverwaltung eingesetzt. 100 Stellen wurden für zusätzliche Klassenteilungen an den allgemeinen Schulen reserviert. 42 Stellen sind für den Aufbau eines sonderpädagogischen Dienstes an den beruflichen

27 In Baden-Württemberg gilt die Bezeichnung Sonderschule als Überbegriff für alle Schularten mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Förderschulen sind hingegen Schulen für Schüler_innen mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen.

28 Diese Variante „geht davon aus, dass die Länder mit stagnierenden bzw. mit steigenden Schülerzahlen – anders als Länder mit demographischer Rendite – für Inklusion zusätzliches Personal beschäftigen müssen, um mindestens den deutschen Durchschnitt an sonderpädagogischer Förderung in allgemeinen Schulen halten zu können“ (Klemm 2012: 29).

Tabelle 2: Mehrbedarf an Vollzeitlehreereinheiten (VZLE) und Mehrausgaben in Mio. EUR für inklusiven Unterricht im Schuljahr 2020/2021 nach Klemm 2012; aktuelle Planungen der Bundesländer

	Berechnungs-variante 1		Berechnungs-variante 2 ²⁸		Planungen der Länder Zusätzliche VZLE für Inklusion
	Mehrbedarf in VZLE	Mehrausgaben in Mio. EUR	Mehrbedarf in VZLE	Mehrausgaben in Mio. EUR	
Baden-Württemberg	310	22,01	-	-	bis 2022/2023: 1.350
Bayern	990	70,29	-	-	bis 2017/2018: 800
Berlin	864	61,34	519	36,85	2017/2018: 46
Brandenburg	626	44,44	259	18,39	bis 2018/2019: 461
Bremen	66	4,67	-	-	2016/2017: 56
Hamburg	488	34,65	247	17,54	2015/2016: 120
Hessen	380	29,98	-	-	bis 2018/2019: 210
Mecklenb.-Vorpom.	636	45,16	485	34,44	bis 2020/2021: 186
Niedersachsen	215	15,26	-	-	k. A. ²⁹
Nordrhein-Westfalen	1.339	95,07	-	-	bis 2017/2018: 5.000
Rheinland-Pfalz	197	13,99	-	-	bis 2016/2017: 200
Saarland	43	3,05	-	-	-
Sachsen	1.607	114,10	987	70,01	2017/2018: 200
Sachsen-Anhalt	804	57,08	529	37,56	-
Schleswig-Holstein	88	6,25	-	-	bis 2021/2022: 493
Thüringen	636	45,16	398	28,26	

Quellen: Klemm 2012: 23, 28; KMK 2017: 50ff; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015; Die Senatorin für Kinder und Bildung 2016; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2016: 76; Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2015; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2016: 145; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2017c; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2013: 7; Freistaat Sachsen 2017: 185ff

²⁹ Niedersachsen gibt an, bis 2019/2020 1.000 zusätzliche Stellen für die Inklusion finanzieren zu wollen. Allerdings sollen diese Stellen sowohl mit Lehrkräften als auch mit pädagogischen Mitarbeiter_innen besetzt werden. Eine gesonderte Angabe, wie viele Sonderpädagog_innen eingestellt werden sollen, erfolgt nicht. (vgl. KMK 2017: 53)

Schulen vorgesehen, 28 Stellen finanzieren inklusive Angebote, die von Privatschulen erbracht werden.“ (GEW Baden-Württemberg 2016a)

Zudem müssten nun, von 2017 bis 2020, 1.300 Lehrerstellen zur Haushaltskonsolidierung gestrichen werden. Diese Streichungen betreffen nicht unbedingt die sonderpädagogischen Ressourcen; die baden-württembergische Kultusministerin kündigte jedoch an, ab dem Schuljahr 2017/2018 den Ausbau der Inklusion wegen Lehrermangels zu stoppen. (vgl. SWR 2016)

Für alle Bundesländer gilt darüber hinaus, dass ausgeschriebene Stellen nicht immer besetzt werden können, weil es an Fachkräften mangelt (vgl. news4-teachers 2017) – auch aus diesem Grund kann nicht gesagt werden, ob die eingepplanten Stellen tatsächlich vollständig realisiert werden können.

Das Arbeiten in multiprofessionellen Teams, das als eine Gelingensbedingung inklusiver Bildung angesehen wird, geht allerdings über die Zusammenarbeit von allgemeiner Lehrkraft und Sonderpädagog_innen hinaus. Neben den zusätzlichen Ressourcen für Sonderpädagog_innen müssten deshalb an dieser Stelle auch die Aufwendungen der Länder für Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Inklusionsbegleiter_innen, Psycholog_innen, Logopäd_innen und etliche andere Professionen betrachtet werden. Zwar geben alle Bundesländer an, dass der Aufbau multiprofessioneller Teams Teil ihrer Strategie zum Ausbau eines inklusiven Schulsystems sei (vgl. KMK 2017: 97ff), Daten zur Ausstattung der Schulen mit Kräften verschiedener Professionen liegen jedoch nicht vor.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Maßnahmen der Bundesländer zur Finanzierung inklusiver Bildung lassen sich nicht anhand des Investitionsvolumens vergleichen – das gilt sowohl für die Sach- als auch für die Personalkosten. Ein solcher Vergleich würde weder die Größe des Landes bzw. die Gesamtschülerzahl und damit die Höhe der notwendigen Investitionen berücksichtigen noch die Voraussetzungen für inklusive Bildung vor Verabschiedung der BRK.

Es lässt sich aber festhalten, dass die Bundesländer unterschiedliche Anstrengungen zur Finanzierung inklusiver Bildung unternehmen.

Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen beteiligen sich, in unterschiedlichem Ausmaß, an den Sachkosten, die den Schulträgern für die Umsetzung inklusiver Bildung entstehen. In Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein sind – von Schulbauprogrammen abgesehen, die es auch ohne die Notwendigkeit, ein inklusives Bildungssystem zu gestalten, geben würde – keine zusätzlichen Ressourcen zur Kompensation der für die inklusive Bildung bei den Schulträgern anfallenden Sachkosten vorgesehen. Bremen und Hamburg sind von dieser Übersicht auszunehmen, da sie selbst Sachaufwandsträger für den Schulbereich sind.

Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen planen derzeit nicht mit der Einstellung zusätzlicher Sonderpädagog_innen für den inklusiven Unterricht. Legt man die Berechnungen von Klemm (2012) zugrunde, so reichen – mit allen oben genannten Einschränkungen – die derzeit geplanten Neueinstellungen in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein, um Berechnungsvariante 1 zu erfüllen. In Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Niedersachsen und Saarland könnte Berechnungsvariante 2 umgesetzt werden. In Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen werden mit den derzeit geplanten zusätzlichen Vollzeitlehrereinheiten keine der beiden Berechnungsvarianten getroffen.

QUALITATIVE ASPEKTE INKLUSIVER BILDUNG

Die statistischen Angaben zu inklusiver Bildung, die Betrachtung von Förderquoten und Inklusionsanteilen dürfen nicht den Eindruck erwecken, dass mit dem gemeinsamen Unterricht von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Schule das Ziel inklusiver Bildung erreicht wäre. Ebenso wenig ist es ausreichend, sonderpädagogische Ressourcen an die allgemeine Schule zu verlegen. Zwar sind die Beschulung möglichst vieler Schüler_innen an einer Schule, insbesondere im deutschen, bislang hoch separierenden Bildungssystem, und die Zusammenarbeit verschiedener Professionen wichtige Schritte. Von einem inklusiven Bildungssystem kann aber erst dann gesprochen werden, wenn an der Regelschule auch tatsächlich inklusiv unterrichtet wird.

Die empirische Bildungsforschung hat sich bislang kaum länderübergreifend mit diesen qualitativen Aspekten inklusiver Bildung befasst. Es gibt jedoch formale Voraussetzungen, die inklusiven Unterricht begünstigen: Zieldifferenter Unterricht, angepasste Curricula, Unterstützungssysteme sowie eine Lehreraus- und -fortbildung, die alle Lehrkräfte auf eine inklusive Bildung vorbereitet.

ZIELDIFFERENTER UNTERRICHT

Für einen zieldifferenten Unterricht werden individuelle Förderpläne erstellt, die es den Schüler_innen ermöglichen, in unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten unterschiedliche Lernziele zu erreichen – eine Grundvoraussetzung inklusiver Bildung, wie sie Fischer (2014) beschreibt. Im Gegensatz zum zieldifferenten Lernen steht das zielgleiche Lernen: Hier sollen alle Kinder in der gleichen Geschwindigkeit die gleichen Lernziele erreichen.

In Brandenburg, Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen ist nach Angaben der jeweiligen Kultusministerien zieldifferentes Lernen in allen

Schulformen und Schularten möglich. Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Saarland und Schleswig-Holstein nehmen die Sekundarstufen II vom zieldifferenten Unterricht aus. Bayern, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sehen in einzelnen Schularten, in der Regel im Gymnasium, keinen zieldifferenten Unterricht vor. Dabei ist in Sachsen zieldifferenten Unterricht nur an den Grundschulen möglich, in Rheinland-Pfalz nur an den Schwerpunktschulen. (vgl. KMK 2017: 79f)

Es bedarf weiterführender Forschung, um festzustellen, ob und wie weitgehend die Schulen Methoden eines zieldifferenten Unterrichts auch tatsächlich einsetzen und damit von den beschriebenen schulrechtlichen Möglichkeiten Gebrauch machen.

UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME ZUR INKLUSIVEN SCHULENTWICKLUNG

Inklusive Bildung verlangt eine Veränderung der Lehr- und Lernkultur, eine inklusive Schulentwicklung. Damit Schulen diese Aufgabe bewältigen können, brauchen sie Unterstützung. Diese Unterstützung soll in vielen Ländern durch die ehemaligen Förderschulen geleistet werden, die sich, in den Ländern unterschiedlich bezeichnet, zu Beratungs- und Unterstützungszentren weiterentwickeln sollen. Nicht immer steckt aber hinter dem neuen Namen auch eine neue Ausrichtung der Förderschule, schon allein deshalb, weil sich, wie in den Ausführungen zur Schulstatistik gezeigt wurde, die Schülerzahlen an den Förderschulen nicht signifikant verringert haben. Eine Ausnahme bildet hier Bremen, das nicht nur Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren eingerichtet hat, sondern die sonderpädagogischen Ressourcen in Zentren für unterstützende Pädagogik an die allgemeinen Schulen verlagert hat. Eine der Aufgaben der Zentren für unterstützende Pädagogik ist die Unterstützung bei der inklusiven Schulentwicklung.

Die Förderschulen in Nordrhein-Westfalen haben nicht den Auftrag, sich zu Beratungszentren weiterzuentwickeln. Das Land stellt den Schulen stattdessen seit dem Schuljahr 2015/2016 100 Inklusionsfachberater_innen an die Seite, die bei der konzeptionellen Gestaltung der inklusiven Schulen helfen sollen (vgl. KMK 2017: 54). In Thüringen gibt es Berater für den Gemeinsamen Unterricht, die an der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht/Inklusion angesiedelt sind (ebd.: 29).

Hamburg setzt seit dem Schuljahr 2015/2016 auf Schulbesuche an den Grund- und Stadtteilschulen, mit denen der Stand der inklusiven Schulentwicklung überprüft werden soll und Unterstützungsbedarfe identifiziert werden sollen (ebd.: 14).

Bayern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt verpflichten ihre Profilschulen, ein Konzept zur inklusiven Schulentwicklung zu erarbeiten. Auch in Rheinland-Pfalz müssen bestehende und zukünftige Schwerpunktschulen schuleigene Konzepte entwickeln und erhalten hierfür bedarfsorientierte Unterstützung (vgl. ebd.: 92). Im Saarland sind die Ergebnisse des Pilotprojekts zur Entwicklung eines inklusiven Förderkonzepts an Regelschulen in die Inklusionsverordnung eingeflossen und die Pilotschulen nach Angaben des saarländischen Kultusministeriums „in die Prozessbegleitung der anderen Schulen bei der Entwicklung inklusiver Schulkonzepte eingebunden“ (ebd.: 22).

Mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern³⁰, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen entwickelten alle Bundesländer Handreichungen zur sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule. Allerdings wäre zu prüfen, inwieweit die bereitgestellten Materialien inklusiven Unterricht und zieldifferentes Lernen in den Blick nehmen, um festzustellen, ob sie den Anforderungen an ein inklusives Schulsystem gerecht werden.

Berlin und Brandenburg haben einen neuen Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 entwickelt, der den Schulen neue Möglichkeiten zum differenzierenden Unterricht eröffnen soll und den bisherigen Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen einbezieht. Er soll zum Schuljahr 2017/2018 in Kraft treten. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2017)

30 Die Inklusionsstrategie Mecklenburg-Vorpommerns enthält allerdings sehr detaillierte Empfehlungen zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts auf Basis des Rügener Modellversuchs Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR). Mit dem Beginn des Modellversuchs zum Schuljahr 2010/2011 wurden alle Rügener Grundschüler_innen gemeinsam und nach dem sogenannten Response-to-Intervention-Ansatz unterrichtet. Dieses didaktische Konzept sieht vor, dass „sich die Förderplanung und -maßnahmen aus regelmäßigen Leistungserhebungen (Lernverlaufs- beziehungsweise Lernfortschrittsdokumentationen, Monitoring) und kooperativen Beratungen zwischen Lehrkräften, sonderpädagogischem und schulpsychologischem Personal ergeben“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2016: 26). Verbunden ist der Response-to-Intervention-Ansatz mit einem Modell der Mehrebenenprävention aus Förderung in der Klassengemeinschaft, intensiver Förderung in der Kleingruppe und Einzelfallhilfe (ebd.: 27).

INKLUSIVE BILDUNG IN DER LEHRERAUS- UND -FORTBILDUNG

Werden Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Schule gemeinsam unterrichtet, dann müssen die Lehrer_innen das Handwerkszeug besitzen, mit dieser Herausforderung umgehen zu können: Sie müssen beispielsweise über sonderpädagogische Kompetenzen verfügen, zieldifferent unterrichten, selbstverständlich in einem multiprofessionellen Team arbeiten sowie über diagnostische Fähigkeiten verfügen. Inklusive Bildung erfordert also eine Anpassung der Inhalte der Lehreraus- und -fortbildung.

Die KMK hat 2014 überarbeitete „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ vorgelegt, die vorsehen, dass Absolvent_innen „die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung“ reflektieren können müssen (KMK 2014c: 14). Damit hat die KMK die ersten Schritte eingeleitet, um Inklusion zu einem verpflichtenden Bestandteil des Lehramtsstudiums in allen Ländern werden zu lassen, „[d]ie konkrete Ausgestaltung obliegt jedoch den einzelnen Ländern und Hochschulen“ (Monitor Lehrerbildung 2015: 4).

Mit Ausnahme von Hessen³¹ und Sachsen haben alle Länder ihre Lehrerbildungsgesetze, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen so angepasst, dass diese Lehrveranstaltungen zur Inklusion in der ersten Phase der Lehrerausbildung verpflichtend vorsehen, wobei Baden-Württemberg und Thüringen diese Vorgabe auf bestimmte Lehramtstypen beschränken. In Schleswig-Holstein wurde die umfangreichste Veränderung der Lehrerbildung vorgenommen: Mit der Novelle des Lehrkräftebildungsgesetz wurden auch die Inhalte des Studiums für das Lehramt für Sonderpädagogik geändert. Demnach werden Lehrkräfte für Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein neben zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen auch für den Fachunterricht im allgemeinbildenden Bereich ausgebildet (vgl. KMK 2017: 95).

Doch nicht nur in der Lehrerausbildung ist inklusive Bildung zu berücksichtigen, auch die bereits in der Schule tätigen Lehrer_innen müssen

31 In Hessen ist in der zweiten Phase der Lehrerausbildung der Arbeitsbereich „Individuelle Förderung/Inklusion“ verpflichtend vorgesehen (KMK 2017: 86).

weiter qualifiziert werden. Nach Angabe der Kultusministerien sind in allen Ländern Fortbildungsveranstaltungen zu inklusiver Bildung vorgesehen. In Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen werden berufsbegleitende Weiterbildungen für Lehrkräfte angeboten, die sich für den inklusiven Unterricht qualifizieren möchten. Für Lehrer_innen, die sich in Berlin auf eine Position in der Schulleitung bewerben, gilt ab dem 01.08.2015 eine verbindliche Qualifizierung, zu der auch Kompetenzen im Bereich der inklusiven Bildung gehören. (vgl. KMK 2017: 87ff) Eine Verpflichtung, Fortbildungen zur Inklusion zu besuchen, gibt es in den Ländern nicht.

Der Bildungsbericht 2016 lässt erste Rückschlüsse darauf zu, inwieweit die Fortbildungsangebote auch von den Lehrer_innen genutzt werden. Demnach machten Veranstaltungen zu „Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf jeweils ca. 5 % der Fortbildungsaktivitäten aus. Auffällig ist dabei, dass sich vor allem Deutsch- und Englischlehrkräfte ohne Lehrbefähigung im Bereich Inklusion fortgebildet haben (7 bzw. 6 %) und weit weniger Gymnasial- als sonstige Lehrkräfte (2,6 gegenüber 6,0 %).“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 87)

ZUSAMMENFASSUNG

Die Frage, ob Inklusion gelingt, wird vor Ort beantwortet, in jeder Einzelschule. In jedem der Bundesländer gibt es Leuchtturmschulen, die zeigen, wie inklusive Schulentwicklung geht – Aufgabe der Länder ist es, alle Schulen dabei zu unterstützen, zu guten Beispielen inklusiver Bildung zu werden.

Die erste Voraussetzung dafür, die Möglichkeit, zieldifferent unterrichten zu können, wird nur von Brandenburg, Bremen, Hamburg und Niedersachsen allen Schulformen und Schularten eingeräumt. Alle anderen Länder beschränken diese Möglichkeit auf bestimmte Schularten und Schulformen.

Über den Auftrag an die ehemaligen Förderschulen hinaus, die allgemeinen Schulen bei der inklusiven Schulentwicklung zu unterstützen, stellen Nordrhein-Westfalen und Thüringen den Schulen zusätzliche Inklusionsberater_innen an die Seite. Bremen hat mit den Zentren für

unterstützende Pädagogik die sonderpädagogische Kompetenz direkt an die Schulen verlagert. In Hamburg werden die Grund- und Stadtteilschulen durch eine eigens eingerichtete Arbeitsgruppe besucht und so bei der inklusiven Schulentwicklung begleitet. Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen sind die einzigen Bundesländer, die bislang auf die Entwicklung von Handreichungen zur sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule verzichtet haben.

Hessen und Sachsen sehen Lehrveranstaltungen zur inklusiven Bildung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung nicht verpflichtend vor. In Baden-Württemberg und Thüringen müssen nur Studierende bestimmter Lehramtstypen solche Lehrveranstaltungen besuchen. Lehrerfortbildungen im Bereich inklusiver Bildung gibt es in allen Bundesländern – das heißt allerdings noch nicht, dass dieses Angebot von den Lehrkräften auch genutzt wird.

FAZIT

Bei der Betrachtung verschiedener Bausteine eines inklusiven Bildungssystems – statistischen Daten zu Förder-, Inklusions- und Exklusionsquoten, Schulgesetzgebung, politische Konzepte auf dem Weg zur inklusiven Bildung, Verankerung inklusiver Elemente in der beruflichen Bildung, Finanzierung sowie qualitative Aspekte inklusiver Bildung – wird deutlich, dass mit Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein drei Bundesländer die Umgestaltung ihres Bildungssystems zu einem inklusiven besonders konsequent angegangen sind. Bremen und Schleswig-Holstein haben mit Exklusionsquoten von 1,1 und 2,2 Prozent das Ziel eines inklusiven Bildungssystems – rein quantitativ – fast erreicht. Ob die Lehr- und Lernkultur an den Schulen in Bremen und Schleswig-Holstein ebenfalls inklusiven Standards entspricht, kann nur durch weiterführende, qualitative Untersuchungen festgestellt werden.

Auch die anderen Bundesländer haben Schritte auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem eingeleitet. Nicht alle jedoch haben ihre Schulgesetze den Vorgaben der BRK angepasst. In Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen besteht ein Ressourcenvorbehalt für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule. In den schulgesetzlichen Regelungen von Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt ist zudem kein Vorrang des inklusiven Unterrichts eingeräumt.

Die weiteren Schritte zur Umgestaltung des Bildungswesens lassen sich über die Bundesländer hinweg grob in drei Modelle einteilen, wobei die Länder diese Ansätze wie ausgeführt auf unterschiedliche Weise mit Leben füllen – und ihr Bildungssystem damit auch unterschiedlich weitgehend inklusiv gestalten: Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen gehen davon aus, dass grundsätzlich alle

Schulen den Auftrag erfüllen müssen, inklusiv zu unterrichten. Während Bremen durch eine nahezu vollständige Verlagerung der sonderpädagogischen Ressourcen die allgemeinen Schulen bei der inklusiven Schulentwicklung unterstützt, bleiben diese in Baden-Württemberg weitgehend auf sich allein gestellt, sie erhalten auch keine systemische Ressourcenzuweisung.

Bayern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt setzen auf das zweite Modell, die Einrichtung von Profilschulen. Dieses Modell unterscheidet sich von dem dritten Ansatz – Schwerpunktschulen –, weil sich Profilschulen freiwillig zu einer inklusiven Schule entwickeln. Die Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz und Hessen hingegen werden vom Land beauftragt. Auch in Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern ist die Einrichtung von Schwerpunktschulen Bestandteil der inklusiven Schulentwicklung, hier wurde also eine Kombination aus Modell 1 und Modell 3 gewählt. Sachsen fällt in dieser Betrachtung aus dem Rahmen, weil bis zum Frühjahr 2017 nur ein Modellversuch zu inklusiver Bildung besteht.

Ganz unabhängig davon, welches Modell die Bundesländer gewählt haben, gibt es aus den Ländern Berichte über eine zu geringe Ausstattung mit sonderpädagogischen Ressourcen. An dieser Stelle kann nicht beurteilt werden, ob Forderungen nach zusätzlichem Personal tatsächlich berechtigt sind – richtig ist aber, dass eine ressourcenneutrale Umsetzung inklusiver Bildung insbesondere dann, wenn das Förderschulsystem und damit eine Doppelstruktur aufrechterhalten wird, kaum möglich sein wird.

Gerade die Bundesländer, die die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems bislang nur zögerlich angegangen sind, müssen daran erinnert werden, dass die Gestaltung eines inklusiven Bildungswesens und damit die Umsetzung der BRK nicht weniger ist als die Einhaltung von geltendem Recht. Hinzu kommt, dass die Lernbedingungen in Förderschulen bei über 70% der Schüler_innen nicht dazu führen, dass zumindest ein Hauptschulabschluss erreicht wird. Alle Länder sind also in der Pflicht, sich das Ziel der inklusiven Bildung auf die Fahnen zu schreiben – und dabei das Verständnis inklusiver Bildung, das die BRK vorgibt, im Blick zu behalten.

ANHANG

Tabelle 3: Verteilung der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte im Schuljahr 2015/2016

	Lernen	davon inklusiv	Sehen	davon inklusiv
Baden-Württemberg	39,2 %	44,4 %	2,2 %	42,6 %
Bayern	27,5 %	58,3 %	1,1 %	25,0 %
Berlin	29,7 %	63,4 %	1,4 %	57,7 %
Brandenburg	43,6 %	39,3 %	1,6 %	68,3 %
Bremen	56,8 %	92,6 %	2,4 %	24,7 %
Hamburg	41,9 %	69,5 %	1,3 %	39,8 %
Hessen	41,9 %	30,6 %	1,2 %	19,7 %
Mecklenb.-Vorpom.	39,6 %	22,5 %	1,0 %	41,4 %
Niedersachsen	39,2 %	46,7 %	1,4 %	64,1 %
Nordrhein-Westfalen	30,7 %	48,9 %	1,6 %	30,6 %
Rheinland-Pfalz	56,3 %	36,1 %	1,8 %	60,0 %
Saarland	38,3 %	45,2 %	2,2 %	48,6 %
Sachsen	42,7 %	5,2 %	1,1 %	47,0 %
Sachsen-Anhalt	41,2 %	28,2 %	1,6 %	43,2 %
Schleswig-Holstein	50,1 %	81,2 %	1,3 %	100,0 %
Thüringen	36,2 %	32,1 %	1,7 %	61,4 %
Deutschland	36,8 %	45,0 %	1,5 %	42,5 %

Quellen: KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Tabelle 3 ff: Verteilung der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte im Schuljahr 2015/2016

	Hören	davon inklusiv	Sprache	davon inklusiv
Baden-Württemberg	4,6 %	44,4 %	11,2 %	29,1 %
Bayern	3,9 %	32,8 %	5,2 %	54,3 %
Berlin	3,6 %	49,8 %	17,8 %	68,6 %
Brandenburg	3,8 %	65,0 %	6,1 %	78,2 %
Bremen	4,0 %	40,8 %	1,9 %	100,0 %
Hamburg	3,1 %	48,6 %	13,6 %	51,5 %
Hessen	2,8 %	17,0 %	10,4 %	21,3 %
Mecklenb.-Vorpom.	4,3 %	66,6 %	8,1 %	53,9 %
Niedersachsen	4,3 %	58,9 %	11,9 %	41,6 %
Nordrhein-Westfalen	3,2 %	37,7 %	15,0 %	40,6 %
Rheinland-Pfalz	4,6 %	46,7 %	5,3 %	18,6 %
Saarland	4,2 %	65,4 %	15,2 %	76,0 %
Sachsen	3,0 %	60,7 %	13,4 %	67,4 %
Sachsen-Anhalt	3,8 %	42,6 %	5,6 %	69,5 %
Schleswig-Holstein	2,9 %	67,8 %	5,1 %	94,1 %
Thüringen	2,5 %	64,2 %	10,5 %	52,2 %
Deutschland	3,7 %	45,1 %	10,8 %	45,5 %

Quellen: KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Tabelle 3 ff: Verteilung der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte im Schuljahr 2015/2016

	Körperliche und motorische Entwicklung	davon inklusiv	Geistige Entwicklung	davon inklusiv
Baden-Württemberg	8,9 %	18,7 %	12,5 %	7,0 %
Bayern	3,6 %	21,0 %	14,7 %	5,8 %
Berlin	10,8 %	55,6 %	15,4 %	24,9 %
Brandenburg	6,3 %	77,2 %	20,8 %	8,8 %
Bremen	5,2 %	36,1 %	19,1 %	96,5 %
Hamburg	9,7 %	48,3 %	12,0 %	31,3 %
Hessen	5,8 %	28,4 %	17,9 %	10,2 %
Mecklenb.-Vorpom.	5,3 %	36,0 %	16,2 %	1,7 %
Niedersachsen	7,2 %	38,3 %	19,4 %	17,0 %
Nordrhein-Westfalen	7,9 %	28,6 %	16,4 %	9,8 %
Rheinland-Pfalz	8,0 %	8,3 %	15,1 %	9,7 %
Saarland	7,7 %	46,2 %	11,3 %	14,0 %
Sachsen	6,2 %	69,3 %	14,9 %	3,0 %
Sachsen-Anhalt	6,8 %	27,7 %	20,5 %	1,9 %
Schleswig-Holstein	7,5 %	67,3 %	23,9 %	13,2 %
Thüringen	5,9 %	59,2 %	25,7 %	9,4 %
Deutschland	7,1 %	34,1 %	16,3 %	10,7 %

Quellen: KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Tabelle 3 ff: Verteilung der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte im Schuljahr 2015/2016

	Emotionale und soziale Entwicklung	davon inklusiv	Kranke	davon inklusiv
Baden-Württemberg	17,9 %	42,5 %	3,4 %	5,2 %
Bayern	9,2 %	56,7 %	3,5 %	0,0 %
Berlin	15,3 %	92,3 %	3,1 %	17,0 %
Brandenburg	17,8 %	86,1 %	-	-
Bremen	8,2 %	79,3 %	-	-
Hamburg	15,8 %	86,3 %	-	-
Hessen	12,5 %	47,0 %	6,8 %	3,5 %
Mecklenb.-Vorpom.	24,6 %	86,0 %	0,9 %	0,0 %
Niedersachsen	16,6 %	52,4 %	-	-
Nordrhein-Westfalen	23,2 %	46,0 %	2,0 %	0,0 %
Rheinland-Pfalz	5,3 %	13,5 %	-	-
Saarland	12,0 %	90,3 %	3,8 %	0,0 %
Sachsen	18,6 %	71,8 %	-	-
Sachsen-Anhalt	20,6 %	62,8 %	-	-
Schleswig-Holstein	5,1 %	83,7 %	4,0 %	100,0 %
Thüringen	17,3 %	62,5 %	-	-
Deutschland	16,6 %	55,6 %	2,2 %	8,4 %

Quellen: KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Tabelle 3 ff: Verteilung der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte im Schuljahr 2015/2016

	Förder- schwer- punkt über- greifend	davon inklusive	Lernen, Sprache, emotio- nale und soziale Entwick- lung (LSE)	davon inklusive
Baden-Württemberg	-	-	-	-
Bayern	2,7 %	0,0 %	15,9 %	0,0 %
Berlin	2,9 %	79,9 %	-	-
Brandenburg	-	-	-	-
Bremen	0,1 %	100,0 %	2,4 %	0,0 %
Hamburg	0,2 %	52,4 %	-	-
Hessen	-	-	-	-
Mecklenb.-Vorpom.	-	-	-	-
Niedersachsen	-	-	-	-
Nordrhein-Westfalen	-	-	-	-
Rheinland-Pfalz	-	-	-	-
Saarland	5,4 %	0,0 %	-	-
Sachsen	-	-	-	-
Sachsen-Anhalt	-	-	-	-
Schleswig-Holstein	-	-	-	-
Thüringen	-	-	-	-
Deutschland	0,6 %	16,9 %	2,3 %	0,0 %

Quellen: KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Tabelle 3 ff: Verteilung der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte im Schuljahr 2015/2016

	Noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet	davon inklusiv
Baden-Württemberg	-	-
Bayern	12,6%	0,0%
Berlin	-	-
Brandenburg	-	-
Bremen	-	-
Hamburg	2,5%	96,8%
Hessen	0,6%	0,0%
Mecklenb.-Vorpom.	-	-
Niedersachsen	-	-
Nordrhein-Westfalen	-	-
Rheinland-Pfalz	3,7%	87,1%
Saarland	-	-
Sachsen	-	-
Sachsen-Anhalt	-	-
Schleswig-Holstein	-	-
Thüringen	0,1%	18,2%
Deutschland	2,1%	9,2%

Quellen: KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Tabelle 4: Exklusionsquoten von Ausländer_innen und Nicht-Ausländer_innen im Schuljahr 2015/2016 im Vergleich

	Ausländer_innen	Nicht-Ausländer_innen
Baden-Württemberg	7,17 %	4,16 %
Bayern	5,62 %	4,25 %
Berlin	2,48 %	2,65 %
Brandenburg	1,90 %	4,25 %
Bremen	1,22 %	0,96 %
Hamburg	4,44 %	2,72 %
Hessen	5,93 %	3,64 %
Mecklenb.-Vorpom.	3,01 %	6,40 %
Niedersachsen	3,91 %	3,35 %
Nordrhein-Westfalen	6,04 %	4,19 %
Rheinland-Pfalz	4,41 %	3,72 %
Saarland	3,92 %	4,06 %
Sachsen	21,41 %	5,28 %
Sachsen-Anhalt	22,08 %	5,44 %
Schleswig-Holstein	2,39 %	2,08 %
Thüringen	2,03 %	4,16 %
Deutschland	5,43 %	4,00 %

Quellen: KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Tabelle 5: Entwicklung der Schülerzahlen von 2008/2009 zu 2015/2016

	Entwicklung der Gesamtschülerzahlen	Entwicklung der Förderschülerzahlen
Baden-Württemberg	-12,39 %	-8,81 %
Bayern	-10,46 %	-8,63 %
Berlin	1,23 %	-30,82 %
Brandenburg	7,61 %	-14,40 %
Bremen	-8,66 %	-77,74 %
Hamburg	2,21 %	-32,94 %
Hessen	-9,39 %	-10,28 %
Mecklenb.-Vorpom.	11,43 %	-20,84 %
Niedersachsen	-11,37 %	-26,94 %
Nordrhein-Westfalen	-14,51 %	-22,93 %
Rheinland-Pfalz	-13,85 %	-8,13 %
Saarland	-13,97 %	-9,33 %
Sachsen	16,41 %	-0,69 %
Sachsen-Anhalt	6,60 %	-24,81 %
Schleswig-Holstein	-14,10 %	-39,72 %
Thüringen	9,25 %	-38,24 %
Deutschland	-9,07 %	-18,04 %

Quellen: KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

LITERATUR

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>

BauO LSA (2016): Bauordnung des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung vom 10. September 2013. Zuletzt geändert am 15. Oktober 2016. Unter: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=BauO+ST&psml=bssahprod.psm1&max=true&aiz=true>

BauO Bin (2016): Bauordnung für Berlin in der Fassung vom 29. September 2005. Zuletzt geändert am 17. Juni 2016. Unter: <http://www.stadtentwicklung.berlin.de/service/gesetzestexte/de/download/bauen/BauOBln.pdf>

BauO NRW (2017): Bauordnung für das Land Nordrhein-Westfalen in der Fassung vom 1. März 2000. Zuletzt geändert am 22. April 2017. Unter: http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/27ml/page/bsrlprod.psm1?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Treffliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-BauORPrahen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0

BayBO (2015): Bayerische Bauordnung in der Fassung vom 14. August 2007. Zuletzt geändert am 24. Juli 2015. Unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBO>true>

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011): Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote. Unter: https://www.km.bayern.de/download/3191_konzeptpapier_zur_umsetzung_des_gesetzentwurfs_inklusion_13_2.pdf

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2016): Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion. Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote. Konzept – bisherige Leistungen. Unter: https://www.km.bayern.de/.../15560_24.10.16_gesamt_pdf._bayerns_schritte.pdf

BayEUG (2016): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen in der Fassung vom 31. Mai 2000. Zuletzt geändert am 13. Dezember 2016. Unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true>

BbgBO (2016): Brandenburgische Bauordnung in der Fassung vom 19. Mai 2016. Unter: https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgbo_2016#50

BbgSchulG (2016): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg in der Fassung vom 02. August 2002. Zuletzt geändert am 25. Januar 2016. Unter: <http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg>

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2012): Schulsenator legt Rahmenplanentwurf für alle Baumaßnahmen bis 2019 vor. Zwei Milliarden Euro für den Schulbau. Unter: <http://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/3596488/2012-09-11-bsb-schulbau/>

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2015): 120 zusätzliche Lehrerstellen für die Inklusion. Unter: <http://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/4546562/2015-07-06-inklusion-lehrerstellen/>

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2017): Inklusion in Hamburgs Schulen. Unter: <http://www.hamburg.de/inklusion-schule/4339098/inklusion-in-hamburgs-schulen/>

BremLBO (2014): Bremische Landesbauordnung in der Fassung vom 16. Oktober 2009. Zuletzt geändert am 27. Mai 2014. http://transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.65601.de&as=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d

Bertelsmann Stiftung (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung.pdf

Bildungsserver Rheinland-Pfalz 2016a: 135 Projekte neu im Landesschulbauprogramm 2016. Unter: https://bildung-rp.de/gehezu/startseite/einzelmeldung.html?tx_ttnews5Btt_news5D=4472&cHash=3a21ddf560d4b330b487c0a505d99f5d

Bildungsserver Rheinland-Pfalz 2016b: 289 Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz. Unter: https://inklusion.bildung-rp.de/aktuelles/einzelanzeige.html?tx_ttnews5Btt_news5D=4626&cHash=0e32ae5ea9799321d543e75cc32a7e54

Bildungsserver Rheinland-Pfalz (2017): Schulische Inklusion. <https://inklusion.bildung-rp.de/inklusion/schulische-inklusion.html>

BremSchulG (2014): Bremisches Schulgesetz in der Fassung vom 28. Juni 2005. Zuletzt geändert am 22. Juli 2014. Unter: <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf>

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2012): Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. Drucksache 20/3641. Unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/3357968/data/drucksache.pdf>

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2010): Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik. Unter: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>

Der Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein – Staatskanzlei (2017): Inklusion im Unterricht. Unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Themen//inklusion_unterricht.html

Der Senat von Berlin (2011): Gesamtkonzept „Inklusive Schule“. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (alt: Bedarf an sonderpädagogischer Förderung). Drs. 16/1051 (II.B.39), 16/2610 und 16/3182 sowie Drs. 16/2479, Punkt 1.7. Schlussbericht. Unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/gesamtkonzept_inklusion.pdf?start&ts=1296483030&file=gesamtkonzept_inklusion.pdf

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen (2010): Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung. Entwicklungsplan Inklusion. Unter: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/entwicklungsplan20inklusion.pdf>

Die Senatorin für Kinder und Bildung (2016): Bildung ist ein Schwerpunkt im Bremer Haushalt. Unter: <http://senatspressestelle.bremen.de/sixcms/detail.php?id=167779&asl=bremen146.c.25714.de>

Freistaat Sachsen (2017): Haushaltsplan 2017/2018. Einzelplan 05. Staatsministerium für Kultus. Unter: http://finanzen.sachsen.de/download/EP_05.pdf

Die Senatorin für Kinder und Bildung Bremen (2017): Inklusion. Unter: <https://www.bildung.bremen.de/inklusion-4417>

Dobe, Mario (2014): Eckpunkte für ein Konzept „Auf dem Weg zur inklusiven Schule“. Unter: <https://www.berlin.de/sen/bjw/inklusion/fachinfo/eckpunkte-inklusion-stand-10-11-14.pdf>

Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens (2015): Schule und die Frage der Inklusion in Bayern. Friedrich-Ebert-Stiftung. Unter: library.fes.de/pdf-files/akademie/bayern/12082.pdf

Fischer, Christian (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>

Fischer, Erhard (2015): Gestaltung inklusiver Unterrichtsettings an allgemeinen Berufskollegs mit Fokus auf die Zielgruppe „Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“. Unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusive-Schule/Gutachtenteil-Prof_-Dr_-Erhard-Fischer.pdf

FöSoVO (2014): Verordnung zur Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung in der Fassung vom 2. September 2009. Zuletzt geändert am 2. Juni 2014. Unter: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-SoFC3B6VMV2009rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>

Freie Hansestadt Bremen (2014): Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land Bremen. Unter: <http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/2015-02-0520Landesaktionsplan20UN-BRK20EndgFCltige20Version20mit20Fotos.pdf>

Gesetz zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion vom 9. Juli 2014. Unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=216&bes_id=27824&aufgehoben=N&menu=0&sg=0

GEW Baden-Württemberg (2016a): Es droht Überlastung. Unter: <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/es-droht-ueberlastung/>

GEW Baden-Württemberg (2016b): Weniger Stellen an den Beruflichen Schulen. Unter: <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/weniger-stellen-an-den-beruflichen-schulen/>

Hamburger Institut für berufliche Bildung (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Entwicklung und Erprobung inklusiver Angebote in der Berufsorientierung, Ausbildungsvorbereitung, Ausbildung und Qualifizierung. Unter: <http://www bbw-hamburg.de/fileadmin/redakteure/Dokumente/flyer-dual-und-inklusiv.pdf>

Hartke et al. (2010): Wie effektiv sind Diagnoseförderklassen? Unter: http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/2_dfk_bericht.pdf

HBauO (2016): Hamburgische Bauordnung in der Fassung vom 14. Dezember 2015. Zuletzt geändert am 17. Februar 2016. Unter: <http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-BauOHA2005rahmen>

HBO (2016): Hessische Bauordnung in der Fassung vom 15. Januar 2011. Zuletzt geändert am 15. Dezember 2016. Unter: http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc_hl=1&doc_id=jlr-BauOHE2010rahmen&documentnumber=1&numberofresults=106&showdoccase=1&doc_part=R¶mfromHL=true#docid:169492,1,20161224

Hessisches Kultusministerium (2016): Das inklusive Schulbündnis: Konzept zur Umsetzung der Inklusion. Unter: http://www.fruehe-hilfen-hessen.de/fileadmin/customer/documents/Aktuelles_ab_Juni2016/PrC3A4sentation_Das_Inklusive_SchulbC3BCndnis.pdf

Hessisches Sozialministerium (2012): Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Unter: http://www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaackqt

HmbSG (2016): Hamburgisches Schulgesetz in der Fassung vom 16. April 1997. Zuletzt geändert am 15. September 2016. Unter: <http://www.schulrechthamburg.de/jportal/portal/t/dgg/bs/18/page/sammlung.psm1/media-type/html?action=controls.sammlung.DocView>

HSchulG (2015): Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005. Zuletzt geändert am 24. März 2015. Unter: http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,1,20150401

InklSchulFinG ND (2017): Gesetz über finanzielle Leistungen des Landes wegen der Einführung der inklusiven Schule in der Fassung vom 12. November 2015. Zuletzt geändert am 01.01.2017. Unter: <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=InklSchulFinG+ND+C2A7+1&psml=bsvorisprod.psml&max=true>

Klemm, Klaus (2012): Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Bertelsmann Stiftung. Unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Zusaetzl_Ausgaben_inkl_Schulsystem_in_D_Mrz_12.pdf

Klemm, Klaus (2014a): Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Bertelsmann Stiftung. Unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf

Klemm, Klaus (2014b): Junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen – Bildungsstatistische Analysen und Empfehlungen. Unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusive-Schule/Gutachten-Prof_-Klemm---Datenanalyse.pdf

Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Bertelsmann Stiftung. Unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf

Klemm, Klaus (2016): Lehrkräftebedarf und -einsatz im Bereich der sonderpädagogischen Förderung in den öffentlichen allgemeinen Schulen und in den öffentlichen Förderzentren Schleswig-Holsteins. Unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte//inklusion_schulische/Downloads/klemm_gutachten.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Unter: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/SonderpE4dagogisches20Gutachten.pdf>

Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen_NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf

KMK (2014a): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/2014.

KMK (2014b): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2013/2014.

KMK (2014c): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

KMK (2015): Allgemein bildende und berufliche Schulen (Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden nach Bildungsbereichen).

KMK (2016a): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016.

KMK (2016b): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2015/2016.

KMK (2016c): Allgemein bildende und berufliche Schulen (Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden nach Bildungsbereichen).

KMK (2017): Übersicht der Kultusministerkonferenz. Inklusives Schulsystem – Entwicklungen in den Ländern. Stand 10. Januar 2017.

Kremer, H.-Hugo/Kückmann, Marie-Ann/Sloane, Peter F.E./Zoyke, Andrea (o.J.): Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusive-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf

Landtag von Baden-Württemberg (2015): Gesetzentwurf der Landesregierung. Gesetz zum Ausgleich kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion, zur Änderung des Gesetzes über den kommunalen Finanzausgleich und über die Förderung von Investitionen im Bereich der Kindertagesbetreuung. Unter: http://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/6000/15_6962_D.pdf

Laubenstein, Désirée/Lindmeier, Christian/Guthöhrlein, Kirsten/Scheer, David (2015): Kurzüberblick ausgewählter Forschungsergebnisse. Unter: http://inklusion.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/inklusion.bildung-rp.de/AKTUELLES/Zusammenfassung_der_Fachpublikation-Auf_dem_Weg_zur_schulischen_Inklusion.pdf.

LBauO M-V (2015): Landesbauordnung Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung vom 15. Oktober 2015. Zuletzt geändert am 21. Dezember 2015. Unter: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm!showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-BauOMV2015rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>

LBauO R-P (2015): Landesbauordnung Rheinland-Pfalz in der Fassung vom 24. November 1998. Zuletzt geändert am 01. August 2015. Unter: http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/27ml/page/bsrlpprod.psm!pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-BauORPrahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0

LBO Baden-Württemberg (2015): Landesbauordnung für Baden-Württemberg in der Fassung vom 05. März 2010. Zuletzt geändert am 01. März 2015. Unter: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?jsessionid=088458C3A2DD22BD3BBB27DD141C44E3.jp91?quelle=jlink&query=BauO+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-BauOBW2010V4P39>

LBO Saarland (2015): Landesbauordnung in der Fassung vom 18. Februar 2004. Zuletzt geändert am 15. Juli 2015. Unter: http://www.saarland.de/dokumente/res_innen/2130-1.pdf

LBO S-H (2016): Landesbauordnung für das Land Schleswig-Holstein in der Fassung vom 22. Januar 2009. Zuletzt geändert am 1. Juli 2016. Unter: <http://www.gesetzesrechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=BauO+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true&aiz=true>

Legal Tribune Online (2014): 13 Kommunen erheben Verfassungsbeschwerde. Unter: <http://www.lto.de/recht/nachrichten/n/inklusion-schulen-kommunalverfassungsbeschwerde-finanzierung/>

Malecki, Andrea (2014): Sonderpädagogischer Förderbedarf – eine differenzierte Analyse. In: Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik, Oktober 2014. S. 591-601. Unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/SonderpaedagogischerFoerderbedarf_102014.pdf?__blob=publicationFile

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (2015): Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Baden-Württemberg. Unter: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Menschen_mit_Behinderungen/Aktionsplan_UN-BRK_2015.pdf

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2016): Gemeinsames Lernen in der Schule gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015 „Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben“ (Drucksache 6/3157-B). Unter: http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/service/publikationen/pressemitteilungen/Anhaenge/Konzept_Gemeinsames_Lernen.pdf

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2017): Wie funktioniert Inklusion? Unter: http://www.inklusion-brandenburg.de/wie_funktioniert_inklusion.html

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2017): Inklusion. Unter: <http://www.saarland.de/84817.htm>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2017): Inklusion. Unter: <http://www.bildung-mv.de/fruehkindliche-bildung/inklusion/>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2016): Inklusionsstrategie der Landesregierung im Bildungssystem bis 2023. Unter: <http://www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=1574407>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Thüringen (2013): Entwicklungsplan Inklusion. Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24) bis 2020. Unter: <http://apps.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1535.pdf>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2013): Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich. Unter: https://mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1_Bildung/Inklusion/Landeskonzept_Inklusion.pdf

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2015): Reiß: 110 neue Projekte kommen ins Landesschulbauprogramm. Pressemitteilung. Unter: http://schulbau.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/schulbau.bildung-rp.de/Presselisten/2015_Presseerklaerung.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015): Inklusion. Unter: <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Themen/Inklusion>

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2015): Das Handlungskonzept PLuS. Praxis, Lebensplanung und Schule. Unter: http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/III/Service/Broschueren/Bildung/handlungskonzept_plus.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Gesetz zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion. Zweiter Bericht der Landesregierung über die Ergebnisse der Evaluierung für das Schuljahr 2015/2016. Unter: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-4321.pdf>

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017a): Inklusion. Unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/>

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017b): Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/index.html>

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017c): Fragen und Antworten zu den begleitenden Maßnahmen und zur Finanzierung. Unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQ-03-Massnahmen/index.html>

Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie Rheinland-Pfalz (2015): Landesaktionsplan Rheinland-Pfalz. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Unter: http://inklusion.rlp.de/fileadmin/masgff/soziales/LANDESAKTIONSPLAN_RLP_2015_HS.pdf

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2016): Projekt Übergang Schule und Beruf „ÜSB“. 2016 – 2019. Unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/T/teilhabe/Downloads/teilhabe_Flyer_UebergangSchuleBeruf2016.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Mißling, Sven/Ückert, Oliver (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Deutsches Institut für Menschenrechte. Unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf

Monitor Lehrerbildung (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Unter: http://2015.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf

NBauO (2017): Niedersächsische Bauordnung in der Fassung vom 3. April 2012. Zuletzt geändert am 06. April 2017. Unter: <http://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/1sh7/page/bsvorisprod.psm1?doc.hl=1&doc.id=jlr-BauOND2012rahmen3Ajuris-Ir00&documentnummer=1&numberofresults=156&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#focuspoint>

News4teachers (2017): Immer öfter bleiben Lehrerstellen unbesetzt – allein in NRW fehlen offenbar hunderte Bewerber. Unter: <http://www.news4teachers.de/2017/02/immer-oeffter-bleiben-lehrerstellen-unbesetzt-allein-in-nrw-fehlen-offenbar-hunderte-bewerber/>

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. Hinweise für die kommunalen Schulträger. Unter: <http://www.mk.niedersachsen.de/download/66896>

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (2017): Curricula und Materialien. Rahmenlehrpläne, Richtlinien, Rahmenrichtlinien (Ordnungsmittel) und Materialien für berufsbildende Schulen in Niedersachsen sowie Ausbildungsordnungen und Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA). Unter: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=303>

Niedersächsischer Landtag (2016): Antrag. Rahmenkonzept zur Weiterentwicklung der inklusiven Schule. Drucksache 17/6409. Unter: www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_17_7500/.../17-6409.pdf

Nolte, Gerald (2015): Die Schulgesetznovelle 2015. Unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/97846/Die_Schulgesetznovelle_2015_-_Aufsatz_von_Gerald_Nolte_Niedersaechsisches_Kultusministerium.pdf

NSchG (2016): Das Niedersächsische Schulgesetz in der Fassung vom 3. März 1998. Zuletzt geändert am 26. Oktober 2016. Unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/79353/Das_Niedersaechsische_Schulgesetz_NSchG_Lesefassung_Stand_Oktober_2016.pdf

o.V. (2013): Gemeinsamer Unterricht als Baustein inklusiver Bildungsangebote – Konzept des Landes Sachsen-Anhalt zum Ausbau des gemeinsamen Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen. Unter: http://www.mk.bildung-lsa.de/bildung/be-gemeinsamer_unterricht.pdf

Riedel, Eibe (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Unter: http://gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/gutachten_riedel.pdf

SächsBO (2016): Sächsische Bauordnung in der Fassung vom 11. Mai 2016. Unter: https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift_gesamt/1779/27772.html

Sächsischer Landtag (2017): Synopse. Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens im Freistaat Sachsen.

Schuck, Karl Dieter/Rauer, Wulf (2014): Abschlussbericht über die Analysen zum Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 in Hamburg. Unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/eibisch/files/else-2014-04-29.pdf>

SchG Baden-Württemberg (2016): Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983. Zuletzt geändert am 23. Februar 2016. Unter: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SchulGBW1983rahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true>

Schleswig-Holsteinischer Landtag (2014): Bericht der Landesregierung. Inklusion an Schulen. Drucksache 18/2065. Unter: <http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl18/drucks/2000/drucksache-18-2065.pdf>

SchoG (2016): Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland in der Fassung vom 21 August 1996. Zuletzt geändert am 20. Januar 2016. Unter: http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/SchulOG_SL.htm#SchulOG_SL_rahmen

SchulG Berlin (2016): Schulgesetz für das Land Berlin in der Fassung vom 26. Januar 2004. Zuletzt geändert am 07. Juli 2016. Unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true>

SchulG LSA (2016): Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung 22. Februar 2013. Zuletzt geändert am 25. Februar 2016. Unter: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true>

SchulG M-V (2010): Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung vom 10. September 2010. Zuletzt geändert am 27. Juni 2016. Unter: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>

SchulG NRW (2016): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen in der Fassung vom 5. Februar 2005. Zuletzt geändert am 15.12.2016. Unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524

SchulG Rheinland-Pfalz (2016): Schulgesetz in der Fassung vom 20. März 2004. Zuletzt geändert am 16.02.2016. Unter: http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/1gxw/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnummer=1&numberofresults=146&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGRP2004rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint

SchulG Sachsen (2017): Schulgesetz für den Freistaat Sachsen in der Fassung vom 16. Juli 2004. Zuletzt geändert am 1. Februar 2017. Unter: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-SchulG#x1>

SchullinklkomAusglG BW (2017): Gesetz zum Ausgleich kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion in der Fassung vom 21. Juli 2015. Zuletzt geändert am 11.03.2017. Unter: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SchullinklkomAusglGBWrahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017): Inklusion. Unter: <https://www.berlin.de/sen/bjf/inklusion/>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2013): Inklusive Schule in Berlin. Empfehlungen des Beirats. Unter: https://www.berlin.de/sen/bjw/inklusion/fachinfo/beiratsempfehlungen_endfassung.pdf.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2015): Bericht Sen-BildJugWiss - II A 2 - vom 23.09.2015. Inklusion. Haushaltsberatung 2016/2017. Vorgang 0344. Unter: <http://www.parlament-berlin.de/ados/17/BildJugFam/vorgang/bjf17-0344-76-v.pdf>

Staatsministerium für Kultus Sachsen (2017): Inklusion. Unter: <http://www.schule.sachsen.de/14308.htm>

Statistisches Bundesamt (2014a): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2013/2014. Fachserie 11, Reihe 1.

Statistisches Bundesamt (2014b): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2013/2014. Fachserie 11, Reihe 2.

Statistisches Bundesamt (2017): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2015/2016. Fachserie 11, Reihe 1.

Stiftung Bildungspakt Bayern (2016): Inklusive berufliche Bildung in Bayern. Projektdokumentation und Ergebnisse des Schulversuchs. Unter: bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/.../Abschlussdokumentation_web.pdf

SWR (2016): Grüne bringen Digitalisierungs-Budget ins Spiel. Unter: <http://www.swr.de/swraktuell/bw/bildung-in-baden-wuerttemberg-kultusministerin-eisenmann-zieht-die-notbremse/-/id=1622/did=18334836/nid=1622/afdf18/index.html>

ThürBO (2016): Thüringer Bauordnung vom 13. März 2014. Zuletzt geändert am 22. März 2016. Unter: <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=BauO+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true>

ThürGIG (2010): Thüringer Gesetz zur Gleichstellung und Verbesserung der Integration von Menschen mit Behinderungen in der Fassung vom 16. Dezember 2005. Zuletzt geändert am 18. November 2010. Unter: http://landesrecht.thueringen.de/jportal/portal/t/13k5/page/bsthueprod.psm?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-BehIntegGTHrahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#jlr-BehIntegGTHp12

ThürSchulG (2013): Thüringer Schulgesetz in der Fassung vom 30. April 2003. Zuletzt geändert am 31. Januar 2013. Unter: <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+TH&psml=bsthueprod.psm&max=true&aiz=true#jlr-SchulGTH-2003V7P2-jlr-SchulGTH2003V1P2-jlr-SchulGTH2003V2P2-jlr-SchulGTH2003V3P2-jlr-SchulGTH2003V4P2-jlr-SchulGTH2003V5P2-jlr-SchulGTH2003V6P2>.

United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Unter: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

UPäDVO_1 (2013): Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik. Unter: https://bre-men.beck.de/?bcid=Y-100-G-BrUPaedVO_1

Verband Bildung und Erziehung Landesverband NRW (2015): Stellungnahme des VBE NRW zum Gesetz über die Feststellung des Haushaltsplans des Landes NRW. Unter: https://www.vbe-nrw.de/index.php?content_id=4837&session=

Verfassungsgericht für das Land Nordrhein-Westfalen 2017: Kommunalverfassungsbeschwerden gegen Regelungen zur schulischen Inklusion erfolglos. Unter: http://www.vgh.nrw.de/pressemitteilungen/03_170110/index.php

Vock, Miriam/Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Friedrich-Ebert-Stiftung. Unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>

Volkholz, Sybille (2015): Es geht voran. Die Entwicklung der inklusiven Schule aus Sicht der Vorsitzenden des Fachbeirates. GEW Berlin. bbz – unsere Berliner Bildungszeitschrift. Unter: http://www.gew-berlin.de/10103_13043.php

WDR (2015): 52 Städte und Kommunen klagen gegen Kosten der Inklusion. Unter: <http://www1.wdr.de/themen/infokompakt/nachrichten/nrwkompakt/staete-klagen-gegen-inklusions-kosten-100.html>

BISHER ERSCIENEN:

INKLUSIVE BILDUNG IN BADEN-WÜRTTEMBERG Teil 1 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Klaus Käppeler (November 2015)

INKLUSIVE BILDUNG IN NIEDERSACHSEN Teil 2 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Stefan Politze (November 2015)

INKLUSIVE BILDUNG IM SAARLAND Teil 3 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Anett Sastges-Schank (November 2015)

INKLUSIVE BILDUNG IN HAMBURG Teil 4 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Ties Rabe (Dezember 2015)

INKLUSIVE BILDUNG IN BREMEN Teil 5 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Julia Schmidt-Häuer (Januar 2016)

INKLUSIVE BILDUNG IN SACHSEN Teil 6 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Hanka Kliese und Robert Kluge (März 2016)

INKLUSIVE BILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN Teil 7 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Renate Hendricks (April 2016)

INKLUSIVE BILDUNG IN HESSEN Teil 8 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Christoph Degen (Mai 2016)

INKLUSIVE BILDUNG IN RHEINLAND-PFALZ Teil 9 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Jan Wenzel (Juni 2016)

INKLUSIVE BILDUNG IN THÜRINGEN Teil 10 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Roland Merten (September 2016)

INKLUSIVE BILDUNG IN SACHSEN-ANHALT Teil 11 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Angela Kolb-Janssen (September 2016)

INKLUSIVE BILDUNG IN SCHLESWIG-HOLSTEIN Teil 12 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Britta Ernst (Oktober 2016)

INKLUSIVE BILDUNG IN BRANDENBURG Teil 13 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Lutz Faulhaber, Christian Witte (Dezember 2016)

INKLUSIVE BILDUNG IN BERLIN Teil 14 des Ländervergleichs

Valerie Lange, Mario Dobe (März 2017)

INKLUSIVE BILDUNG IN MECKLENBURG-VORPOMMERN Teil 15 des Ländervergleichs (in Vorbereitung)

SCHULE UND DIE FRAGE DER INKLUSION IN BAYERN Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. Carmen Dorrance, Clemens Dannenbeck (2015)

DANKE

Ausdrücklich gedankt sei Christoph Degen, Mario Dobe, Angela Ehlers, Gerald Eisenblätter, Britta Ernst, Lutz Faulhaber, Renate Hendricks, Klaus Käppeler, Hanka Kliese, Robert Kluge, Angela Kolb-Janssen, Roland Merten, Stefan Politze, Ties Rabe, Anett Sastges-Schank, Julia Schmidt-Häuer, Charlotte Tabbert, Jan Wenzel und Christian Witte, die mit ihren Beiträgen zu den Länderheften nicht nur eine entscheidende Grundlage für diesen Ländervergleich, sondern auch mit Rückmeldungen zu den aktuellen Entwicklungen in den Bundesländern wertvolle weiterführende Informationen gegeben haben.

IMPRESSUM

ISBN: 978-3-95861-846-6

1. Auflage

© 2017, by Friedrich-Ebert-Stiftung
Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abteilung Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg,
Marion Stichler, Anett Borchers

Umschlaggestaltung und Satz:
minus Design, Berlin

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei
Printed in Germany 2017

