



NEPS WORKING PAPERS

Cornelia Gresch, Anne Piezunka und Heike Solga

unter Mitarbeit von Jonna M. Blanck

EINE ERGÄNZUNGSSTICHPROBE
VON INTEGRATIONSSCHÜLERINNEN
UND -SCHÜLERN IM RAHMEN DES
NATIONALEN BILDUNGSPANELS:
MÖGLICHKEITEN UND PERSPEKTIVEN

NEPS Working Paper No. 37
Bamberg, March 2014

Working Papers of the German National Educational Panel Study (NEPS)

at the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi) at the University of Bamberg

The NEPS Working Papers publish articles, expertises, and findings related to the German National Educational Panel Study (NEPS).

The NEPS Working Papers are edited by a board of researchers representing the wide range of disciplines covered by NEPS. The series started in 2011.

Papers appear in this series as work in progress and may also appear elsewhere. They often represent preliminary studies and are circulated to encourage discussion. Citation of such a paper should account for its provisional character.

Any opinions expressed in this series are those of the author(s) and not those of the NEPS Consortium.

The NEPS Working Papers are available at

<https://www.neps-data.de/projektübersicht/publikationen/nepsworkingpapers>

Editorial Board:

Jutta Allmendinger, WZB Berlin

Cordula Artelt, University of Bamberg

Jürgen Baumert, MPIB Berlin

Hans-Peter Blossfeld, EUI Florence

Wilfried Bos, University of Dortmund

Edith Braun, DZHW Hannover

Claus H. Carstensen, University of Bamberg

Henriette Engelhardt-Wölfler, University of Bamberg

Frank Kalter, University of Mannheim

Corinna Kleinert, IAB Nürnberg

Eckhard Klieme, DIPF Frankfurt

Cornelia Kristen, University of Bamberg

Wolfgang Ludwig-Mayerhofer, University of Siegen

Thomas Martens, DIPF Frankfurt

Manfred Prenzel, TU Munich

Susanne Rässler, University of Bamberg

Marc Rittberger, DIPF Frankfurt

Hans-Günther Roßbach, LifBi

Hildegard Schaeper, DZHW Hannover

Thorsten Schneider, University of Leipzig

Heike Solga, WZB Berlin

Petra Stanat, IQB Berlin

Volker Stocké, University of Kassel

Olaf Struck, University of Bamberg

Ulrich Trautwein, University of Tübingen

Jutta von Maurice, LifBi

Sabine Weinert, University of Bamberg

Contact: German National Educational Panel Study (NEPS) – Leibniz Institute for Educational Trajectories – Wilhelmsplatz 3 – 96047 Bamberg – Germany – contact@lifbi.de

**Eine Ergänzungsstichprobe
von Integrationsschülerinnen und -schülern
im Rahmen des Nationalen Bildungspanels:
Möglichkeiten und Perspektiven**

*Cornelia Gresch, Anne Piezunka und Heike Solga
unter Mitarbeit von Jonna M. Blanck*

*und Unterstützung durch die studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
Georg Camehl, Daniel Faas, Franziska Matthes und Mathias Wittchen,
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung*

Abschlussbericht des Projekts „Integrierte Förderschüler“ des NEPS (kurz: IntFös), finanziert durch das BMBF (Laufzeit 1/2010-12/2013, Leitung: Prof. Dr. K. Leuze und Prof. Dr. H. Solga)

E-Mail-Adresse der Erstautorin:

cornelia.gresch@wzb.eu

Bibliographische Angaben:

Gresch, C., Piezunka, A. & Solga, H. (2014). Realisierbarkeit einer Ergänzungsstichprobe von Integrationsschülerinnen und -schülern im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Möglichkeiten und Perspektiven, unter Mitarbeit von J. M. Blanck (NEPS Working Paper No. 37). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.

Abstract

Das vom BMBF geförderte dreijährige Projekt beschäftigte sich mit der Frage, ob und wie im Rahmen des Nationalen Bildungspanels diejenigen Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung (Lernen) in hinreichend großer Fallzahl einbezogen werden können, die an Regelschulen unterrichtet werden. Hierzu wurden erstens die unterschiedlichen Modalitäten von Inklusion/Integration in den Bundesländern systematisch erfasst, zweitens im Rahmen einer Stichprobenpilotierung die praktischen Voraussetzungen für eine Integrationsstichprobe geprüft und drittens eine umfassende Konzeptspezifikation von Integration als Grundlage für die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung der Inklusion-/Integrations-situation erarbeitet. Als zentrales Ergebnis zeigt sich, dass eine bundesweite Integrationsstichprobe auf Schülerebene zum aktuellen Zeitpunkt nur unter erheblichem Aufwand und mit bestimmten Einschränkungen möglich ist. Zur genaueren Umsetzung werden insgesamt neun Empfehlungen ausgesprochen. Darüber hinaus ergab die nähere Auseinandersetzung mit der Umsetzung von Inklusion/Integration in den einzelnen Bundesländern, dass sich diese, aber auch Schulen und Klassen, teilweise erheblich in der Umsetzung unterscheiden. Entsprechend ist eine alleinige Beschränkung auf das Label „Integrations-schüler_in“ als Grundlage für eine empirische Untersuchung nicht ausreichend, sondern die unterschiedlichen Gegebenheiten der Inklusion/Integration sollten explizit erhoben werden. Hierzu werden neun Dimensionen vorgestellt, die bei der Untersuchung von Integrations-schüler_innen einbezogen werden sollten. Abschließend werden zwei Empfehlungen für die zukünftige Forschung im Bereich der Inklusion ausgesprochen: Zum einen bedarf es eines Standards an bundesweit einsetzbaren Erhebungsinstrumenten zur Identifikation von Integrations-schüler_innen und zur Erfassung der Integrations-situation. Zum anderen bietet die Untersuchung von Integrations-schüler_innen grundsätzlich auch bei geringeren Fallzahlen großes Analysepotenzial. In diesem Fall wäre allerdings die Konzentration auf Integrations-schüler_innen in möglichst ähnlichen Integrations-/Inklusionssettings zielführend. Hier sollten weitere Forschungsarbeiten ansetzen.

Schlagworte

Integration, Inklusion, sonderpädagogischer Förderbedarf, bundesweite Stichprobe

Abstract

The 3-year project funded by the German Ministry of Education and Research (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) deals with the feasibility of an additional sample of students with special educational needs in the area of learning taught at regular schools (included students) as part of the National Educational Panel Study (NEPS). To reach this aim, we first systematically assessed various modalities of inclusion; second, we examined the practical conditions for a sample of included students by conducting a pilot sample, and third, we drafted a comprehensive conceptual specification of inclusion as a basis for developing survey instruments to assess the situation of included students. Our project research has resulted in the main finding that a nationwide sample at student level would currently only be feasible with considerable additional effort and specific restrictions. In this regard we have issued nine recommendations. What is more, we discovered great differences between Federal States, schools, and even classes regarding the implementation of inclusive teaching. Thus, it is not sufficient to base empirical analyses solely on the restrictive label of “included students”. Instead, the different parameters for inclusion need to be surveyed explicitly. Therefore, we present nine aspects of inclusion, which should be taken into account when considering a study about inclusive teaching. By way of conclusion, we offer two recommendations with regard to future research in the field: First, we call for a standard of survey instrumentation to identify included students and to assess the setting of inclusion in a way that can be implemented nationwide. On the other hand, we see a high potential for investigating included students even with a small number of cases. In this event, we would advise focusing on included students from comparable settings of integration. Further research should continue from here.

Keynotes

Integration, Inclusion, special educational needs, large-scale study, sample

Zusammenfassung

Im Jahr 2008 ist in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft getreten, die unter anderem die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem beinhaltet. Hier hat sich Deutschland unter anderem verpflichtet, „geeignete Informationen einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten“ zu sammeln, mit denen „politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens“ ausgearbeitet werden können (Artikel 31, UN-BRK). Das vom BMBF geförderte 3-jährige Projekt beschäftigte sich mit der Frage, ob und wie im Rahmen des Nationalen Bildungspanels diejenigen Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung (Lernen) in hinreichend großer Fallzahl einbezogen werden können, die an Regelschulen unterrichtet werden. In dem Projekt wurden drei Schwerpunkte vertieft:

- Systematische Erfassung der unterschiedlichen Modalitäten von Inklusion in den Bundesländern,
- Prüfung der praktischen Voraussetzungen für eine Integrationsstichprobe,
- Erarbeitung einer umfassenden Konzeptspezifikation von Inklusion/Integration, um eine solide Grundlage für die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung der Integrationssituation/Inklusionssituation bereitstellen zu können.

Im Ergebnis dieser Projektarbeiten ergibt sich für eine geplante Stichprobenziehung und Erhebung – kurz zusammengefasst (ausführlicher in Kapitel 5) – Folgendes: Eine bundesweite **Integrationsstichprobe auf Schülerebene ist nur unter bestimmten Bedingungen, mit erheblichem Aufwand und mit verschiedenen Einschränkungen realisierbar**. In diesem Rahmen wurden insgesamt **neun Empfehlungen** ausgesprochen: Grundsätzlich wird ein zweistufiges Stichprobenverfahren empfohlen (1. Empfehlung): In einem ersten Schritt werden „Integrationschulen“ kontaktiert und um Informationen zu den Integrationskonzepten an ihrer Schule und zum Aufkommen an Integrationschüler_innen innerhalb einzelner Klassenstufen und Klassen gebeten. Auf Grundlage dieser Informationen können gezielt Klassen ausgewählt werden, aus denen die Stichprobe gezogen wird. Die Integrationsstichprobe sollte sich weiter auf ein vorab definiertes Format der Integration/Inklusion beschränken (2. Empfehlung). Um die Beteiligungsquoten zu erhöhen, sollten die Möglichkeiten einer verpflichtenden Teilnahme geprüft werden und es bedarf grundsätzlich der starken Unterstützung durch die Länder (3. Empfehlung). Weiter empfiehlt sich eine Stichprobenziehung selbst ab der dritten Klassenstufe (4. Empfehlung), eine Einschätzung des benötigten Stichprobenumfangs sollte vorab in Abhängigkeit von der Fragestellung erfolgen (5. Empfehlung) und die Untersuchung selbst sollte im Klassenkontext stattfinden (6. Empfehlung). Sofern die Beteiligung der Schüler_innen freiwillig erfolgt, sollten (wegen der geringen Beteiligung) nur Schulklassen einbezogen werden, in denen ein Mindestaufkommen von zwei Integrationschüler_innen (Lernen) vorliegt (7. Empfehlung), wobei die damit einhergehende Selektivität geprüft werden sollte (8. Empfehlung). Schließlich ist für die Kalkulation des Stichprobenumfangs der nicht unerhebliche Panalausfall an Integrationschüler_innen über die Wellen zu berücksichtigen (9. Empfehlung).

Darüber hinaus ergab die nähere Auseinandersetzung mit der Umsetzung von Inklusion/Integration, dass sich die Bundesländer, aber auch Schulen und Klassen innerhalb einer Schule, teilweise erheblich in der Art und Weise unterscheiden, wie Inklusion/Integration umgesetzt wird. Dies beginnt bei unterschiedlichen Kriterien zur statistischen Erfassung dieser Schülergruppen (Förderung vs. Diagnose) über das unterschiedliche Aufkommen in den Ländern bis zur Situation in der Schule und konkret im Klassenzimmer beim gemeinsamen Unterricht mit Regelschüler_innen. Entsprechend ist eine alleinige Beschränkung auf das Label „Integrationsschüler_in“ als Grundlage für eine empirische Untersuchung nicht ausreichend, sondern die unterschiedlichen Gegebenheiten der Integration/Inklusion sollten explizit erhoben werden. In dem Projekt werden hierzu neun Dimensionen von Integration/Inklusion vorgestellt: Zugangsbedingungen zum gemeinsamen Unterricht, Identifikation von Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung, Ressourcenausstattung und -verteilung an den jeweiligen Schulen, Qualifizierung des Personals, Handlungen auf Schulebene, Formen des gemeinsamen Unterrichts, Unterrichtsgestaltung, Kontextfaktoren und Einstellungen. Diese verschiedenen Dimensionen können entscheidenden Einfluss auf den weiteren Bildungs- und Lebensverlauf der Schüler_innen haben und sollten bei der Untersuchung von Integrationsschüler_innen einbezogen werden (siehe Kapitel 4). Insbesondere auf bundesweiter Ebene besteht hier allerdings noch erheblicher Entwicklungsbedarf an Instrumenten.

Der Bericht endet mit zwei zentralen Implikationen, die sich für weitere Forschung in dem Feld der bundesweiten Inklusionsforschung ergeben: Infolge des erheblichen Aufwandes wird grundsätzlich von einer reinen bundesweiten, repräsentativen Integrationsstichprobe abgeraten. Allerdings sollte ein Schwerpunkt auf zwei Forschungsfelder gelegt werden: Zum einen bedarf es **bundesweit einsetzbarer Erhebungsinstrumente** zur Identifikation von Integrationsschüler_innen und zur Erfassung der Integrations-/Inklusionssituation. Von solchen Instrumente könnten weitere bundesweite Studien profitieren mit dem langfristigen Ziel, einen studienübergreifenden Standard bei der Erhebung von Integrationsschüler_innen zu schaffen. Zum anderen bietet die Untersuchung von Integrationsschüler_innen grundsätzlich **auch bei geringeren Fallzahlen noch immer großes Analysepotenzial**. In diesem Fall wäre allerdings die Konzentration auf Integrationsschüler_innen in möglichst ähnlichen Integrations-/Inklusionssettings zielführend, wie sie über das empfohlene zweistufige Stichprobenverfahren realisiert werden kann. Hier sollten weitere Forschungsarbeiten ansetzen.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung.....	7
2. Inklusion/Integration in Deutschland und den einzelnen Bundesländern	11
2.1 Statistische Erfassung von Integrationsschüler_innen.....	12
2.2 Statistisches Aufkommen an Integrationsschüler_innen.....	14
2.3 Formen der gemeinsamen Beschulung	16
2.4 Zusammenfassung und Fazit	18
3. Entwicklung eines Stichprobendesigns	20
3.1 Grundlegende Überlegungen zur Erhebung von Integrationsschüler_innen	20
3.1.1 Gruppenbefragung vs. Befragung im Klassenkontext	20
3.1.2 Klassenstufen	21
3.1.3 Bestimmung der notwendigen Fallzahlen	22
3.2 Stichprobenpilotierung.....	25
3.2.1 Vorgehensweise und Beteiligung	25
3.2.2 Verteilung der Integrationsschüler_innen auf Schulen und Klassen.....	27
3.2.3 Notwendige Fallzahlen in den Bundesländern	31
3.2.4 Prädiktionspotenzial aus dem vorherigen Schuljahr	35
3.3 Zusammenfassung und Stichprobenstrategie	38
4. Konzeptspezifikation und Instrumente	41
4.1 Konzeptspezifikation: Das Input-Prozess-Output-Modell inklusiver Beschulung	41
4.1.1 Zentrale Dimensionen integrativer/inklusive Beschulung	42
4.1.2 Adaption des Input-Prozess-Output-Modells.....	47
4.2 Aktuell eingesetzte Instrumente im NEPS.....	49
4.3 Forschungsstand	51
4.4 Zusammenfassung und Fazit	54
5. Zusammenfassung.....	55
6. Literatur	58

Anhang A: Fact-Sheets

Anhang B: Instrumente zur Integrativen/Inklusiven Beschulung im NEPS

1. Einleitung

Im Jahr 2008 ist in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft getreten, die unter anderem die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem beinhaltet. Entsprechend haben sich die Vertragsstaaten verpflichtet, „geeignete Informationen einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten“ zu sammeln, mit denen „politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens“ ausgearbeitet werden können (Artikel 31, UN-BRK).

Das Nationale Bildungspanel (NEPS) (<https://www.neps-data.de/>) bietet die Voraussetzungen für die Sammlung von Forschungsdaten zu Bildungsprozessen von Schüler_innen mit Beeinträchtigungen. In dieser Studie werden Längsschnittdaten zu unterschiedlichen Bildungsbereichen – wie Kompetenzentwicklungen, Lernumwelten, Bildungsprozessen, Ethnische Bildungsungleichheit, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten – über die gesamte Lebensspanne erhoben. In ergänzenden Stichproben werden hierfür bereits Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung (SPF), die verschiedene Klassenstufen einer Sonder-/Förderschule mit Schwerpunkt „Lernen“ besuchen, untersucht. Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung¹ an Regelschulen wurden in den Ausgangsstichproben des NEPS ebenfalls erfasst. Gezielte Auswertungen sind allerdings aufgrund ihres seltenen Vorkommens nicht möglich.² Hinzu kommt, dass sowohl die statistische Erfassung als auch die Umsetzung von Inklusion in den einzelnen Ländern erheblich variierten.

Bei dem Projekt „IntFös“ handelt es sich um ein Teilprojekt des NEPS, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Es startete im Januar 2010 und war mit einer Laufzeit von drei Jahren am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) angesiedelt. Beantragt wurde das Projekt von Prof. Dr. Heike Solga und Prof. Dr. Kathrin Leuze. Die operative Leitung lag bei Dr. Cornelia Gresch unter Mitarbeit von Jonna M. Blanck³ und Anne Piezunka.⁴ „IntFös“ beschäftigte sich mit der Frage, **ob und wie**

1 Grundsätzlich ist zwischen Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (i. d. R. festgestellt über eine Diagnose) und Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung zu unterscheiden (vgl. auch Abschnitt 2.1). Beide Konzepte weisen große Überschneidung auf, sind allerdings nicht gleichzusetzen. Das heißt, es gibt sowohl Schüler_innen mit einer Diagnose, die nicht gefördert werden, als auch Schüler_innen ohne Diagnose, die Förderung erhalten. In dem vorliegenden Beitrag verwenden wir die Formulierung „sonderpädagogische Förderung“, wie sie u. a. auch in der amtlichen Statistik geführt wird – ohne allerdings die (sehr kleine) Teilgruppe auszuschließen, die trotz Diagnose nicht gefördert wird.

2 Im Schuljahr 2010/2011 lag der prozentuale Anteil an Integrationsschüler_innen (Lernen) bei 1,3 Prozent aller Schüler_innen an Regelschulen.

3 Jonna Blanck war von April 2011 bis September 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt. Sie war an der konzeptionellen Rahmgestaltung des Projekts beteiligt wie auch an der Entwicklung von Befragungsinstrumenten für das NEPS und gab vielfältige Anregungen zur Durchführung einer Stichprobenziehung. Ihre Aufgaben beinhalteten insbesondere die Erarbeitung von für die Stichprobenziehung relevanten Bundesländerunterschieden z.B. hinsichtlich schulischer Integrationsformen, der statistischen Erfassung von Integrationsschülern, der Möglichkeiten Integrationsschüler vorab zu identifizieren sowie des Zeitpunktes des Feststellungsverfahrens von sonderpädagogischem Förderbedarf. Hierzu übernahm sie auch die Kommunikation mit den Kultusministerien der Bundesländer.

4 An dieser Stelle herzlichen Dank an Reinhard Pollak und Christian Aßmann für ihre konstruktiven Hinweise.

im Nationalen Bildungspanel Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung (Lernen), die an Regelschulen unterrichtet werden, untersucht werden können. Wesentliche Ziele des Projekts lagen in der Beantwortung der Frage der Machbarkeit. Das heißt, ob mit dem NEPS erstmals mit einer repräsentativen Stichprobe Vergleiche zwischen Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regel- und Förderschulen durchgeführt werden können, und wenn ja, wie ein entsprechendes Stichproben- und Oversampling-Design aussähe. Im Mittelpunkt standen dabei Schüler_innen mit Förderschwerpunkt Lernen, dem anteilig größten Förderschwerpunkt.⁵ Diese Schüler_innen werden im folgenden Beitrag auch als *Integrationschüler_innen (Lernen)* bezeichnet.

Es gibt eine grundlegende Debatte über die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“: Während sich schulische Integration auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit sonderpädagogischer und ohne sonderpädagogische Förderung bezieht, zielt das Konzept der Inklusion auf eine Überwindung jener „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2002). In Letzterem wird die Klassifizierung der Schüler_innen grundsätzlich abgelehnt und es werden vielmehr strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen angestrebt, „um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer_innen gerecht zu werden“ (Biewer 2009: 193). Im vorliegenden Bericht bewegen wir uns zwischen beiden Konzepten. Der Fokus liegt auf der Gruppe mit sonderpädagogischer Förderung (SPF). Demnach halten wir an einem Zwei-Gruppen-Konzept (~Integration) fest. Jedoch gibt es zunehmend Schulen oder auch Bundesländer, in denen diese offizielle Trennung aufgelöst wird (~Inklusion als angestrebtes Ziel). Im Rahmen des Projekts wird ein Stichprobendesign angestrebt, das auch die Untersuchung von Schüler_innen in inklusiven Settings ermöglicht.

Die Aufgabe des Projekts lag in erster Linie in der Prüfung der methodisch-logistischen Voraussetzungen einer derartigen Erhebung, insbesondere der Möglichkeiten der Identifikation, Erfassung und Erhebung dieser Schülergruppe und der Entwicklung eines geeigneten Stichprobenverfahrens. Da sich das Integrations-/Inklusionsgeschehen zwischen den Bundesländern wie auch zwischen den Schulen innerhalb eines Bundeslandes teilweise massiv unterscheidet, wurde darüber hinaus auch die inhaltliche Ebene miteinbezogen, d.h. zum einen die Umsetzung von Inklusion in den einzelnen Ländern und zum anderen die kritische Auseinandersetzung mit vorhandenen Erhebungsinstrumenten. Vor diesem Hintergrund wurden in dem Projekt **drei Schwerpunkte** gesetzt (vgl. Abbildung 1):

- **Erfassung und systematische Dokumentation der Modalitäten von Inklusion in den Bundesländern:** Wesentliche Voraussetzung des Projekts ist ein detailliertes Wissen über die aktuellen Umsetzungspraktiken von Inklusion/Integration in den einzelnen Bundesländern. Diese sind sowohl für die Stichprobenziehung als auch die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten von Bedeutung. Der Fokus lag auf den rechtlichen Vorgaben sowie deren praktischer Umsetzung.

⁵ Im Schuljahr 2011/12 wurden 41,6 Prozent aller Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dem Förderschwerpunkt „Lernen“ zugeordnet.

- **Klärung praktischer Voraussetzungen für eine Integrationsstichprobe:** Aufgrund des geringen Aufkommens an Integrations Schüler_innen, gekoppelt mit den unterschiedlichen Erfassungsformen in den Ländern, wurden die methodischen Rahmenbedingungen für eine Stichprobenziehung und Erhebung eruiert. Dies beinhaltete insbesondere eine Prüfung der Möglichkeiten, Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorab identifizieren zu können, der Zugangsmöglichkeiten zu diesen Informationen und des Aufkommens in den einzelnen Bundesländern, Schulen, Klassenstufen und Klassen. Auf Basis dieser Informationen wurde eine Grundgesamtheit definiert und eine Stichprobenstrategie abgeleitet.
- **Konzeptspezifikation von Inklusion/Integration als Grundlage für die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten:** Es wurden inhaltlich-konzeptionelle Vorarbeiten für eine Erhebung geleistet, indem Inklusion/Integration theoretisch und empirisch aufbereitet wurden. Zudem wurden laufende Instrumente im NEPS ergänzt und weiterentwickelt. Diese Entwicklungsarbeit war notwendig, um die Voraussetzungen zu schaffen, integrierte Schüler_innen mit SPF in der Erhebung selbst identifizieren zu können, und um die Lernumwelten von Integrations Schüler_innen soweit abzubilden, dass sie in späteren Analysen miteinbezogen werden können.

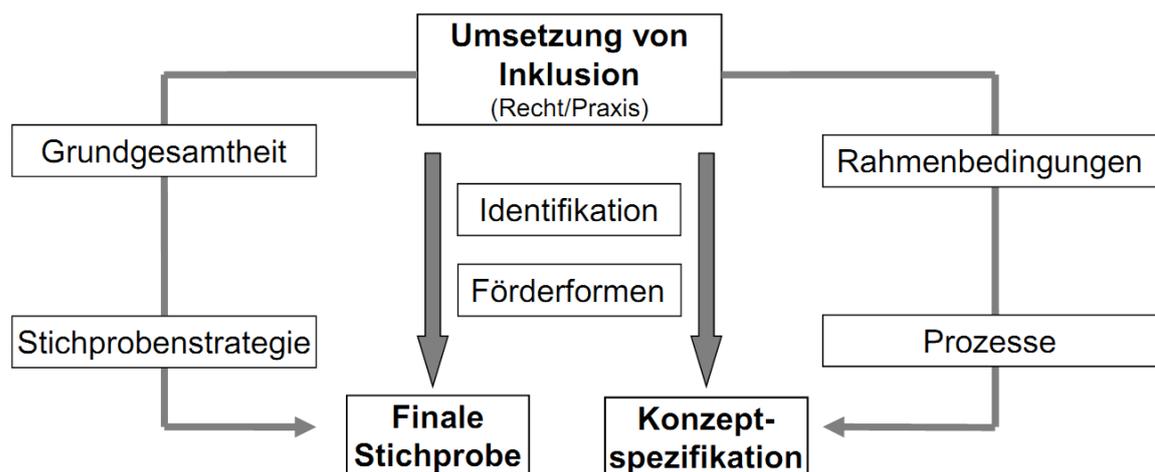


Abbildung 1: Teilziele und Inhalte des IntFös-Projekts

Zur Beantwortung dieser Teilziele wurden verschiedene Strategien verfolgt:

- Umfassende Recherchen der verschiedenen Modalitäten von Inklusion in den einzelnen Ländern;
- Kontaktaufnahme mit den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer, um u. a. Informationen zum statistischen Aufkommen zu erhalten;
- Durchführung einer Stichprobenpilotierung, um die Voraussetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten einer Stichprobenziehung zu prüfen und als empirische Grundlage für die Einschätzung der Verteilung und für Selektivitätsanalysen;

- Analyse aktueller Daten des NEPS, um Informationen zum Aufkommen und zur Teilnahme der Schüler_innen zu erhalten;
- Weiterentwicklung und Ergänzung vorhandener Instrumente im NEPS zur Inklusion;
- Durchführung einer umfassenden Konzeptspezifikation für die Erfassung von Inklusion an Regelschulen;
- Gründung eines Netzwerkes für den regelmäßigen Austausch und Kooperationen mit weiteren bundesweiten Schulleistungsstudien (NELSEN: NEtwork of Large Scale Studies investigating Students with Special Educational Needs);
- Kontaktaufnahme zu laufenden Forschungsprojekten im Bereich der Inklusionsforschung und Erstellung einer Datenbank, in der u. a. auch die Instrumente dokumentiert sind.

In dem vorliegenden Bericht werden die zentralen Ergebnisse dieses Projekts vorgestellt. Kapitel 2 befasst sich mit den verschiedenen Modalitäten der Umsetzung von Inklusion. Im Mittelpunkt von Kapitel 3 steht die Integrationsstichprobe. In Kapitel 4 findet sich eine umfassende Konzeptspezifikation von Inklusion/Integration unter Einbeziehung der verschiedenen bislang im NEPS eingesetzten Konzepte/Instrumente. Der Bericht endet mit einer Zusammenfassung und zentralen Empfehlungen für eine Erhebung von Integrations-schüler_innen (Kapitel 5). Zudem gibt es zwei Anhänge: In Anhang A so genannte „Fact-Sheets“, in denen die zentralen Regelungen in den einzelnen Bundesländern beschrieben sind, und in Anhang B eine Übersicht über die vorhandenen Instrumenten im NEPS.

2. Inklusion/Integration in Deutschland und den einzelnen Bundesländern

Da die Zuständigkeit des Bildungswesens in den Hoheitsbereich der Länder fällt, unterscheiden sich die Länder teilweise erheblich darin, wie Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung (SPF) statistisch erfasst werden und wie Inklusion umgesetzt wird. Diese Informationen sind für die Entwicklung eines Stichprobendesigns und die Ableitung notwendiger Erhebungsinstrumente von wesentlicher Bedeutung. Ein wichtiger Bestandteil der Projektarbeit lag somit darin, die verschiedenen Modalitäten von Inklusion/Integration in den einzelnen Ländern aufzubereiten. Hierzu wurde zunächst eine umfassende Recherche vorgenommen, in der Gesetzestexte, Rechts- und Verwaltungsvorschriften gesichtet, systematisiert und ausgewertet wurden. Darüber hinaus wurden die jeweiligen Kultusministerien angeschrieben und gebeten, aktuelle statistische Informationen über die zahlenmäßige Verteilung von Schüler_innen mit SPF an Regelschulen in den einzelnen Klassenstufen und Schulformen zur Verfügung zu stellen.⁶ Auf dieser Grundlage wurden für die einzelnen Bundesländer sogenannte *Fact-Sheets* zusammengestellt, in denen folgende Informationen dokumentiert sind (siehe Anhang A):

- Allgemeine Informationen zu den jeweiligen Schulsystemen in den Bundesländern, z. B. zu den verschiedenen Schulformen oder zum jahrgangsübergreifenden Lernen in der Grundschule, die relevant für die Stichprobenziehung sind.
- Das Schuljahr, in dem i. d. R. sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen diagnostiziert wird.
- Eine Zusammenstellung der rechtlich verankerten Formen des gemeinsamen Unterrichts.
- Zukünftige Entwicklungen.

Da zum aktuellen Zeitpunkt sehr viel Bewegung in dem Feld der Integration/Inklusion stattfindet, handelt es sich um Informationen, die regelmäßig aktualisiert werden müssen. Der aktuelle Stand bezieht sich auf den Zeitraum August bis Dezember 2013. Darüber hinaus gibt es ein noch unveröffentlichtes Arbeitspapier, in dem jeweils die konkrete Umsetzung von Inklusion in den einzelnen Bundesländern umfassend beschrieben wird (Blanck in Vorbereitung). Es wird im Lauf des zweiten Quartals 2014 über die WZB-Internetseiten zugänglich sein.

Im Folgenden werden die zentralen Befunde dieser Recherchen vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen dabei die statistische Erfassung von Integrationsschüler_innen (2.1), das Aufkommen von Integrationsschüler_innen in den Ländern und Schulformen (2.2) und die verschiedenen Formen gemeinsamer Beschulung (2.3). Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung und einem Fazit (2.4).

⁶ An dieser Stelle möchten wir uns herzlich für die konstruktive Unterstützung durch die Ministerien und statistischen Landesämter bedanken.

2.1 Statistische Erfassung von Integrationsschüler_innen

Um empirische Analysen zu Integrationsschüler_innen durchführen zu können, müssen diese zunächst im Schulkontext identifiziert werden können. Dies ist bereits vor der eigentlichen Erhebung erforderlich, damit Schulen und Schulklassen entsprechend in die Stichprobenziehung einbezogen werden können. Vor diesem Hintergrund wurde in dem Projekt geprüft, nach welchem Kriterium und auf welcher Ebene (Schule, Klassenstufe, Klasse) Integrationsschüler_innen in den Ländern statistisch erfasst werden und wie sich diese auf die verschiedenen Schulformen verteilen.

In fast allen Bundesländern liegen über die staatlichen Schulämter bzw. statistischen Landesämter oder die oberste Landesbehörde Informationen darüber vor, an welchen Schulen Schüler_innen mit SPF (Lernen) unterrichtet werden.⁷ Die Regeln, nach denen die Zuweisung zu diesem Status (Integrationsschüler_in ja/nein bzw. Förderschwerpunkt) erfolgt, variieren allerdings in verschiedener Hinsicht zwischen den Ländern. So berichtet Malecki (2013) von einer Anfrage an die Ministerien, in der erfasst wurde, nach welchen Kriterien Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung für die Schulstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK) identifiziert werden. Grundsätzlich werden für diese Schulstatistik Daten angefragt, die sich auf das Aufkommen an Schüler_innen beziehen, die aktuell sonderpädagogisch *gefördert* werden (vgl. Malecki 2013, S. 358f.). In den meisten Bundesländern basiert die statistische Erfassung innerhalb der Schulen allerdings nicht auf der tatsächlichen sonderpädagogischen Förderung, sondern auf einem förmlichen Feststellungsverfahren des sonderpädagogischen *Förderbedarfs* durch eine_n Sonderpädagogen_in (vgl. auch Blanck in Vorbereitung). Nur in Bayern und Niedersachsen erfolgt die Erfassung auf Grundlage der sonderpädagogischen Förderung (wenngleich diese in Bayern mehr oder weniger gleichzusetzen ist mit der Diagnose) und „Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein weisen je nach Schultyp oder Merkmal die sonderpädagogische Förderung nach einer der beiden oben genannten Abgrenzungen nach“ (Malecki 2013, S. 358). Sofern die statistische Zuweisung auf Grundlage eines Diagnoseverfahrens erfolgt, liegen diesem zudem keine bundesländerübergreifend einheitlichen Standards zugrunde. Auch wenn die statistische Erfassung von Integrationsschüler_innen auf Grundlage der erhaltenen Förderung erfolgt, können unterschiedliche Konzepte hinter den auf dieser Basis erfassten Daten liegen: Zum einen gibt es bislang keine einheitlichen Standards in den Maßnahmen, nach denen „sonderpädagogische Förderung“ im gemeinsamen Unterricht stattfindet, keine Informationen darüber, wer diese Maßnahmen durchführt und inwiefern sich sonderpädagogische Förderung von individueller Förderung abgrenzt. Als Konsequenz können Schüler_innen theoretisch je nach Bundesland, in dem sie leben, einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen diagnostiziert bekommen oder auch nicht oder auch als „sonderpädagogisch gefördert“ gelten oder nicht. Hinzu kommen unterschiedliche Umgangsweisen mit Schulklassen, die eine sogenannte sonderpädagogische Grundversorgung erhalten. In Niedersachsen erhalten beispielsweise in der Grundschule alle Klassen präventiv jeweils für zwei Wochenstunden Förderung durch eine_n Sonderpädagogen_in.

⁷ Eine Ausnahme bildet Baden-Württemberg, siehe Kapitel 3.2.

Sofern bei einzelnen Schüler_innen dieser Klasse Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache oder soziale und emotionale Entwicklung vorliegt, muss dieser nicht formal festgestellt werden, sondern die Förderung erfolgt im Rahmen der sonderpädagogischen Grundversorgung als Präventionsmaßnahme.⁸ Diese Schüler_innen werden nicht explizit als „Integrationschüler_innen“ statistisch erfasst und finden sich entsprechend weder in den offiziellen Statistiken der KMK oder des Statistischen Bundesamtes noch sind sie vorab für eine Stichprobenziehung verfügbar.⁹ In anderen Bundesländern mit ähnlichen Modellen oder auch an einzelnen Schulen ist es allerdings durchaus möglich, dass alle Schüler_innen aus einer Klasse, die im Rahmen der sonderpädagogischen Grundversorgung gefördert werden, als Integrationschüler_innen klassifiziert werden und entsprechend in die Statistik eingehen. Nach welchem Prinzip die Zuweisung erfolgt, kann sich somit zwischen Bundesländern wie auch zwischen einzelnen Schulen innerhalb eines Bundeslandes unterscheiden.

Weitere Unterschiede betreffen schließlich den Umgang mit dem Förderschwerpunkt „Autismus“, der in einigen Bundesländern einen eigenen Förderschwerpunkt bildet, in anderen Bundesländern anderen Förderschwerpunkten zugeordnet wird, oder auch den Zeitpunkt der Erstdiagnose von sonderpädagogischer Förderung (vgl. ausführlich Anhang A). Eine formale Diagnose erfolgt teilweise bereits ab der ersten Klasse, häufig aber auch erst ab Klasse drei oder noch später.

Über diese inhaltliche Ebene hinaus variieren die Bundesländer schließlich darin, welche statistischen Informationen auf welcher Ebene in den Ministerien verfügbar sind. Grundsätzlich weisen sämtliche Bundesländer die sieben verschiedenen Förderschwerpunkte (emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sehen und Sprache) getrennt aus. Diese Informationen sind in den meisten Bundesländern auf Ebene der Klassenstufe oder Klasse verfügbar. Allerdings gibt es auch hier Ausnahmen. So liegen in Baden-Württemberg die entsprechenden Informationen auf Schulformebene vor (vgl. ausführlich Abschnitt 3.2.1) und in Niedersachsen auf Schulebene.

Zusammenfassend zeigen diese Unterschiede zwischen den Bundesländern, dass auf der einen Seite offiziell für alle Bundesländer ein übergreifendes Kriterium zur Erfassung von Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung vorliegt. Auf der anderen Seite kann allerdings die Bedeutung, die letztlich diesem Label zugrunde liegt, erheblich zwischen den Ländern oder auch einzelnen Schulen variieren. Eine alternative Erfassungsgrundlage mit einer einheitlicheren Basis liegt zum aktuellen Zeitpunkt *nicht* vor. In einigen Bundesländern gibt es übergeordnete Institutionen, über die die Koordination der betreuenden Sonderpädagogen erfolgt und über die ebenfalls Statistiken über das Aufkommen von Integrationschüler_innen an den einzelnen Schulen verfügbar sind (beispielsweise in Baden-

⁸ Begutachtungen können erfolgen, um eine zieldifferente Beschulung zu ermöglichen. Die Schule erhält auf dieser Grundlage jedoch keine zusätzlichen Ressourcen.

⁹ Quelle: Information aus dem niedersächsischen Kultusministerium.

Württemberg der „sonderpädagogische Dienst“). Diese alternativen Zugangswege gibt es jedoch nicht in allen Bundesländern.

2.2 Statistisches Aufkommen an Integrationsschüler_innen

Für Deutschland gibt es zwei zentrale Quellen, in denen das Aufkommen an Integrationsschüler_innen dokumentiert ist: die Fachserie 11 des Statistischen Bundesamtes und die Schulstatistik, erfasst über die Kultusministerkonferenz (KMK). Beide Statistiken basieren auf Vollerhebungen an den Schulen. Allerdings sind diese Statistiken nicht immer deckungsgleich. So weisen beispielsweise im Schuljahr 2011/12 die Daten des Statistischen Bundesamtes für Bremen rund 200 Integrationsschüler_innen weniger aus als die KMK-Statistik. Die Unterschiede können auf unterschiedliche Meldewege zurückgeführt werden, ggf. auch auf unterschiedliche Definitionen von „Integrationsschüler_innen“ (Diagnose vs. Förderung, siehe Abschnitt 2.1).

Tabelle 2.1: Aufkommen der Schüler_innen mit SPF (Lernen) an Regelschulen in den einzelnen Klassenstufen nach Bundesland

Bundesland*	Klassenstufe												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
BB	46	113	219	285	348	284	172	142	121	91	2	0	0
BE	0	85	376	397	470	503	382	345	361	190	0	0	0
BW	9.271						1.336			-	-	-	
BY	677	1.528	1.667	1.612	985	791	544	457	356	0	-	-	-
HB	45	143	235	276	126	53	49	40	38	25	-	-	-
HH	48	62	58	69	184	14	6	8	4	2	0	0	0
HE	162	205	228	234	156	149	132	140	124	26	-	-	-
MV	38	37	74	53	45	39	34	20	14	1	0	1	0
NI	331						697			-	-	-	
NW	1.723	1.371	1.445	1.040	767	691	573	484	298	0	0	0	0
RP	125	243	324	383	333	355	300	271	227	7	0	0	0
SH	34	86	174	274	473	608	683	706	762	0	-	-	-
SL	33	125	121	80	142	195	33	50	18	0	0	0	0
SN**	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
ST	273		127	182	91	53	59	35	48	2	0	0	0
TH	0	0	125	123	100	84	71	46	12	3	1	0	0
Summe	26.066						19.690			4	1	0	

* Offizielle Abkürzungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland: BB = Brandenburg, BE = Berlin, BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, HB = Bremen, HH = Hamburg, HE = Hessen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, NI = Niedersachsen, NW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein, SL = Saarland, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen.

** Für Sachsen liegen die entsprechenden Daten für den internen Gebrauch vor.

Anmerkung: Es liegen leichte Abweichungen der Werte im Vergleich zur Schulstatistik vor. Diese ergeben sich aus teilweise variierenden Erfassungsgrundlagen in den Bundesländern (vgl. auch Malecki 2013).

Quelle: Die Informationen für Schleswig-Holstein basieren auf einer Veröffentlichung des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein (2011). Die Informationen der anderen Bundesländer wurden von den Bundesländern zur Verfügung gestellte, Schuljahr 2010/2011.

In den Statistiken selbst stehen detaillierte Informationen getrennt nach Bundesland, Förderschwerpunkt und Schulform zur Verfügung. Allerdings ist nicht ersichtlich, wie sich diese Integrationsschüler_innen auf die einzelnen Klassenstufen verteilen. Letzteres ist notwendig, um abschätzen zu können, in welchen Klassenstufen und Schulformen eine Stichprobenziehung grundsätzlich realisierbar ist. Aus diesem Grund wurden im Rahmen des Projekts differenzierte Informationen zum Aufkommen von Integrationsschüler_innen bei den Kultusministerien angefragt. Eine Übersicht befindet sich in Tabelle 2.1.

Die Tabelle zeigt in den meisten Bundesländern einen deutlichen Anstieg im Aufkommen an Integrationsschüler_innen zwischen der ersten und dritten Klassenstufe. Das bestätigt, dass – ähnlich wie bei der Diagnose (siehe Abschnitt 2.1) – die tatsächliche statistische Erfassung (Förderschwerpunkt Lernen) und damit auch die Identifizierungsmöglichkeit häufig erst ab der dritten Klassenstufe gegeben sind.

Zudem befindet sich in Tabelle 2.2 eine Übersicht über das Aufkommen von Integrationsschüler_innen an den einzelnen Schulformen. Hier zeigt sich, dass sich integrierte Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung (Lernen) in erster Linie auf Grundschulen und je nach Aufkommen in den Bundesländern auf Hauptschulen, Gesamtschulen oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen befinden. Der Anteil auf dem Gymnasium ist mit einer Fallzahl von insgesamt 127 Schüler_innen verschwindend gering. Darüber hinaus wird durch die Übersicht deutlich, wie gering insgesamt das Aufkommen dieser Schülergruppe an Regelschulen ist. Dieses liegt selbst an Hauptschulen weit unter zwei Prozent aller Schüler_innen an dieser Schulform.

Tabelle 2.2: Aufkommen der Schüler_innen mit SPF (Lernen) an Regelschulen

	Anzahl	Prozent
Primarstufe	28.368	1,13
Hauptschule	10.123	1,74
Realschule	306	0,03
Schule mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Sekundarschule)	3.799	1,02
Gemeinschaftsschule	6.051	1,05
Gymnasium	127	0,01

*Ausgeschlossen sind die Bundesländer Saarland und Niedersachsen, da hier keine Informationen auf Schulebene vorliegen.

Quelle: Eigene Berechnung, Statistisches Bundesamt 2011/2012, Fachserie 11.¹⁰

Tabelle 2.2 verdeutlicht nochmals die Herausforderung, aufgrund des geringen Aufkommens Integrationsschüler_innen im Schulkontext möglichst umfassend identifizieren zu müssen, um sie einer Analyse zugänglich machen zu können. Zudem zeigen die Informationen zu den einzelnen Klassenstufen, dass eine Stichprobenziehung in Klassenstufe 1 weniger zielführend

¹⁰ Grundlage der Berechnungen bilden die offiziellen Statistiken des Statistischen Bundesamtes 2012 (Fachserie 11).

ist, da zu diesem Zeitpunkt nur ein Bruchteil der späteren Integrationsschüler_innen identifiziert werden kann.

2.3 Formen der gemeinsamen Beschulung

Ein Blick in die verschiedenen rechtlichen Regelungen in den Bundesländern, wie insbesondere die Schulgesetze und die Verordnungen zu Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zeigt deutlich, auf wie vielen Ebenen sich die Bundesländer in Bezug auf die Umsetzung von Integration voneinander unterscheiden und dass gleichzeitig in diesem Bereich zum aktuellen Zeitpunkt tiefgreifende Veränderungsprozesse stattfinden. Unterschiede finden sich bereits auf der organisatorischen Ebene, wie beispielsweise bei der Zuweisung von Ressourcen an die jeweiligen Schulen, den formalen Zugehörigkeiten der jeweiligen Sonderpädagogen_innen oder auch Integrationsschüler_innen und reicht über die Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts in den einzelnen Klassen bis hin zur konkreten sonderpädagogischen Förderung der jeweils betroffenen Schüler_innen.

Zur Verdeutlichung der vielfältigen Unterschiede werden an dieser Stelle kurz die unterschiedlichen Formen der Umsetzung des integrativen Unterrichts etwas näher ausgeführt (vgl. Anhang A; für eine umfassende Übersicht siehe auch Blanck in Vorbereitung): In den einzelnen Bundesländern gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle und insbesondere auch unterschiedliche Begrifflichkeiten. Eine häufige Organisationsform besteht beispielsweise darin, vollständige Förderschulklassen zeitweise oder durchgehend gemeinsam mit Schüler_innen der allgemeinbildenden Schule zu unterrichten. Für diese Form der gemeinsamen Beschulung zweier Klassen werden in den Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, z. B. „Partnerklasse“ (Bayern); „Außenklasse“ (Baden-Württemberg); „Förderklassen an integrativ-kooperativen Schulen (Brandenburg); „Kooperierende Sonderklasse in einer Schule der Regelform“ (Saarland) oder „Kooperationsklasse“ (Sachsen-Anhalt; Hessen). Der gemeinsame Unterricht findet dabei in der Regel an der allgemeinbildenden Schule statt, er kann allerdings auch an den Förderschulen verortet sein (z. B. die „offene Klasse der Förderschule“ in Bayern (Art. 30a 7.3 BayEUG)). Als Alternative zum gemeinsamen Unterricht einer Förder- und Regelklasse werden häufig auch einzelne oder eine begrenzte Anzahl an Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung direkt in die Regelklasse integriert. In manchen Bundesländern finden sich hierzu konkrete Regelungen zu der Anzahl von Integrationsschüler_innen. So dürfen beispielsweise in Berlin im gemeinsamen Unterricht höchstens fünf Integrationsschüler_innen (ab Klasse 3 in der Grundschule) gemeinsam mit Schüler_innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden (§§ 4, 19,20,21 SopaedVo) oder in Bremen werden nach Möglichkeit 17 Regelschüler_innen mit 5 Kindern mit sonderpädagogischer Förderung unterrichtet (KMK 2013, S. 55).

Ein anderer Ansatz wird wiederum bei der so genannten „pauschalen Ressourcenverteilung“ verfolgt: Hier erhalten Schulen pauschale Zuwendungen in Form von Sonderpädagog_innenstunden, die sie je nach Bedarf in den einzelnen Klassen bzw. bei einzelnen Schüler_innen im gemeinsamen Unterricht einsetzen können. Das Konzept ist insbesondere in Grundschulen relativ weit verbreitet (siehe Blanck in Vorbereitung). Der Umfang der

Ressourcen berechnet sich in der Regel auf Basis eines Sozialschlüssels des Einzugsgebiets der Schule. Es ist kein weiterer Nachweis von sonderpädagogischen Gutachten durch die Schule notwendig, sondern die Ressourcen können präventiv und individuell genutzt werden (vgl. z.B. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012, S. 5; siehe auch Blanck in Vorbereitung).

Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Aspekte, in denen sich Integrationskonzepte zwischen den Bundesländern, aber auch zwischen Schulen oder Klassen innerhalb einer Schule unterscheiden können. Diese umfassen beispielsweise den Umfang der gemeinsamen Beschulung, Anzahl der anwesenden Lehrkräfte, die Rolle des_r Sonderpädagogen_in, den Umfang der Förderung oder die Differenzierung zwischen zielgleicher und zieldifferenter Beschulung. Grundsätzlich handelt es sich bei den angesprochenen Unterschieden um jene, die auf einer rechtlichen Ebene nachvollzogen werden können. Für die tatsächliche Umsetzung in der Praxis finden sich darüber hinaus weitere Formate bzw. Unterschiede zwischen Schulen oder auch Klassen und auch hier? liegen keine Informationen darüber vor, wie rechtliche „Leerstellen“ in der Praxis interpretiert werden.

Als Konsequenz dieser Unterschiede können die Bedingungen, unter denen ein_e Integrations-schüler_in unterrichtet wird, voneinander abweichen. Kommt beispielsweise eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen an eine Regelschule, kann es sein, dass sie in ihrer Klasse die einzige Schülerin mit Förderbedarf ist und dass sie 2-3 Stunden die Woche individuelle Unterstützung durch einen Sonderpädagogen bekommt. Im Falle eines Schulwechsels ist sie möglicherweise mit fünf anderen Kindern in einer Klasse, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben, z. B. im Bereich Lernen, aber auch im Bereich geistige Entwicklung. Hier ist der Sonderpädagoge fast immer in der Klasse und führt den Unterricht gemeinsam mit der Klassenlehrerin durch. Darüber hinaus hilft ab und zu noch eine Erzieherin den einzelnen Schüler_innen.

In der theoretischen Auseinandersetzung gibt es verschiedene Versuche, diese unterschiedlichen Formen integrativer/inklusive Beschulung zu klassifizieren (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2011; Heimlich 2003, S. 61ff.; Boenisch 2002, S. 246; Maikowski 1998). Diese Klassifikationen bieten eine gute Veranschaulichung des unterschiedlichen Integrationsgeschehens. Ein Versuch, sie auf die einzelnen Umsetzungsformen in den Ländern anzuwenden, zeigt allerdings, dass ihre Trennschärfe für Forschungszwecke nicht ausreichend ist. Dies soll im Folgenden am Beispiel einer Klassifikation des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen illustriert werden. In dieser Klassifikation werden sechs verschiedene Formen der gemeinsamen Beschulung unterschieden (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2011): Integrationsklassen, Einzelintegration, integrative Regelklassen, gemeinsamer Unterricht mit nur einer Behinderungsart, Außenklassen und ein kooperatives Modell. Eine genauere Betrachtung der einzelnen Kategorien weist auf folgende Schwierigkeiten hin:

- Teilweise gibt es **Überschneidungen zwischen den Kategorien**, z. B. zwischen der Einzelintegration und dem gemeinsamen Unterricht mit nur einer Behinderungsart. Dadurch können nicht alle Formen der gemeinsamen Beschulung, die in den Schulgeset-

zen und Handreichungen der Bundesländer genannt werden, in das Modell eingestuft werden oder sie können auch mehreren Formen zugeordnet werden.¹¹

- Es besteht die **Annahme einer Homogenität der einzelnen Kategorien**, die in der Praxis nicht vorliegt. So gibt es beispielsweise in Brandenburg das Konzept „Klassen mit Gemeinsamen Unterricht“ und in Mecklenburg-Vorpommern den Begriff „Gemeinsamer Unterricht“. In Brandenburg bedeutet dies, dass „nicht mehr als 23 Schüler_innen unterrichtet werden, wovon maximal vier Schüler_innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben sollen“ (§ 8 Abs. 2 StpV). In der Förderverordnung von Mecklenburg-Vorpommern (FöSoVo) gibt es hingegen in Bezug auf das Konzept „Gemeinsamer Unterricht“ keine Hinweise auf die Anzahl der Schüler_innen, jedoch wird eine „Koope-ration der allgemeinen Schule mit einer Förderschule“ (§ 8 Abs. 1 FöSoVo) verlangt (siehe Anhang A).
- Teilweise werden **unterschiedliche Begriffe in den Bundesländern für ähnliche Konzepte** verwendet. Beispielsweise gibt es in der Klassifikation die sogenannten „Integrationsklassen“. Diese sind in Nordrhein-Westfalen unter dem Begriff „Integrative Lerngruppe“ gefasst und im Saarland als „Regelklasse mit Zwei-Pädagogen-System“.

Diese Beispiele geben erste Hinweise auf die Komplexität, in der sich die Bundesländer voneinander unterscheiden. Es reicht nicht zu wissen, dass ein Schüler offiziell ein „Integrationsschüler“ ist, da dies zu völlig unterschiedlichen Konsequenzen in der Beschulung je nach Bundesland, Schule, Klasse führen kann. Auch die Information, dass dieser Schüler z. B. in einem „kooperativen Modell“ beschult wird, kann diese Unterschiede in der Beschulung nur sehr begrenzt auffangen. Zudem kann zur Erfassung der Förderform kein bundesländerübergreifendes Erhebungsinstrument eingesetzt werden, da den verschiedenen Integrations-/Inklusionsformen keine einheitlichen Begriffe zugrunde liegen.

2.4 Zusammenfassung und Fazit

Zusammenfassend weisen die Recherchen zur Umsetzung von Inklusion in den einzelnen Ländern auf verschiedene Aspekte hin, die für die Stichprobenstrategie und die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten bedeutsam sind:

- Die Bundesländer aber auch Schulen und Klassen innerhalb einer Schule unterscheiden sich teilweise erheblich in der Art und Weise, wie Inklusion/Integration umgesetzt wird.
- Zum aktuellen Zeitpunkt liegt kein einheitliches Kriterium vor, welches zur Identifikation von Schüler_innen mit SPF für eine Stichprobenziehung verwendet werden kann. Zwar gibt es in den einzelnen Ländern Informationen über das Aufkommen von Integrations-schüler_innen, allerdings basieren diese Angaben auf unterschiedlichen Erfassungsgrundlagen.

¹¹ Wenn eine Klasse beispielsweise schülerbezogene und pauschale Ressourcen erhält und sich mehrere Kinder mit Förderbedarf in einer Klasse befinden, kann das nach der Definition des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2011) sowohl eine „integrative Regelklasse“ als auch eine „Integrationsklasse“ sein.

- Integrationsschüler_innen (Schwerpunkt Lernen) finden sich überwiegend auf der Grundschule ab der Klassenstufe 3.
- In der Sekundarstufe besuchen Integrationsschüler_innen v. a. Hauptschulen, Gemeinschaftsschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen (wie z. B. Sekundarschulen). Das Aufkommen an Realschulen und Gymnasien ist sehr gering.
- Bislang gibt es keine (überzeugende) bundesübergreifende Typisierung der verschiedenen Umsetzungsformen gemeinsamer Beschulung. Die Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts nimmt allerdings einen zentralen Stellenwert bei der Inklusion/Integration ein und sollte in die empirische Untersuchung von Schüler_innen mit SPF Lernen miteinbezogen werden.

Die aufgezeigten Unterschiede zwischen den Ländern in der Identifikationsgrundlage und in der Umsetzung von Inklusion weisen auf einen Aspekt hin, der zentral auch für spätere Analysen und Vergleiche von Integrationsschüler_innen ist: **Eine alleinige Beschränkung auf das Label „Integrationsschüler_in“** ist aufgrund der zugrunde liegenden Heterogenität als Grundlage für statistische Vergleiche nicht zielführend. Diese unterschiedlichen Gegebenheiten müssen nach Möglichkeit berücksichtigt werden, um Fehlinterpretationen zu vermeiden. Das betrifft sowohl Vergleiche zwischen den Bundesländern zur Umsetzung von Inklusion insgesamt, wie diese sich immer wieder in der Literatur finden (vgl. Dietze 2011; Klemm 2013), als auch Analysen auf Individualebene.

Konkret bedeutet dies, dass für eine Untersuchung von Integrationsschüler_innen zentrale Aspekte der Integration/Inklusion miterfasst werden müssen, um die Lebenswelt dieser Schüler_innen angemessen abbilden zu können. Ein erster Schritt hierzu wurde im vorliegenden Projekt geleistet, in dem in Kapitel 4 eine umfassende Konzeptspezifikation von Integration/Inklusion vorgenommen wurde. Zunächst setzt sich allerdings das Kapitel 3 mit den praktischen Möglichkeiten einer bundesweiten repräsentativen Stichprobenziehung auseinander.

3. Entwicklung eines Stichprobendesigns

Eine zentrale Aufgabe des Projekts bestand darin zu eruieren, ob und, wenn ja, auf welche Weise eine ergänzende Stichprobe mit Integrationsschüler_innen (Schwerpunkt Lernen) für die Klassenstufen 1, 5 und 9 gezogen werden kann. Die anvisierte Erhebung sollte dabei in der praktischen Umsetzung möglichst eng an die regulären Vorgehensweisen im NEPS gekoppelt sein. Hierzu bedurfte es der Klärung von verschiedenen Teilaspekten:

1. Wie sollte die Erhebung selbst konzipiert sein?
2. Welche und wie viele Integrationsschüler_innen sollten einbezogen werden?
3. Wie können die Integrationsschüler_innen vorab in den einzelnen Klassen identifiziert werden?
4. Wie umfangreich muss die Stichprobe sein, um trotz Nonresponse (generelle Nicht-Teilnahme) und Dropout (Ausstieg aus dem NEPS im Zeitverlauf) die Gruppe der Integrationsschüler_innen als eigenständiges Oversampling untersuchen zu können?

Um diese offenen Punkte möglichst präzise einschätzen zu können, wurden zum einen Gespräche mit verschiedenen Experten aus Forschung, den Ministerien und Schulen geführt. Zum anderen wurde eine sogenannte „Stichprobenpilotierung“ durchgeführt. Im Folgenden werden zunächst grundsätzliche Überlegungen zur Erhebung von Integrationsschüler_innen diskutiert (3.1). Der daran anknüpfende Abschnitt widmet sich der Stichprobenpilotierung (3.2). Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und eine finale Stichprobenstrategie abgeleitet (3.3).

3.1 Grundlegende Überlegungen zur Erhebung von Integrationsschüler_innen

3.1.1 Gruppenbefragung vs. Befragung im Klassenkontext

Es gibt zwei unterschiedliche Möglichkeiten, wie die Erhebung von Integrationsschüler_innen selbst umgesetzt werden kann. Zum einen können diese vorab im Klassenkontext identifiziert werden, um sie dann als eigenständige Gruppe auf der Schulebene zu untersuchen (Gruppenbefragung). Beispielsweise werden an einer Schule alle Integrationsschüler_innen der dritten Klassenstufe identifiziert, diese führen dann (nach entsprechender Genehmigung durch die Eltern) in einer gemeinsamen Erhebung die Tests durch und beantworten den Fragebogen. Zum anderen kann die gesamte Klasse (mit allen Schüler_innen) in die Erhebung einbezogen werden und durch gezielte Fragen für spätere Analysen die Zielgruppe (Integrationsschüler_innen) identifiziert werden (*Befragung im Klassenkontext*). Als Ergebnis der geführten Expertengespräche sowie wissenschaftlicher und logistischer Überlegungen lässt sich als **Empfehlung** ableiten: **Ein Stichprobendesign für Integrationsschüler_innen sollte einer Untersuchung im Klassenkontext folgen.** Die Gründe dafür sind:

1. Eine Gruppenbefragung kann mit Stigmatisierungsprozessen für die betroffenen Schüler_innen einhergehen. Entsprechend wäre die soziale Akzeptanz dieser Erhebungsform gering.

2. Nach bisherigen Erfahrungswerten im NEPS und anderen Schulstudien ist bei einem Auswahlprozess einzelner Schüler_innen aus der Klasse mit einer deutlich reduzierten Beteiligungsquote zu rechnen.
3. Aufgrund der teilweise sehr unterschiedlichen Definition bzw. statistischen Erfassung von Integrationsschüler_innen in Bundesländern müsste bei einer Gruppenbefragung bereits vorab eine Entscheidung getroffen werden, nach welchem Kriterium Integrationsschüler_innen für die Erhebung definiert werden (im weitesten Sinne „Diagnose“ vs. „Förderung“). Durch eine Untersuchung im Klassenkontext werden alle Schüler_innen erfasst, und für spätere Analysen können je nach Fragestellung unterschiedliche Kriterien für die Definition/Identifikation der Zielgruppe verwendet werden.
4. Integration/Inklusion findet immer im Klassenkontext statt. Entsprechend ist es sinnvoll, diesen Klassenkontext ebenfalls zu erfassen. Dies ist nur begrenzt über eine alleinige Befragung der Klassenlehrkraft möglich. Eine Miteinbeziehung der Mitschüler_innen in die Untersuchung ermöglicht hingegen, eine Vielzahl weiterführender Fragestellungen zu untersuchen, wie beispielsweise zu Referenzgruppeneffekten oder zu unterschiedlichen Leistungsentwicklungen.
5. Gerade bei integrativer/inklusive Beschulung finden sich häufig Veränderungen im Förderbedarf einzelner Schüler_innen. So kann es durchaus sein, dass eine Schülerin, die in einem Jahr sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist, im Folgejahr keine weitere Förderung benötigt, oder ein (vorheriger) Regelschüler für einige Zeit sonderpädagogische Förderung erhält. Durch eine Erfassung der gesamten Klassen können gerade bei längsschnittlichen Untersuchungen diese Veränderungen miterfasst werden.

Entsprechend dieser vielfältigen Argumente für eine Untersuchung von Integrationsschüler_innen im Klassenkontext beschränken sich die weiteren Ausführungen auf eine **vollständige Erhebung von Schulklassen mit Integrationsschüler_innen**. Als Design bietet sich dafür eine sogenannte **geschichtete Klumpenstichprobe** an. Hierbei werden dem Aufkommen in den jeweiligen Bundesländern und Schulformen entsprechend zufällig Schulen mit Integrationsschüler_innen gezogen, in denen dann vollständige Klassen (mit Integrationsschüler_innen) befragt werden. Bei dieser Vorgehensweise handelt es sich um das im NEPS wie auch in anderen Schulleistungsstudien übliche Design (vgl. Aßmann et al. 2011).¹²

3.1.2 Klassenstufen

Ursprüngliches Ziel war es, ein Stichprobendesign zu den üblichen „Einstiegsunkten“ des NEPS in den Klassenstufen 1, 5 und 9 zu entwickeln. Im Projektverlauf zeigte sich allerdings, dass dies für die Klassenstufen 1 und 5 aus verschiedenen Gründen nicht realisiert werden kann. Die Diagnose von sonderpädagogischem Förderbedarf (Lernen) wird in einigen

¹² Alternativ könnte beispielsweise eine reine Zufallsstichprobe gezogen werden, bei der unabhängig von der Schul- oder Klassenzugehörigkeit von allen Integrationsschüler_innen eine Stichprobe gezogen wird. Dies ist allerdings insbesondere bei Einbeziehung des jeweiligen Klassenkontexts nicht praktikabel.

Bundesländern erst im Laufe der Grundschulzeit gestellt, insbesondere in der Klassenstufe 3 (vgl. Abschnitt 2.1). Somit könnte bei einer Stichprobenziehung der **ersten Klasse** nur ein Bruchteil der Schüler_innen einbezogen werden, die möglicherweise im Laufe der folgenden Schuljahre einen sonderpädagogischen Förderbedarf diagnostiziert bekommen. Aus diesem Grund wurde auch die ursprünglich im NEPS geplante Erhebung an Förderschulen für die Klassenstufe 1 nicht umgesetzt, d.h. die ursprünglich anvisierte Vergleichsgruppe von Förderschülern liegt nicht vor. An Regelschulen gibt es darüber hinaus teilweise die Schuleingangsphase und jahrgangsübergreifendes Lernen, wodurch die Identifikation und Untersuchung der Zielgruppe zusätzlich erschwert werden. Vor diesem Hintergrund wurde im weiteren Projektverlauf von einer Zielstichprobe der Klassenstufe 1 abgesehen.

Eine ergänzende Stichprobe von Integrationsschüler_innen der **Klassenstufe 5** in Analogie zu der erhobenen Stichprobe an Förderschulen ist aus erhebungspraktischen Gründen nicht umsetzbar. Im NEPS finden Erhebungen in fünften Klassen in der Regel im Herbst statt. Die Stichprobenziehung erfolgt hierzu bereits im Sommer. In Bundesländern mit vierjähriger Primarstufe muss hierzu auf Informationen aus dem vorangehenden Schuljahr zurückgegriffen werden. Das heißt, es wird aufgrund des Aufkommens an Schüler_innen in der fünften Klasse des vorherigen Schuljahres geschätzt, wie das Aufkommen in der aktuellen fünften Klasse sein wird. Diese Information stellt zwar eine gute Proxi für das voraussichtliche Aufkommen an Schüler_innen in der Klassenstufe 5 dar. Es liegen allerdings keine Informationen darüber vor, ob und wie viele Integrationsschüler_innen (Lernen) in der folgenden Klassenstufe tatsächlich an den jeweiligen Schulen sind. Diese Informationen können von den Ministerien in der Regel erst im Herbst, teilweise erst im Frühjahr zur Verfügung gestellt werden. Sofern eine ergänzende Stichprobe in der Klassenstufe 5 gezogen werden sollte, könnte die Erhebung somit erst in dem darauf folgenden Schuljahr in der Klassenstufe 6. durchgeführt werden.

Somit lässt sich festhalten: **Sofern eine Integrationsstichprobe in direkter Analogie zu den Förderschulstichproben umgesetzt werden soll, kann dies nur für die Klassenstufe 9 realisiert werden.** Grundsätzlich ist **von einer Integrationsstichprobe vor der Klassenstufe 3 abzuraten**, da zu diesem Zeitpunkt häufig noch keine entsprechende statistische Erfassung der sonderpädagogischen Förderung erfolgt. Eine parallele **Erhebung zur Förderschulstichprobe in Klassenstufe 5 kann erst im Folgejahr – ab Klassenstufe 6 – durchgeführt werden.**

3.1.3 Bestimmung der notwendigen Fallzahlen

Zur Bestimmung der notwendigen Fallzahlen für diese Stichprobenziehung müssen verschiedene Aspekte, wie Stichprobendesign, bestimmte Parameter der Stichprobenpopulation sowie die Teilnahmebereitschaft der Zielgruppe berücksichtigt werden.

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, in Abhängigkeit von den zu prüfenden Hypothesen im Vorfeld zu bestimmen, ab welchen Fallzahlen in der Grundgesamtheit vorliegende Unterschiede auch tatsächlich als statistisch signifikante Effekte in der Stichprobe identifiziert werden können. Für diese sogenannten *Poweranalysen* müssen allerdings

verschiedene Parameter, welche die Güte der statistischen Verfahren definieren, aus der untersuchten Population bekannt sein. Diese Parameter können aber nur im Einzelfall für ausgewählte Hypothesen und Gegenhypothesen spezifiziert werden.

Für das Projekt ist eine entsprechende Poweranalyse aus zwei Gründen nicht zielführend. Erstens wird nicht eine einzelne Fragestellung/Hypothese anvisiert. Vielmehr wird geprüft, ob – der Kernaufgabe des NEPS entsprechend – die Möglichkeit besteht, der Forschungsgemeinschaft Daten zur Verfügung zu stellen, die für eine Reihe von Fragestellungen und Hypothesen verwendet werden können. Dies betrifft unter anderem einen direkten Vergleich der Förderschüler_innen (an Förderschulen) und der Integrationsschüler_innen (an Regelschulen). Allerdings sollte darüber hinaus auch die Untersuchung weiterer Fragestellungen ermöglicht werden, wie der Vergleich zu leistungsschwachen Regelschüler_innen, Übergänge oder langfristige Entwicklungen. Zweitens wird mit der bundesweiten Erforschung von Integrationsschüler_innen Neuland betreten. Daher sind die für eine Poweranalyse notwendigen Parameter nicht bekannt und können somit nicht als valide Grundlage in die Bestimmung der notwendigen Fallzahlen einfließen. Hier könnten nur Schätzwerte verwendet werden, die aus anderen Populationen übernommen werden müssten. Die beste Annäherung bietet hierbei die Förderschulstichprobe. Allerdings werden gerade hier infolge der unterschiedlichen Beschulung auch Unterschiede vermutet.

Für die Entscheidung, welche Fallzahlen für spätere Analysen zur Verfügung stehen sollten, können somit nur Orientierungswerte verwendet werden. Grundsätzlich sollten dabei verschiedene Aspekte berücksichtigt werden:

- Es handelt sich um eine geschichtete Klumpenstichprobe (vgl. Abschnitt 3.1.1). Aufgrund des gleichen Klassenkontextes derjenigen Schüler_innen, die eine gleiche Klasse oder Schule besuchen, handelt es sich statistisch gesehen nicht mehr um unabhängige Beobachtungen. Damit ergeben sich Kovarianzen zwischen den Schüler_innen einer Klasse. Für robuste und valide Schätzungen von Standardfehlern sind dementsprechend insgesamt höhere Fallzahlen der Zielgruppe notwendig als bei einer reinen Zufallsstichprobe.
- Beim NEPS ist – im Gegensatz zu anderen bundesweiten Schulleistungsstudien, wie u. a. PISA oder IGLU – die Teilnahme freiwillig. Dadurch ergeben sich in den regulären Erhebungen sowohl auf der Schulebene als auch auf der Schüler_innenebene Teilnahmequoten von etwa 40 Prozent auf Schulebene bzw. von etwa 50 Prozent auf Ebene der Schüler_innen. Hinzu kommt bei wiederholten Befragungen eine geringfügig abnehmende Beteiligung über die Befragungswellen hinweg, die höher ist, wenn die Schüler_innen aufgrund eines Klassen- oder Schulwechsels oder des Verlassens der Schule nach dem Schulabschluss in die sogenannte „Individualverfolgung“ wechseln. Diese Ausfälle müssen bereits in der Anlage des Stichprobendesigns berücksichtigt werden, d.h. die gezogene Stichprobe muss hinreichend viele Schulen und Schüler_innen umfassen, um schließlich die für die Analysen (mit unterschiedlichen Erhebungswellen) benötigten realisierten Stichprobenumfänge bereitzustellen.

- Für die Förderschulstichproben wurde jeweils ein Stichprobenumfang von rund 1.000 Förderschüler_innen anvisiert.¹³ Aufgrund der unterschiedlichen Integrations-/Inklusionsformen in den einzelnen Ländern und Schulen ist davon auszugehen, dass es sich bei Integrationsschüler_innen um eine heterogenere Gruppe handelt als bei Förderschüler_innen. Entsprechend sind für ein vergleichbar umfangreiches Sample höhere Fallzahlen notwendig als bei den Förderschüler_innen.
- Infolge des geringen Aufkommens an Integrationsschüler_innen (Lernen) in den einzelnen Klassen müssen für eine vergleichbare Fallzahl deutlich mehr Klassen gezogen werden als in der Förderschulstichprobe. Hier sollte eine Stichprobengröße gewählt werden, die in ihrem Umfang realisierbar und finanzierbar ist.

Grundsätzlich wird an dieser Stelle **keine Empfehlung für die Fallzahlgröße einer Integrationsstichprobe** ausgesprochen. Um diese festzulegen, ist es letztlich notwendig, konkrete Entscheidungen bezüglich der Forschungsfragen zu treffen. Ebenfalls spielt es eine Rolle, ob tatsächlich eine bundesweit repräsentative Erhebung angestrebt wird oder ob der Fokus auf einzelne Integrationssettings gelegt wird. So verringert sich beispielsweise die Varianz innerhalb der Integrationsschüler_innen deutlich, sofern eine Erhebung nur für Integrationsschüler_innen mit ähnlichen Rahmenbedingungen geplant wird. **Eine Integrationsstichprobe sollte sich somit nach Möglichkeit auf ein vorab definiertes Format der Integration/Inklusion beschränken.** Dadurch wird Varianz innerhalb der Zielgruppe reduziert und auch bei niedrigeren Fallzahlen sind weitaus robustere Schätzungen und Vergleiche möglich.

Für die folgenden Ausführungen wird allerdings als Orientierungswert von einer **realisierten Zielstichprobe von 500 Integrationsschüler_innen pro Klassenstufe** ausgegangen. Bei dieser Fallzahl handelt es sich um einen *Richtwert*, der vor dem Hintergrund festgelegt wurde, dass auch bei mehreren Erhebungszeitpunkten (unter Berücksichtigung der Panelmortalität inklusive des Wechsels in die Individualverfolgung) wenigstens 300 Integrationsschüler_innen in der Stichprobe enthalten sein sollten. Diese Fallzahlen liegen trotz der vermutlich heterogeneren Zusammensetzung von Integrationsschüler_innen deutlich unter dem jeweilig geplanten Stichprobenumfang von Förderschüler_innen im NEPS ($N \sim 1.000$). Entsprechend sind keine vergleichbar umfassenden Analysen *innerhalb* dieser Stichprobe möglich. Andererseits können bereits bei deutlich geringeren Fallzahlen über Matching-Verfahren verschiedene Vergleiche zwischen Integrationsschüler_innen und Regelschüler_innen oder Förderschüler_innen umgesetzt werden

¹³ Klasse 1: N = 1.000; Klasse 5: N = 975 und Klasse 9: N = 1.105.

3.2 Stichprobenpilotierung

3.2.1 Vorgehensweise und Beteiligung

Zwischen Ende des Jahres 2012 und Frühjahr 2013 wurde eine sogenannte Stichprobenpilotierung durchgeführt. Dazu wurden alle Ministerien der Bundesländer kontaktiert und gebeten, detaillierte und möglichst vollständige Schullisten auf Schüler- oder Klassenebene für das Schuljahr 2011/12 und ggf. das Schuljahr 2012/13 zur Verfügung zu stellen.¹⁴ Die Anfrage bezog alle Schulen mit integrativ unterrichteten Schüler_innen ein (Ausnahme: Sonder-/Förderschulen) sowie die Klassenstufen 2 bis 9. Nach Möglichkeit sollten diese Schullisten Informationen zur Schulform, zum Allgemeinen Gebietsschlüssel (AGS), zum Schulträger (staatlich, privat), zur Anzahl der Schüler_innen insgesamt und der Integrationsschüler_innen (Lernen) an der Schule, pro Klassenstufe und pro Klasse beinhalten. Eine Beispielvorgabe für die erbetenen Daten befindet sich in Tabelle 3.1.

Die so gewonnenen Daten aus den einzelnen Bundesländern ermöglichten die Prüfung verschiedener stichprobenrelevanter Aspekte:

1. **Verfügbarkeit von Daten** zum Aufkommen an Integrationsschüler_innen auf Schul-, Klassenstufen- und Klassenebene.
2. **Verteilung** der Integrationsschüler_innen auf einzelne Schulen und Klassen: Ob es beispielsweise „typische“ Integrationsschulen oder -klassen gibt, die eine hohe Ausschöpfung versprechen und eine sinnvolle Grundgesamtheit bilden.
3. **Prognosemöglichkeiten** des Aufkommens an Integrationsschüler_innen auf Basis von Informationen aus dem vorherigen Schuljahr.

Tabelle 3.1: Fiktive Beispielvorgabe für die angefragten Daten im Rahmen der Stichprobenpilotierung

Schul-ID	Schulform	allg. Gebiets-schlüssel	Schulträger	SCHULE GESAMT		KLASSENSTUFE			KLASSE		
			(1=staatlich, 2=privat)	Größe der Schule insgesamt (Anzahl d. SchülerInnen und Schüler)	Anzahl der Schüler/innen mit sonderpäd. Förderbedarf Schwerpunkt "Lernen" insgesamt	Klassenstufe	Anzahl d. Schüler/innen / Klassenstufe	Anzahl der Schüler/innen mit sonderpäd. Förderbedarf Schwerpunkt "Lernen" / Klassenstufe	Bezeichnung der Klasse	Anzahl der Schüler/innen / Klasse	Anzahl der Schüler/Innen mit sonderpäd. Förderbedarf Schwerpunkt Lernen / Klasse
1	Gesamtschule	03 2 54 021	1	287	18	5	42	5	a	16	5
1	Gesamtschule	03 2 54 021	1	287	18	5	42	5	b	26	0
1	Gesamtschule	03 2 54 021	1	287	18	6	42	5	a	17	5
1	Gesamtschule	03 2 54 021	1	287	18	6	42	5	b	25	0
1	Gesamtschule	03 2 54 021	1	287	18	7	39	3	a	17	2
1	Gesamtschule	03 2 54 021	1	287	18	7	39	3	b	22	1
1	Gesamtschule	03 2 54 021	1	287	18	8	45	1	a	20	1
1	Gesamtschule	03 2 54 021	1	287	18	8	45	1	b	25	0
1	Gesamtschule	03 2 54 021	1	287	18	9	43	0	a	21	0
1	Gesamtschule	03 2 54 021	1	287	18	9	43	0	b	22	0
1	Gesamtschule	03 2 54 021	1	287	18	10	33	0	.	33	0
2	Grundschule	03 2 54 021	1	112	2	1	23	0	.	23	0
2	Grundschule	03 2 54 021	1	112	2	2	32	1	.	32	1
2	Grundschule	03 2 54 021	1	112	2	3	29	0	.	29	0
2	Grundschule	03 2 54 021	1	112	2	4	28	1	.	28	1

¹⁴ Eine erste Anfrage erfolgte bereits im Jahr 2011, in der um Informationen über das statistische Aufkommen der Integrationsschüler_innen in den verschiedenen Schulformen und Klassenstufen gebeten wurde (vgl. Kapitel 2).

Wie Tabelle 3.2 entnommen werden kann, wurden – sofern vorhanden – aus allen Bundesländern die entsprechenden Informationen zur Verfügung gestellt bzw. in Schleswig-Holstein bestand die Möglichkeit der Analyse vor Ort¹⁵. Die Bereitstellung war in einigen Bundesländern kostenpflichtig. Zudem gab es verschiedene Einschränkungen hinsichtlich Selektivität und Differenziertheit. Aus den meisten Bundesländern lagen die angefragten Informationen für alle Schulen bzw. für Schulen mit mindestens einem_r Integrationsschüler_in (Lernen) vor. Teilweise handelte es sich aus Gründen der Anonymisierung oder Praktikierbarkeit um eine selektive Auswahl an Schulen. Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen und Thüringen wiesen beispielsweise die Informationen nur auf Klassenstufenebene aus und auch nur für Klassenstufen mit mindestens einem Integrationsschüler_in (Lernen). In Berlin findet gerade eine grundlegende Änderung von „Integration“ zu „Inklusion“ statt (vgl. auch Kapitel 1) und es sind nur die „integrierten“ Schüler_innen statistisch erfasst. Ähnlich gibt es in Brandenburg aktuell verschiedene Pilotprojekte zur Inklusion an einzelnen Schulen, die ebenfalls aus der Pilotierung ausgeschlossen wurden. Aus Bayern liegen schließlich die Daten (aus Gründen der Anonymisierung) auf Klassenstufenebene nur für die Schulen vor, in denen mindestens drei Integrationsschüler_innen mit Schwerpunkt Lernen in der entsprechenden Klassenstufe sind. In Bayern findet Integration häufig über sogenannte Kooperationsklassen statt, d.h. vollständige Klassen der Förderschule werden im gemeinsamen Unterricht an einer Regelschule integriert (vgl. Anhang A), und das Aufkommen an Integrationsschüler_innen pro Klasse ist entsprechend hoch. Dadurch wurden trotz dieses verhältnismäßig rigiden Selektionskriteriums im Rahmen der Stichprobenpilotierung für rund 72 Prozent aller Integrationsschüler_innen (Lernen) Daten zur Verfügung gestellt.

Eine Ausnahme hinsichtlich der Datenverfügbarkeit bildet Baden-Württemberg. Die statistische Erfassung von Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- oder Bildungsangebot erfolgt hier auf folgende Arten: Sofern die Schülerinnen und Schüler formal an eine Förderschule angegliedert sind, werden sie über die Förderschulen erfasst. Dies ist bei Schülerinnen und Schüler in Außenklassen der Fall. Bei Außenklassen handelt es sich um Klassen, deren Schüler_innen organisatorisch und rechtlich einer Förderschule zugeordnet sind, die an einer allgemeine Schule zusammen mit einer festen Partnerklasse lernen. In der Regel besteht eine sehr enge Kooperation zwischen den Außenklassen und den Partnerklassen an den allgemeinen Schulen und auch der Unterricht findet gemeinsam in einem Klassenzimmer statt. In diesem Fall sind die jeweiligen Aufnahmeschulen (allgemeine Schulen) nicht systematisch erfasst und könnten nur durch eine aufwändige Einzelprüfung eindeutig bestimmt werden. Allerdings gehören nur etwa drei Prozent aller Integrationsschüler_innen mit Schwerpunkt Lernen formal einer Förderschule an. Der weit überwiegende Teil der Schüler_innen gehört der allgemeinen Schule an. In diesem Falle erfolgt die Erfassung (die Information, dass es sich um eine_n Integrationsschüler_in handelt) über den sogenannten sonderpädagogischen Dienst, über den auch die Förderung dieser Schüler_innen koordiniert wird. Diese Erfassung erfolgt aber nicht schulscharf (allgemeine Schule) sondern bezieht sich auf einen in der Regel festgelegten

¹⁵ Quelle: Statistikamt Nord, Statistik der allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holsteins des Schuljahres 2011/2012.

Zuständigkeitsbereich. d.h. diese Datengrundlage kann nicht verwendet werden, um allgemeine Schulen (schulscharf) mit Integrationsschüler_innen zu identifizieren. In Baden-Württemberg gibt es somit zum aktuellen Zeitpunkt keine offizielle Datengrundlage, über die alle Integrationsschüler_innen hinsichtlich der konkreten allgemeinen Schule statistisch erfasst sind und entsprechend auch keine Informationen auf Schulebene zum Aufkommen an Integrationsschüler_innen in den einzelnen allgemeinen Schulen, Klassenstufen oder Klassen.¹⁶ Eine alternative Zugangsweise wird in Abschnitt 3.3 vorgestellt.

Tabelle 3.2: Rücklauf und Datenqualität der Stichprobenpilotierung

Bundes- land**	Daten vorliegend	Selektionskriterien	Jahrgang		Niedrigste Ebene
			2011/12	2012/13	
BB	ja	Schulen mit mind. 1 L-Schüler Integration, ohne Inklusion	ja	ja	Klasse
BE	ja	Integration, ohne Inklusion	ja	-	Klasse
BW	t. w.	Sonderfall	-	ja	Keine
BY	ja	mind.3 L-Schüler/Stufe	ja	-	Stufe
HB	ja	keine	ja	-	Klasse
HE	ja	keine	ja	-	Klasse
HH	ja	keine	ja	ja	Klasse
MV	ja	keine	ja	-	Klasse
NI	ja	keine	-	ja	Schule
NW	ja	Schulen mit mind. 1 L-Schüler	-	ja	Stufe*
RP	ja	Schulen mit mind. 1 L-Schüler	ja	ja	Klasse
SH	ja	keine	-	ja	Klasse
SL	ja	Schulen mit mind. 1 L-Schüler	-	ja	Klasse
SN	ja	keine	ja	ja	Stufe
ST	ja	Stufen mit mind.1 L-Schüler	ja	ja	Stufe
TH	ja	Stufen mit mind.1 L-Schüler	-	ja	Stufe*

* Die Informationen stehen grundsätzlich auch auf Klassenebene zur Verfügung.

** Offizielle Abkürzungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland: BB = Brandenburg, BE = Berlin, BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, HB = Bremen, HH = Hamburg, HE = Hessen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, NI = Niedersachsen, NW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein, SL = Saarland, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen.

Quelle: Stichprobenpilotierung 2012/13.

Für die weiteren Bundesländer wurden die zur Verfügung gestellten Daten aufbereitet und auf Plausibilität geprüft. Fälle, die unplausibel waren (beispielsweise Schulen mit 15 Klassen innerhalb einer Klassenstufe), wurden aus den Analysen ausgeschlossen. Entsprechend und auch vor dem Hintergrund der verschiedenen Selektionskriterien in den einzelnen Bundesländern (vgl. Kapitel 2.1) handelt es sich um **keine repräsentative Darstellung** des Aufkommens in den einzelnen Ländern. Daraufhin wurden verschiedene Auswertungen vorgenommen und jeweils für die einzelnen Länder projektintern dokumentiert. Die zentralen Befunde werden im Folgenden vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen dabei die

¹⁶ In Baden-Württemberg gibt es aktuell einen groß angelegten Schulversuch zur Weiterentwicklung der schulischen Bildung von jungen Menschen mit Behinderung (Ausbau inklusiver Bildungsangebote). In diesem Schulversuch wurde unter anderem die statistische Erfassung (allerdings noch nicht über die amtliche Schulstatistik) der Integrationsschüler_innen dahingehend modifiziert, dass Informationen zum statistischen Aufkommen auch auf Ebene der Aufnahmeschulen verfügbar sind. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass in absehbarer Zeit Daten auf dieser Ebene verfügbar sein werden.

Klassenstufe 3 (exemplarisch für eine Stichprobenziehung in der Grundschule) und die Klassenstufe 9.

3.2.2 Verteilung der Integrationsschüler_innen auf Schulen und Klassen

Zunächst wurde untersucht, wie sich Integrationsschüler_innen innerhalb einer Klassenstufe auf die einzelnen Schulen und Klassen verteilen. Diese Informationen sind wichtig, da sie die Basis für die Entscheidung bilden, wie viele Schulen und Klassen in eine Erhebung einbezogen werden müssen, um eine bestimmte Anzahl an Integrationsschüler_innen in einer bestimmten Klassenstufe zu erfassen. Wenn beispielsweise an einer Schule vier Integrationsschüler_innen (Lernen) in der Klassenstufe 5 sind, können sich diese im Extremfall alle in derselben Klasse befinden und es würde ausreichen, diese Klasse zu erheben. Sie könnten allerdings auch auf vier unterschiedliche Klassen verteilt sein, wodurch die Erhebung mit einem erheblich höheren Aufwand einherginge. Zudem zeigt die Teilnahmequote vergleichbarer Studien, dass nur ca. die Hälfte aller Schüler_innen an der Befragung teilnimmt (siehe Abschnitt 3.1.3). Dies bedeutet, dass in Klassen mit nur einem_r Integrationsschüler_in in nur 50 Prozent der Fälle überhaupt Daten des_r Integrations-schülers_in erfasst werden würden. Vor diesem Hintergrund sollte auf Basis der Daten geprüft werden, ob es möglich ist, für eine Stichprobenziehung ein Mindestaufkommen an Integrationsschüler_innen pro Klasse zu definieren und welche Folgen dies für die Selektivität der Zielgruppe hat (da Integrationsschüler_innen, die allein eine Klasse besuchen, dann ggf. nicht in der Stichprobe enthalten wären).

Hierzu wurden in allen Bundesländern, in denen Informationen zum Aufkommen an Integrationsschüler_innen auf Klassenebene vorliegen, ausgezählt, wie viele Schulen und Klassen als **Grundgesamtheit für eine Stichprobenziehung** zur Verfügung stehen würden, wenn sich jeweils 1, 2, 3, 4 oder mehr als 4 Integrationsschüler_innen (Lernen) in einer Klasse befänden. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf das Kriterium „mindestens ein“ bis „mindestens drei“ Integrationsschüler_innen (Lernen) pro Klasse, da bei Letzterem auch bei längsschnittlicher Betrachtung die Chancen hoch sind, dass zumindest ein_e Schüler_in (Lernen) in die Erhebung eingeht. Eine Darstellung des Aufkommens und der Selektivität befindet sich in Tabelle 3.3 für die Klassenstufe 3 und in Tabelle 3.4 für die Klassenstufe 9.

Dargestellt sind jeweils die Anzahl an Schulen mit L-Schüler_innen insgesamt (Primarstufe, Sekundarstufe), die Anzahl an Schulen, Klassen und Integrationsschüler_innen, wenn mindestens **ein_e** Integrationsschüler_in (Lernen) in der entsprechenden Klassenstufe ist, mindestens **zwei** oder mindestens **drei** Integrationsschüler_innen (Lernen)“ in einer Klasse der entsprechenden Klassenstufe sind (im Folgenden auch „ 2L- bzw. 3L-Kriterium“). Bundesländer, in denen die entsprechenden Informationen nicht auf Klassenebene vorliegen, wurden aus diesen Analysen ausgeschlossen.

Tabelle 3.3: Aufkommen an Integrationsschüler_innen, Klassen und Schulen in Abhängigkeit davon, ob mindestens ein, zwei oder drei Integrationsschüler_innen (Lernen) in einer Klasse der Klassenstufe 3 sind.

BL*	Aufkommen, wenn mindestens ein ISL in der Klasse			Aufkommen, wenn mindestens zwei ISL in der Klasse (2L-Kriterium)						Aufkommen, wenn mindestens drei ISL in der Klasse (3L-Kriterium)					
				ISL		Klassen		Schulen		ISL		Klassen		Schulen	
	ISL	Klassen	Schulen	(N)	Anteil (%)	(N)	Anteil (%)	(N)	Anteil (%)	(N)	Anteil (%)	(N)	Anteil (%)	(N)	Anteil (%)
BB	244	184	150	105	43,0	45	24,5	42	28,0	37	15,2	11	6,0	10	6,7
BE	348	272	169	130	37,4	54	19,8	47	27,9	58	16,7	18	6,6	15	8,9
HB	125	73	46	84	67,2	32	43,9	24	52,3	42	33,6	11	15,1	9	19,6
HE	269	189	163	137	50,9	57	30,3	50	30,6	61	22,7	19	10,1	18	11,0
HH	492	234	122	380	77,2	122	52,2	73	59,8	266	54,1	65	27,8	36	29,5
MV	104	80	49	43	41,3	19	24,1	17	34,6	11	11,0	3	3,8	3	6,1
RP	383	217	126	180	47,0	81	85,8	58	46,0	52	35,2	17	18,0	15	11,9
SH**	513	281	207	-	-	-	-	-	-	212	41,3	53	18,9	47	22,7
SL	27	15	14	18	66,7	6	4,9	6	42,9	14	51,9	33	26,7	4	28,6
Ges	2505	1529	1046	1077	54,1**	416	32,9**	317	30,3	753	30,1	230	15,0	157	15,0

* Offizielle Abkürzungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland: BB = Brandenburg, BE = Berlin, HB = Bremen, HH = Hamburg, HE = Hessen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein, SL = Saarland; Dargestellt sind alle Bundesländer, in denen im Rahmen der Stichprobenpilotierung Informationen zum Aufkommen auf Klassenebene zur Verfügung gestellt wurden.

ISL = Integrationsschüler_innen (Lernen).

** In Schleswig-Holstein erfolgte die Datenauswertung vor Ort und die nachgelagerten Analysen des 2L-Kriteriums konnten entsprechend nicht umgesetzt werden. Die Berechnung der Gesamtprozentwerte beim 2L-Kriterium erfolgte aus diesem Grund ohne SH.

Lesehilfe: Dargestellt sind jeweils die absoluten Zahlen der jeweiligen ISL, Klassen oder Schulen. Beispielsweise gibt es in Bremen 125 Integrationsschüler_innen (Lernen) in 73 dritten Klassen, die an 46 Schulen angesiedelt sind. Berücksichtigt man nur Schulen, mit mindestens zwei Integrationsschüler_innen (Lernen) in den jeweiligen dritten Klassen, reduziert sich das Aufkommen auf 84 Integrationsschüler_innen. Das entspricht 37,4 Prozent der ursprünglich 125 Integrationsschüler_innen (Lernen).

Quelle: Stichprobenpilotierung 2012/13.

Wie Tabelle 3.3 entnommen werden kann, gibt es beispielsweise in Bremen 46 Grundschulen mit mindestens einem_r Integrationsschüler_in (Lernen) in einer dritten Klasse. Die entsprechende Anzahl an Schulen bei Anwendung des 2L-Kriteriums reduziert sich etwa um die Hälfte auf 24 Schulen, beim 3L-Kriterium liegt sie bei neun Schulen. An diesen neun Schulen gibt es elf dritte Klassen mit jeweils drei oder mehr Integrationsschüler_innen (Lernen). Insgesamt befinden sich in diesen elf Klassen 42 Integrationsschüler_innen (Lernen).

Zudem sind für die Schulen, Klassen und Integrationsschüler_innen jeweils die prozentualen Anteile der Schüler_innen, Klassen und Schulen angegeben, die in die Stichprobe einbezogen werden würden, wenn das 2L-, bzw. 3L-Kriterium verwendet würde. Beispielsweise werden zwischen 11 Prozent (Mecklenburg-Vorpommern) und 54,1 Prozent (Hamburg) aller Integrationsschüler_innen in dieser Klassenstufe erfasst, wenn grundsätzlich nur Klassen berücksichtigt werden, in denen mindestens drei Integrationsschüler_innen (Lernen) vorkommen. In Tabelle 3.4 befinden sich die entsprechenden Werte für die Klassenstufe 9.

Insgesamt zeigt sich eine **sehr starke Selektion durch die Anwendung des 2L-Kriteriums, die beim 3L-Kriterium zusätzlich verstärkt wird**: Werden ausschließlich Klassen berücksichtigt, in denen wenigstens zwei Integrationsschüler_innen (Lernen) unterrichtet werden, können im Mittel etwas über die Hälfte aller Integrationsschüler_innen in die Grundgesamtheit

miteinbezogen werden. Wenn mindestens drei Integrationsschüler_innen (Lernen) pro Klasse als Kriterium angesetzt werden, gehen im Mittel nur ca. 30 Prozent aller Integrationsschüler_innen (Lernen) der dritten Klasse in die Grundgesamtheit ein. Wie vertiefende Analysen zeigen, liegt diese hohe Selektivität daran, dass selbst bei einem hohen Aufkommen an Integrationsschüler_innen (Lernen) innerhalb einer Klassenstufe diese häufig auf unterschiedliche Klassen verteilt werden. In Klasse 9 ist das Bild ähnlich wie in der Grundschule, wenngleich der „Verlust“ durch das 2L-/bzw. 3L-Kriterium etwas geringer ausfällt als bei der Klassenstufe 3, wie die etwas höheren Anteilswerte der Schulen, Klassen und Integrationsschüler_innen zeigen, die unter Anwendung des Kriteriums erfasst werden.

*Tabelle 3.4: Aufkommen an Integrationsschüler_innen, Klassen und Schulen in Abhängigkeit davon, ob mindestens ein, zwei oder drei Integrationsschüler_innen (Lernen) in einer Klasse der **Klassenstufe 9** sind.*

BL*	Aufkommen, wenn mindestens ein ISL in der Klasse			Aufkommen, wenn mindestens zwei ISL in der Klasse (2L-Kriterium)						Aufkommen, wenn mindestens drei ISL in der Klasse (3L-Kriterium)					
				ISL		Klassen		Schulen		ISL		Klassen		Schulen	
	ISL	Klassen	Schulen	(N)	Anteil (%)	(N)	Anteil (%)	(N)	Anteil (%)	(N)	Anteil (%)	(N)	Anteil (%)	(N)	Anteil (%)
BB	155	86	69	109	70,3	40	46,5	31	44,9	65	41,9	18	20,9	13	18,8
BE	344	147	66	294	85,5	97	66,0	51	77,2	232	67,4	66	44,9	41	62,1
HB	101	30	23	89	88,1	18	60,0	15	65,3	87	86,1	17	56,7	14	60,9
HE	93	48	37	73	78,5	28	58,3	23	62,1	39	41,9	11	22,9	10	27,0
HH	33	26	19	11	33,3	4	15,4	4	21,0	7	21,2	2	7,7	2	10,5
MV	24	16	9	14	58,3	6	37,5	6	66,6	6	25,0	2	12,5	2	22,2
RP	312	115	71	231	74,0	86	97,7	54	76,3	137	43,9	39	44,3	29	41,0
SH**	695	211	135	-	-	-	-	-	-	563	81,0	116	55,0	92	68,0
SL	20	16	11	8	40,0	4	25,0	3	27,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ges	1777	668	440	829	76,6**	283	58,5**	187	42,5	1136	63,9	271	40,6	203	46,1

* Offizielle Abkürzungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland: BB = Brandenburg, BE = Berlin, HB = Bremen, HH = Hamburg, HE = Hessen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein, SL = Saarland; Dargestellt sind alle Bundesländer, in denen im Rahmen der Stichprobenpilotierung Informationen zum Aufkommen auf Klassenebene zur Verfügung gestellt wurden.

ISL = Integrationsschüler_in (Lernen).

** In Schleswig-Holstein erfolgte die Datenauswertung vor Ort und die nachgelagerten Analysen des 2L-Kriteriums konnten entsprechend nicht umgesetzt werden. Die Berechnung der Gesamtprozentwerte beim 2L-Kriterium erfolgte aus diesem Grund ohne SH.

Lesehilfe: Gezeigt sind jeweils die absoluten Zahlen der jeweiligen ISL, Klassen oder Schulen. Beispielsweise gibt es in Bremen 101 Integrationsschüler_innen (Lernen) in 30 neunten Klassen, die an 23 Schulen angesiedelt sind. Berücksichtigt man nur Schulen, mit mindestens zwei Integrationsschüler_innen (Lernen) in den jeweiligen neunten Klassen, reduziert sich das Aufkommen auf 89 Integrationsschüler_innen. Das entspricht 88,1 Prozent der ursprünglich 101 Integrationsschüler_innen (Lernen).

Quelle: Stichprobenpilotierung 2012/13.

Die Bundesländer unterscheiden sich ferner deutlich in der Selektivität bei gegebenem Kriterium: Während bei dem 3L-Kriterium in Bremen beispielsweise fast 90 Prozent aller Integrationsschüler_innen (Lernen) aus der Klassenstufe 9 in die Grundgesamtheit eingehen würden, liegt der entsprechende Anteil in Hamburg knapp über 20 Prozent.

Sofern ein Mindestkriterium angewendet wird, bedeutet dies für die Stichprobenziehung, dass sich eine „besondere“ Gruppe an Integrationsschüler_innen aus Bundesländern oder auch Schulen in dem Sample befindet – nämlich jene Integrationsschüler_innen, die im Klassenverbund mit verhältnismäßig vielen anderen Integrationsschüler_innen unterrichtet

werden. Diese Gruppe widerspiegelt nicht das Aufkommen an Integrationsschüler_innen in den einzelnen Bundesländern. Zudem ist anzunehmen, dass sich diese Art der Beschulung direkt auf die Integration selbst auswirkt. Beispielsweise können bei einem höheren Aufkommen an Integrationsschüler_innen innerhalb einer Klasse mehr personelle Ressourcen für diese Klasse zur Verfügung gestellt werden (Doppelbelegung), wodurch eine engere sonderpädagogische Betreuung möglich ist. Andererseits könnte es auch zu einer verstärkten Gruppenbildung und/oder zu Stigmatisierungsprozessen führen.

Ferner ist aufgrund der niedrigen Beteiligungsquote von Schüler_innen gerade bei längsschnittlichen Betrachtungen ein weiches Kriterium (z. B. zwei oder ein_e Integrationsschüler_innen (Lernen) pro Klasse) ebenfalls problematisch, da dies die Kosten für die Erhebung deutlich erhöht und die Wahrscheinlichkeit sinkt, überhaupt Integrationsschüler_innen in die Erhebung einzubeziehen.

3.2.3 Notwendige Fallzahlen in den Bundesländern

Anknüpfend an die grundsätzlichen Überlegungen zu den anvisierten Fallzahlen (Abschnitt 3.1.3) und die Verwendung eines Selektionskriteriums für die Klassen (Abschnitt 3.2.2) stellt sich die Frage, wie viele Schüler_innen, Schulen und Klassen jeweils in den einzelnen Bundesländern erhoben werden müssen, um eine repräsentative Stichprobe für Deutschland zu erhalten. Als Ziel-Fallzahl wurde von insgesamt 500 Integrationsschüler_innen ausgegangen. Für die Schätzung wurde zudem das 3L-Kriterium angewendet (mind. drei Integrationsschüler_innen Lernen pro Klasse), und es wurde von den üblichen Beteiligungsquoten von Schulen und Schüler_innen ausgegangen. Die daraus resultierenden *notwendigen* Fallzahlen für die Stichprobenziehung wurden schließlich dem *vorhandenen* Aufkommen in den Bundesländern gegenübergestellt.

Ausgangsbasis der Berechnungen bilden Angaben des Statistischen Bundesamtes (Schuljahr 2011/12). Trotz der unter Kapitel 2 beschriebenen systematischen Unterschiede in der statistischen Erfassung von Integrationsschüler_innen handelt es sich hierbei um die beste verfügbare Grundlage für eine Einschätzung des Aufkommens in den Bundesländern.

Die Ergebnisse befinden sich in Tabelle 3.5. Die zweite und dritte Spalte zeigt jeweils das Aufkommen an Integrationsschüler_innen (Lernen) in den einzelnen Bundesländern, getrennt nach Primar- und Sekundarstufe. Auf dieser Basis wurden die jeweiligen Anteile an allen in Deutschland erfassten Integrationsschüler_innen bestimmt (Spalte 4 und 5) und berechnet, **wie viele Integrationsschüler_innen (Lernen) erhoben werden müssten, um insgesamt 500 Schüler_innen zu erfassen** (Spalte 6 und 7). Beispielsweise waren im Schuljahr 2011/12 in Baden-Württemberg insgesamt 9.438 Integrationsschüler_innen mit Förderschwerpunkt Lernen an Grundschulen gemeldet. Dies sind 32,2 Prozent aller Integrationsschüler_innen (Lernen) in Deutschland. Um bundesweit repräsentativ 500 Integrationsschüler_innen (Lernen) zu erheben, müssten in Baden-Württemberg entsprechend 161 Integrationsschüler_innen an der Befragung teilnehmen.

Tabelle 3.5: Aufkommen an Integrationsschüler_innen auf Bundesebene und darauf basierende notwendige Fallzahlen pro Bundesland für eine repräsentative Stichprobe (N = 500)

BL***	StaBu 2011/12				Anzahl Integrationsschüler_innen (Lernen) in den Ländern wenn insgesamt N = 500	
	Aufkommen Integrations- schüler_innen (Lernen)		Anteile Integrationsschüler_innen (Lernen)		Primarstufe	Sekundar- stufe
	Primarstufe	Sekundar- stufe	Primarstufe	Sekundar- stufe		
BB	737	1.268	2,5%	5,3%	13	27
BE	841	2.456	2,9%	10,3%	14	52
BW	9.438	1.411	32,2%	5,9%	161	30
BY	6.374	3.455	21,7%	14,5%	109	73
HB	331	644	1,1%	2,7%	6	14
HE	992	710	3,4%	3,0%	17	15
HH	531	644	1,8%	2,7%	9	14
MV	344	221	1,2%	0,9%	6	5
NI*	849**	600**	2,0%	3,6%	10	18
NW	4.913	4.798	16,7%	20,2%	84	101
RP	1.186	1.729	4,0%	7,3%	20	36
SH	1.511	4.026	5,2%	16,9%	26	85
SL*	376	595	1,3%	2,5%	6	13
SN	220	93	0,7%	0,4%	4	2
ST	655	461	2,2%	1,9%	11	10
TH	295	428	1,0%	1,8%	5	9
Gesamt	29.593	23.539	100%	100%	500	500

* Datengrundlage für Saarland und Niedersachsen bildet die KMK Statistik „Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2011/12“, da für diese Bundesländer keine Informationen über das statistische Bundesamt verfügbar sind.

** Da in Niedersachsen die Informationen nicht getrennt nach Schulform vorliegen, wurden die entsprechenden Werte auf Basis der Verteilung zwischen GS und SEK in den anderen Ländern geschätzt.

*** Offizielle Abkürzungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland: BB = Brandenburg, BE = Berlin, BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, HB = Bremen, HH = Hamburg, HE = Hessen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, NI = Niedersachsen, NW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein, SL = Saarland, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen.

Quelle: Statistisches Bundesamt (Schuljahr 2011/12).

Wie bereits in Abschnitt 3.1.3 angesprochen, nehmen in der Regel weder alle Schulen noch alle Schüler_innen in den gezogenen Klassen an der NEPS-Erhebung teil, und gerade bei Längsschnittstudien verringert sich die Teilnahmequote zusätzlich über die Wellen. Entsprechend bedarf es einer deutlich höheren Zielstichprobe, um die in Tabelle 3.5 anvisierte Fallzahl von N = 500 zu erreichen. Vor diesem Hintergrund wurde mit folgenden **Annahmen** berechnet, wie groß die gezogene Stichprobe sein muss, um – bei gegebenen Beteiligungsquoten – eine Ausschöpfung von 500 Integrationsschüler_innen (Lernen) zu erreichen. Ausgangsbasis bildeten die regulären Beteiligungsquoten im NEPS: Im Mittel nehmen 40 Prozent der angeschriebenen Schulen an der Erhebung teil und bei diesen Schulen jeweils rund 50 Prozent der Schüler_innen in einer Klasse. Als weitere (konservative) Richtwerte wurde davon ausgegangen, dass in jeder Klasse mit dem 3L-Kriterium drei Integrationsschüler_innen (Lernen) vorkommen (in der Realität ist das Aufkommen teilweise auch höher) und dass pro Klassenstufe für jeweils eine Klasse das 3L-Kriterium zutrifft.

Tabelle 3.6: Anzahl der jeweils für die Stichprobe notwendigen Integrationsschüler_innen (Lernen) unter Anwendung des 3L-Kriteriums und bei einer angestrebten Ausschöpfung von N = 500.

BL****	Anzahl der jeweils notwendigen ISL für eine Ausschöpfung von N = 500 (Tabelle 3.5)				Anzahl der jeweils notwendigen Schulen bei 3L-Kriterium (bei 50 Prozent Beteiligung der Schüler_innen)			
	ISL		bei 50% Beteiligung der ISL		Zielfallzahlen		bei 40% Beteiligung der Schulen	
	PS	SEK	PS	SEK	PS	SEK	PS	SEK
BB	12	27	25	54	8	18	21	45
BE	14	52	28	104	9	35	24	87
BW	159	30	319	60	106	20	266	50
BY*	108	73	215	147	72	49	179	122
HB	6	14	11	27	4	9	9	23
HE	17	15	34	30	11	10	28	25
HH	9	14	18	27	6	9	15	23
MV	6	5	12	9	4	3	10	8
NI**	14	13	29	25	10	8	24	21
NW*	83	102	166	204	55	68	138	170
RP	20	37	40	73	13	24	33	61
SH	26	86	51	171	17	57	43	143
SL	6	13	13	25	4	8	11	21
SN*	4	2	7	4	2	1	6	3
ST*	11	10	22	20	7	7	18	16
TH	5	9	10	18	3	6	8	15
Gesamt***	500	500	1.000	1.000	333	333	833	833

Abkürzungen : ISL = Integrationsschüler_innen (Lernen); PS = Primarstufe; SEK = Sekundarstufe; 3L-Kriterium: Klassen an Regelschulen, in denen mindestens drei ISL unterrichtet werden.

* KMK Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2011/12.

** Geschätzte Werte anhand der Gesamtzahl und der üblichen Verteilung.

*** Summen sind nicht mit den Daten des Statistischen Bundesamtes vergleichbar, da Daten für Baden-Württemberg fehlen (rd. 20 Prozent).

**** Offizielle Abkürzungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland: BB = Brandenburg, BE = Berlin, BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, HB = Bremen, HH = Hamburg, HE = Hessen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, NI = Niedersachsen, NW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein, SL = Saarland, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen.

Quelle: Eigene Berechnungen, Statistisches Bundesamt (Schuljahr 2011/12).

Die Ergebnisse sind in Tabelle 3.6 dargestellt. Beispielsweise werden in Brandenburg entsprechend der aktuellen Verteilung von Integrationsschüler_innen in Deutschland zwölf Schüler_innen in einer (beliebigen) Klassenstufe der Primarstufe benötigt, um insgesamt eine Ausschöpfung von 500 zu erreichen. Da die Beteiligung der Schüler_innen bei etwa 50 Prozent liegt, sollten 25 Integrationsschüler_innen (Lernen) in die Stichprobe einbezogen werden. Diese verteilen sich bei gegebenem 3L-Kriterium auf insgesamt acht Schulen. Aufgrund der niedrigen Beteiligungsquote der Schulen mit rd. 40 Prozent müssen allerdings 21 Schulen in die Stichprobenziehung gezogen und um Beteiligung gebeten werden.

Interessant ist nun der Vergleich der **notwendigen** Fallzahlen und der in den Ländern **vorhandenen** Fallzahlen, wie sie – **unter Verwendung des 3L-Kriteriums** – im Rahmen der Stichprobenpilotierung ermittelt wurden (siehe Tabelle 3.7). Es zeigt sich deutlich, dass **die real vorhandenen Zahlen an Integrationsschüler_innen derzeit häufig nicht ausreichen, um die notwendigen Fallzahlen zu erreichen**. In Brandenburg beispielsweise wurden zehn

Grundschulen erfasst, bei denen in der Klassenstufe 3 mindestens drei Integrationsschüler_innen (Lernen) unterrichtet werden. Für eine repräsentative Stichprobe benötigte man allerdings mindestens 21 Schulen (bei 40 Prozent Beteiligungsquote der Schulen). Zwar gingen in die Stichprobenpilotierung nicht in allen Bundesländern alle Schulen ein (z. B. wurden in Brandenburg Schulen, die an Inklusionspilotprojekten mitwirken und entsprechend mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit das 3L-Kriterium erfüllen, nicht berücksichtigt), allerdings finden sich auch in zahlreichen anderen Bundesländern deutliche Differenzen zwischen den notwendigen und den vorhandenen Fallzahlen. In der Primarstufe kann etwa bei der Hälfte der Bundesländer keine ausreichende Anzahl an Schulen (bei 40 Prozent Beteiligungsquote) ermittelt werden, in denen das 3L-Kriterium angewendet werden kann. Für die Sekundarstufe gibt es nur Niedersachsen mit entsprechendem Aufkommen.

Vor diesem Hintergrund wurden die Berechnungen der notwendigen Fallzahlen für verschiedene alternative Beteiligungsquoten der Schulen geschätzt: eine Beteiligung von 20 Prozent (als „Worst-Case-Szenario“ aufgrund der abnehmenden Beteiligungsquoten von Schulen) und eine Beteiligung von 90 Prozent (vorausgesetzt die Schulen sind verpflichtet, an der Erhebung teilzunehmen). Für die Schüler_innen wurde jeweils eine Beteiligung von 50 Prozent unterstellt. Da hier keine Varianz vorliegt, beschränkt sich die Darstellung auf die Schulebene (vgl. Tabelle 3.7).

Die Simulation zeigt deutlich, wie sehr das Erreichen der **notwendigen Fallzahlen für die Zielstichprobe von der Teilnahmebereitschaft der Schulen** abhängt. Bei einer Beteiligung von 20 Prozent müssen fünf Schulen kontaktiert werden, damit sich eine Schule an der Erhebung beteiligt, auf der schließlich 1,5 Integrationsschüler_innen (Lernen) an der Erhebung teilnehmen. Doch selbst wenn nahezu alle Schulen an der Erhebung teilnehmen (90 Prozent), können nicht in allen Bundesländern die notwendigen Fallzahlen auf Schulebene erreicht werden, wie ein Vergleich mit den letzten beiden Spalten nahelegt (unterstrichene Werte).

Anders formuliert: **Eine Stichprobe mit wenigstens N = 500 Integrationsschüler_innen (Lernen) kann zum aktuellen Zeitpunkt nur erhoben werden, wenn auch Klassen miteinbezogen werden, in denen mindestens zwei Integrationsschüler_innen (Lernen) vorkommen.** Darüber hinaus ist eine hohe Beteiligungsquote der Schulen und der Schüler_innen erforderlich. Entsprechend bedarf es grundsätzlich sehr guter Strategien der Motivation der jeweiligen Schulen bzw. Schüler_innen. Auch sollten die **Möglichkeiten einer verpflichtenden Teilnahme der Schulen und Schüler_innen geprüft werden.** Hier bedarf es grundsätzlich der starken Unterstützung durch die Länder.

Die Grundgesamtheit umfasst schließlich durch die Einschränkung auf Schulen mit wenigstens zwei Integrationsschüler_innen (Lernen) pro Klasse nicht mehr alle Integrationsschüler_innen, sondern nur diejenigen, die unter bestimmten Bedingungen integriert sind. Entsprechend beschränken sich auch Befunde zur Integration auf diese reduzierte Grundgesamtheit, sofern nicht empirisch die Möglichkeiten der Verallgemeinerung überprüft werden. Dies könnte beispielsweise **durch ergänzende**

Stichproben an wenigen Regelschulen mit nur einem_r Integrationsschüler_in geleistet werden.

Tabelle 3.7: Simulation der für die Stichprobenziehung notwendigen Schulen bei einer Beteiligung von 20, 40 und 90 Prozent¹⁷

Bundesland*	Benötigte Schulen (mit 3L-Kriterium)						Anzahl der jeweils vorhandenen Schulen bei gegebenem 3L-Kriterium (vgl. Tabelle 3.3 und 3.4)	
	bei 20 Prozent Beteiligung der Schulen		bei 40 Prozent Beteiligung der Schulen (vgl. Tabelle 3.6)		bei 90 Prozent Beteiligung der Schulen		K3	K9
	PS	SEK	PS	SEK	PS	SEK		
BB	42	90	21	45	9	20	10	<u>13</u>
BE	47	174	24	87	11	39	15	<u>41</u>
HB	19	46	9	23	4	10	9	14
HE	56	50	28	25	12	11	18	10
HH	30	46	15	23	7	10	36	<u>2</u>
MV	19	16	10	8	4	3	<u>3</u>	<u>2</u>
RP	67	122	33	61	15	27	15	29
SH	85	285	43	143	19	63	47	92
SL	21	42	11	21	5	9	4	<u>0</u>
Ges.	386	871	194	436	86	192	95	111

Fett und kursiv: Vorhandene Schulzahlen reichen bei 40 Prozent Beteiligung nicht aus, um die benötigten Schulzahlen zu realisieren. Unterstrichen jene Werte, die auch bei 90 Prozent Beteiligung nicht ausreichend sind.

Abkürzungen : PS = Primarstufe; SEK = Sekundarstufe.

* Offizielle Abkürzungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland: BB = Brandenburg, BE = Berlin, HB = Bremen, HH = Hamburg, HE = Hessen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein, SL = Saarland.

Quelle: Eigene Berechnungen, Stichprobenpilotierung 2012/13.

3.2.4 Prädiktionspotenzial aus dem vorherigen Schuljahr

Ein letzter Aspekt, der zusätzlich die Ausschöpfung an den gezogenen Schulen verringern kann, liegt schließlich in der bisherigen Praxis der Stichprobenziehung im NEPS. In der Regel werden im Sommer die Stichproben auf Basis von Informationen aus dem vorherigen Schuljahr gezogen. Um in Analogie dazu zu wissen, wie viele Integrationsschüler_innen sich in einem bestimmten Schuljahr in der Klassenstufe 9 befinden, muss folglich für das vorherige Schuljahr in Klassenstufe 8 geprüft werden, in welchen Klassen wie viele Integrationsschüler_innen vorhanden sind.

Um eine Einschätzung zu erhalten, mit welcher Fehlerquote diese Prädiktion einhergeht, wurden in einigen Bundesländern Informationen zum statistischen Aufkommen an Integrationsschüler_innen (Lernen) für zwei aufeinanderfolgende Schuljahre angefragt (vgl. Tabelle 3.2). Auf Basis dieser Daten war es möglich, Schulen miteinander zu verknüpfen und die Entwicklung der Verteilungen von Integrationsschüler_innen über die Schuljahre hinweg

¹⁷ Das Aufkommen an „Integrationsschulen“ fällt in den Bundesländern teilweise etwas höher aus, als an dieser Stelle ausgewiesen (vgl. Abschnitt 3.2.1), der zentrale Befund dieser Gegenüberstellung ist dadurch allerdings nicht berührt.

nachzuvollziehen. Diese Informationen liegen auf der Schulebene für die Bundesländer Brandenburg, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt vor, in Hamburg und Rheinland-Pfalz auch auf Klassenebene. Die Verknüpfung erfolgte in der Regel über Schulnummern oder andere eindeutig zuzuordnende Kriterien. Dennoch konnten nicht alle Schulen oder Klassen eindeutig zugeordnet werden, da nicht immer das entsprechende Pendant im Folgejahr vorlag. Erschwert wurde die Zusammenführung dadurch, dass teilweise Klassenbezeichnungen verwendet wurden, die keine eindeutige Nomenklatur besaßen, wie die Verwendung von Tierbezeichnungen oder anderen Kürzeln. Entsprechend basieren die folgenden Ausführungen nur auf den Daten, für die eine eindeutige Zuordnung möglich war. Berücksichtigt wurden zudem ausschließlich Klassen mit mindestens zwei Integrationsschüler_innen (Lernen). Die Darstellung erfolgt aus Datenschutzgründen auf Gesamtebene für das jeweilige Bundesland.¹⁸

Grundsätzlich sollte geprüft werden, wie stabil das Aufkommen an Integrationsschüler_innen über die Klassenstufen hinweg ist. Diese Auswertungen können dabei in Hinblick auf zwei Fragestellungen vorgenommen werden: Erstens, ob auf Basis von Informationen aus dem Vorjahr das Aufkommen in der nächst höheren Klassenstufe des Folgejahres geschätzt werden kann, unabhängig davon, ob es sich tatsächlich um die gleichen Schüler_innen handelt. Beispielsweise können in einer Schule A in Klassenstufe 8 drei Integrationsschüler_innen sein, in einer anderen Schule B vier Integrationsschüler_innen und somit insgesamt sieben Integrationsschüler_innen. Nun könnte es sein, dass sich in dem darauffolgenden Jahr das Aufkommen in der Schule A (dann für die Klassenstufe 9) auf fünf Integrationsschüler_innen erhöht und in Schule B auf zwei reduziert hat. Insgesamt wären es dann immer noch sieben vorhergesagte Integrationsschüler_innen und für die Stichprobenziehung selbst wären die Veränderungen zwischen den Schulen zunächst ohne Belang.

Zweitens spielt es in längsschnittlichen Erhebungen durchaus auch eine Rolle, ob die *gleichen* Schüler_innen im Folgejahr in der gleichen (Folge-)Klasse erhoben werden können. Eine präzise Schätzung auf Schülerebene war aufgrund der Datenlage nicht möglich, da diese nur im Aggregat zur Verfügung standen. Allerdings konnte annäherungsweise geprüft werden, wie sich die Fallzahlen verändern, wenn im Folgejahr für jede Klasse nur maximal so viele Integrationsschüler_innen berücksichtigt werden, wie im vorherigen Schuljahr in der unteren Klassenstufe nachgewiesen werden konnten (Tabelle 3.8). Um das obige Beispiel aufzugreifen, wurden entsprechend bei Schule A auch im Folgejahr nur drei Integrationsschüler_innen gezählt und bei Schule B zwei. Es handelt sich hierbei nur um eine Annäherung, da nicht alle Veränderungen zwischen Schüler_innen innerhalb einer Klasse nachvollzogen werden können.

Die zweite Spalte in Tabelle 3.8 weist die Anzahl der berücksichtigten Klassen aus. In den Spalten drei und vier findet sich das jeweilige Aufkommen an Integrationsschüler_innen

¹⁸ Detaillierte Auswertungen für die einzelnen Klassenstufen weisen auf wenig Varianz zwischen den Klassenstufen hin. Daher bietet eine Darstellung auf Länderebene eine ausreichende Grundlage für die Einschätzung des Vorhersagepotenzials.

(Lernen) in diesen Klassen. In der Spalte „Anteil der korrekt vorhergesagten Anzahl an ISL 2013“ wurde auf dieser Basis berechnet, wie viel Prozent in den jeweiligen Bundesländern „korrekt“ vorhergesagt werden oder anders ausgedrückt, wie hoch der „Verlust“ an Integrationsschüler_innen (Lernen) ist, wenn das Aufkommen auf Basis der Daten aus dem Vorjahr geschätzt wird. In Rheinland-Pfalz können beispielsweise 96 Prozent korrekt vorhergesagt werden. Die Bezeichnung „limitiert“ weist nun auf das zweite skizzierte Szenario: Die Frage, ob es sich hierbei um die (wahrscheinlich) „gleichen“ Schüler_innen handelt oder ob im Falle einer wiederholten Befragung mit einem zusätzlichen Dropout zu rechnen ist. Diese Werte wurden jeweils auf Klassenebene berechnet und dann auf Bundeslandebene aggregiert. Es zeigt sich, dass unter Berücksichtigung der einzelnen Schüler_innen ein etwas geringerer Anteil „korrekt“ vorhergesagt werden kann. In Rheinland-Pfalz befanden sich 1.242 von ursprünglich 1.450 Integrationsschüler_innen im Folgejahr in der gleichen Klasse. Dadurch reduziert sich der Anteil des korrekt vorhergesagten Aufkommens von 96 Prozent auf 85,7 Prozent. Das bedeutet zusammenfassend: **Informationen aus der niedrigeren Klassenstufe des Vorjahres bilden grundsätzlich eine gute Grundlage für ein Stichprobendesign**, um Schulen bzw. Klassen zu identifizieren, auf deren Basis eine Stichprobe für das Folgejahr gezogen werden kann. Zugleich deuten die Ausführungen auch auf die Schwierigkeit hin, diese Schüler_innen im Längsschnitt über mehrere Schuljahre hinweg zu befragen – sei es, dass es Veränderungen in dem Förderbedarf selbst gibt (z. B. dass Schüler_innen für ein Jahr Förderung erhalten und danach nicht mehr) oder dass Schüler_innen die Klasse oder Schule wechseln. **Grundsätzlich ist mit einem zusätzlichen Panelausfall an Integrationsschüler_innen über die Wellen hinweg zu rechnen, der bei der Kalkulation einer Zielausschöpfung mitzuberechnen ist.**

Tabelle 3.8: Vorhersagepotenzial von Informationen zum Aufkommen an Integrationsschüler_innen (Lernen) aus dem Schuljahr 2011/2012 für das Schuljahr 2012/2013 für Klassen (Stufen) mit mindestens zwei Integrationsschüler_innen (Lernen)

BL**	Anzahl der Klassen (alle Klassenstufen)	Anzahl ISL in diesen Klassen 2012	Anzahl ISL in diesen Klassen 2013	Anzahl ISL in diesen Klassen 2013 (limitiert)	Anteil der korrekt vorhergesagten Anzahl an ISL 2013	Anteil der korrekt vorhergesagten Anzahl an ISL 2013 (limitiert)
BB*	285	877	793	727	90,4%	82,9%
HH	192	539	519	444	96,3%	82,4%
RP	514	1.450	1.392	1.242	96,0%	85,7%
SN*	x	x	x	x	x	x
ST*	116	338	322	291	95,3%	86,1%
Gesamt	-	-	-	-	94,1%	84,3%

* Analysen wurden aus Gründen der Verfügbarkeit oder Möglichkeiten des Zusammenspielens auf Stufenebene durchgeführt.

** Offizielle Abkürzungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland: BB = Brandenburg, HH = Hamburg, RP = Rheinland-Pfalz, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt.

Anmerkung: Für Sachsen liegen die entsprechenden Daten für den internen Gebrauch vor.

Quelle: Eigene Berechnungen, Stichprobenpilotierung 2012/13.

3.3 Zusammenfassung und Stichprobenstrategie

In dem vorliegenden Kapitel wurden verschiedene Aspekte der Grundgesamtheit und Strategie für eine Integrationsstichprobe erörtert. Insgesamt zeigte sich, dass in nahezu allen Bundesländern Daten zum Aufkommen von Integrationsschüler_innen verfügbar sind, die grundsätzlich auch für eine Stichprobenziehung herangezogen werden können. Sofern eine Integrationsstichprobe in direkter Analogie zu den Förderschulstichproben mit einer Erhebung im Herbst umgesetzt werden soll, kann dies allerdings **nur für die Klassenstufe 9 realisiert werden**. Hier können bereits im Sommer Informationen über das Aufkommen an Integrationsschüler_innen (Lernen) aus der vorhergehenden Klassenstufe als Basis für die Stichprobenziehung herangezogen werden und diese bilden auch eine valide Grundlage für die Schätzung des aktuellen Aufkommens (siehe Abschnitt 3.2.4). Hinsichtlich der Förderschulstichprobe in Klassenstufe 5 besteht hingegen die Möglichkeit, **ab Klassenstufe 6 mit vergleichbarem Design** an die Erhebung anzuknüpfen (siehe Abschnitt 3.1.2). Darüber hinaus geht diese Vorgehensweise allerdings mit weiteren Einschränkungen einher: Zum einen sind die Datengrundlagen für die Stichprobenziehung nur begrenzt vergleichbar, da teilweise Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung, teilweise Schüler_innen mit (diagnostiziertem) sonderpädagogischen Förderbedarf über die Schulen formal erfasst sind (vgl. auch Kapitel 2). Zudem liegen die Informationen über das Aufkommen von Integrationsschüler_innen nicht in allen Bundesländern auf Klassenebene vor, d.h. teilweise können nur Klassenstufen oder Schulen mit erhöhtem Aufkommen an Integrationsschüler_innen identifiziert werden. Eine Ausnahme bildet zudem *Baden-Württemberg*, da hier grundsätzlich keine Daten verfügbar sind, die als Grundlage für eine Stichprobenziehung genutzt werden können.

Sofern die Informationen zum Aufkommen nicht auf Klassenebene vorliegen, wie auch für Baden-Württemberg, bedarf es somit einer anderen Vorgehensweise, um Zugang zum Aufkommen an Integrationsschüler_innen in den jeweiligen Klassen zu erhalten. Eine Möglichkeit bietet hierfür ein **zweistufiges Stichprobendesign**: In einer *ersten Phase* werden alle Schulen kontaktiert und um Informationen zum Aufkommen an Integrationsschüler_innen in den einzelnen Klassenstufen bzw. Klassen gebeten. Hierbei kann es sich um alle Schulen handeln (Baden-Württemberg) oder um eine gezielte Auswahl an Schulen in Abhängigkeit von dem Aufkommen an Integrationsschüler_innen (sofern statistische Informationen zum Aufkommen auf Schulebene vorliegen). In einer *zweiten Phase* werden Schulen in Abhängigkeit vom Integrationsaufkommen in den interessierenden Klassenstufen ausgewählt, wiederholt angeschrieben und um Teilnahme an der Studie gebeten. Voraussetzung für das Gelingen eines solchen zweistufigen Verfahrens ist allerdings eine hohe Beteiligungsquote der Schulen in der ersten Phase, da die Informationen dieser Erhebung wesentliche Grundlage für die nachfolgende Stichprobenziehung bilden.

Grundsätzlich bietet sich dieses **zweistufige Stichprobendesign für alle Bundesländer** an, also auch für diejenigen, bei denen Informationen zum Aufkommen an Integrationsschüler_innen vorab auf Klassenebene verfügbar sind. Diese Vorgehensweise birgt verschiedene Vorteile:

- Die Informationen zum Aufkommen an Integrationsschüler_innen können direkt in dem laufenden Schuljahr über die Schulen erhoben werden. Sie müssen nicht auf Basis von Informationen aus dem Vorjahr geschätzt werden und entsprechend sind Erhebungen in allen Klassenstufen möglich.
- In der vorgelagerten Abfrage können Informationen zur Identifikationsgrundlage von Integrationsschüler_innen wie auch weitere Informationen zur Umsetzung von Inklusion/Integration an der jeweiligen Schule erhoben werden. Diese Informationen können in die Auswahl an Schulen für die nachgelagerte Erhebung einfließen.
- Es wird bundesländerübergreifend das gleiche Verfahren verwendet.

Weiter lässt sich festhalten, dass vor dem Hintergrund des geringen Aufkommens an Integrationsschüler_innen (Lernen) in den einzelnen Klassen und der aktuell im NEPS gegebenen Beteiligungsquoten die Umsetzung einer bundesweiten Integrationsstichprobe mit sehr hohem Aufwand verbunden ist: **Für eine_n Integrationsschüler_in (Lernen) muss eine vollständige Klasse an der Erhebung teilnehmen, in der mindestens zwei Integrationsschüler_innen (Lernen) unterrichtet werden.** Zudem bedarf es hierfür der **Kontaktaufnahme mit zwei bis drei Schulen.** Sofern eine wiederholte Befragung angestrebt wird, steigt zusätzlich das Risiko, auch diesen einzelnen Schüler aus der Stichprobe zu verlieren. Auf der anderen Seite sind für eine bundesweite Stichprobe aufgrund der Heterogenität zwischen den Ländern und Schulen **möglichst hohe Fallzahlen notwendig**, um die Gruppe der Integrationsschüler_innen umfassend untersuchen zu können. Im Idealfall liegen diese Fallzahlen deutlich höher als $N = 1.000$ Integrationsschüler_innen. Doch bereits bei einem angestrebten Ziel-N von 500 Integrationsschüler_innen gibt es bei den aktuellen Beteiligungsquoten der Schulen und Schüler_innen nicht ausreichend viele Klassen für die Stichprobenziehung – zumindest bei gegebenen Beteiligungsquoten und sofern nur Klassen mit mindestens drei Integrationsschüler_innen (Lernen) einbezogen werden. Das bedeutet, dass eine **Integrationsstichprobe zwar grundsätzlich realisierbar ist, allerdings nur unter bestimmten Bedingungen, mit erheblichem Aufwand und mit bestimmten Einschränkungen.**

Vor diesem Hintergrund können verschiedene **Empfehlungen** formuliert werden, die teilweise bereits in den vorherigen Abschnitten angesprochen wurden:

- 1. Empfehlung:** Grundsätzlich wird ein **zweistufiges Stichprobendesign** für alle Bundesländer empfohlen (siehe oben Abschnitt 3.3).
- 2. Empfehlung:** Eine Integrationsstichprobe sollte sich nach Möglichkeit auf ein **vorab definiertes Format der Integration/Inklusion** beschränken. Dadurch wird Varianz innerhalb der Zielgruppe reduziert und auch bei niedrigeren Fallzahlen sind weitaus robustere Schätzungen und Vergleiche möglich (siehe Abschnitt 3.1.3).
- 3. Empfehlung:** Für eine Integrationsstichprobe ist eine hohe Beteiligung der Schulen und Integrationsschüler_innen ausgesprochen wichtig. Entsprechend bedarf es sehr guter Strategien der Motivation der jeweiligen Schulen bzw. Schüler_innen. Auch sollten die Möglichkeiten einer **verpflichtenden Teilnahme** der Schulen und Schüler_innen geprüft

werden. Hier ist eine **starke Unterstützung seitens der Länder** notwendig (siehe Abschnitt 3.2.3).

- 4. Empfehlung:** Eine Stichprobe an Grundschulen ist **ab der dritten Klassenstufe** sinnvoll, da vorab teilweise noch kein Förderbedarf festgestellt/dokumentiert ist (siehe Abschnitt 3.1.2).
- 5. Empfehlung:** Eine **Schätzung der notwendigen Fallzahlen** sollte in Abhängigkeit von den Forschungsfragen erfolgen (siehe Abschnitt 3.1.3).
- 6. Empfehlung:** Die Untersuchung von Integrationsschüler_innen sollte **im Klassenkontext** stattfinden und nicht als isolierte Befragung der einzelnen Integrationsschüler_innen (siehe Abschnitt 3.1.1).
- 7. Empfehlung:** Aufgrund einer erfahrungsgemäß geringen Beteiligungsquote von Schüler_innen empfiehlt es sich, die Grundgesamtheit dahingehend zu definieren, dass nur Schulklassen einbezogen werden, in denen ein **Mindestaufkommen an Integrationsschüler_innen (Lernen) von N = 2** vorliegt (siehe Abschnitt 3.2.3).
- 8. Empfehlung:** Bei Einschränkung der Grundgesamtheit auf Klassen mit wenigstens zwei Integrationsschüler_innen (Lernen) sollten ergänzende Stichproben an wenigen Regelschulen mit nur einem_r Integrationsschüler_in durchgeführt werden, um die **Selektivität einschätzen** zu können (siehe Abschnitt 3.2.3).
- 9. Empfehlung:** Der zusätzliche **Panelausfall** an Integrationsschüler_innen über die Wellen hinweg ist bei der Kalkulation einer Zielausschöpfung mitzubersichtigen (siehe Abschnitt 3.2.4).

4. Konzeptspezifikation und Instrumente

Wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, sind mit dem Begriff „Integrationsschüler_in“ verschiedene Definitionen und Formen der Einbindung dieser Schüler_innen in den Schulalltag verbunden. Für empirische Untersuchungen dieser Schülergruppe ist es notwendig, diese Unterschiede zu erfassen, um sie für spätere Auswertungen berücksichtigen zu können und Fehlschlüsse zu vermeiden. Beispielsweise könnten sich bei Integrationsschüler_innen unterschiedliche Leistungsentwicklungen abzeichnen in Abhängigkeit von dem Umfang, in dem die gemeinsame Beschulung mit Regelschüler_innen stattfindet. Entsprechend stellt sich die Frage, welche Faktoren letztlich bei der integrativen Beschulung eine Rolle spielen können und daher auch bei der Datenerhebung erfasst werden sollten.

Im Rahmen des IntFös-Projekts wurde deshalb eine umfassende Konzeptspezifikation zur „Integrativen/Inklusiven Beschulung“ erarbeitet (Abschnitt 4.1). Auf dieser Basis wurde geprüft, welche Instrumente in welcher Form bereits in die laufenden Erhebungen im NEPS integriert sind (Abschnitt 4.2), und der Forschungsstand hinsichtlich der einsetzbaren Konzepte und Instrumente gesichtet und systematisiert (Abschnitt 4.3). Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick für zukünftige Erhebungen (4.4).

4.1 Konzeptspezifikation: Das Input-Prozess-Output-Modell inklusiver Beschulung

Für die Konzeptspezifikation von Integration/Inklusion wurden in einem ersten Schritt die verschiedenen Dimensionen identifiziert, die bei der inklusiven/integrativen Beschulung von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Rolle spielen und insbesondere für die bundesländerübergreifende Analyse dieser Zielgruppe berücksichtigt werden sollten. Hierzu wurden neben der Sichtung der in Kapitel 2 beschriebenen länderspezifischen Regelungen eine umfassende Literaturrecherche vorgenommen, Gespräche mit Expert_innen aus Politik und Verwaltung geführt sowie Austausch mit anderen Forschungsprojekten gepflegt. Darüber hinaus wurde durch Hospitationen an mehreren Schulen geprüft, ob alle relevanten Aspekte in Bezug auf integrative/inklusive Beschulung erfasst sind.

Insgesamt ergaben sich hierbei **neun Dimensionen**: Zugangsbedingungen zum gemeinsamen Unterricht, Identifikation von Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung, Ressourcenausstattung und -verteilung an den jeweiligen Schulen, Qualifizierung des Personals, Handlungen auf Schulebene, Formen des gemeinsamen Unterrichts, Unterrichtsgestaltung, Kontextfaktoren und Einstellungen. Diese werden im Folgenden näher – gleichwohl in der gebotenen Kürze – vorgestellt.

4.1.1 Zentrale Dimensionen integrativer/inklusive Beschulung

Zugangsbedingungen zum gemeinsamen Unterricht

Die Frage, ob ein_e Schüler_in mit sonderpädagogischem Förderbedarf überhaupt integrativ auf einer Regelschule unterrichtet wird und keine Förderschule besucht, hängt von verschiedenen Zugangsbedingungen ab. Auf der Ebene des Bundeslandes müssen die *rechtlichen Bedingungen* berücksichtigt werden. Beispielsweise unterscheiden sich die Bundesländer in Bezug auf die Frage, welche Förderschwerpunkte, wann diagnostiziert werden und welche Ressourcen es für den jeweiligen Förderschwerpunkt gibt. Des Weiteren gibt es in Bezug auf das Zuweisungsverfahren unterschiedliche Regelungen, z. B. nach welchen Kriterien Kinder auf die Regelschule gehen und wie viele Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung in einer Klasse unterrichtet werden. Eine wichtige Rolle spielt darüber hinaus der *Inklusions-/Integrationsumfang* in dem jeweiligen Bundesland: Lebt ein Kind mit SPF in einem Bundesland, in dem überwiegend inklusiv/integrativ unterrichtet wird, sind die Chancen, dass Schüler_innen an einer Regelschule unterrichtet werden, allein aufgrund des schulischen Angebots deutlich höher als in Bundesländern, in denen überwiegend an Förderschulen unterrichtet wird.

Als weiterer Faktor ist die *geographische Lage* der jeweiligen Schulformen zu nennen. Wenn beispielsweise Förderschulen vom Wohnort der Kinder weit entfernt liegen, entscheiden sich Eltern möglicherweise häufiger für inklusive Beschulung, da diese mit einem geringeren Aufwand einhergeht (Fahrzeiten etc.). Hinzu kommen *schulspezifische Zugangsbarrieren*, wie die personelle und sachliche Ausstattung von Schulen (vgl. Wocken 1988) oder auch die Einstellung schulischer Akteure gegenüber der Integrierbarkeit von Schüler_innen mit SPF. Schließlich sind die *Einstellungen und Vorstellungen der Eltern* unterschiedlich. Abhängig von ihrer Motivation und ihrem Informationsgrad haben sie die Möglichkeit, sich für eine bestimmte Form der Beschulung einzusetzen und entsprechend den Zugang dazu zu erleichtern (vgl. Hinz 1990).

Identifikation von Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung

Um Schüler_innen mit SPF im Rahmen einer Studie untersuchen zu können, müssen diese im Schulkontext auch als solche identifiziert werden. Die Entscheidung, auf welcher Basis diese Identifikation erfolgen sollte, ist nicht trivial. Wie in Kapitel 2 bereits ausgeführt wurde, unterscheiden sich die Grundlagen, auf denen Integrationsschüler_innen als solche definiert und erfasst werden, teilweise grundlegend.

In aktuellen Studien sind noch keine Standards zur Erfassung etabliert. So erfasst beispielsweise der Ländervergleich (Siegle et al. 2013, S. 109), ob das Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist, unter Angabe des entsprechenden Förderschwerpunkts. Ähnliche Vorgehensweise findet sich in aktuellen Erhebungen des NEPS. Bei TIMSS und Iglu wird dagegen nicht nach dem Förderbedarf gefragt, sondern ob es

sich um ein „Integrationskind“ handelt.¹⁹ Einen gänzlich anderen Ansatz wählt PISA: Um internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, gilt hier als Kriterium, ob die Schüler_innen testfähig sind oder nicht. Entsprechend wird erfasst, ob das Kind körperliche oder geistige Beeinträchtigungen hat und ob es über unzureichende Kenntnisse der Testsprache verfügt. Darüber hinaus bietet es sich in diesem Zusammenhang an Informationen über das Diagnoseverfahren zu erfassen, z.B. wer beim Feststellungs- und Zuweisungsverfahren beteiligt ist.

Im Wesentlichen sollten entsprechend der unterschiedlichen Erfassungsgrundlagen zwei Zugangswege unterschieden werden: Die Identifikation über den *festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf* (und der damit einhergehende *Förderbereich*) sowie zusätzlich die *erhaltene Förderung*.

Ressourcen

Ressourcen spielen in zweierlei Hinsicht eine Rolle bei der integrativen Beschulung: zum einen bei der Frage, welche Ressourcen der Regelschule nach welchen Vorgaben zur Verfügung gestellt werden, und zum anderen, wie diese Mittel innerhalb der Schule eingesetzt werden. Hinsichtlich der Ressourcenvergabe an die Schule wird in der Literatur zwischen *input*, *throughput* und *output* unterschieden (Meijer et al. 1995 zit. in Meijer 2001, S. 174). Bei der Input-Finanzierung hängen die zugewiesenen Ressourcen von der *Anzahl der Schüler_innen mit SPF* ab. Throughput-Finanzierung orientiert sich daran, welche Ressourcen notwendig sind, damit die Schule, die Gemeinde oder Region bestimmte Dienste anbieten können. Ressourcen werden in diesem Fall pauschal vergeben, d.h. unabhängig von der Zahl der Schüler_innen mit SPF. Sie orientieren sich an Faktoren wie der *Gesamtschülerzahl* oder weiteren *Bevölkerungskennziffern* (vgl. Meijer 2001, S. 175). Die Output-Finanzierung erfolgt nach einem bestimmten *Outcome*, z. B. den Leistungsergebnissen der Schüler_innen. In Deutschland fand die Ressourcenverteilung früher weitgehend nach Input-Kriterien statt, d.h. sie war an Statusdiagnosen gekoppelt (vgl. auch Meijer 2001, S. 176). In den vergangenen Jahren hat sich jedoch die Ressourcenvergabe in vielen Bundesländern geändert. Ein Grund dafür ist, dass angenommen wird, dass die Input-Finanzierung die Schulen dazu „verführt (...) mehr <Behinderte> zu definieren, um ihre Mittel aufzustocken“ (Malecki 2013; Meijer 1999 zit. in Preuss-Lausitz 2009, S. 516; siehe auch Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma bei Wocken 1996). In manchen Bundesländern hatte diese Entwicklung zur Folge, dass es für bestimmte Förderbereiche, z. B. Lernen/emotionale-soziale Entwicklung/Sprache (LES), keine schülerbezogene, sondern nur noch eine pauschale Zuwendung gibt, wie beispielsweise in Hamburg (Behörde für Schule und Berufsbildung 2012). Die Entwicklung dahin, dass bei einzelnen Förderbereichen oder in bestimmten Jahrgängen keine Diagnose mehr stattfindet, kann sich auch auf das insgesamt identifizierte Aufkommen an Integrationsschüler_innen in dem jeweiligen Bundesland auswirken, da diese Schüler_innen nicht immer als „Integrationsschüler_innen“ klassifiziert werden (siehe

¹⁹ Für die ausfüllende Lehrkraft wird dabei die Erklärung aufgeführt, dass es sich hierbei um ein Kind mit Lernschwächen oder körperlichen Schwächen handelt, d. h. Kinder mit anderen Förderschwerpunkten werden nicht erfasst.

Kapitel 2). Darüber hinaus gibt es keine Informationen über die *Verwendung der Ressourcen*. Es ist daher unklar, ob die bereitgestellten Ressourcen überhaupt für die Umsetzung von Integration/Inklusion verwendet werden.

Welche Arten von Ressourcen in Bezug auf die Umsetzung der Integration/Inklusion innerhalb der Schule berücksichtigt werden müssen, hat unter anderem Klemm (2012) herausgearbeitet (siehe auch Preuss-Lausitz 2000, für einen Vergleich von sonderpädagogischen Kosten in der Regelschule und in der Sonderschule). Klemm nennt in diesem Kontext Ressourcen, die sich direkt auf die geförderten Kinder beziehen, wie „Ausgaben für lehrendes Personal“, die individuelle Betreuung dieser Kinder oder Schülerfahrtkosten. Darüber hinaus fallen allerdings auch allgemeine Kosten an, wie für die Umrüstung von Schulgebäuden.

Qualifizierung des Personals

Das Gelingen von Integration im gemeinsamen Unterricht hängt wesentlich von der entsprechenden Qualifizierung der Lehrkräfte ab. Diese Qualifizierung umfasst verschiedene Soll-Kompetenzen, die für einen Unterricht im inklusiven *Setting* relevant sind. Um diese Kompetenzen empirisch einbeziehen zu können, können unterschiedliche Wege gewählt werden. Zum einen kann direkt geprüft werden, über welche Kompetenzen die einzelnen Lehrkräfte verfügen. In der Literatur finden sich hierzu verschiedene Zusammenstellungen von sogenannten Soll-Kompetenzen, über die eine Lehrkraft verfügen sollte, um erfolgreich inklusiven Unterricht umzusetzen, wie beispielsweise ein „adaptiver Umgang mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen“ (Heinrich et al. 2013, S. 82f.). Allerdings gibt es hier bislang keine einheitlichen Standards, sondern je nach institutionellem Kontext werden unterschiedliche Soll-Kompetenzen genannt (beispielsweise auf europäischer Ebene European Agency for Development in Special Needs Education 2011, S. 60; für PH Luzern siehe Buholzer et al. 2012; für Universität Paderborn siehe Hilligus et al. 2004; Heinrich et al. 2013, S. 82f.). Zudem können die Kompetenzen selbst unterschiedlich erfasst werden: durch eine Selbsteinschätzung der Lehrkräfte, wie dies teilweise in Studien zur *Selbstwirksamkeitserwartung* umgesetzt wurde (z. B. Eberl 2000), oder über objektive Kriterien, wie durch die Beurteilung der Schüler_innen oder Ratings durch externe Beobachter.

Zum anderen kann alternativ zur direkten Erfassung der Qualifizierung der Lehrkräfte erhoben werden, was diese im Rahmen ihrer *Ausbildung* oder durch *Weiterbildungen* während ihrer Berufstätigkeit zu Themen im Bereich Inklusion/Heterogenität gelernt haben (siehe auch Amrhein und Badstieber 2013; für eine Erhebung über die Ausbildung siehe Monitor Lehrerbildung 2013). Schließlich spielt es auch eine Rolle, ob und über wie viel *Erfahrung* Lehrkräfte bislang in integrativen *Settings* verfügen (vgl. Seifried et al. in Vorbereitung; BLLV 2012).

Kontextfaktoren

Als weitere Rahmenbedingungen sind die Kontextfaktoren zu nennen, die sich auf regionaler Ebene sowie Schulebene verorten lassen. Dies betrifft insbesondere *sozio-demographische* Merkmale der Schülerschaft, die sich auch in den Klassen widerspiegeln und direkten Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen ausüben können. Weitere Kontextfaktoren betreffen die Trägerschaft der Schule sowie die Schulform. Des Weiteren gehört auch das Konzept der „Schwerpunktschulen“ zu den Kontextfaktoren. Der Begriff wird in Deutschland unterschiedlich verwendet: Zum einen kann darunter verstanden werden, dass Schüler_innen mit dem gleichen oder ähnlichen Förderbedarf an einer Schule unterrichtet werden sollen, z.B. verwendet der Berliner Inklusionsbeirat den Begriff in diesem Sinne. Dahinter steht der Gedanke, dass die notwendige Infrastruktur und das notwendige Personal für bestimmte Förderbereiche, wie Förderbedarf Sehen, nicht an allen Schulen gewährleistet werden können und daher gebündelt werden sollen. Zum anderen versteht beispielsweise Rheinland-Pfalz unter einer ‚Schwerpunktschule‘, dass dort Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – unabhängig vom Förderbereich – gemeinsam mit Kindern ohne Förderbedarf unterrichtet werden. In diesem Fall stellt die Schwerpunktschule für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf den einzigen Lernort neben der Förderschule dar und alle Förderbereiche können prinzipiell an einzelnen Schwerpunktschulen vertreten sein.

Handlungen auf Schulebene

Die bislang beschriebenen Dimensionen beziehen sich überwiegend auf die Individual- und Klassenebene. Unter der Dimension „Handlungen auf Schulebene“ werden Aspekte zusammengefasst, die auf einer institutionellen Ebene stattfinden und sich auf die Schulentwicklung auswirken. Vor diesem Hintergrund nennt Werning (2012) verschiedene Aspekte, die in Bezug auf inklusive Schulentwicklung relevant sind. Zum einen ist die *Entwicklung von Visionen* sowie *Beziehung zu außerschulischen Kontakten* zu nennen.²⁰ So kann nach Senge (1996) „eine Organisation auf Dauer kaum erfolgreich sein [...], wenn es keine gemeinsamen Ziele und Wertvorstellungen gibt“ (Senge zit. in Werning 2012, S. 55). Erste Hinweise auf gemeinsame Visionen ergeben sich aus der Erhebung von Einstellungen von schulischem Personal, wie der Schulleitung. Darüber hinaus können gemeinsame Visionen dahingehend erfasst werden, ob bestimmte Leitlinien an Schulen eingehalten werden oder direkt im Schulprogramm verankert sind (für Leitlinien der inklusiven pädagogischen Arbeit siehe Werning 2012, S. 56).

Zum anderen können Schulen als Akteur bestimmte Kooperationen eingehen, die unabhängig von der konkreten sonderpädagogischen Förderung direkte Konsequenzen für die Inklusion mit sich bringen. Dies umfasst beispielsweise Kooperationen mit Sportverbänden oder therapeutischen Institutionen, durch die anregende Lernumgebungen entstehen und relevante Akteure interdisziplinär zusammenarbeiten.

²⁰ Als weiteren Aspekt nennt er Team-Lernen, das im Rahmen der Konzeptspezifikation bereits bei der Dimension „Formen des gemeinsamen Unterrichts“ thematisiert wird.

Formen des gemeinsamen Unterrichts

In Kapitel 2.3 wurde bereits angesprochen, dass es in der Theorie eine Vielzahl unterschiedlicher Formen der gemeinsamen Beschulung gibt. Auch wurde erörtert, dass bereits verschiedene Typologien existieren, in denen die verschiedenen Formen zusammengefasst werden (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2011; Heimlich 2003, S. 61ff.; Boenisch 2002, S. 246; Maikowski 1998). Diese Typologien sind allerdings für Forschungszwecke nur begrenzt geeignet (siehe Kapitel 3.2). Eine genauere Betrachtung der einzelnen „Typen“ zeigt, dass diesen letztlich eine Vielzahl an verschiedenen Merkmalen zugrunde liegt, wie beispielsweise die Anzahl der Integrationsschüler_innen in der jeweiligen Klasse, ob diagnostische Verfahren stattgefunden haben oder nicht, die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft, die Unterrichtsziele (zielgleich/-different) oder auch die formale Schulzugehörigkeit. In den vorgenommenen Klassifikationen wurde für die identifizierten Typen jeweils selektiv auf einzelne Ausprägungen dieser Merkmale zurückgegriffen, ohne diese jedoch selbst explizit zu berücksichtigen oder stringenter zu benennen.

Für die Untersuchung der unterschiedlichen Formen gemeinsamen Unterrichts ist es unserer Meinung nach zielführender, direkt die einzelnen Komponenten zu erfassen, aus denen sich letztlich die unterschiedlichen Beschulungstypen zusammensetzen. Demnach unterscheiden sich die verschiedenen Formen gemeinsamer Beschulung in folgenden Aspekten:

- *Klassenzusammensetzung* (Klassengröße, Anzahl der Kinder mit Förderbedarf pro Klasse, vorhandene Förderschwerpunkte pro Klasse),
- *Personalausstattung* (Anzahl der Lehrkräfte im Unterricht, Ausmaß und Form von TeamTeaching),
- *Umfang des gemeinsamen Unterrichts* (gemeinsam verbrachte Zeit von Kindern mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf),
- *sonderpädagogische Förderung* (Umfang der Förderung, Zielgruppe der Förderung, z. B. diagnosebasiert oder vollständige Klassen),
- *zusätzliche Formen der Unterstützung von inklusiver/integrativer Beschulung* (z. B. durch Therapeuten, Schulhelfer).

Die einzelnen Formen gemeinsamen Unterrichts, wie sie in den rechtlichen Regelungen der Länder formuliert sind, setzen sich jeweils aus unterschiedlichen Ausprägungen dieser Aspekte zusammen.

Unterrichtsgestaltung

„Heute gilt als wissenschaftlich gesichert, dass die gemeinsame Erziehung und der gemeinsame Unterricht unabhängig von Art und Schweregrad einer Behinderung grundsätzlich möglich und für Kinder mit und ohne Behinderung gleichermaßen pädagogisch sinnvoll und zweckmäßig“ ist (Heyer 2009, S. 191). Für eine wirksame Realisierung von

integrativem/inkluisivem Unterricht sind nach der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2005) folgende Faktoren relevant, z. B. *kooperativer Unterricht* (Zusammenarbeit zwischen Kolleg_innen), *kooperatives Lernen als Sozialform* (z. B. Schüler_innen helfen einander beim Lernprozess), *kooperative Problembewältigung* (Verhaltensregeln im Klassenzimmer), *heterogene Gruppierung* (heterogene Lerngruppen und binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung) und *wirksamer Unterricht* (systematische Beobachtung und Bewertung von Schulleistungen).

Einstellung gegenüber Inklusion

Nach Kunz et al. (2010) sind „Einstellungen und Überzeugungen [...] wichtige handlungsregulierende Faktoren und beeinflussen die Wahrnehmung“ (Kunz et al. 2010, S. 84). Entsprechend dienen Einstellungen auch als „wichtigste Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung gemeinsamen Unterrichts“ (Eberl 2000, S. 30). Ausgehend von den PATI/TATI-Skalen unterscheiden Kunz et al. zwischen „Qualität der schulischen Förderung; soziale Akzeptanz und Selbstakzeptanz sowie Vorteile für das integrierte Kind und die Klasse (vgl. Kunz et al. 2010, S. 86).

4.1.2 Adaption des Input-Prozess-Output-Modells

Insgesamt lassen sich die verschiedenen Dimensionen von Inklusion gut über das sogenannte „Input-Prozess-Output-Modell“ von Dubs (2004) darstellen. Dieses Modell stammt aus der Schulqualitätsforschung und greift den Gedanken auf, dass die Outputs (z. B. Leistungsstand der Schüler_innen) nicht ohne die Berücksichtigung der schulischen Rahmenbedingungen (z. B. Qualifizierung der Lehrkraft) und der schulischen Prozesse (z. B. Formen des gemeinsamen Unterrichts) bewertet werden können (Dubs 2004, S. 25).²¹ Für die Fragestellung des vorliegenden Projekts wurde das Modell adaptiert, indem geprüft wurde, welche Informationen über die Input- und Prozessdimensionen von integrativer/inkluisiver Beschulung benötigt werden, um die Gruppe von Integrations-schüler_innen analysierbar und vergleichbar (Output) zu machen.

Als Ergebnis können die in Abbildung 4.1 ausgewiesenen Input-, Prozess- und Outputdimensionen unterschieden werden. Bei den *Inputdimensionen* handelt es sich um die Zugangsbedingungen zum gemeinsamen Unterricht, die Identifikation von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen, die Ressourcenausstattung und -verteilung an den jeweiligen Schulen, die Kontextfaktoren sowie die Qualifizierung des Personals und die Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion. *Schulische Prozessdimensionen* beinhalten die Schulorganisation, also beispielsweise die Kooperation

²¹ In anderen Modellen aus der Schulqualitäts- und Effizienzforschung wird „Kontext“ neben Input, Prozessen und Output als eigener Bereich aufgeführt (s. {Scheerens 1990 #1127}). Dabei werden unter Kontextfaktoren nicht beeinflussbare Entwicklungen verstanden, während Inputfaktoren politisch beeinflussbare Faktoren sind (vgl. {Konsortium Bildungsberichterstattung #1128}:23). Die Ergänzung der Analyseeinheit „Kontext“ bietet sich in Bezug auf unsere Dimensionen nicht an, da sich viele der von uns entwickelten Dimensionen zwischen Kontext und Inputbereich bewegen und daher nicht eindeutig zuzuordnen sind. Daher werden in unserem Modell unter Inputdimensionen auch Kontextfaktoren verstanden.

mit externen Akteuren, Formen des gemeinsamen Unterrichts (z. B. Ausmaß der Doppelbesetzung von Lehrkräften im Unterricht) und die Unterrichtsgestaltung. *Outputdimensionen* betreffen die verschiedenen Bereiche, in denen Unterschiede zu erwarten sind. Sie sind an dieser Stelle nur exemplarisch skizziert und können auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein, wie beispielsweise auf der Schüler_innenebene (u. a. Unterschiede im Leistungsstand, der Leistungsentwicklung, dem Selbstwertgefühl oder der Schulbiografie), der Klassen- oder Schulebene (z. B. soziales Klima) oder auch der Ebene weiterer involvierter Akteure wie Eltern, Lehrkräfte oder Schulleiter.

Bei den genannten Inputdimensionen nehmen die Einstellungen der schulischen Akteure eine Sonderrolle ein. Hierbei handelt es sich nicht wie bei den anderen Inputfaktoren um Gegebenheiten und Regelungen bei der Umsetzung von Inklusion. Es sind vielmehr die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Akteure, die allerdings maßgeblich die verschiedenen schulischen Prozesse beeinflussen können (Heinrich et al. 2013) – beispielsweise, wenn Lehrkräfte der Idee von Inklusion grundsätzlich kritisch gegenüberstehen und sich dies auf ihre Unterrichtsgestaltung auswirkt. Einstellungen können jedoch auch als Output-Dimension gesehen werden, z. B. als Bewertung der Umsetzung.

Neben der Differenzierung zwischen Input-Prozess- und Output-Dimensionen bietet es sich an, zwischen verschiedenen Ebenen zu unterscheiden. So differenzieren Klein et al. (1987) zwischen vier Ebenen: innerpsychische Ebene (personenbezogen), interaktionelle Ebene (handlungsbezogene Grundlage), institutionell bestimmte Ebene (administrative Grundlage) sowie gesellschaftliche Ebene (normative Grundlage). Die hier angesprochenen Dimensionen lassen sich auf verschiedenen Ebenen ansiedeln. Beispielsweise befinden sich „Einstellungen“ auf der innerpsychischen Ebene, während die Dimension „Unterrichtsgestaltung“ sowohl auf der interaktionellen als auch der institutionell bestimmten Ebene angesiedelt werden kann.

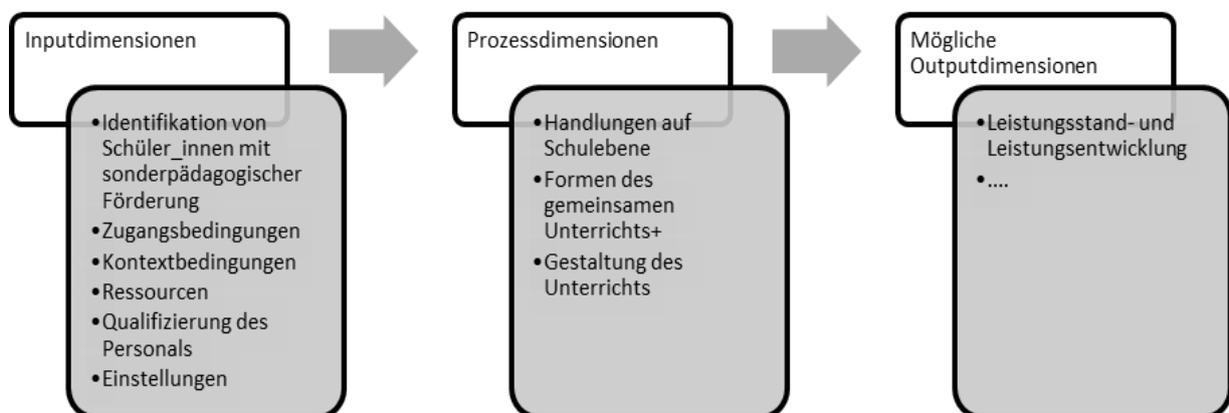


Abbildung 4.1: Das Input-Prozess-Output-Modell inklusiver Beschulung. Adaptiert von Dubs (2004).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für eine umfassende Abbildung von integrativer/inklusive Beschulung die Erfassung von verschiedenen Aspekten notwendig ist. Dabei werden manche Dimensionen, wie Ressourcenausstattung, als Rahmenbedingungen (d.h. als Inputdimensionen) definiert und andere Dimensionen, wie Unterrichtsgestaltung, als schulischer Prozess (d.h. als Prozessdimensionen). Diese beiden Dimensionen sind relevant, um Outputdimensionen, wie den Leistungsstand, bewerten zu können.

4.2 Aktuell eingesetzte Instrumente im NEPS

Im Nationalen Bildungspanel wurden mit Beginn der ersten Startkohorte an Schulen Fragen zu Integrationsschüler_innen bzw. Inklusion/Integration erhoben. Dies umfasst Angaben von Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen. Die entsprechenden Instrumente wurden ursprünglich von der Arbeitsgruppe des NEPS entwickelt, die sich mit Schüler_innen an Förderschulen befasste (FÖS). Im Projektverlauf übernahm das IntFös-Projekt diesen Aufgabenbereich und war schließlich für die Überarbeitung laufender und die Entwicklung neuer Instrumente verantwortlich. Grundsätzlich lag den Instrumenten, die in diesen Erhebungen eingesetzt wurden, keine grundlegende konzeptionelle Überlegung zur Erfassung von Inklusion zugrunde, wie sie in Abschnitt 4.1 geleistet wurde. Es wurden allerdings jeweils Teilaspekte berücksichtigt, die den einzelnen Dimensionen zugeordnet werden können.

Zudem zeigten Auswertungen dieser Fragen, dass diese möglicherweise zu komplex formuliert und nicht zuverlässig waren. Beispielsweise gaben rund ein Drittel der Eltern von Kindern auf der Förderschule an, dass ihr Kind *keinen* sonderpädagogischen Förderbedarf aufwies oder keine sonderpädagogische Förderung erhielt.²² Zur Verbesserung der Datenqualität wurden deshalb die Items in der Elternbefragung unter Einbeziehung von Experten und Prüfung durch kognitive Pretests grundlegend überarbeitet. In Folgeerhebungen wurde diese Information zudem über die Schülerteilnahmeliste erhoben. Hierbei handelt es sich um eine Liste aller teilnehmenden Schüler_innen in anonymisierter Form, auf der durch den Schulkoordinator (i. d. R. die Klassenlehrkraft) individuelle Informationen zu den einzelnen Schüler_innen eingetragen werden, die an der Erhebung teilnehmen. Erhoben wurde für jede_n einzelne_n Schüler_in, ob und welcher sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Problematisch an dieser aktuellen Erhebungsmethode sind allerdings die unter Abschnitt 2.4 und 4.1 angesprochenen Konventionen in einigen Bundesländern, pauschal vollständige Klassen bzw. Schüler_innen ohne entsprechende Diagnose sonderpädagogisch zu fördern. Diese Schüler_innen werden mit der aktuellen Erhebungsmethode nicht erfasst und entsprechend besteht hier aktuell noch Entwicklungsbedarf.

²² Weitere mögliche Erklärungen bestehen darin, dass infolge von Kooperationen zwischen Förder- und Regelschulen auch Regelschüler_innen an Förderschulen unterrichtet werden, ohne allerdings sonderpädagogische Betreuung zu erhalten. Oder es handelt sich um Schüler_innen, bei denen zu einem früheren Zeitpunkt sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, die allerdings zum Zeitpunkt der Erhebung keine sonderpädagogische Förderung erhalten.

Tabelle 4.1: Bislang in den Schulerhebungen des NEPS erfasste Dimensionen zur Untersuchung von Integrationsschüler_innen

Dimensionen	Konzepte	Befragte
Identifikation von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Sonderpädagogisches Gutachten + Förderschwerpunkt	Eltern, später Lehrkräfte über die Schülerteilnahmeliste; nachgelagerte direkte Erfassung bei Schulabgängern
	Zeitpunkt der Diagnose	Eltern
	Sonderpädagogische Förderung	Eltern
Zugangsbedingungen zum gemeinsamen Unterricht	Vorangegangenes Angebot an die Eltern, das Kind integrativ/inklusiv zu unterrichten	Eltern
Ressourcen	Personelle und sachliche Ausstattung der Schule	Schulleitungen
Qualifizierung des Personals	Selbstwirksamkeitserwartungen	Lehrkräfte
Einstellungen	Bewertung des gemeinsamen Unterrichts durch Lehrkräfte und Schulleiter_innen	Lehrkräfte, Schulleitungen
	Bereitschaft der Lehrkräfte zum gemeinsamen Unterricht	Lehrkräfte, Schulleitungen
	Folgen des gemeinsamen Unterrichts	Lehrkräfte, Schulleitungen
	Einstellungen gegenüber gemeinsamem Unterricht	Lehrkräfte, Eltern
	Selbsteinschätzung, gemeinsamen Unterricht erfolgreich umzusetzen	Lehrkräfte
Handlungen auf Schulebene	Relevanz von individueller Förderung	Lehrkräfte
Formen des gemeinsamen Unterrichts	Teilnahme am gemeinsamen Unterricht	Eltern
	Umfang des gemeinsamen Unterrichts	Eltern
	Team Teaching	Lehrkräfte
Unterrichtsgestaltung	-	
Sonstiges	Kontakt außerhalb der Schule zu Kindern mit SPF	Eltern
	Anzahl der Schüler_innen mit SPF in der Klasse, t. w. getrennt nach Förderschwerpunkt*	Lehrkräfte
	Anzahl der Schüler_innen mit SPF in der Klassenstufe, getrennt nach Förderschwerpunkt*	Schulleitungen
	Anzahl der Schüler_innen mit SPF in der gesamten Schule, t. w. getrennt nach Förderschwerpunkt*	Schulleitungen

* Diese Informationen wurden zusätzlich zur Schülerindividualebene für die gesamte Klasse, Klassenstufe und Schule erfasst. Sie können beispielsweise auch zur Identifikation von Integrationsklassen oder Schulen verwendet werden.

Neben der Identifikation von Integrationsschüler_innen gibt es in den einzelnen NEPS-Erhebungen (K7 und K11) verschiedene Items in Bezug auf die Ressourcenausstattung an der Schule. Diese sind allerdings verhältnismäßig allgemein gehalten (z. B. die Frage, ob die Schule über die notwendigen Rahmenbedingungen verfügt, um Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelunterricht integrieren zu können, vgl. Anhang B). Des Weiteren wurden einzelne Items zu Teilaspekten der Umsetzung von gemeinsamer Beschulung (weiter-)entwickelt. So wurde unter anderem erhoben, in welchem Umfang Kinder mit SPF in Regelschulen gemeinsam mit Kindern ohne SPF unterrichtet werden. Darüber hinaus wurden die Einstellungen gegenüber Inklusion abgefragt.

4.3 Forschungsstand

Neben diesen konzeptionellen Vorarbeiten wurde zudem geprüft, für welche Dimensionen bereits in anderen Forschungsprojekten Instrumente zur Umsetzung von Inklusion entwickelt und/oder eingesetzt wurden. Hierzu wurde Kontakt zu verschiedenen Forschungsprojekten aufgenommen, die aktuell im Bereich der integrativen Beschulung forschen oder vor kurzem Ergebnisse veröffentlicht haben. Es handelt sich um eine Übersicht ohne Anspruch auf Vollständigkeit. So finden sich in einer aktuell veröffentlichten Übersicht von Preuss-Lausitz (2014) weitere Projekte, die zum Zeitpunkt der Recherche noch nicht initiiert waren oder im Rahmen der Recherche nicht ermittelt wurden. Auch lag der Fokus auf Forschungsprojekten, die quantitative Untersuchungen durchführen.²³ Die Informationen aus den Gesprächen und die zur Verfügung gestellten Fragebögen wurden systematisch dokumentiert und aufbereitet. Hierzu wurde eine interne Datenbank (IntFös-Wiki) aufgebaut, die Kurzbeschreibungen zu etwa 20 Forschungsprojekten enthält. Die Fragebögen, die teilweise von den Forschungsprojekten zur Verfügung gestellt wurden (z. B. „Inklusive Grundschule“ der Universität Potsdam, „Bilief“ der Universität Bielefeld oder „EFI“ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg) oder die als Anhang von Publikationen frei verfügbar waren, wurden gesichtet und die Items jeweils den verschiedenen Dimensionen zugeordnet, wie z. B. der „Unterrichtsgestaltung“ oder den „Ressourcen“.²⁴ Entsprechend gibt es für die einzelnen Dimensionen einen Überblick, ob diese und wenn ja in welcher Form in den letzten Jahren erfasst wurden. Tabelle 4.2 stellt eine Übersicht über aktuelle

²³ Folgende weitere (quantitative) Projekte werden in Preuss-Lausitz (2014) genannt: „BIS“: Begleitforschungsprojekt zu inklusiver Schulentwicklung“ (Ludwig-Maximilians-Universität-München, Julius-Maximilians-Universität Würzburg); „BASIS: Berliner Anfangsstudie inklusive Schule“ (Humboldt-Universität zu Berlin); „Evaluation der Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen“ (Universität Hamburg); „Begabungsgerechte Schule“ (Universität Frankfurt; Pädagogische Hochschule Heidelberg); „PISaR: Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und integrative Schule auf Rügen“ (Universität Rostock); Wissenschaftliche Begleitung der Fortbildung für Inklusion (Universität Oldenburg, Hochschule Osnabrück); „GeSchwind“: Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz“ (Universität Koblenz-Landau); Wissenschaftliche Begleitung des Pilotprojekts zur Inklusion an 11 Schulen (Universität Saarland); „ERINA“: Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen“ (Universität Leipzig); „In-Prax“: Inklusion in der Praxis“ (Universität Halle); Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts an den allgemeinen Schulen in Thüringen (Humboldt-Universität zu Berlin, Universität Erfurt); „Unterrichtung von Schülern mit Lernförderbedarf nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ (Universität Würzburg).

²⁴ Wir bedanken uns herzlich bei den Projekten für die Unterstützung und die Bereitstellung der Materialien.

Forschungsprojekte zu integrativer/inklusive Beschulung dar, deren Instrumente im Rahmen des Projekts gesichtet wurden.

Tabelle 4.2: Aktuelle Forschungsprojekte zur Umsetzung von Integration/Inklusion und berücksichtigte Dimensionen

Forschungsprojekt	Beschreibung	Dimensionen (Quelle)
Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV)	Umfrage zur Dokumentation der Situation und Probleme von inklusiven <i>Settings</i> an allgemeinen Schulen bei den Mitgliedern des BLLV in 2012.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation von Schüler_innen mit SPF • Formen des gemeinsamen Unterrichts • Handlungen auf Schulebene • Qualifizierung des Personals • Unterrichtsgestaltung • Ressourcen • Einstellungen • Kontextfaktoren <p>(BLLV-Fragebogen)</p>
Bielefelder Längsschnittstudie BiLieF (Universität Bielefeld)	In der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements steht im Mittelpunkt die Frage, in welcher Schulform sich Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am besten entwickeln.	<ul style="list-style-type: none"> • Kontextfaktoren • Qualifizierung des Personals • Formen des gemeinsamen Unterrichts • Identifikation von Schüler_innen mit SPF • Einstellungen • Handlungen auf Schulebene • Unterrichtsgestaltung <p>(Lehrer-Fragebogen)</p>
„PlnG: Pilotprojekt Inklusive Grundschule“ (Universität Potsdam)	84 brandenburgische Grundschulen nehmen seit dem Schuljahr 2012/13 am Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ teil. Auf ihrem Weg zur „Schule für alle“ werden sie von einem Forscherteam der Universität Potsdam wissenschaftlich begleitet. Alle Pilotschulen haben eine vergleichbare Ausstattung, arbeiten aber mit unterschiedlichen Konzepten. Untersucht wird, unter welchen konkreten Bedingungen die „Schule für alle“ und der inklusive Unterricht gut gelingen können.	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifizierung des Personals • Einstellungen • Formen des gemeinsamen Unterrichts • Unterrichtsgestaltung • Handlungen auf Schulebene • Ressourcen • Kontextfaktoren <p>(Eltern-, Lehrer- und Schulleiterfragebogen)</p>
Lehrerfortbildungen zu Inklusion (Amrhein/Badstieber)	Im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung analysieren Amrhein und Badstieber die vorhandenen Lehrerweiterbildungen zu Inklusion.	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifizierung des Personals <p>(vgl. Amrhein & Badstieber 2013)</p>
Inklusion in der Sekundarstufe (Amrhein)	Lehrkräfte von zwölf Schulen werden zu verschiedenen Aspekten der gemeinsamen Beschulung befragt. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die „Integrative Lerngruppe“.	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungen auf Schulebene • Qualifizierung des Personals • Einstellungen • Kontextfaktoren • Ressourcen <p>(vgl. Amrhein 2011)</p>

Forschungsprojekt	Beschreibung	Dimensionen (Quelle)
FINK (Pädagogische Hochschule Heidelberg)	Im Rahmen der Forschungsinitiative "FINK" der Pädagogischen Hochschule Heidelberg laufen verschiedene Forschungsprojekte u. a.: zur inklusiven Entwicklung von Schulen für alle (FINESA), zur Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI), Qualifizierung durch Begleitung und Evaluation integrativer Prozesse (Guqi) und Evaluation des gemeinsamen Unterrichts (QuAK).	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellungen • Kontextfaktoren • Qualifizierung des Personals • Zugangsbedingungen • Identifikation von Schüler_innen mit SPF <p>(Fragebogen für Eltern und Lehrer aus dem Forschungsprojekt EFI)</p>
Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (Universität Würzburg)	Das Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Frage, unter welchen Voraussetzungen das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderbedarf Körperliche und motorische Entwicklung und ohne Förderbedarf gelingen kann. Der Abschlussbericht „Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion“ (Lelgemann et al. 2012) gibt einen Überblick über das Forschungsprojekt.	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellungen • Identifikation von Schüler_innen mit SPF • Zugangsbedingungen • Qualifizierung des Personals • Unterrichtsgestaltung <p>(vgl. Lelgemann et al. 2012).</p>
Kompetenzen in inklusiven Settings - KIS (Humboldt Universität zu Berlin)	Befragung von Lehrkräften, die in inklusiven Settings tätig sind. (2012/2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifizierung des Personals • Kontextfaktoren • Formen des gemeinsamen Unterrichts • Einstellungen • Handlungen auf Schulebene • Unterrichtsgestaltung <p>(Fragebogen an Lehrkräfte)</p>
Jako-O- Bildungsstudie	Die Jako-O-Bildungsstudie ist eine Befragung von Eltern zu ihren Erfahrungen und Meinungen. Als ein Teilaspekt werden ihre Einstellungen zu Integration/Inklusion in der 2. Jako-O-Bildungsstudie erfasst.	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellungen <p>(vgl. Horstkemper und Tillmann 2012)</p>
"Schule auf dem Weg zur Inklusion" (Universität zu Köln)	„Der Kreis Mettmann setzt in seinem Vorhaben ‚Schule auf dem Weg in die Inklusion‘ die durch die UN deutlich geforderte inklusive Schullandschaft konsequent und prozessbezogen um. (..). Um der Komplexität des Prozesses hin zu einer inklusiven Schule im Kreis Mettmann gerecht zu werden, findet eine wissenschaftliche Begleitung durch die Universitäten Köln und Oldenburg statt“ (Hennemann et al. 2011).	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellungen • Qualifizierung des Personals <p>(Informationen aus dem Forschungsmodell)</p>

Die Übersicht zeigt deutlich, dass auf Bundesebene bislang nur Teilaspekte von Inklusion (beispielsweise die Weiterbildung der Lehrkräfte) untersucht werden. Bestimmte Aspekte von Integration/Inklusion werden dabei durch mehrere Forschungsprojekte erfasst, insbesondere die Einstellungen. Andere Aspekte, wie Ressourcenverteilung, Zugangsbedingungen zum gemeinsamen Unterricht oder Klassenzusammensetzung, werden hingegen kaum untersucht (siehe auch Preuss-Lausitz 2014:12f.).

4.4 Zusammenfassung und Fazit

Bei einer Untersuchung von Integrationsschüler_innen bedarf es der Berücksichtigung verschiedener Teilaspekte der konkreten Integration/Inklusion. Im Rahmen einer umfassenden Konzeptspezifikation wurden hierzu neun Dimensionen identifiziert und auf das Input-Prozess-Output-Modell von Dubs (2004) übertragen: Zugangsbedingungen zum gemeinsamen Unterricht, Identifikation von Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung, Ressourcenausstattung und -verteilung an den jeweiligen Schulen, Qualifizierung des Personals, Handlungen auf Schulebene, Formen des gemeinsamen Unterrichts, Unterrichtsgestaltung, Kontextfaktoren und Einstellungen. Ein Integrationsschüler kann zum Beispiel ein Erstklässler mit diagnostiziertem Förderbedarf im Bereich Lernen sein, der zieldifferent (Unterrichtsgestaltung) und in den Hauptfächern nicht mit den anderen Schüler_innen gemeinsam unterrichtet wird (Formen des gemeinsamen Unterrichts). Jedoch wird es an einer anderen Schule – möglicherweise im nächsten Ort – ein ähnliches Kind geben, das keine Diagnose erhalten hat, weil diese erst ab einem bestimmten Jahrgang stattfindet (Kontextfaktoren). Des Weiteren ist es möglich, dass dieses Kind durch zwei erfahrene Lehrkräfte (Qualifizierung des Personals) wie auch alle anderen Kinder individuell im Unterricht gefördert wird (Unterrichtsgestaltung) und zusätzlich noch sonderpädagogische Förderung (Ressourcen) erhält.

Die verschiedenen Dimensionen können entscheidenden Einfluss auf den weiteren Bildungs- und Lebensverlauf der beiden Schüler_innen haben und sollten bei der Untersuchung von Integrationsschüler_innen miterfasst werden. Bislang stehen nur sehr begrenzt Instrumente zur bundesweiten Erfassung von integrativer/inklusive Beschulung zur Verfügung. Die bereits vorhandenen Instrumente auf Regionalebene können als Grundlage dienen, jedoch besteht hier noch **Entwicklungsbedarf**, damit sie bundesweit anwendbar sind.

5. Zusammenfassung

In dem Projekt wurden zur Untersuchung der Frage, ob und wie eine Integrationsstichprobe im Rahmen des NEPS realisiert werden kann, drei Schwerpunkte ausgearbeitet: Erstens wurden die unterschiedlichen Modalitäten von Inklusion in den Bundesländern systematisch erfasst und dokumentiert. Zweitens wurden die praktischen Voraussetzungen einer Integrationsstichprobe geprüft. Drittens wurde eine umfassende Konzeptspezifikation von Inklusion/Integration erarbeitet, um eine solide Grundlage für die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten zur Erfassung der Integrations-/Inklusionssituation bereitstellen zu können. Die wichtigsten Ergebnisse sind an dieser Stelle nochmals zusammengefasst.

Die Recherchen zur Umsetzung von Inklusion zeigten (Kapitel 2), dass sich die Bundesländer, aber auch Schulen und Klassen innerhalb einer Schule, teilweise erheblich in der Art und Weise unterscheiden, wie Inklusion/Integration umgesetzt wird. Selbst zur Identifikation von Schüler_innen mit SPF liegt zum aktuellen Zeitpunkt **kein einheitliches Kriterium** vor, da die Angaben zum Aufkommen von Integrationsschüler_innen in den Bundesländern auf teilweise unterschiedlichen Erfassungsgrundlagen und –modalitäten basieren. Teilweise werden Integrationsschüler_innen (Schwerpunkt Lernen) für eine Stichprobe erst **ab der Klassenstufe 3 statistisch erfasst** und besuchen neben der **Grundschule** v. a. **Hauptschulen, Gemeinschaftsschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen** (wie z. B. Sekundarschulen).

Als zentrale Voraussetzung für eine Stichprobenziehung (Kapitel 3) besteht in fast allen Bundesländern **die Möglichkeit, Integrationsschüler_innen in den Schulen vorab zu identifizieren**. Diese Informationen über das Aufkommen von Integrationsschüler_innen sind i. d. R. über die Ministerien verfügbar und können für eine Stichprobenziehung verwendet werden. Allerdings gibt es verschiedene Einschränkungen. So variiert die Erfassungsgrundlage, nach der „Integrationsschüler_innen“ definiert sind, zwischen den Bundesländern. Die Informationen liegen nicht in allen Bundesländern auf Klassenebene vor und infolge der verzögerten Datenverfügbarkeit muss das aktuelle Aufkommen eines Schuljahres auf Basis von Informationen aus dem vorangegangenen Schuljahr geschätzt werden. Für Baden-Württemberg steht zudem zum aktuellen Zeitpunkt keine entsprechende Datenbasis zur Verfügung.

Zudem zeigen die Auswertungen einer bundesweiten Stichprobenpilotierung, wie schwierig es ist, vor dem Hintergrund des geringen Aufkommens an Integrationsschüler_innen (Lernen) und der aktuell im NEPS vorliegenden Beteiligungsquoten eine umfangreiche Stichprobe an Integrationsschüler_innen (Lernen) zu ziehen: **Für eine_n erhobenen Integrationsschüler_in müssen insgesamt zwei bis drei Schulen kontaktiert und eine vollständige Klasse (mit mind. zwei Integrationsschüler_innen) erhoben werden**. Dem gegenüber steht die Notwendigkeit, eine **möglichst umfangreiche Stichprobe zu erheben**, im Idealfall mit Fallzahlen deutlich höher als $N = 1.000$ Integrationsschüler_innen (Lernen).

Vor diesem Hintergrund bleibt festzuhalten, dass eine Integrationsstichprobe zwar grundsätzlich realisierbar ist, allerdings nur unter bestimmten Bedingungen, mit erheblichem

Aufwand und mit bestimmten Einschränkungen. Hierzu sowie zur Stichprobenziehung generell wurden in Abschnitt 3.3 insgesamt neun Empfehlungen formuliert:

1. Grundsätzlich wird dabei ein zweistufiges Stichprobenverfahren empfohlen. Hierzu werden in einem ersten Schritt Schulen in den jeweiligen Bundesländern kontaktiert und Informationen über das Aufkommen an Integrationsschüler_innen in den einzelnen Klassenstufen bzw. Klassen erfasst. Im zweiten Schritt wird auf Basis dieser Informationen eine Erhebung in bestimmten Klassen durchgeführt.
2. Die Integrationsstichprobe sollte sich auf ein vorab definiertes Format der Integration/Inklusion beschränken.
3. Um die Beteiligungsquoten zu erhöhen, sollten die Möglichkeiten einer verpflichtenden Teilnahme geprüft werden und es bedarf grundsätzlich der starken Unterstützung durch die Länder.
4. Die Erhebung selbst sollte nicht vor **der dritten Klassenstufe** stattfinden, da vorab teilweise noch kein Förderbedarf festgestellt/dokumentiert ist.
5. Hierzu sollte vorab je nach Fragestellung eine Schätzung der benötigten Fallzahlen erfolgen.
6. Zudem bietet sich eine Untersuchung im Klassenkontext an.
7. Sofern die Beteiligung der Schüler_innen freiwillig erfolgt, sollte die Grundgesamtheit dahingehend definiert werden, dass nur Schulklassen einbezogen werden, in denen ein Mindestaufkommen an Integrationsschüler_innen (Lernen) von $N = 2$ vorliegt.
8. Über ergänzende Stichproben an wenigen Regelschulen mit nur einem_r Integrationsschüler_in kann die Selektivität durch diese eingeschränkte Grundgesamtheit geschätzt werden.
9. Schließlich ist für die Kalkulation des Stichprobenumfangs der nicht unerhebliche Panalausfall an Integrationsschüler_innen über die Wellen zu berücksichtigen.

Abgesehen von diesen erhebungsspezifischen Modalitäten besteht ein weiterer zentraler Befund des Berichts darin, dass infolge der unterschiedlichen Umsetzungsformen von Integration/Inklusion in den Bundesländern eine **alleinige Beschränkung auf das Label „Integrationsschüler_in“ als Grundlage für eine empirische Untersuchung nicht ausreichend** ist. Vielmehr sind diese unterschiedlichen Gegebenheiten explizit zu erheben und in die Auswertungen miteinzubeziehen. Im Rahmen des Projekts wurden hierzu **neun Dimensionen** identifiziert (Kapitel 4): Zugangsbedingungen zum gemeinsamen Unterricht, Identifikation von Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung, Ressourcenausstattung und -verteilung an den jeweiligen Schulen, Qualifizierung des

Personals, Handlungen auf Schulebene, Formen des gemeinsamen Unterrichts, Unterrichtsgestaltung, Kontextfaktoren und Einstellungen. Diese verschiedenen Dimensionen können entscheidenden Einfluss auf den weiteren Bildungs- und Lebensverlauf der Schüler_innen haben und sollten bei der Untersuchung von Integrationssschüler_innen einbezogen werden. Insbesondere auf bundesweiter Ebene besteht hier allerdings noch **erheblicher Entwicklungsbedarf an Instrumenten**.

Welche Implikationen ergeben sich aus diesen Befunden und Empfehlungen für zukünftige Studien im Feld der bundesweiten Integrations-/Inklusionsforschung? Insgesamt besteht dringender Bedarf an der Konzipierung von Studien auch auf bundesweiter Ebene. Infolge des erheblichen Aufwandes wird allerdings **von einer reinen bundesweiten, repräsentativen Integrationsstichprobe abgeraten**. Vielmehr sollte ein Schwerpunkt auf zwei Aspekte gelegt werden: Zum einen bedarf es **bundesweit einsetzbarer Erhebungsinstrumente zur Identifikation von Integrationssschüler_innen und zur Erfassung der Integrations-/Inklusionssituation**. Von solchen Instrumenten könnte nicht nur das Nationale Bildungspanel profitieren, sondern ebenfalls weitere aktuell laufende bundesweite Studien. Im Idealfall wird langfristig – ähnlich wie dies auch bei anderen Merkmalen von Schüler_innen der Fall ist, wie z. B. zur Erfassung des Migrationshintergrunds – ein studienübergreifender Standard geschaffen. Sofern eine standardisierte und damit vergleichbare Grundlage zur Untersuchung von Integrationssschüler_innen zwischen den verschiedenen Studien vorliegt, öffnet sich das Feld für eine Reihe übergreifender Forschungsarbeiten in diesem Bereich. Ein erster Schritt hin zu einem derart übergreifenden Standard wurde bereits durch das gemeinsam mit anderen bundesweiten Schulleistungstudien gegründete NELSEN-Netzwerk geleistet.²⁵ Tätigkeiten in diese Richtung sollten verstärkt werden.

Zum anderen bietet die Untersuchung von Integrationssschüler_innen grundsätzlich **auch bei geringeren Fallzahlen noch immer großes Analysepotenzial**. Zum einen ermöglicht die Erhebung vollständiger Klassen (entsprechend der Empfehlung) umfangreiche Forschung im Klassenkontext, wie beispielsweise zu Unterrichtsgestaltung und -qualität, Referenzgruppeneffekten oder auch Einstellungen der Schüler_innen und Eltern, um nur einige Beispiele zu nennen. Einfache Vergleiche zwischen Integrationssschüler_innen und Förderschüler_innen oder auch Regelschüler_innen mit vergleichbaren Voraussetzungen können zudem selbst bei sehr kleinen Fallzahlen über Matching-Verfahren realisiert werden (vgl. u. a. Guo & Wrasler 2009; Rosenbaum & Rubin 1983). Die Ausführungen zeigen allerdings, dass in diesem Fall eine Beschränkung auf vorab definierte und möglichst ähnliche Integrationssettings notwendig ist. Dies könnte beispielsweise über das empfohlene zweistufige Stichprobenverfahren realisiert werden.

²⁵ Das NELSEN-Netzwerk (NEtwork for Large-Scale Studies Including Students with Special Educational Needs) bietet ein Forum für den Austausch zur Einbeziehung von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen der (i.d.R. bundesweiten) Studien und daran gekoppelt die verschiedenen methodischen sowie inhaltlichen Herausforderungen.

6. Literatur

- Amrhein, Bettina. 2011. *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, Bettina, und Benjamin Badstieber. 2013. *Lehrerfortbildungen zu Inklusion*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. 2011. Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht. http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Elternratgeber_gemeinsame_Bildung.pdf?__blob=publicationFile (Zugegriffen: 29. Okt. 2013).
- Behörde für Schule und Berufsbildung. 2012. Hamburg bekommt bundesweit die beste Ausstattung für die Inklusion. <http://bildungsklick.de/pm/83794/hamburg-bekommt-bundesweit-die-beste-ausstattung-fuer-die-inklusion/> (Zugegriffen: 31. Mai 2013).
- Biewer, Gottfried. 2009. *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blanck, Jonna M. In Vorbereitung. *Integration und Inklusion von Schülern mit Behinderung in den deutschen Bundesländern. Ein systematischer Überblick*.
- Boenisch, Jens. 2002. Modelle und Konzepte der schulischen Integration. In *Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Hrsg. Anabelle Pithan, Gottfried Adam und Roland Kollmann, 245-260. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. 2012. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Inklusiv Bildung an Hamburgs Schulen. Drucksache 20/3641.
- Buholzer, Alois, Klaus Joller-Graf, Annemarie Kummer Wyss, und Bruno Zobrist. 2012. *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Münster: Lit-Verlag.
- Dietze, Torsten. 2011. Sonderpädagogische Förderung in Zahlen. Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/105/106> (Zugegriffen: 26. Sep. 2013).
- Dubs, Rolf. 2004. *Qualitätsmanagement in Schule*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Eberl, Doris. 2000. *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. 2005. Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich. http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_de.pdf (Zugegriffen: 16. Jan. 2014).
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2011. *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen in Europa*.

- <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf> (Zugegriffen: 16. Jan. 2014).
- Guo, Shenyang, und Mark W. Fraser. 2010. *Propensity score analysis. Statistical methods and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Heimlich, Ulrich. 2003. *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinrich, Martin, Michael Urban, und Rolf Werning. 2013. Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, Hrsg. Hans Döbert und Horst Weishaupt, 69-133. Münster: Waxmann-Verlag.
- Hennemann, Thomas, Jürgen Wilbert, und Clemens Hillenbrand. 2011. Forschungsprojekt des Lehrstuhls. <http://www.hf.uni-koeln.de/data/e/File/Lehrstuhl%20ES/Forschungsprojekte%20-%20Mettmann.pdf> (Zugegriffen: 7. Jan. 2014).
- Heyer, Peter. 2009. Grundschule - Schule für alle Kinder. In *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*, Hrsg. Hans Eberwein und Sabine Knauer, 191-200. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hilligus, Annegret H, Peter Reinhold, Hans-Dieter Rinkens, und Gerhard Tulodziecki. 2004. *SPEE: Standards - Profile - Entwicklung - Evaluation: Innovation in der Lehrerausbildung an der Universität Paderborn*. Paderborn: Paderborner Lehrerausbildungszentrum.
- Hinz, Andreas. 1990. "Integrationsfähigkeit" - Grenzen der Integration? *Behindertenpädagogik* 29, 131-142.
- Hinz, Andreas. 2002. Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 354-361.
- Horstkemper, Marianne, und Klaus-Jürgen Tillmann. 2012. Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung? Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte. *Die deutsche Schule* 104, 347-362.
- Klein, Gabriele, Gisela Kreise, Maria Kron, und Helmut Reiser. 1987. *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Klemm, Klaus. 2013. *Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Klemm, Klaus. 2012. *Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Kunz, André, Reto Luder, und Mara Moretti. 2010. Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik* 3, 83-94.
- Lelgemann, Reinhard, Jelena Lübbecke, Philipp Singer, und Christian Walter-Klose. 2012. Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/schulen/integrativerunterricht/hintergrundinfos_1/dokumente_115/Forschungsbericht_uni_wuerzburg_zwei_fertig.pdf (Zugegriffen: 14. Jan. 2014).

- Maikowski, Rainer. 1998. Integration in den Sekundarschulen der Bundesländer: Entwicklung und Forschungsergebnisse. In *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher*, Hrsg. Ulf Preuss-Lausitz und Rainer Maikowski, 35-53. Weinheim: Beltz.
- Malecki, Andrea. 2013. Sonderpädagogische Förderung in Deutschland - eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik. *Wirtschaft und Statistik*, 356-365.
- Meijer, Cor J. 2001. Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern. <https://www.european-agency.org/publications/ereports/financing-of-special-needs-education/Financing-DE.pdf> (Zugegriffen: 24. Juni 2013).
- Monitor Lehrerbildung. 2013. Studieninhalte. http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/studieninhalte#hsfrage35_2 (Zugegriffen: 20. Dez. 2013).
- Preuss-Lausitz, Ulf. 2014. *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf (Zugegriffen: 11. Feb. 2014).
- Preuss-Lausitz, Ulf. 2000. Gesamtbetrachtung sonderpädagogischer Kosten im Gemeinsamen Unterricht und im Sonderschulsystem. Ergebnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51, 95-101.
- Preuss-Lausitz, Ulf. 2009. Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*, Hrsg. Hans Eberwein und Sabine Knauer, 514-524. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosenbaum, Paul, und Donald B. Rubin. 1983. The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. *Biometrika* 70, 41-55.
- Seifried, Stefanie, Vera Heyl, Frauke Janz, und Silke Trumpa. 2013. Inklusive Schule in Baden-Württemberg. Was Lehrkräfte und Eltern fördern, befürchten und hoffen. *Lehren und Lernen* 10, 27-29.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. *Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern*. unveröffentlichter Beitrag, Weitergabe auf direkte Nachfrage.
- Siegle, Thilo, Ulrich Schroeders, und Alexander Roppelt. 2013. Anlage und Durchführung des Ländervergleichs. In *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*, Hrsg. Pant, Hans Anant, Petra Stanat, Ulrich Schroeders, Alexander Roppelt, Thilo Siegle und Claudia Pöhlmann, 101-122. Münster/New York/ München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. 2011. Statistische Berichte. Die Allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2010/11. http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/B_I_1_j10_S.pdf (Zugegriffen: 16. Jan. 2014).

- Stoiber, Karen Callan, Maribeth Gettinger, und Donna Goetz. 1998. Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly* 13, 107-124.
- Werning, Rolf. 2012. Inklusive Schulentwicklung. In *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*, Hrsg. Vera Moser, 49-61. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, Hans. 1988. Kriterien der Aufnahme behinderter Schüler. In *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs*, Hrsg. Hans Wocken, 87-99. Hamburg: Curio.
- Wocken, Hans. 1996. Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik* 26, 34-38.

Anhang A: Fact-Sheets

Anhang A: Fact-Sheets	I
A.1 Einleitung	II
A.2 Baden-Württemberg	IV
A.3 Bayern	VII
A.4 Berlin	XI
A.5 Brandenburg	XV
A.6 Bremen	XIX
A.7 Hamburg	XXII
A.8 Hessen	XXV
A.9 Mecklenburg-Vorpommern	XXVIII
A.10 Niedersachsen	XXXII
A.11 Nordrhein-Westfalen	XXXVII
A.12 Rheinland-Pfalz	XL
A.13 Saarland	XLIV
A.14 Sachsen	XLVIII
A.15 Sachsen-Anhalt	LI
A.16 Schleswig-Holstein	LIV
A.17 Thüringen	LVII

A.1 Einleitung

Die Bundesländer unterscheiden sich in Bezug auf die Umsetzung von Integration/Inklusion. In den folgenden sogenannten Fact-Sheets befindet sich eine Übersicht über die rechtlichen Vorgaben, die im Zusammenhang mit integrativer/inklusive Beschulung relevant sind und bei einer Erhebung beachtet werden sollten. Die Informationen basieren auf einer Sichtung relevanter Gesetzestexte, wie insbesondere den Schulgesetzen und Handreichungen.

Die Fact-Sheets der Bundesländer enthalten folgende Informationen (Stand: August bis Dezember 2013):

1.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

- a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase**
- b) Jahrgangsübergreifendes Lernen**
- c) Schulformen in der Sekundarstufe**

1.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Die Bundesländer unterscheiden sich teilweise darin, ab wann sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen diagnostiziert wird. Dabei können in einigen Bundesländern zwei Formen der Feststellung unterschieden werden, die Feststellungsdiagnostik (= diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf) und prozessbegleitende Diagnostik, z.B. als Grundlage für die Entwicklung eines Förderplans. In vielen Bundesländern werden zudem rechtliche Vorgaben und Soll-Vorgaben unterschieden. Demnach kann basierend auf den rechtlichen Vorgaben ein Förderbedarf diagnostiziert werden, aber davon soll in der Praxis in bestimmten Jahrgangsstufen abgesehen werden. Sofern entsprechende Informationen verfügbar waren, sind diese ausgewiesen. In Bundesländern, in denen keine Informationen zum Zeitpunkt der Ersterfassung aufgefunden wurden, wurde geprüft, ob es bereits ab der Klasse 1 eine Förderschule im Bereich Lernen gibt. Dies dient als Indikator dafür, dass bereits ab dieser Klassenstufe der entsprechende Förderschwerpunkt diagnostiziert wird.

1.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Es gibt verschiedene Formen, wie Integrationsschüler_innen gemeinsam mit Regelschüler_innen unterrichtet werden können. Diese unterscheiden sich sowohl in der bundeslandspezifischen Bezeichnung als auch in den Inhalten (beispielsweise in Bezug auf die Anzahl der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Klassengröße, die vorhandenen Förderschwerpunkte oder Ausmaß der Doppelbesetzung durch Lehrkräfte). Dargestellt sind ausschließlich Informationen, die über die öffentlich zugänglichen Rechtsgrundlagen verfügbar sind.

1.4 Zukünftige Entwicklungen

Viele Bundesländer haben *Maßnahmenpläne* für die Umsetzung von Integration/Inklusion veröffentlicht. Diese Informationen geben eine Übersicht darüber, welche Ziele in den kommenden Jahren angestrebt werden. Falls diese Maßnahmenpläne seit 2011 veröffentlicht wurden und im Internet verfügbar waren, wurden diese berücksichtigt.

1.5 Quellenverzeichnis

A.2 Baden-Württemberg

2.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

ja (s. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg o.J.)

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen

Keine Rechtsvorschrift gefunden, in der Praxis gibt es sehr viele Grundschulen, die jahrgangsübergreifend unterrichten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009)

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Hauptschule (Klassen 5-9)
- Werkrealschule (Klassen 5-10)

„Ziel der neuen Werkrealschule ist der Erwerb eines mittleren Bildungsabschlusses, der dem Realschulabschluss gleichwertig ist. Im Gegensatz zur bisherigen Hauptschule mit freiwilligem 10. Schuljahr und darauf vorbereitendem Zusatzunterricht ist die zum Schuljahr 2010/2011 eingeführte Werkrealschule ein auf sechs Schuljahre angelegter Bildungsgang“ (Landesinstitut für Schulentwicklung 2011: 87).

- Realschule (Klassen 5-10)
- Gymnasium (Klassen 5-12)
- Schulen besonderer Art
(früher: Gesamtschulen)
- Gemeinschaftsschulen (Klassen 5-13)
- Orientierungsstufe (Klassen 5-6)

2.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Im Schulgesetz von Baden-Württemberg (SchG) sowie in der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ werden keine Angaben über Einschränkungen in Bezug auf den Zeitpunkt der Erfassung gemacht. Sonderschulen in Baden-Württemberg beginnen in der Regel bereits mit der ersten Klasse. Entsprechend ist davon auszugehen, dass auch alle Förderschwerpunkte bereits vor dem Eintritt in die Grundschule diagnostiziert werden können.

2.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Begegnungs- und Kooperationsprojekte	Regel- und Sonderschulen sollen zusammenarbeiten. Die Schüler_innen sollen sich gegenseitig kennenlernen und Toleranz üben. Dazu dienen Aktivitäten im Unterricht und außerhalb des Unterrichts.	§ 5 Abs. 1 VvF
Außenklassen	Sonderschulklassen können an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an den Gymnasien eingerichtet werden und nach Sonderschulplan unterrichtet. Der Außenklasse wird eine Partnerklasse zugeordnet.	§ 5 Abs. 2 VvF

2.4 Zukünftige Entwicklungen

In der Übersicht über die Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern (KMK 2013: 28) wird auf einen Aktionsplan des Ministeriums für Sozialordnung, Familien und Senioren verwiesen. Dieser war bis Ende Februar 2014 im Internet nicht auffindbar. Darüber hinaus erklärt das Institut für Menschenrechte (2013), dass ein Aktionsplan in Vorbereitung sei (Stand: September 2013).

2.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Institut für Menschenrechte. 2013. *Stand der Aktionspläne/Maßnahmenpläne zur Umsetzung der UN-BRK in Bund und Ländern*. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle/monitoring/aktions-und-massnahmenplaene/uebersicht-zum-stand-der-aktionsplaenemassnahmenplaene-zur-umsetzung-der-un-brk-in-bund-und-laendern.html> (Zugegriffen: 6.3.2014).

Landesinstitut für Schulentwicklung. 2011. *Bildungsberichterstattung 2011. Bildung in Baden-Württemberg*.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. o.J. *Schulanfang auf neuen Wegen*. www.km-bw.de/Lde/769993 (Zugegriffen: 20. Sep. 2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2009. *Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule*. <http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/SANW-KM-ebook-ohne-bild-compressed-1.pdf> (Zugegriffen: 12. Dez.2013).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. *Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern.* unveröffentlichter Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

b) Gesetze und Verordnungen

Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ (VvF 2008). Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999, in der Fassung vom 1.08.2008.

A.3 Bayern

3.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

Ab dem Schuljahr 2013/2014 bieten insgesamt 89 Grundschulen eine flexible Eingangsphase an (Bayerisches Staatsministerium 2013). Dies wird weiterhin als Schulversuch definiert.

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen

Die gesetzliche Grundlage bildet Art. 32 Abs. 2 Satz 2 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG): „An Grundschulen können Jahrgangsklassen gebildet oder zwei Jahrgangsstufen in einer Klasse zusammengefasst werden.“

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Mittelschule (Klasse 5-9/10)

[„Die Mittelschule baut auf der Grundschule auf und umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 9 und soweit ein Mittlere- Reife-Zug oder eine Vorbereitungsklasse für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses eingerichtet ist, auch die Jahrgangsstufe 10; sie umfasst für Schülerinnen und Schüler, die Vorbereitungsklassen für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Mittelschule besuchen, eine weitere Jahrgangsstufe.“ Art. 7a Abs. 2, BayEug]

- Realschule (Klasse 5-10)
- Gymnasium (Klasse 5-12)
- Wirtschaftsschule:

„Die Wirtschaftsschule umfasst - je nach Art - die Jahrgangsstufen 7 bis 10, 8 bis 10 oder 10 bis 11. Abschluss: Mittlerer Schulabschluss“

- Schulen des zweiten Bildungsweges
- Schulen besonderer Art (übrige Gesamtschulen des auslaufenden Schulversuchs)

3.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

In der Übersicht „Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern“ (KMK 2013) gibt Bayern an: „Das sonderpädagogische Gutachten ist nur bei Aufnahme in der Förderschule rechtlich verpflichtend vorgesehen. Im Rahmen der inklusiven Beschulung ist ein knapper förderdiagnostischer Bericht zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zur Organisation insbesondere der sonderpädagogischen Fachlichkeit ausreichend“ (KMK 2013:50). Demnach unterscheidet Bayern zwischen förderdiagnostischem Bericht (prozessbegleitende Diagnostik) und sonderpädagogischem Gutachten (= Feststellungsverfahren).

Des Weiteren finden sich keine weiteren Angaben zum Zeitpunkt der Erstdiagnose. Alle Sonderschulen in Bayern beginnen mit der Klassenstufe 1 (*Art. 20 Abs. 2a, BayEUG*). Entsprechend ist davon auszugehen, dass auch alle Förderschwerpunkte bereits vor dem Eintritt in die Grundschule diagnostiziert werden können.

3.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Kooperationsklassen	Schüler_innen mit und ohne SPF werden gemeinsam an einer Regelschule unterrichtet und werden dabei durch den mobilen Sonderpädagogischen Dienst unterstützt.	30a.7.1 BayEUG
Partnerklassen (früher Außenklassen)	Klassen aus einer Förder- und einer Regelschule können zu Partnerklassen werden. Es gibt Formen des gemeinsamen Unterrichts, jedoch lernzieldifferent.	30a.7.2 BayEUG
Offene Klassen der Förderschule	In offenen Klassen der Förderschule, können Schüler_innen ohne SPF nach dem Lehrplan der Regelschule unterrichtet werden. Ihr Anteil darf maximal 20% der Schüler_innen betragen.	30a.7.3 BayEUG
Einzelinklusion	„Schülerinnen und Schüler, die die allgemeine Schule besuchen, werden von einer Lehrkraft für Sonderpädagogik im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts (MSD) betreut“	(KMK 2013:6)
Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“	Individuelle Förderung aller Schüler_innen – unabhängig vom sonderpädagogischen Förderbedarf. „Mindestens 10 Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf führen zu mehr Personalzuweisung mit bis zu 10 zusätzlichen Lehrerstunden der allgemeinen Schule sowie nochmals mindestens 13 zusätzlichen Stunden durch Lehrkräfte für Sonderpädagogik. Bei ca. 7 Schülern mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (Höchstzahl aller Schüler der Klasse liegt bei 25) findet eine durchgängige Unterrichtung im Lehrertandem statt (eine Lehrkraft der allgemeinen Schule und ein Sonderpädagoge)“ (KMK 2013:55	(KMK 2013: 7; 55)

Für eine ausführliche Beschreibung der Formen des Gemeinsamen Unterrichts, siehe auch Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011)

3.4 Zukünftige Entwicklungen

Nach eigenen Angaben in der Übersicht „Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern“ (KMK 2013:28) konzentriert sich Bayern auf die Umsetzung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes. Des Weiteren gibt es einen Implementierungsplan für die Umsetzung des Gesetzesentwurfs (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011): Danach sollen die oben genannten Formen von integrativem Unterricht ausgebaut und gefördert werden. Des Weiteren gibt es noch einen aktuellen Aktionsplan (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2013), in dem unter anderem die „bestmögliche Einbeziehung behinderter Kinder in das Regelschulsystem und den Lebensalltag“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2013:76) gefordert wird.

3.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. 2011a. Statistische Berichte. Volksschulen in Bayern.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. 2011b. Statistische Berichte. Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. 2011c. Statistische Berichte. Bayerische Schulen im Schuljahr 2010/11. Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen.

Bayerisches Staatsministerium. 2013. Schulversuch „Flexible Grundschule“ wird ausgeweitet. <http://www.km.bayern.de/pressemitteilung/8479/.html> (Zugegriffen: 20. Sep. 2013).

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. 2013. Schwerpunkte der bayerischen Politik für Menschen mit Behinderung im Lichte der UN_Behindertenrechtskonvention. Aktionsplan. http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/behinderung/aktionsplan.pdf (Zugegriffen: 6.3.2014).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. 2011. Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bayern.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. unveröffentlichter Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

b) Gesetze und Verordnungen

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen&doc.part=X> (Zugegriffen: 12. Dez. 2013).

A.4 Berlin

4.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

Ja [§ 20 SchulG; § 7 Abs. 1 und 2 GsVO; § 22 Abs. 3 GsVO].

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen

Ja, auch außerhalb der flexiblen Schuleingangsphase [§ 20 Abs. 8; § 7 Abs. 6 GsVO].

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Integrierte Sekundarschule (Klasse 7-10/13)

[Übergangsbestimmungen für Real-, Haupt- und Gesamtschulen (§ 129 Abs.3 und 5 SchulG):

„(3) Im Schuljahr 2010/2011 können letztmalig 7. Klassen der Hauptschulen, Realschulen, verbundenen Haupt- und Realschulen und Gesamtschulen eingerichtet werden, sofern die Schulen dieser Schularten nicht bereits in Integrierte Sekundarschulen umgewandelt oder zusammengelegt wurden.“

„(5) Schülerinnen und Schüler, die sich zum Zeitpunkt der Änderung der Schulart ihrer Schule in eine Integrierte Sekundarschule in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 befinden oder die im Schuljahr 2010/2011 eine Haupt-, Real-, verbundene Haupt- und Realschule, eine Gesamtschule oder ein Gymnasium besuchen, setzen ihren Schulbesuch in der Sekundarstufe I nach den bis zum Inkrafttreten des Gesetzes vom 25. Januar 2010 (GVBl. S. 14) für die besuchte Schulart geltenden Bestimmungen fort“]

- Gymnasium (Klasse 5/7-12)
- Gemeinschaftsschulen

4.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf kann in Berlin bereits vor der Einschulung festgestellt werden. In den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ wird seit dem Schuljahr 2005/06 allerdings „in der Regel (erst) vor dem Aufrücken in die Jahrgangsstufe 3 [diagnostiziert], es sei denn, dass bereits vorher eindeutige Merkmale festgestellt werden, die nahelegen, dass ein entsprechender sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt“ (§ 31 Abs. 2 SopädVO).

Ist bei einem Kind bereits vor der 3. Klasse der Förderschwerpunkt Lernen festgestellt worden, so kann er jedoch erst ab der Klassenstufe 3 an einer Sonderschule unterrichtet werden: „(1) Die Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ umfasst die Jahrgangsstufen 3

bis 10“ (vgl. § 27 Abs. 2 Satz 1 SopädVO). Nach eigenen Angaben in dem Überblick „Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern“ (KMK 2013) soll für die Förderschwerpunkte ‚Lernen‘, ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ und ‚Sprache‘ „zukünftig in inklusiven Schulen keine Feststellungsverfahren in Verbindung mit einer Ressourcenzuweisung durchgeführt werden“ (KMK 2013:51).

4.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
„Gemeinsamer Unterricht“	Diese Form entspricht dem dauerhaften gemeinsamen Unterricht. Schüler_innen mit SPF werden in Regelklassen integriert. Höchstens drei Schüler_innen mit SPF in der Schulanfangsphase. Ab Klasse 3 dürfen bis zu fünf Schüler_innen mit SPF in der Klasse sein (§19). Im Gymnasium und der Integrierten Sekundarstufe dürfen höchstens vier Schüler_innen mit SPF in der Klasse sein (§20).	§ 4 Abs. 2 SopaedVO; §§ 19,20,21 SopaedVO
„Integrative Klassen“ als eine Form des „gemeinsamen Unterrichts“	In „integrativen Klassen“, einer Variante des gemeinsamen Unterrichts, gelten nach gesonderter Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde nicht die Beschränkungen in Bezug auf die Zahl der Schüler_innen mit SPF. Jedoch höchstens 1/3 der Schüler_innen dürfen SPF aufweisen (§4).	§ 4 Abs. 1 und 2 SopaedVO; §§ 19-20 SopaedVO
Schwerpunktschulen	Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt und sonderpädagogischen Einrichtungen. Das sind Schulen, die spezialisiert sind auf einen bestimmten SPF und nur solche Schüler_innen haben. Diese Schulen umfassen die Grund-, die integrierte Sekundarschule und die Berufsschule.	§ 20 SopaedVO; § 22-28, SopaedVO; bes. § 27 SopaedVO
„Temporäre Lerngruppen“	„Grundschulen können bei Bedarf temporäre Lerngruppen mit sonderpädagogischer Orientierung einrichten.“ Es gilt der Rahmenlehrplan der Regelschule. Diese Lerngruppen bestehen nicht dauerhaft, sondern nur für die Dauer des SPF bzw. der Verweildauer von	§ 4 Abs. 3 SopaedVO; § 33 Abs. 3 SopaedVO

	Schüler_innen mit SPF.	
„sonderpädagogische Kleinklasse“ als eine Form der temporären Lerngruppe	Kleinklassen für Schüler_innen mit Förderbedarf im Bereich „Lernen“ und „Emotional-soziale Entwicklung“. Es finden Kleinklassen in Verbindung mit einer Tagesgruppe statt. Der Lehrplan richtet sich an der Regelschule aus.	§ 4 Abs. 3 SopaedVO
Kooperation	Regel- und Förderschulen können eine „curriculare Verbindung“ herstellen, indem die Schulen personell, organisatorisch und räumlich kooperieren.	§ 4 Abs. 7 SopaedVO

4.4 Zukünftige Entwicklungen

Nach eigenen Angaben in der Übersicht „Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern“ (2013:28) gibt es einen Implementierungsplan. In diesem Zusammenhang verweist das Institut für Menschenrechte (2013) auf den Aktions- und Maßnahmenplan im Land Berlin (Land Berlin 2011). In Bezug auf Bildung werden wenige Ziele genannt, beispielsweise: „Steigerung des Anteils von Mädchen mit Behinderungen am Girls’ Day“ (2011:51). Im März 2014 waren keine weiteren Maßnahmenpläne im Internet verfügbar.

4.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Institut für Menschenrechte. 2013. *Stand der Aktionspläne/Maßnahmenpläne zur Umsetzung der UN-BRK in Bund und Ländern*. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle/monitoring/aktions-und-massnahmenplaene/uebersicht-zum-stand-der-aktionsplaenemassnahmenplaene-zur-umsetzung-der-un-brk-in-bund-und-laendern.html> (Zugegriffen: 6.3.2014).

Land Berlin. 2011. *Aktions- und Maßnahmenplan im Land Berlin*. www.berlin.de/imperia/md/content/lb-behi/taetigkeitsberichte/zusammenstellung_aktions_ma_nahmenplan.pdf?start&ts=1318252097&file=zusammenstellung_aktions_ma_nahmenplan.pdf (Zugegriffen: 6.3.2014).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. *Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern*. unveröffentlichter Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2011. *Blickpunkt Schule – Berliner Schulstatistik im Schuljahr 2010/11*.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2012. Blickpunkt Schule – Berliner Schulstatistik im Schuljahr 2011/12.

b) Gesetze und Verordnungen

Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) vom 26. Januar 2004, in der Fassung vom 28. Juni 2010. <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf> (Zugegriffen: 11. Dez. 2013).

Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GsVO) vom 19. Januar 2005.

Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung - SopädVO) vom 19. Januar 2005, in der Fassung vom 23.06.2009. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/sopaed_vo.pdf?start&ts=1300173162&file=sopaed_vo.pdf (Zugegriffen: 11. Dez. 2013).

A.5 Brandenburg

5.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

kann eingerichtet werden [§ 19 Abs. 4 und 5 BbgSchulG, § 9 Abs. 1, 2 und 4 GV]

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen

kann beantragt werden [§ 19 Abs. 2,3, 4 und 5 BbgSchulG]

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Oberschule (Klassen 7-10)
- Gymnasium (Klassen 7-12)
- Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe (Gesamtschule) (Klassen 7-13)

[„(3) Grundschulen, weiterführende allgemeinbildende Schulen oder Oberstufenzentren können mit einer Förderschule oder Förderklasse zusammengefasst werden, wenn die Voraussetzungen für einen geordneten Schulbetrieb erfüllt sind, die räumlichen Verhältnisse dies ermöglichen und die Zusammenfassung schulorganisatorisch zweckmäßig ist. Gesamtschulen und Oberschulen können unter den gleichen Bedingungen auch mit Grundschulen zusammengefasst werden.“ [§ 16 Abs. 3 BbgSchulG].

5.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

In Bezug auf das Feststellungsverfahren differenziert Brandenburg zwischen zwei Stufen:

- die Grundfeststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (Stufe I) und
- die förderdiagnostische Lernbeobachtung (Stufe II).

„In der Stufe 1 wird geprüft, ob bei der Schülerin oder dem Schüler ein sonderpädagogischer Förderbedarf zu vermuten ist. (...) In den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ erfolgt die abschließende Feststellung in der Regel in der Stufe II. Auf Antrag der Eltern kann das Feststellungsverfahren in der Stufe I abgeschlossen werden. (...) In der flexiblen Eingangsphase der Grundschule erfolgt die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gemäß Absatz 4 für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ oder „emotionale und

soziale Entwicklung“ in der Regel ohne die Durchführung der Stufe I. In der Regel soll am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres das Feststellungsverfahren abgeschlossen und durch den Förderausschuss auf der Grundlage seiner Ergebnisse eine Bildungsempfehlung erstellt worden sein“ (§ 3 Abs. 3, 4 und 5 SopV).

„In der Phase des Pilotprojekts ‚Inklusive Grundschule‘ ab dem Schuljahr 2012/13 bis 2014/15 werden an den Pilotschulen für die Förderschwerpunkte LES i.d.R. keine Feststellungsverfahren mehr durchgeführt, mit Ausnahme eines ausdrücklichen Elternwunsches“ (KMK 2013:51).

5.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
„Klassen oder Kurse mit gemeinsamem Unterricht“	<p>„Klassen oder Kurse in allgemeinen Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden“ (§ 7).</p> <p>Dort „sollen nicht mehr als 23 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, wovon nicht mehr als vier Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben sollen“ (§ 8.2).</p> <p>Der gemeinsame Unterricht orientiert sich an der Stundentafel der besuchten allgemeinen Schule. Abweichungen und Anpassung des Lehrplans erfolgen nach Bedarf des jeweiligen (§ 9).</p> <p>L-Schüler_innen werden mit einem besonderen Lehrplan unterrichtet und bewertet (§ 9 Abs. 2).</p> <p>Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden i.d.R. unabhängig von ihrer Leistung versetzt. (§ 10 Abs. 1)</p>	<p>§ 7 SopV;</p> <p>§ 8 Abs. 2 SopV;</p> <p>§ 9 Abs. 1 und 2 SopV;</p> <p>§ 10 Abs. 1 SopV;</p>
Flexible Eingangsphasen der Grundschule	Hier werden alle Schüler_innen der ersten und zweiten Klasse gemeinsam unterrichtet.	§ 3 Abs. 5 SopV;
Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen an Oberstufenzentren (formale Zugehörigkeit)	„Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ und Oberstufenzentren sollen mit dem Ziel kooperieren, die jeweiligen Unterrichtsinhalte der Bildungsgänge zu einer pädagogischen Einheit zusammenzuführen	§ 13 Abs. 7 SopV;

an Förderschulen)	und Schülerinnen und Schülern den Erwerb eines dem Hauptschulabschluss/der Berufsbildungsreife gleichgestellten Abschlusses innerhalb der beruflichen Ausbildung zu erleichtern. Dazu können insbesondere in den Jahrgangsstufen 9 und 10 einzelne Unterrichtseinheiten am Oberstufenzentrum durchgeführt und organisatorisch mit dem Unterricht geeigneter beruflicher Bildungsgänge verbunden werden.“	
Förderklassen an integrativ-kooperativen Schulen	Hier wird an der allgemeinbildenden Schule eine eigenständige Klasse für Schüler_innen mit SPF (Förderklassen) angesiedelt. Diese sollen eng mit „allgemeinen Klassen derselben Jahrgangsstufe kooperieren (Kooperationsklassen).“ [An integrativ-kooperativen Schulen gibt es auch Klassen und Kurse mit gemeinsamem Unterricht].	§ 13 Abs. 6 SopV;

5.4 Zukünftige Entwicklungen

In dem „Behindertenpolitischen Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg“ (Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie 2011) werden als Maßnahmen im Bereich Schule unter anderem folgende benannt:

- „Erhöhung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die einen Abschluss an einer allgemeinbildenden Schule ihres Wohnumfeldes anstreben, durch den sukzessiven Ausbau des gemeinsamen Unterrichts in Grundschulen und weiter-führenden Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf „Lernen“, „soziale-emotionale Entwicklung“, „Sprache“ (LES); Zugleich Stärkung sozialer und kognitiver Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler (...)
- Entwicklung einer gemeinsamen Strategie von Land, Schulträgern und den Kommunalen Spitzenverbänden zum Aufbau eines flächendeckenden Netzes inklusiver Schulen für die Erstellung von Schulentwicklungs(teil)plänen „Inklusion“ (...)
- Abstimmung zwischen dem Land, den Schulträgern und den Kommunalen Spitzenverbänden über die quantitative Ausweitung der Angebote des gemeinsamen Unterrichts in Grundschulen und weiterführenden Schulen im Bereich KSHGA (Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie 2011).

5.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie. 2011. *Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg. Auf dem Weg zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* [http://www.masf.brandenburg.de/media_fast/4055/Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket_schwer_bfPDF_abA7.pdf](http://www.masf.brandenburg.de/media_fast/4055/Behindertenpolitisches_Ma%C3%9Fnahmenpaket_schwer_bfPDF_abA7.pdf) (Zugegriffen: 6.3.2014).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. *Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern.* unveröffentlichter Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

b) Gesetze und Verordnungen

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG) vom 02. August 2002, in der Fassung vom 19. Dezember 2011. http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de#19 (Zugegriffen: 10. Dez. 2013).

Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GV) Vom 02. August 2007 in der Fassung vom 22. Januar 2013 .

Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 02. August 2007 in der Fassung vom 10.07.2009. http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.43471.de (Zugegriffen: 10. Dez. 2013).

A.6 Bremen

6.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen)Schuleingangsphase

„Jahrgangsstufenübergreifende Strukturen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 sind anzustreben.“ [§ 4 Abs. 2 GSchVO] (siehe auch Senator für Bildung und Wissenschaft 2012:16).

Bereits jetzt werden fast alle Kinder in die erste Klasse aufgenommen: Kinder sind nur aus „erheblichen gesundheitlichen Gründen“ vom Unterricht zurückzustellen [§ 53 BremSchulG].

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen

Ja, „der Unterricht in der Grundschule kann jahrgangsstufenübergreifend erteilt werden.“ [§ 18 Abs. 4 BremSchulG]

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Oberschule (Klasse 5-13)

[Die Oberschule führt in einem neunjährigen Bildungsgang zum Abitur, der einen sechsjährigen zur Erweiterten Berufsbildungsreife oder zum Mittleren Schulabschluss führenden Bildungsgang einschließt. Die Oberschule kann auch in einem achtjährigen Bildungsgang zum Abitur führen. Ihr Unterrichtsangebot ist auf die unterschiedlichen Abschlüsse ausgerichtet. § 20 Abs. 2 BremSchulG]

- Gymnasium (Klasse 5-12)

[Das Gymnasium führt in einem achtjährigen Bildungsgang zum Abitur. § 20 Abs. 3 BremSchulG]

6.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

„Anträge für den vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen sind an die Leiterin oder den Leiter des für die Schule zuständigen Zentrums für unterstützende Pädagogik zu stellen. Sie können erst in der Jahrgangsstufe 8 gestellt werden. Anträge für den sonderpädagogischen Förderbedarf sozial-emotionale Entwicklung sind an das zuständige Regionale Beratungs- und Unterstützungszentrum zu leiten. Bis zum Ende des Schuljahrs 2018/19 können die Stadtgemeinden die Feststellungsdiagnostik für Schülerinnen und Schüler mit dem vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen, Sprache und Verhalten vor deren Übergang in die Jahrgangsstufe 5 durchführen“ (§ 111 Abs. 4 UPaedVO).

6.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Klassen mit Gemeinsamem Unterricht	„Die Förderung von behinderten Schülerinnen und Schülern soll im gemeinsamen Unterricht erfolgen“ Generell sollen alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen im gemeinsamen Unterricht mit Schüler_innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden. Es gilt möglichst wohnortnahe Beschulung. Jedoch gibt es Ausnahmen in Bezug auf bestimmte Förderschwerpunkte.	§ 9 Abs. 2 BremSchu IG

6.4 Zukünftige Entwicklungen

In dem Entwurf „Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung“ (Senatorin für Bildung und Wissenschaft“ (Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010) werden unter anderem Maßnahmen im Bereich der Diagnostik, in der Entwicklung von Bildungszielen, in der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts, zum Aufbau von Zentren für unterstützende Pädagogik usw. genannt. Eine endgültige Fassung ist im Internet nicht auffindbar. Des Weiteren gibt das Institut für Menschenrechte im September 2013 an, dass ein Aktionsplan in Bremen in Vorbereitung sei (Institut für Menschenrechte 2013).

6.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Institut für Menschenrechte. 2013. *Stand der Aktionspläne/Maßnahmenpläne zur Umsetzung der UN-BRK in Bund und Ländern*. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle/monitoring/aktions-und-massnahmenplaene/uebersicht-zum-stand-der-aktionsplaenemassnahmenplaene-zur-umsetzung-der-un-brk-in-bund-und-laendern.html> (Zugegriffen: 6.3.2014).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. *Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern*. unveröffentlichter Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

Senatorin für Bildung und Wissenschaft. 2010. *Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung*. Entwicklungsplan Inklusion. Entwurf.

<http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Entwicklungsplan%20Inklusion.pdf> (Zugegriffen: 11. Dez. 2013).

Senator für Bildung und Wissenschaft. 2012. Pädagogische Leitideen. Rahmenplan für die Primarstufe. http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/01-06-12_P%E4d_Leitlinien.9264.pdf (Zugegriffen: 23. Sep. 2013).

b) Gesetze und Verordnungen

Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) vom 28.06.2005, in der Fassung vom 1.8.2012. <http://bremen.beck.de/?bcid=Y-100-G-brgschvo-name-inh> (Zugegriffen: 12. Dez. 2013).

Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik (UPädVO), in der Fassung vom 1.8.2013. http://bremen.beck.de/?vpath=bibdata%2Fges%2FBrUPaedVO_1%2Fcont%2FBrUPaedVO_1.P9.htm (Zugegriffen: 11. Dez. 2013).

A.7 Hamburg

7.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer flexiblen Schuleingangsphase

Nein. So gab es im Oktober 2013 einen Antrag der Grünen für die Umsetzung einer flexiblen Schuleingangsphase, der abgelehnt wurde (Hamburger Abendblatt 2013).

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen

Jahrgangsübergreifendes Lernen wird im Schulgesetz nur im Zusammenhang mit Vorschulen genannt (§14 Abs. 2 HambSG). Nach der Behörde für Bildung und Sport findet in Hamburg jahrgangsübergreifendes Lernen statt (Stand: März 2014).

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Stadtteilschule (Klassen 5-13)
- Gymnasium (Klassen 5-12)
- Aufbaugymnasium (Klassen 10-12/13)
[auslaufend, s. § 18 Abs. 1 HambSG]

7.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

„Auf das Feststellungsverfahren zur Zuweisung einer kindbezogenen Ressource wird bei den Förderschwerpunkten LSE zugunsten einer systemischen Ressource unter Berücksichtigung der Schülerzahlen und des Sozialindex für alle Grund- und Stadtteilschulen verzichtet. (...) Ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (LSE und spezielle Förderschwerpunkte) haben einen Rechtsanspruch gemäß § 12 HmbSG auf einen diagnosegeleiteten sonderpädagogischen Förderplan. Damit ist für die Förderschwerpunkte LSE eine lernprozessbegleitende Diagnostik abgesichert“ (KMK 2013:51).

Des Weiteren steht in der Mitteilung des Senats „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ (Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg 2012), dass man im Förderschwerpunkt im Förderbereich LES kein Gutachten erhält, sondern: „Förderbedarf im Bereich des Lernens, der Sprache sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung wird festgestellt über prozessbegleitende Diagnostik und individuelle Förderplanung“.

7.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Inklusion	<p>Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben das Recht, allgemeine Schulen zu besuchen. Sie werden dort gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und besonders gefördert. Die Förderung kann zeitweilig in gesonderten Lerngruppen erfolgen, wenn dieses im Einzelfall pädagogisch geboten ist.</p> <p>Die bisherigen nebeneinander existierenden Förderkonzepte (Integrationsklassen, Integrative Förderklasse und Integrative Förderzentren) sollen nun vereinheitlicht werden, da sie insgesamt die Integration beeinträchtigt haben (unterschiedliche Ansätze, unterschiedliche Ressourcenverteilung, nicht bedarfsgerechte Verteilung). In dem neuen Konzept an allen Grund- und Stadteilschulen sowie Gymnasien sollen nun die gleichen Ressourcen bereitgestellt werden.</p> <p>In weiterführenden Schulen sollen nicht mehr als vier Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich in einer Klasse befinden.</p>	<p>§ 12 HmbSG</p> <p>(Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. 2012: 3f.)</p> <p>(ebd. S.8)</p>

7.4 Zukünftige Entwicklungen

Nach eigenen Angaben in dem Überblick „Umsetzung zur inklusiven Bildung in den Ländern“ (KMK 2013:29) hat der Senat einen Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK entwickelt.

Für die Umsetzung von inklusiver Bildung wurden verschiedene Maßnahmen sowohl im „Hamburger Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ (2012) sowie in der Drucksache 20/3641 „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“ (2012) festgelegt, z. B. sollen Einzelschulen den „Index für Inklusion“ von Boban und Hinz als Grundlage für die Schulentwicklung nutzen (Hamburger Senat 2012: 54).

7.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Behörde für Schule und Berufsbildung. 2011a. Hamburger Schulstatistik Schuljahr 2010/2011 Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schüler in Hamburg.

Behörde für Schule und Berufsbildung. 2011c. Klassen in Hamburger staatlichen allgemeinbildenden Schulen mit Angabe der Klassenart in den Klassenstufen 0 bis 10. <http://www.hamburg.de/contentblob/3243770/data/pdf-klassen-0-10-privat-allgemeinbild-schulen.pdf> (Zugegriffen:13. Sep. 2012).

Behörde für Schule und Berufsbildung. 2012. Schulentwicklungsplan für die staatlichen Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien in Hamburg 2012.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. 2012. *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen.*

Hamburger Abendblatt. 25.10.2013. *Bürgerschaft lehnt inklusive Grundschulen ab.* <http://www.abendblatt.de/hamburg/article121207058/Buergerschaft-lehnt-flexible-Grundschulzeit-ab.html> (Zugegriffen: 5.3.2014).

Hamburger Senat. 2012. *Hamburger Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.* <http://www.hamburg.de/contentblob/3724988/data/landesaktionsplan-behinderung.pdf>

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. unveröffentlichter Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

b) Gesetze und Verordnungen

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. 2012. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. <http://www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/drucksache-inklusion.pdf> (Zugegriffen: 13. Sep. 2012).

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), in der Fassung vom 19.2.2013

Verordnung über die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (AO-SF) vom 31.10.2012.

A.8 Hessen

8.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

Die „zweijährige Eingangsstufe“ kann von den Grundschulen als flexible Schuleingangsphase gestaltet werden [vgl. § 17 Abs. 3 HSchG, § 10 VOBGM, § 11 VOBGM].

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen

Nicht auffindbar (Stand: Dezember 2013), aber es gab anscheinend mal Modellversuche (Purmann 1999).

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Hauptschule (Klassen 5-9/10)
- Realschule (Klassen 5-10)
- Gymnasium (Klassen 5-12)
- Gesamtschule (Klassen 5-10)

(schulformbezogene kooperative und schulformübergreifende integrierte GS; Gesamtschulen können mit Grundschulen und gymnasialen Oberstufen verbunden werden [vgl. § 11 Abs. 4 HSchG, § 29 Abs. 2 HSchG]).

8.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Sonderpädagogischer Förderbedarf kann bereits vor der Einschulung diagnostiziert werden und Kinder können direkt an Förderschulen angemeldet werden (§ 54 Abs. 1 HSchG). In den rechtlichen Regelungen waren keine Informationen vorhanden, ob es in Bezug auf den Zeitpunkt der Erfassung Unterschiede zwischen den Förderbereichen gibt.

8.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Inklusiver Unterricht	Hier wird zwischen umfassender und teilweiser Teilnahme (Unterrichtszeiten werden ersetzt oder ergänzt durch Unterrichtsangebote, die einem	§ 12 VOSB;

	<p>oder mehreren Förderschwerpunkten entsprechen) unterschieden.</p> <p>Den Schulen werden für maximal sieben Schüler_innen mit SPF weitere Förderschullehrerstunden zur Verfügung gestellt. Die Förderschullehrer_innen sollen die Schüler_innen mit Anspruch auf Förderung sowie die gesamte Lerngruppe unterstützen.</p> <p>Bei der Unterrichtung werden die allgemeinen Schulen hier von Beratungs- und Förderzentren (BFZ) unterstützt. Je nach FSP sind das regionale oder überregionale BFZ (rBFZ; üBFZ). Hierzu werden zwischen den BFZ und der allgemeinen Schule Kooperationsvereinbarungen getroffen.</p>	<p>§ 13 VOSB;</p> <p>§ 25 VOSB;</p> <p>§ 26 VOSB</p>
Kooperationsklassen und kooperative Angebote an allgemeinen Schulen	<p>„Kooperationsklassen (§ 53 Abs. 3 Satz 3 des Schulgesetzes) und kooperative Angebote nutzen die örtliche Nähe für gemeinsame Unterrichts- und Schulprojekte. Die Organisation des Unterrichts ist so zu gestalten, dass das gemeinsame Lernen der Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule und der Förderschule ermöglicht wird. Das Kind mit Anspruch auf sonderpädagogische Förderung bleibt Schülerin oder Schüler der Förderschule.“</p>	<p>§ 19 Abs. 1 VOSB;</p>

8.4 Zukünftige Entwicklungen

Im Hessischen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention werden verschiedene Grundsatzziele genannt, z. B. soll die Förderschulbesuchsquote gesenkt werden (Hessisches Sozialministerium 2012:76).

8.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Hessisches Kultusministerium. 2011. Daten aus dem Schulbereich 2009. Wiesbaden.

Hessisches Sozialministerium. 2012. *Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. <http://www.behindertenrechtskonvention.hessen.de/> (Zugegriffen: 5.3.2014).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. unveröffentlicher Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

Purmann, Ernst. 1999. Jahrgangsübergreifendes Lernen im hessischen Modellversuch „Neukonzeption der Schuleingangsphase“. Fragen und Versuche 78: 26-28.

b) Gesetze und Verordnungen

Richtlinien über die Arbeit der sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren (BFZ). Erlass vom 29. November 2006, Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14.06.2005.

Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB) vom 15.05.2012 in der Fassung vom 14.06.2005. [http://www.gib-hessen.de/gib/gib_pdf/Verordnung_sonderpaed. Foerderung %28VOSB%29 15.05.2012.pdf](http://www.gib-hessen.de/gib/gib_pdf/Verordnung_sonderpaed._Foerderung_%28VOSB%29_15.05.2012.pdf) (Zugegriffen: 17. Dez. 2013).

Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM), in der Fassung vom 14.6.2005, letzte berücksichtigte Änderung 11.11.2009.

A.9 Mecklenburg-Vorpommern

9.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer flexiblen Schuleingangsphase

Für Schüler_innen mit erheblichen Entwicklungsverzögerungen möglich: „Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Entwicklungsverzögerungen in den Förderschwerpunkten Sprache, Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, deren Schulerfolg nur durch eine besondere Förderung zu sichern ist, können flexibel im Schuleingangsbereich, wenn möglich an einer Grundschule, beschult werden“ (§ 36 Abs. 5 SchulG M-V, vgl. auch § 12 Abs. 4 FöSoVO).

(Im Rahmen des Schulversuchs „integrative Grundschule Rügen“ gibt es die flexible Schuleingangsphase.)

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen

Jahrgangsübergreifende Klassenbildung bei zu geringer Schüleranzahl für jahrgangsgebundene Klassenbildung [§ 45 Abs. 4 SchulG M-V].

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Regionale Schule (Klassen 5-10)
- Kooperative und integrierte Gesamtschule (Klassen 5-10/12)
- Gymnasium (Klassen 7-12)

9.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Eine Überweisung an eine Förderschule des entsprechenden Schwerpunkts ist aktuell erst ab der dritten Klasse möglich, da die Förderschulen „Lernen“ laut § 11 Abs. 3 FöSoVO „in der Regel“ keine ersten und zweiten Klassen führen. Wahrscheinlich ist, dass es in den Förderschulen für den Schwerpunkt „Lernen“ in Zukunft gar keine ersten Klassen mehr gibt: „Erstmals wurden im Schuljahr 2010/11 keine Eingangsklassen für Schüler im Förderschwerpunkt Lernen gebildet. Stattdessen werden diese Schüler an den Grundschulen eingeschult und individuell gefördert.“ (Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern 2011: 13). Dies wird auch durch die Verordnung zur Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung bestätigt: „Die Arbeit an der Schule umfasst in der Regel die sonderpädagogische Förderung in den Jahrgangsstufen 3 bis 9“ (§ 11 Abs. 3 FöSoVo). Nach eigenen Angaben im Überblick „Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern“ (KMK 2013) gibt Mecklenburg-Vorpommern an, dass geplant ist, „das Feststellungsverfahren durch eine innerschulische Prozessdiagnostik zu erweitern“ (KMK 2013: 52).

9.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Gemeinsamer Unterricht	<p>Der gemeinsame Unterricht soll Schüler_innen mit SPF die wohnortnahe Beschulung ermöglichen. Hierfür gibt es aber die zwingende Kooperation der allgemeinen Schule mit einer Förderschule (§ 8 Abs. 1).</p> <p>„Je nach Art und Umfang des festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs wird der Schüler entweder zielgleich nach den für die allgemeine oder berufliche Schule geltenden Rahmenplänen oder zieldifferent nach den Rahmenplänen für die Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen oder geistige Entwicklung unterrichtet“ (§ 9 Abs.1).</p> <p>„Sofern es erforderlich ist, können die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Zeit in einer Kleingruppe oder einzeln gefördert werden, um ihre Teilnahme am gemeinsamen Unterricht in der gesamten Lerngruppe zu ermöglichen“ (§ 9 Abs. 6).</p>	<p>§ 8 Abs. 1 FöSoVo;</p> <p>§ 9 Abs. 1 FöSoVo;</p> <p>§ 9 Abs. 6 FöSoVo;</p>

9.4 Zukünftige Entwicklungen

Auf dem dritten Inklusionskongress wurden 2013 zudem die Maßnahmen für eine inklusive Beschulung bis 2010 in drei Stufen zusammengefasst (Brodkorb und Koch 2013: 54ff):

- Kontinuierliche prozessbegleitende Beobachtung und Dokumentation durch die Fachkräfte (Portfolioarbeit) ist selbstverständlich für den Alltag in der Kindertageseinrichtung und auch in der Kindertagespflege. Regelmäßige Elterngespräche über den Stand der Entwicklung des Kindes sowie seiner optimalen Förderung finden statt. Für jedes Kind ist ein Portfolio zu führen, in dem die Förderpläne und -maßnahmen sowie die Ergebnisse der Förderung zu hinterlegen sind.
- Mindestens jährlicher Einsatz eines Screeningverfahrens zur Erkennung von Problemen bzw. Risiken und/oder Begabungen. Basierend auf den Ergebnissen der Screeningverfahren werden Ziele der individuellen Förderung festgelegt und solche eingeleitet. Selbstverständlich sind eine alltagsintegrierte Förderung sowie Elterngespräche und Beratung. Ergeben sich aus den Screenings Hinweise auf gravierende Entwicklungsverzögerungen erfolgt eine Diagnostik mit standardisierten Testverfahren. Diese diagnostische Absicherung erfolgt nur bei Kindern mit Bedarf an besonderer Förderung. Sollte sich dabei, aufgrund gravierender Entwicklungsverzögerungen, die

Notwendigkeit einer besonderen Förderung bestätigen, sind geeignete Institutionen (z. B. die Frühförderung, siehe Abschnitt 5.4) einzubeziehen.

Konkreter, aber wenig verbindlich und damit weniger aussagekräftig für die zukünftige Entwicklung, sind die Vorschläge des Verbands für Sonderpädagogik (2012) u.a.:

Es „wird empfohlen, dass für die Förderschwerpunkte LES die für die Ressourcengewinnung bisher notwendige Feststellungsdiagnostik ersetzt wird durch innerschulische Prozessdiagnostik und Förderung (Lernausgangslagendiagnostik, Förderplanung; Rechenschaftslegung

Die vom Kultusminister eingesetzte Expertenkommission hat folgende Maßnahmenkategorien für inklusiven Unterricht bis 2010 herausgehoben, die einzeln beschrieben sind, dazu zählen:

- Früherkennung beim Übergang Kita – Schule
- Schrittweise Auflösung der Förderschulen
- Diagnoseunabhängige Stundenzuweisung
- Weiterbildungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer
- Anforderungen an die Schulträger

Des Weiteren verweist das Institut für Menschenrechte (2013) noch auf den Maßnahmenplan „Mecklenburg-Vorpommern auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft“ (Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales 2013). Dort wird als Ziel im Bildungsbereich unter anderem der Ausbau der Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte genannt (2013:76).

9.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern. 2011. Erster Bildungsbericht Mecklenburg-Vorpommern 2011. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

Brodkorb, Mathias und Katja Koch, Hrsg. 2013. *Mit 200 Sachen am Meer - M-V auf dem Weg in Richtung Inklusion. Dritter Inklusionskongress M-V.*

http://service.mvnet.de/php/download.php?datei_id=94538 (Zugegriffen: 03. Sep. 2013).

Institut für Menschenrechte. 2013. *Stand der Aktionspläne/Maßnahmenpläne zur Umsetzung der UN-BRK in Bund und Ländern.* <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle/monitoring/aktions-und-massnahmenplaene/uebersicht-zum-stand-der->

[aktionsplaenemassnahmenplaene-zur-umsetzung-der-un-brk-in-bund-und-laendern.html](#)

(Zugegriffen: 6.3.2014).

Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales. 2013. *Mecklenburg-Vorpommern auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft.*

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. unveröffentlichter Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. 2011. Statistische Berichte. Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Schuljahr 2010/2011.

verband-sonderpaedagogik. 2012. Organisatorische Perspektiven für sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen. Ausstattungen und Konsequenzen für die regionale Entwicklung . [http://www.verband-sonderpaedagogik.de/vds-mv/Kap. 6.1-6.18 29.8----.pdf](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/vds-mv/Kap.6.1-6.18.29.8----.pdf) (Zugegriffen: 03. Sep. 2013).

b) Gesetze und Verordnungen

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz - SchulG M-V) in der Fassung vom 10. September 2010. <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (Zugegriffen: 12. Dez. 2013).

Verordnung zur Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung (Förderverordnung Sonderpädagogik – FöSoVO) in der Fassung vom 2. September 2009.

A.10 Niedersachsen

10.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

Nicht so benannt, aber die Einrichtung einer Eingangsphase ist möglich: „Grundschulen können den 1. und 2. Schuljahrgang als pädagogische Einheit führen (Eingangsstufe), die von einzelnen Schülerinnen und Schülern auch in einem oder drei Schuljahren durchlaufen werden kann. In der Eingangsstufe werden die Kinder des 1. und 2. Schuljahrgangs in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen unterrichtet. (...)“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2005). Keine aktuelleren Informationen gefunden.

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen

Einzelne Arbeitsgemeinschaften können in der Grundschule jahrgangsübergreifend eingerichtet werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2005). Keine aktuelleren Informationen gefunden.

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Hauptschule (Klassen 5-9/10)
- Realschule (Klassen 1-10)
- Oberschule (Klassen 5-10)

„In der Oberschule werden Schülerinnen und Schüler des 5. bis 10. Schuljahrgangs unterrichtet. Die Oberschule vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende, erweiterte oder vertiefte Allgemeinbildung und ermöglicht ihnen im Sekundarbereich I den Erwerb derselben Abschlüsse wie an den in den §§ 9, 10 und 11 [Hauptschule, Realschule, Gymnasium] genannten Schulformen“ [§ 10a Abs. 1 NSchG].

„In der Oberschule werden die Hauptschule und die Realschule als aufeinander bezogene Schulzweige geführt oder sie ist nach Schuljahrgängen gegliedert.“ [§ 10a Abs. 2 NSchG]

- Gymnasium (Klassen 5-12)
- Kooperative und integrierte Gesamtschule (Klassen 5-12)

„Die Gesamtschule ist unabhängig von den in den §§ 9, 10 und 11 [Hauptschule, Realschule, Gymnasium] genannten Schulformen nach Schuljahrgängen gegliedert (...)“ [§ 12 Abs. 1 NSchG].

10.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

In der „Verordnung zum Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung“ (2013) werden in Bezug auf die Diagnose keine Unterschiede zwischen einzelnen Förderschwerpunkten gemacht und es werden keine Angaben zu Altersbeschränkungen gemacht, daher sieht es so aus, als wenn alle Förderschwerpunkte ab der Jahrgangsstufe 1 diagnostiziert werden können. Darüber hinaus steht in den „Ergänzenden Bestimmungen zur Verordnung zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung“, dass Fördergutachten „erst dann veranlasst werden [können], wenn über einen angemessenen Zeitraum hinweg alle anderen schulischen Fördermaßnahmen der Schule ausgeschöpft wurden“ (2013: 3).

10.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Inklusive Schule (früher gemeinsamer Unterricht)	Schüler_innen mit und ohne Behinderung werden an öffentlichen Schulen gemeinsam unterrichtet. (gemeinsamer Unterricht meinte bisher die Beschulung in Integrationsklassen und Kooperationsklassen)	§ 4 Abs. 2 NschG
Sonderpädagogische Grundversorgung in der Grundschule	Sonderpädagogische Grundversorgung bedeutet, dass der Grundschule für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im Lernen, im Verhalten, in der Sprache und beim Sprechen Förderschullehrerstunden zur Verfügung gestellt werden.	Schule in der Leester Heide (o.J.)
Integrationsklasse	Schüler_innen mit und ohne Behinderungen werden von einem Pädagogenteam gemeinsam unterrichtet. Mit der Inklusiven Schule soll diese Bezeichnung auslaufen. „Das Gesetz zur inklusiven Schule hat zur Folge, dass alle öffentlichen Schulen ab dem Schuljahr 2013/ 2014 Schülern mit und ohne Behinderung offen stehen. Damit werden die Bezeichnungen Integrationsklasse und Kooperationsklasse mittelfristig wegfallen.“	Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (o.J.)
Kooperationsklasse	Kooperationsklassen sind Förderschulklassen, die an allgemeinen Schulen geführt werden. Zwischen den Schulen werden hierfür Vereinbarungen	Niedersächsisches

	<p>getroffen, die Ziele dieser Kooperation beinhalten. Organisatorisch sind Kooperationsklassen an der Förderschule angegliedert. Mit der Inklusiven Schule soll auch diese Bezeichnung auslaufen.</p> <p>„Das Gesetz zur inklusiven Schule hat zur Folge, dass alle öffentlichen Schulen ab dem Schuljahr 2013/ 2014 Schülern mit und ohne Behinderung offen stehen. Damit werden die Bezeichnungen Integrationsklasse und Kooperationsklasse mittelfristig wegfallen.“</p>	Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (o.J.)
--	--	---

10.4 Zukünftige Entwicklungen

Nach eigenen Angaben aus dem Überblick „Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern“ (KMK 2013:29) ist ein Aktionsplan in Vorbereitung (siehe auch Institut für Menschenrechte 2013).

Aus der Informationsbroschüre vom Niedersächsischen Kultusministerium (2012):

- **„Grundschulen** nehmen ab 1. August 2013 alle Schülerinnen und Schüler_innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen im 1. Schuljahrgang auf. Kommunale Schulträger können auch entscheiden, dass sie in ihrem Bereich bereits ab 1. August 2012 starten. Für alle Förderschwerpunkte außer Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung können für einen Übergangszeitraum bis 2018 Schwerpunkt-Grundschulen eingerichtet werden.
- **Weiterführende Schulen** nehmen ab 1. August 2013 aufsteigend mit dem 5. Jahrgang Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in allen Förderschwerpunkten im Sekundarbereich I entsprechend der Elternwahl auf. Die Einrichtung von Schwerpunktschulen ist für einen Übergangszeitraum bis 2018 möglich. Danach ist jede Schule jeder Schulform eine inklusive Schule.
- **Förderschulen** bleiben mit folgenden Schwerpunkten bestehen:
 - Emotionale und Soziale Entwicklung
 - Geistige Entwicklung
 - Hören
 - Körperliche und Motorische Entwicklung
 - Lernen (nur Sekundarbereich I)

- Sehen

- Sprache

Der Primarbereich der Förderschule Lernen läuft ab 1. August 2013 aufsteigend aus. Die Förderschulen arbeiten zugleich als sonderpädagogische Förderzentren. Unter anderem planen, steuern und koordinieren sie den Einsatz der Förderschullehrkräfte in den allgemeinen Schulen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2013).

Ergänzung Schwerpunktschulen:

„Inklusive Bildungsangebote werden in allen allgemeinen Schulen in einem längerfristigen Prozess eingerichtet. Die Regelung in den Absätzen 2 und 3 des § 183c NSchG ermöglicht den Schulträgern innerhalb eines angemessenen Zeitraums, ihre Schulen bei einem entsprechenden Bedarf sukzessive zu inklusiven Schulen auszustatten. Bis dahin können die Schulträger ihrer Verpflichtung, die erforderlichen Schulanlagen zu errichten, einzurichten und auszustatten (§ 108 Abs. 1 NSchG) übergangsweise auch dadurch nachkommen, dass sie sog. Schwerpunktschulen bestimmen. Dabei muss gewährleistet sein, dass Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wenigstens eine inklusive allgemeine Schule der gewählten Schulform (mit Ausnahme der Gesamtschule) in zumutbarer Entfernung erreichen können. Diese muss nicht zwingend im Gebiet des Schulträgers liegen. Die Regelung bietet den Schulträgern Gelegenheit, auch im Wege interkommunaler Zusammenarbeit (vgl. § 104 NSchG) den Anforderungen an inklusive Schulen zu entsprechen. [...] In den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung können im Primarbereich keine Schwerpunktschulen bestimmt werden.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2012a: 8)

Rechtliche Regelungen:

„Das Kultusministerium erarbeitet zurzeit die für die Umsetzung der schulgesetzlichen Bestimmungen erforderlichen untergesetzlichen Regelungen. Insbesondere werden eine Verordnung zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung nebst Ergänzenden Bestimmungen, Ergänzende Bestimmungen zu den §§ 4 und 14 NSchG sowie ein geänderter Grundsatzterlass zur Arbeit in der Grundschule erstellt. Der Erlass zur sonderpädagogischen Förderung wird in der zweiten Jahreshälfte im Hinblick auf die inklusive Schule überarbeitet“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2012a: 11).

10.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. unveröffentlichter Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

Institut für Menschenrechte. 2013. *Stand der Aktionspläne/Maßnahmenpläne zur Umsetzung der UN-BRK in Bund und Ländern*. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle/monitoring/aktions-und-massnahmenplaene/uebersicht-zum-stand-der-aktionsplaenemassnahmenplaene-zur-umsetzung-der-un-brk-in-bund-und-laendern.html>

(Zugegriffen: 6.3.2014).

Niedersächsisches Kultusministerium. 2005. Die Arbeit in der Grundschule. Informationen für Eltern. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Niedersächsisches Kultusministerium. 2011. Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen. Stand: Schuljahr 2010/2011. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Niedersächsisches Kultusministerium. 2012a. Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. Hinweise für kommunale Schulträger. Stand: 04.06.2012. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Niedersächsisches Kultusministerium. 2012b. Inklusiv Schule in Niedersachsen. Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Niedersächsischer Bildungsserver: Kooperationsklassen. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3729> (Zugegriffen: 17. Dez. 2013).

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Niedersächsischer Bildungsserver: Gemeinsamer Unterricht. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3724> (Zugegriffen: 17. Dez. 2013).

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Niedersächsischer Bildungsserver: Integrationsklassen. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3730> (Zugegriffen: 17. Dez. 2013).

Schule in der Leester Heide. Die Sonderpädagogische Grundversorgung. <http://www.schule-in-der-leester-heide.net/unsere-schule/das-f%C3%B6rderzentrum-schule-in-der-leester-heide/die-sonderp%C3%A4dagogische-grundversorgung/> (Zugegriffen: 17. Dez. 2013).

b) Gesetze und Verordnungen

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998, letzte berücksichtigte Änderung 17.07.2012.

Verordnung zum Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, ausgegeben am 31.1.2013. <http://nibis.ni.schule.de/~infosos/foerdergutachten-0.htm> (Zugegriffen: 17. Dez. 2013).

A.11 Nordrhein-Westfalen

11.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

„Die Klassen 1 und 2 werden als Schuleingangsphase geführt. Darin werden die Schülerinnen und Schüler nach Entscheidung der Schulkonferenz entweder getrennt nach Jahrgängen oder in jahrgangsübergreifenden Gruppen unterrichtet. Die Schulkonferenz kann frühestens nach vier Jahren über die Organisation der Schuleingangsphase neu entscheiden. Die Schuleingangsphase dauert in der Regel zwei Jahre. Sie kann auch in einem Jahr oder in drei Jahren durchlaufen werden“ [§ 11 Abs. 2 SchulG].

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen

Ja, auch Klassen 3 und 4 können jahrgangsübergreifend geführt und mit dem Konzept der flexiblen Schuleingangsphase verbunden werden.

„Die Klassen 3 und 4 sind aufsteigend gegliedert. Sie können durch Beschluss der Schulkonferenz auf der Grundlage eines pädagogischen Konzeptes mit der Schuleingangsphase verbunden und jahrgangsübergreifend geführt werden“ [§ 11 Abs. 3 SchulG].

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Hauptschule (Klassen 5-10)
- Realschule (Klassen 5-10, Aufbauform 7-10)
- Gymnasium (Klassen 5-12)
- Sekundarschule (Klassen 5-10)

„In der Sekundarschule können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I mit oder ohne Zuordnung zu unterschiedlichen Schulformen erreicht werden. Sie bereitet die Schülerinnen und Schüler darauf vor, ihren Bildungsweg in der gymnasialen Oberstufe, an einem Berufskolleg oder in der Berufsausbildung fortzusetzen.“ [§ 17a Abs. 1 SchulG]

- Gesamtschule (Klassen 5-13)

Die Gesamtschule ermöglicht in einem differenzierten Unterrichtssystem Bildungsgänge, die ohne Zuordnung zu unterschiedlichen Schulformen zu allen Abschlüssen der Sekundarstufe I führen.“ [§ 17 Abs. 1 SchulG]

- Gemeinschaftsschule (Modellversuch)

11.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Es gibt keine Angabe, ab wann sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werden kann. Alle Förderschulen beginnen jedoch bereits mit der ersten Klassenstufe. Sonderpädagogischer Förderbedarf muss in der Regel bis zur Klassenstufe 6 festgestellt sein (§ 3 Abs. 3 AO-SF).

11.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Gemeinsamer Unterricht	„Gemeinsamen Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann die Schulaufsichtsbehörde mit Zustimmung des Schulträgers an einer allgemeinen Schule einrichten, wenn die Schule dafür personell und sächlich ausgestattet ist.“	§ 20 Abs. 7 SchulG
Integrative Lerngruppen	„Integrative Lerngruppen kann die Schulaufsichtsbehörde mit Zustimmung des Schulträgers an einer Schule der Sekundarstufe I einrichten, wenn die Schule dafür personell und sächlich ausgestattet ist. In Integrativen Lerngruppen lernen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regel nach anderen Unterrichtsvorgaben als denen der allgemeinen Schule.“	§ 20 Abs. 8 SchulG

11.4 Zukünftige Entwicklungen

In dem Aktionsplan „Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv“ werden verschiedene Maßnahmen im Bereich der schulischen Bildung genannt, z. B. zusätzliche Lehrerstellen (2012: 215).

11.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Landesregierung Nordrhein-Westfalen. 2012. Aktionsplan der Landesregierung. Eine Gesellschaft für alle.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. unveröffentlichter Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11 Statistische Übersicht 373 – 2. Auflage.

b) Gesetze und Verordnungen

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) in der Fassung vom 15. Februar 2005, letzte berücksichtigte Änderung 14.02.2012.

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>

(Zugegriffen: 17. Dez. 2013).

Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß § 52 SchulG – AO-SF) i.d.F. vom 29. April 2005, letzte berücksichtigte Änderung 1.8.2013.

https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=7587&aufgehoben=N&menu=1&sg=0

A.12 Rheinland-Pfalz

12.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

In den gesetzlichen Vorgaben werden keine Angaben zur flexiblen Schuleingangsphase gemacht. Jedoch gibt es anscheinend einzelne Schulen, die eine flexible Schuleingangsphase anbieten, beispielsweise die Baaler Mühlenbachschule (Preis 2009).

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen

In Rheinland-Pfalz bilden das 1. und 2. Schuljahr „eine pädagogische Einheit. Hier können auch jahrgangsübergreifende Lerngruppen gebildet werden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur 2010:6). Aktuellere Informationen waren im März 2014 nicht auffindbar.

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Realschule plus (integrativ und kooperativ) (Klassen 5-10)
- Gymnasium (Klassen 5-12/13)
- Integrierte Gesamtschule (Klassen 5-10), umfasst in der Regel auch eine gymnasiale Oberstufe

12.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

„Für Schülerinnen und Schüler, die mit individueller Förderung in der Grundschule nicht ausreichend gefördert werden können, kann das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet werden“ (§ 15 GrSchO). Darüber hinaus findet man in den Verordnungen keine Informationen darüber, ob es Unterschiede in Bezug auf die Förderbereiche gibt.

12.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Integrativer Unterricht in der Grundschule	„(1) Schülerinnen und Schüler, die nach Feststellung der Schulbehörde sonderpädagogischen Förderbedarf haben, können gemäß § 59 Abs. 4 SchulG auch integrativ in der Grundschule gefördert	§ 29 GrSchO

	<p>werden. (...)</p> <p>(3) Soweit diese Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen oder ganzheitliche Entwicklung haben, gelten abweichend von dieser Schulordnung die in der für die öffentlichen Förderschulen geltenden Schulordnung für die Bildungsgänge Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung bestehenden Regelungen zu Schulverhältnis, Leistungsfeststellung und -beurteilung, Zeugnissen, Versetzungen und Schulabschlüssen (zieldifferenter Unterricht).</p>	
<p>Integrativer Unterricht im Sekundarbereich (überwiegend an Schwerpunktschulen)</p>	<p>Generell werden Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf überwiegend an Schwerpunktschulen integrativ unterrichtet (höchstens 10% der Schülerschaft dürfen einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen).</p> <p>“(1) Besuchen Schülerinnen und Schüler, die nach Feststellung der Schulbehörde sonderpädagogischen Förderbedarf haben, gemäß § 59 Abs. 4 SchulG Realschulen plus, Gymnasien oder Integrierte Gesamtschulen, gelten grundsätzlich die Regelungen dieser Schulordnung; für die Zielsetzung und Gestaltung des Unterrichts gilt § 1 Abs. 2 bis 7 der für die öffentlichen Förderschulen geltenden Schulordnung entsprechend. Im Übrigen gelten die Vorschriften der für die öffentlichen Förderschulen geltenden Schulordnung über den Schullaufbahnwechsel entsprechend. (2) Soweit diese Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen oder ganzheitliche Entwicklung haben, gelten abweichend von dieser Schulordnung die in der für die öffentlichen Förderschulen geltenden Schulordnung für die</p>	<p>§ 47 SekSchulo</p>

	<p>Bildungsgänge Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung bestehenden Regelungen zu Schulverhältnis, Leistungsfeststellung und -beurteilung,</p> <p>Zeugnissen, Versetzungen und Schulabschlüssen (ziendifferenter Unterricht).“</p> <p>Weitere Informationen unter Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013).</p>	
--	--	--

12.4 Zukünftige Entwicklungen

Im Aktionsplan der Landesregierung werden verschiedene Maßnahmen genannt, z.B. Ausweitung der Kooperation von Förderschulen und Schwerpunktschulen (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland Pfalz 2010: 16).

12.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. unveröffentlichter Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland Pfalz. 2010. Aktionsplan der Landesregierung. <http://msagd.rlp.de/soziales/menschen-mit-behinderungen/gleichstellung/landesgesetz/> (Zugegriffen: 5.3.2014).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz. 2010. *Bildungswege in Rheinland-Pfalz*. http://www.mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/service/publikationen/Bildung/Bildungswege_in_Rheinland-Pfalz.pdf (Zugegriffen: 6.3.2014).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz. 2013. Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich. http://www.mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/Ministerratsbeschluss_Inklusion.pdf (Zugegriffen: 17. Dez. 2013).

Preis, Carsten. 2009. RP-Online: Kleine lernen im großen Team. <http://www.rp-online.de/nrw/staedte/kreis-heinsberg/kleine-lernen-im-grossen-team-aid-1.687186> (Zugegriffen: 17. Dez. 2013).

b) Gesetze und Verordnungen

Ministerium für Bildung, Wissenschaft Jugend und Kultur. 2010. Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen vom 10. Oktober 2008. (GSchO). [http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Amtliches/Neue Grundschulordnung 08/Grundschulordnung.pdf](http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Amtliches/Neue_Grundschulordnung_08/Grundschulordnung.pdf) (Zugegriffen: 17. Dez. 2013).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft Jugend und Kultur. 2009. Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, (SekSchulo) Kollegs und Abendgymnasien (Übergreifende Schulordnung). [http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/Broschuere Uebergreifende Schulordnung 2009.pdf](http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/Broschuere_Uebergreifende_Schulordnung_2009.pdf) (Zugegriffen: 17. Dez. 2013).

Schulgesetz (SchulG) in der Fassung vom 08.10.2013.

A.13 Saarland

13.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

Im Rahmen des Schulversuchs „Inklusive Schule“: „Die Klassenstufen 1 und 2 bilden eine pädagogische Einheit. Die Verweildauer beträgt für die jeweilige Schülerin oder den jeweiligen Schüler zwischen einem Schuljahr und drei Schuljahren. Im Falle von drei Schulbesuchsjahren in der pädagogischen Einheit 1/2 wird das zusätzliche Schuljahr nicht auf die Schulpflicht angerechnet“ (Ministerium für Bildung 2011).

Des Weiteren wird in einem Bericht des Saarländischen Rundfunks im Mai 2013 davon gesprochen, dass die flexible Schuleingangsphase flächendeckend eingeführt wird (vgl. Saarländischer Rundfunk 2013).

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen:

Nach dem Schulordnungsgesetz gibt es die Möglichkeit, jahrgangsübergreifende Lerngruppen einzurichten – dies wird jedoch im Zusammenhang mit der Schließung von Schulen genannt (siehe § 9 Absatz 5 des Schulordnungsgesetzes).

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Gemeinschaftsschule (Klassen 5-13)

Die Gemeinschaftsschule existiert seit 2012/2013. „Der Unterricht findet ab Klassenstufe 7, spätestens ab Klassenstufe 9 in abschlussbezogenen, nach der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gebildeten Klassen statt. Es wird der Hauptschulabschluss, der mittlere Bildungsabschluss oder die Berechtigung zum Eintritt in die gymnasiale Oberstufe erworben. (...)“ (vgl. § 3a Abs. 2 SchoG).

- Gymnasium (Klassen 5-12)

13.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Nach eigenen Angaben in dem Überblick „Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern“ findet in dem Förderbedarf „Lernen“ nur bei Umschulung ein Feststellungsverfahren statt (vgl. KMK 2013:53). „Bei der inklusiven Beschulung in einer Regelschule ist eine Förderdiagnose nach Auftrag durch die Förderkonferenz der Schule notwendig“ (KMK 2013: 53).

13.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
„Regelklassen mit Beratung“	Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in der allgemeinen Schule beschult. Die Lehrer erhalten mindestens einmal die Woche Beratung durch Sonderpädagogen.	§ 2 Abs. 1 Integrations- verordnung
„Regelklassen mit Ambulanzlehrkraft“	Schüler_innen erhalten durch eine zusätzliche Lehrkraft individuelle Förderung während und außerhalb des Unterrichts der allgemeinen Schule.	§ 2 Abs. 2 Integrations- verordnung
„Regelschulen mit sonderpädagogischen Förderungseinrichtungen“	Schüler_innen mit Förderbedarf erhalten neben dem Gemeinsamen Unterricht behinderungs-spezifische Einzel- oder Gruppenförderung durch Sonderpädagogen.	§ 2 Abs. 3 Integrations- verordnung
Regelklassen mit Zwei-Pädagogen-System:	Mehrere Schüler_innen mit SPF – auch mit verschiedenen Förderschwerpunkten – werden gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne SPF unterrichtet. Dabei sind die Klassen für mind. 13 Wochenstunden doppelt besetzt.	§ 2 Abs. 4 Integrations- verordnung
Kooperierende Sonderklasse in einer Schule der Regelform	Das sind die Integrativen Sprachförderklassen an Grundschulen. Sie gehören nicht zur Sprachheilschule, sondern zur jeweiligen Grundschule. „Die Schüler_innen der Sonderklasse nehmen in einzelnen Fächern an einem integrativen Unterricht teil“.	§ 2 Abs. 5 Integrations- verordnung
Kooperation einer Schule für Behinderte mit einer Schule der Regelform	"Schüler/Schülerinnen mit SPF besuchen eine Förderschule, die mit einer benachbarten Schule der Regelform eng zusammenarbeitet. Neben gemeinsamen Schulveranstaltungen im außerunterrichtlichen Bereich für alle Schüler_innen und der pädagogischen Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Klassen können einzelne behinderte Schüler/Schülerinnen in bestimmten Fächern auch am Unterricht der Schüler/Schülerinnen der Schule der Regelform teilnehmen.“	§ 2 Abs. 6 Integrations- verordnung

13.4 Zukünftige Entwicklungen

Maßnahmen zur Umsetzung der UN-BRK im Bereich der Bildung sind im Entwurf zum „Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Saarland“ (ISG Köln 2012) beschrieben, darunter:

- Schaffung rechtlicher Voraussetzungen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems durch Änderung der Schulgesetze, Verordnungen und Erlasse
- Erprobung der Budgetierung von sonderpädagogischer Grundversorgung an Regelschulen für die sonderpädagogischen Förderungsbereiche Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung
- Aufnahme möglichst aller Kinder in die Klasse 1 der Grundschule
- Weiterentwicklung der regionalen Förderzentren zu multiprofessionellen Beratungszentren für Prävention und Inklusion in Regelschulen

Des Weiteren gab es 2011 einen Erlass zur Einrichtung des Pilotprojekts zur Entwicklung eines inklusiven Förderkonzepts an Regelschulen im Saarland (Ministerium für Bildung 2011).

Darüber hinaus weist das Institut für Menschenrechte (2013) auf den Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrecht-Konvention (Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie 2012) hin. Dort wird unter anderem als Maßnahme „Vermeidung unnötiger Etikettierungen bei Zeugnisregelungen“ (Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie 2012: 27) genannt.

13.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Institut für Menschenrechte. 2013. *Stand der Aktionspläne/Maßnahmenpläne zur Umsetzung der UN-BRK in Bund und Ländern*. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle/monitoring/aktions-und-massnahmenplaene/uebersicht-zum-stand-der-aktionsplaenemassnahmenplaene-zur-umsetzung-der-un-brk-in-bund-und-laendern.html> (Zugegriffen: 6.3.2014).

Ministerium für Bildung. 2011. Erlass zur Einrichtung des Pilotprojekts zur Entwicklung eines inklusiven Förderkonzepts an Regelschulen im Saarland vom 14. Juni 2011. http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Erlasstext_Schulversuch_Inklusion_14_6_2011_2_.pdf (Zugegriffen: 18. Dez. 2013).

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie. 2012. Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrecht-Konvention.

http://www.saarland.de/dokumente/thema_soziales/Aktionsplan_Web.pdf (Zugegriffen: 6.3.2014).

Otto-Blume-Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e.V. (ISG Köln) und transfer – Unternehmen für soziale Innovation, Hrsg. 2012. Entwurf zum Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Saarland.

Saarländischer Rundfunk. 2013. Die Grundschule bekommt eine Reform. http://www.sr-online.de/sronline/sr3/uebersicht/sr_3_thema/beitraege/grundschulrefom_kompromiss100.html (Zugegriffen: 23. Sep. 2013).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. unveröffentlicher Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

b) Gesetze und Verordnungen

Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz: SchoG) vom 5. Mai 1965 in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. August 1996, letzte berücksichtigte Änderung 20. Juni 2012. http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/SchulOG_SL_rahmen.htm (Zugegriffen: 18. Dez. 2013).

Verordnung zur Ausführung des Schulpflichtgesetzes (VO-Schulpflichtgesetz) in der Fassung vom 23.6.2004, letzte berücksichtigte Änderung 18.06.2008. <http://beck-online.beck.de/default.aspx?vpath=bibdata%2Fges%2FSaarSchPfIVO%2Fcont%2FSaarSchPfIVO.P6.htm> (Zugegriffen: 18. Dez. 2013).

Verordnung - Schulordnung - über die gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten in Schulen der Regelform (Integrations-Verordnung) vom 4. August 1987 in der Fassung vom 2. Juli 2003, letzte berücksichtigte Änderung 04.07.2003. http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/IntegV_SL_rahmen.htm (Zugegriffen: 18. Dez. 2013).

A.14 Sachsen

14.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

Ja, kann eingerichtet werden: „(1) Die Schuleingangsphase umfasst die Anmeldung, die Schulaufnahmeuntersuchung, die Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes und den Anfangsunterricht. (2) Der Anfangsunterricht umfasst die Klassenstufen 1 und 2. Diese bilden eine pädagogische Einheit“ (§ 5 SOGS).

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen:

„Jahrgangsübergreifender Unterricht ist nur zulässig, wenn ein entsprechendes pädagogisches Konzept und entsprechend qualifiziertes Lehrpersonal vorhanden sind“ (§ 5 Abs. 2 SchulG).

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Mittelschule (Klassen 5-9/10)

(mit Gliederung in Hauptschulbildungsgang und Realschulbildungsgang ab Klasse 7, vgl. § 6 SchulG)

- Gymnasium (Klassen 5-12)

14.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Sonderpädagogischer Förderbedarf aller Schwerpunkte kann bereits vor der Einschulung festgestellt werden. Insgesamt geht man in Sachsen davon aus, dass es besser ist, sonderpädagogischen Förderbedarf so früh wie möglich festzustellen, möglichst innerhalb der ersten drei Schuljahre (Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2005: 93) und auch schon vor der Einschulung (Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2008: 9). Alle Förderschulen beginnen bereits mit der Klassenstufe 1.

14.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Integrativer Unterricht	„1. die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen in vollem Umfang am Unterricht einer Klasse der öffentlichen Schule teil und gehören auch dieser Schule an; die Lehrer der	§ 3 SchIVO

	<p>Klasse beraten sich regelmäßig mit einem Lehrer des jeweiligen Förderschwerpunktes;</p> <p>2. die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen in vollem Umfang am Unterricht einer Klasse der öffentlichen Schule teil und gehören auch dieser Schule an; ein zusätzlicher Lehrer fördert die Schüler in einem der Ausprägung des sonderpädagogischen Förderbedarfs angemessenen Umfang im Klassenunterricht oder in gesondertem Förderunterricht;</p> <p>3. die öffentliche Schule ermöglicht Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einer benachbarten Förderschule in einzelnen Unterrichtsfächern den Besuch; diese bleiben Schüler der Förderschule;</p> <p>4. die öffentliche Schule arbeitet mit einer benachbarten Förderschule zusammen, indem eine oder mehrere Klassen der Förderschule im Schulgebäude dieser Schule unterrichtet werden; die Schüler dieser Klassen bleiben Schüler der Förderschule.“</p>	
--	---	--

14.4 Zukünftige Entwicklungen

Im „Ersten Aktions- und Maßnahmenplan zur Umsetzung von Art. 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Sächsische Staatsregierung 2012) werden Maßnahmen in folgenden Bereichen beschrieben:

- Weiterentwicklung von Prävention, Diagnostik und Beratung
- Ausweitung von gemeinsamer Bildungs- und Erziehungsarbeit
- Weiterentwicklung der Professionalität von Lehrern und Erziehern
- Optimierung des Übergangs in Ausbildung und Beruf
- Unterstützung von regionalen Lösungsansätzen

Des Weiteren gibt das Institut für Menschenrechte (2013) an, dass ein Aktionsplan bisher nicht in Planung sei.

14.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Awizus, Heike. 2007. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemein bildenden Schulen in Sachsen in den Schuljahren 1996/97 bis 2006/07. Statistik in Sachsen 3:87-98.

Institut für Menschenrechte. 2013. *Stand der Aktionspläne/Maßnahmenpläne zur Umsetzung der UN-BRK in Bund und Ländern*. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/monitoring-stelle/monitoring/aktions-und-massnahmenplaene/uebersicht-zum-stand-der-aktionsplaenemassnahmenplaene-zur-umsetzung-der-un-brk-in-bund-und-laendern.html> (Zugegriffen: 6.3.2014).

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. 2008. Sonderpädagogische Förderung Handlungsleitfaden schulische Integration Empfehlungen zur Förderung von Schülern mit Behinderungen. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus.

Sächsische Staatsregierung. 2012. Ersten Aktions- und Maßnahmenplan zur Umsetzung von Art. 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung. 2005. Handbuch zur Förderdiagnostik in Sachsen. Handlungs- und Arbeitsgrundlage zum Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus.

b) Gesetze und Verordnungen

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über Förderschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Förderschulen – SOFS) vom 3. August 2004, letzte berücksichtigte Änderung 01.08.2012.

Verordnung des Sächsischen Kultusministeriums für Kultur über Grundschulen im Freistaat Sachsen. SOGS.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus. 2004. Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die integrative Unterrichtung von Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen. Schulintegrationsverordnung - SchIVO. <http://www.msweischlitz.de/Gesetz/Sachsen/SchIVO-20040801.pdf> (Zugegriffen: 12. Aug. 2013).

Freistaat Sachsen. Schulgesetz für den Freistaat Sachsen.

A.15 Sachsen-Anhalt

15.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

Ja, bezeichnet als 'Schuleingangsphase' [vgl. § 4 Abs. 3 SchulG LSA].

b) Jahrgangsübergreifendes Lernen:

Bei Unterschreiten einer Mindestschülerzahl kann jahrgangsübergreifender Unterricht stattfinden [§ 13 Abs. 1 SchulG LSA].

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Sekundarschule: (Klasse 5-10)
- Gesamtschule: integrierte Gesamtschule: (Klasse 5- 12/13)
- kooperative Gesamtschule: (Klasse 5-12)
- Gemeinschaftsschule (seit 2013/2014): (Klasse 5- 13)
- Gymnasium: (Klasse 5- 12)

15.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Sonderpädagogischer Förderbedarf kann offenbar bereits bei der Aufnahme in die Grundschule festgestellt werden (vgl. *Erlass Aufnahme in die Grundschule, Pkt. 6.4*). Jedoch gibt Sachsen-Anhalt in dem Überblick „Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern“ (KMK 2013:53) an, dass das „Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte Lernen und Sprache erst nach mehrjähriger Förderung in der Grundschule erfolgen soll“ (KMK 2013: 53).

15.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
„Gemeinsamer Unterricht“	(1) Gemeinsamer Unterricht kann organisiert sein als zielgleiche oder zieldifferente Unterrichtung einzelner oder mehrerer Schülerinnen oder Schüler mit	§ 17 Abs. 1 Verordnung

	sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse der allgemeinen Schule.	über die sonderpädagogische Förderung
„Kooperationsklassen“	(2) Eine Kooperationsklasse ist einer Förderschule zugeordnet und befindet sich im Gebäude einer allgemeinen Schule. Der Unterricht in der Kooperationsklasse wird in Verantwortung der Förderschule erteilt. Ein zeitweiliges Eingliedern von Schülerinnen und Schülern der Kooperationsklasse in den Unterricht der allgemeinen Schule erfolgt in Abstimmung mit der allgemeinen Schule. Ebenso kann ein zeitweiliges Fördern von Schülerinnen und Schülern der allgemeinen Schule in der Kooperationsklasse abgestimmt werden.	§ 20 Abs. 2 Verordnung über die sonderpädagogische Förderung

15.4 Zukünftige Entwicklungen

Im Januar 2013 wurde ein Landesaktionsplan verabschiedet. Im Bildungskapitel ist unter anderem Folgendes festgelegt worden: „Die Landesregierung ist beauftragt, den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf schrittweise zur bevorzugten Form der institutionellen Förderung weiterzuentwickeln. Das Ziel besteht darin, deutlich mehr Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als bisher den Zugang zum Hauptschulabschluss, zum Realschulabschluss und zum Abitur zu eröffnen. Dazu soll das Handlungskonzept der Landesregierung entsprechend weiterentwickelt werden“ (Landtag Sachsen Anhalt 2013: 52).

15.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. unveröffentlichter Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

Landtag Sachsen-Anhalt. 2013. Landesaktionsplan Sachsen-Anhalt zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen „einfach machen“ – Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. http://www.landtag.sachsen-anhalt.de/intra/landtag3/ltpapier/drs/6/d1764lun_6.pdf (Zugegriffen: 23. Sep. 2013).

b) Gesetze und Verordnungen

Aufnahme in die Grundschule. RdErl. des MK vom 26. 01. 2004, letzte berücksichtigte Änderung 3.11.2009.

Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. August 2005, letzte berücksichtigte Änderung 17.02.2012. [http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek Bildung und Wissenschaft/Bildung/Dokumente/Publikationen Bildung/schulgesetz.pdf](http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Bildung_und_Wissenschaft/Bildung/Dokumente/Publikationen_Bildung/schulgesetz.pdf) (Zugegriffen: 23.Dez. 2013).

Verordnung über die sonderpädagogische Förderung in der Fassung vom 2. August 2005, letzte berücksichtigte Änderung 10.05.2010. http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-sonderp_foerderung.pdf. (Zugegriffen: 23. Dez. 2013).

A.16 Schleswig-Holstein

16.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

Ja, als 'Eingangsphase' bezeichnet [vgl. § 41 Abs. 2 SchulG].

c) Jahrgangsübergreifendes Lernen:

Jahrgangsübergreifendes Lernen ist möglich [vgl. § 5 Abs. 4 SchulG].

d) Schulformen in der Sekundarstufe

- Regionalschule (Klassen 5-9/10)

[umfasst den Bildungsgang zum Erwerb des Hauptschulabschlusses und den Bildungsgang zum Erwerb des Realschulabschlusses, vgl. § 42 Abs. 1 SchulG].

- Gemeinschaftsschule (Klassen 5-10)

[„In der Gemeinschaftsschule können Abschlüsse der Sekundarstufe I in einem gemeinsamen Bildungsgang ohne Zuordnung zu unterschiedlichen Schularten erreicht werden.“ Vgl. § 43 Abs. 1 SchulG]

- Gymnasium (Klassen 5-12/13)
- Halligschulen

16.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Schleswig-Holstein gibt in der Übersicht „Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern“ (KMK 2013) an: „Das Feststellungsverfahren nach der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung SoFVO bleibt in der bisherigen Form erhalten, wird allerdings in der Eingangsphase der Grundschule i. d. R. in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung nicht durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler werden dort präventiv durch Lehrkräfte der Förderzentren mit aktuell durchschnittlich zwei Lehrerwochenstunden je Eingangsphasenklasse unterstützt“ (KMK 2013:54). „(1) Das Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Lernen umfasst neun Schulleistungsjahre“ (§ 8 SoFVO). Demnach kann sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen ab der ersten Klasse diagnostiziert werden. „Die meisten Förderzentren Lernen beginnen jedoch mit Unterricht am Förderzentrum selbst frühestens mit der dritten Klasse“ (Landesregierung Schleswig-Holstein o. J.).

16.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Gemeinsamer Unterricht	<p>„1) In den öffentlichen Schulen werden Schülerinnen und Schüler im Regelfall gemeinsam erzogen und unterrichtet. Aus pädagogischen Gründen kann in einzelnen Fächern zeitweise getrennter Unterricht stattfinden. Die begabungsgerechte und entwicklungsgemäße Förderung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers ist durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Schulen.</p> <p>(2) Schülerinnen und Schüler sollen unabhängig von dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeinsam unterrichtet werden, soweit es die organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten erlauben und es der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entspricht (gemeinsamer Unterricht).“</p>	§ 5 SchulG

16.4 Zukünftige Entwicklungen

Nach eigenen Angaben im Überblick „Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern“ (KMK 2013: 31) soll ein schulisches Inklusionskonzept in der Sommerpause 2014 vorgelegt werden.

16.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). 2013. Übersicht der Kultusministerkonferenz. Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern. unveröffentlicher Beitrag, (Erhältlich bei Nachfrage bei der KMK).

Landesregierung Schleswig Holstein. O.J. Förderschwerpunkt Lernen. http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Foerderzentren/Foerderschwerpunkte/Lernen/Lernen_node.htm | (Zugegriffen am 23.Dez.2013).

b) Gesetze und Verordnungen

Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO) vom 20. Juli 2007.

Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz - SchulG) vom 24. Januar 2007, in der Fassung vom 28.2.2013. http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/1jaz/page/bsshoprod.psml?pid=Dokumentanzeige&sh_owdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SoFVOSH2007rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint (Zugegriffen am 23. Dez. 2013).

A.17 Thüringen

17.1 Hintergrundinformationen zu den Schulen

a) Vorhandensein einer (flexiblen) Schuleingangsphase

Ja: „Die Schuleingangsphase der Grundschule umfasst die Klassenstufen 1 und 2, die eine inhaltliche Einheit bilden. Die reguläre Verweildauer von zwei Jahren kann dem Entwicklungsstand des Schülers entsprechend auf ein Jahr verkürzt oder auf drei Jahre verlängert werden“ [vgl. § 5 Abs. 1 Thüringer Schulgesetz].

b) Jahrgangübergreifendes Lernen

Fächer-, klassen- oder klassenstufenübergreifender Unterricht ist möglich [vgl. § 20 ThürSoFöV].

c) Schulformen in der Sekundarstufe

- Regelschule (Klassen 5-10)

[„In den Klassenstufen 5 und 6 der Regelschule wird der Unterricht von den Schülern in allen Fächern gemeinsam besucht. Nach dieser Phase der Orientierung beginnt ab Klassenstufe 7 eine Differenzierung. Es können entweder auf den Hauptschulabschluss oder auf den Realschulabschluss bezogene Klassen geführt oder Kurse eingerichtet werden, wobei

Kurs I dem Anforderungsprofil der Hauptschule und Kurs II dem der Realschule entspricht. Der Unterricht kann klassenstufenübergreifend, klassen- oder kursübergreifend und fächerübergreifend organisiert werden.“ Vgl. § 6 Abs. 1 Thüringer Schulgesetz]

- Gemeinschaftsschule (Klassen 1-10/12)

[„Die Schüler der Gemeinschaftsschule lernen über die Klassenstufe 4 hinaus weitgehend in einem gemeinsamen Bildungsgang und werden entsprechend ihrer Leistungsmöglichkeiten, Begabungen und Interessen im vorwiegend binnendifferenzierenden Unterricht individuell gefördert. (...)“ Vgl. § 6a Abs. 1 Thüringer Schulgesetz]

- Gymnasium (Klassen 5-12)

[„Das Gymnasium beginnt mit der Klassenstufe 5. Ein Übertritt aus der Regelschule ist nach den Klassenstufen 5 und 6 zu ermöglichen, ein Übertritt aus der Gemeinschaftsschule nach den Klassenstufen 4 bis 8“ Vgl. § 7 Abs. 1 Thüringer Schulgesetz.]

17.2 Zeitpunkt der Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

In der Schuleingangsphase soll zunächst versucht werden, sonderpädagogischen Förderbedarf durch Individualisierung im Unterricht zu begegnen. Nur bei Schülern, „(...) deren besondere Lernschwierigkeiten durch diese Maßnahmen am Ende der Schuleingangsphase noch nicht behoben sind, ist abzuklären, inwieweit ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht und inwieweit dieser im gemeinsamen Unterricht abgedeckt werden kann oder sogar einen zumindest vorübergehenden Wechsel des Lernorts notwendig werden lässt“ (Staatssekretär des Thüringer Kultusministeriums 2012: 4). „Besondere Lernschwierigkeiten“ beziehen sich den übersandten Zahlen nach nur auf Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich „Lernen“, für alle anderen werden in der Schuleingangsphase bereits Diagnosen erstellt. Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können direkt bei den Förderschulen angemeldet werden, sonderpädagogischer Förderbedarf kann also bereits bei bzw. vor der Einschulung festgestellt werden (§ 119 Abs. 5 ThürSchulO).

17.3 Rechtlich verankerte Informationen zum gemeinsamen Unterricht

Bezeichnung	Beschreibung	Quelle
Gemeinsamer Unterricht	<p>„Schüler_innen mit SPF werden, soweit möglich“ an Regelschulen unterrichtet.</p> <p>„(1) Gemeinsamer Unterricht kann dort durchgeführt werden, wo die notwendigen personellen, sächlichen und räumlichen Voraussetzungen gewährleistet sind; die Förderung aller Schüler muss sichergestellt sein. Besonderes Augenmerk ist von Seiten der Pädagogen auf die soziale Integration der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu richten.</p> <p>(2) Individualisierende Formen der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts sowie eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Lehr- und Fachkräfte aller in § 8 Satz 1 genannten Schularten müssen gewährleistet sein. Die Sonderpädagogische Förderung erfolgt durch differenzierende Maßnahmen oder durch Stütz- und Fördermaßnahmen in Einzel-, Gruppen- oder Klassenunterricht.</p> <p>(3) Das Schulamt entscheidet für jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf über dessen Teilnahme am gemeinsamen Unterricht auf der Grundlage des sonderpädagogischen Gutachtens und</p>	<p>§ 1 Abs. 2 ThürFSG</p> <p>§ 9 ThürSoFöV</p>

	<p>der in Absatz 1 genannten Voraussetzungen.“</p> <p>„Grundsätzlich sind integrative Formen von Erziehung und Unterricht in allen Schulformen anzustreben. Zu Formen gemeinsamen Unterrichts gehören insbesondere Einzelintegration und Integrationsklassen. Den sich ergebenden Förderbedarf erfüllen die Schulen, soweit eine angemessene personelle, räumliche oder sächliche Ausstattung vorhanden ist.“</p>	<p>§ 53 Abs. 2 ThürSchulG</p>
--	---	-------------------------------

17.4 Zukünftige Entwicklungen

In Thüringen wurde der „Thüringer Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit 2012) herausgegeben, der u.a. Ziele und Maßnahmen für den Bereich der schulischen Bildung auflistet. Ab 2014 sind „Veränderungen in den schulrechtlichen Grundlagen im Einklang mit dem Leitbild inklusiver Bildung“ (Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit 2012: 25) geplant.

sowie

- Regionalisierung bzw. Dezentralisierung der sonderpädagogischen Förderung durch Umgestaltung der Förderzentren (FÖZ) zu regionalen Kompetenz- und Beratungszentren (ab 2012/ 2013);
- Sicherung der Qualität der sonderpädagogischen Diagnostik durch Teams zur Qualitätssicherung der sonderpädagogischen Begutachtung in allen Schulamtsbereichen (TQB) (ab 2011/2012)
- Bereitstellung erforderlicher und angemessener materieller und personeller Ressourcen und Schaffung von Unterstützungsangeboten durch Kooperation aller Leistungsträger (ab 2011).

(vgl. Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit 2012: 27-30)

17.5 Quellenverzeichnis

a) Literatur

Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit Thüringer Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2012. http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/abteilung2/referat23/massnahmeplan_internet.pdf (Zugegriffen: 20. Sep. 2012).

b) Gesetze und Verordnungen

Thüringer Förderschulgesetz - ThürFSG - vom 21. Juli 1992 in der Fassung vom 30. April 2003.

Thüringer Schulgesetz vom 6. August 1993 in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003, letzte berücksichtigte Änderung 31.1.2013. <http://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf> (Zugegriffen: 23. Dez. 2013).

Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) letzte berücksichtigte Änderung 07.07.2011. <http://thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1245.pdf> (Zugegriffen: 23. Dez. 2013).

Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung - ThürSoFöV - vom 6. April 2004, letzte berücksichtigte Änderung 26. Mai 2009. http://landesrecht.thueringen.de/jportal/portal/t/17c4/page/bsthueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=f&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SoP%C3%A4dFVTHpP9&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (Zugegriffen: 23. Dez. 2013)

Anhang B: Instrumente zur Integrativen/Inklusiven Beschulung im NEPS

B.1	Identifikation von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf	II
B.2	Zugangsbedingungen zum Gemeinsamen Unterricht.....	VII
B.3	Ressourcen	VIII
B.4	Qualifizierung des Personals	X
B.5	Formen des Gemeinsamen Unterrichts	X
B.6	Schulorganisation	XIII
B.7	Einstellungen	XIV

Im vorliegenden Anhang befindet sich eine Übersicht über die Instrumente zur Inklusion/Integration, die in bisherigen Erhebungen des NEPS eingesetzt und teilweise im Rahmen des IntFös-Projekts weiterentwickelt wurden. Dargestellt sind die einzelnen Dimensionen, die jeweils dazugehörigen Indikatoren und die Items. Weiterhin ist dokumentiert, in welchen Studien und bei welchen Zielgruppen (Eltern, Schüler_innen, Lehrkräfte und Schulleitung) diese Items eingesetzt wurden und inwiefern es Veränderungen im Sinne von Überarbeitungen zwischen den Erhebungen gegeben hat.

B.1 Identifikation von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

1.1 Befragungen bei Eltern

Indikator	Aktuelles Item ¹	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitung
Gutachten über den sonderpädagogischen Förderbedarf	<i>Hat Ihr Kind zur Zeit einen sonderpädagogischen Förderbedarf? Ich meine damit, dass eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge ein Gutachten über die Lernmöglichkeiten Ihres Kindes erstellt hat.</i> HE K2 2014 [B14]	K1 2012 (B08) K2 2013 (B09) K3 2013 (B10) K5 2009 (B15) K6 2010 (B16) K8 2012 (B18) K7 2011 (B17) K9 2013 (B19) K11 2011 (B25) K12 2012 (B26)	K1 2013 (B13) K2 2013 (B14) K5 2010 (B20) K6 2011 (B21) K7 2012 (B22) K8 2013 (B23) K9 2011 (B34) K11 2012 (B35) K12 2013 (B36)	Formulierung hat sich zwischen HE K1 und HE K2 2013 geändert. ² Vorher wurde abgefragt, ob vor der Schule oder in der Schulzeit sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde. Sowohl die Formulierung der Frage als auch die Interviewerhinweise wurden ergänzt, damit die Frage verständlicher ist.
Sonderpädagogische Förderung	<i>Wird Ihr Kind zur Zeit in der Schule von einer Sonderpädagogin oder einem Sonderpädagogen besonders gefördert?</i> HE K2/K8/K12 2013 [B14, B23, B36]	K1 2012 (B08) K2 2013 (B09) K3 2013 (B10) K6 2010 (B16) K7 2011 (B17) K9 2013 (B19) K11 2011 (B25) K12 2012 (B26)	K1 2013 (B13) K2 2013 (B14) K5 2010 (B20) K6 2011 (B21) K7 2012 (B22) K8 2013 (B23) K9 2011 (B34) K11 2012	Formulierung hat sich zwischen K2/K8/K12 (2013) und K1 (2013) geändert. Durch die Veränderung wurde deutlich formuliert, dass die sonderpädagogische Förderung durch eine Sonderpädagogin durchgeführt werden muss.
Frage nach dem Förderschwerpunkt	<i>Welche Bereiche wurden in diesem Gutachten genannt?</i> HE K2 2013 [B14]	K1 2012 (B08) K2 2013 (B09) K3 2013 (B10) K5 2009 (B15) K6 2010 (B16) K7 2011 (B17)	K1 2013 (B13) K2 2013 (B14) K6 2011 (B21) K7 2012 (B22) K8 2013 (B23) K9 2011 (B34)	Die Formulierung hat sich zwischen HE K1 (2013) und HE K2 (2013) geändert. Vorher wurde abgefragt, welche „Art von sonderpädagogischer Förderung“ empfohlen wurde. ³

1 Die Formulierung hat sich zwischen den einzelnen Erhebungen teilweise geändert. Unter „aktuelles Item“ findet man stets die aktuellste Version aus der Haupterhebung. Unter „Erhebungen“ findet man eine Übersicht, in welchen Studien das Item (mit unterschiedlicher Formulierung) gelaufen ist. In der „Überarbeitungsspalte“ befindet sich eine Übersicht der Veränderungen bei der Itemformulierung.

2 Vorher: „Wurde für <Name des Zielkindes> vor der Schule oder im Verlauf der Schulzeit ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt?“

3 Vorherige Formulierung: „Welche andere Art von sonderpädagogischem Förderbedarf war das?“

		K8 2012 (B18) K9 2013 (B19) K11 2011 (B25) K12 2012 (B26)	K11 2012 (B35) K5 2010 (B20) K12 2013 (B36)	
Offene Abfrage nach dem Förderschwerpunkt	<i>Da dieser Förderbedarf nicht in meiner Liste vorkommt, möchte ich die Bezeichnung des Förderbedarfs gerne eintragen!</i> HE K2 2013 [B14]	K2 2013 (B09) K3 2013 (B10) K5 2009 (B15) K8 2012 (B18) K9 2013 (B19) K12 2012 (B56)	K2 2013 (B14) K8 2013 (B23) K12 2013 (B36)	Formulierung hat sich nur zwischen den Großpiloten geändert
Datum	<i>Wann wurde der sonderpädagogische Förderbedarf für <Name des Zielkinds> festgestellt? Nennen Sie mir bitte Monat und Jahr!</i> HE K1 2013 [B13]	K1 2012 (B08) K2 2013 (B10) K3 2013 (B10) K5 2009 (B15) K6 2010 (B16) K7 2011 (B17) K8 2012 (B18) K9 2013 (B19) K11 2011 (B25) K12 2012 (B26)	K1 2013 (b14) K2 2013 (B14) K5 2010 (B20) K6 2011 (B21) K7 2012 (B22) K8 2013 (B23) K9 2011 (B34) K11 2012 (B35) K12 2013 (B36) (B36) Gleiche Formulierung	

1.2 Befragungen bei der Klassenleitung

Indikator	Beispiel	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitung
Anzahl der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse	<p><i>Einleitung: An einigen Schulen werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet.</i></p> <p><i>Gibt es in Ihrer Klasse Schülerinnen und Schüler, die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben? Wenn ja, wie viele?</i></p> <p>HE K2 2013 (A15)</p>	<p>K1 2012 (A09) K2 2013 (A10) K6 2010 (A24) K8 2012 (A26) K9 2013 (A27) K10 2011 (A44)</p>	<p>K1 2013 (A14)⁴ K2 2013 (A15) K5 2010 (A28) K6 2011 (A29) K7 2012 (A30) K8 2013 (A31) K9 2011 (A46) K10 2012 (A48)</p>	<p>In vorherigen Erhebungen wurde nach Integrationsklassen gefragt. Von dieser Begrifflichkeit wurde im weiteren Verlauf abgesehen.⁵</p> <p>Die Formulierung des Items hat sich nach der HE K9 2011 (A46) geändert, da die Antwortkategorien mehr Informationen erfassen. Nun wird nicht mehr nur die Anzahl abgefragt, sondern auch, ob die Lehrkräfte Erfahrung im Unterricht mit Schüler_innen mit SPF haben.</p>
Abfrage nach dem Förderschwerpunkt	<p><i>Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf können unterschiedliche Förderschwerpunkte aufweisen. Geben Sie bitte jeweils die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichen Förderschwerpunkten an.</i></p> <p>HE K8 2013 [A31]</p>	<p>K1 2012 (A09) K7 2011 (A25) K8 2012 (A26) K9 2013 (A14)</p>	<p>K1 2013 (A14) K7 2012 (A30) K8 2013 (A31)</p>	<p>Gleiche Formulierung</p>

⁴ Die K1 stellt in Bezug auf Formulierungen oft eine Ausnahme dar, obwohl sie 2013 erhoben wurde, wurden veraltete Formulierungen verwendet.

⁵ Version vor der Änderung: „An einigen Schulen gibt es Integrations- und Kooperationsklassen mit gemeinsamem Unterricht (GU), d.h. Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf lernen dort gemeinsam in einer Klasse.“

1.3 Befragungen bei der Schulleitung

Indikator	Beispiel	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitung
Anzahl der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem Jahrgang	<i>Gibt es in der 1. Jahrgangsstufe Ihrer Schule Schülerinnen und Schüler, die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben? Wenn ja, wie viele?</i> K1 2012 [A09]	K1 2012 (A09) K7 2011 (A25) K11 2011 (A45)	keine Erfassung in der HE. Die Frage wurde jeweils der entsprechenden Klassenstufe angepasst. ⁶	
Anzahl der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der gesamten Schule	<i>Einleitung: An einigen Schulen werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet.</i> <i>Frage: Gibt es in Ihrer Schule Schülerinnen und Schüler, die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben? Wenn ja, wie viele?</i> HE K8 2013 [A31]	K1 2012 (A09) K2 2013 (A10) K6 2010 (A24) K7 2011 (A25) K8 2012 (A26) K9 2013 (A27) K10 2011 (A44) K11 2011 (A45) K12 2012 (A40)	K1 2013 (A14) K2 2013 (A15) K5 2010 (A28) K6 2011 (A29) K7 2012 (A30) K8 2013 (A31) K9 2011 (A46) K10 2012 (A48) K11 2012 (A49) K12 2013 (A50)	Nach K9 2011 (A46) wurde eine konkretere Formulierung gewählt. Zuvor wurde die Schulleitung gebeten, den Anteil und nicht eine genaue Zahl der Schüler_innen mit SPF anzugeben. Auch gab es eine Änderung der Antwortreihenfolge bei K10 (A48). Des Weiteren ist der Begriff „Integrationskinder“ nach der HE K5 2010 weggefallen. Einleitungstext hat sich nach HE K10 2012 geändert, um die Begriffe Integrations- und Kooperationsklassen zu vermeiden. ⁷
Abfrage der Förderschwerpunkte in einzelnen Jahrgängen	<i>Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf können unterschiedliche</i>	K1 2012 (A09) K7 2011 (A25) K11 2011 (A45)	Keine Erfassung in der HE. Die Frage wurde jeweils der	

⁶ Die Erhebungen zu K7 und K11 hatten einen gemeinsamen Fragebogen für die Schulleitung, daher wird auch bei der K11 nach der 7. Jahrgangsstufe gefragt.

⁷ Version vor der Änderung: „An einigen Schulen gibt es Integrations- und Kooperationsklassen mit gemeinsamem Unterricht (GU), d.h. Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf lernen dort gemeinsam in einer Klasse.“

	<i>Förderschwerpunkte aufweisen. Welche der folgenden Schwerpunkte sind in der 1. Klassenstufe Ihrer Schule vertreten?</i>		entsprechenden Klassenstufe angepasst. ⁸	
	GP K1 2012 [A09]			
Abfrage der Förderschwerpunkte für die gesamte Schule	<i>Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf können unterschiedliche Förderschwerpunkte aufweisen. Geben Sie bitte jeweils die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichen Förderschwerpunkten an.</i>		K1 2013 (A14) K7 2012 (A30) K11 2012 (A49)	Gleiche Formulierung
	HE K1 2013 [A14]			

1.4 Schülerteilnahmeliste

In der Schülerteilnahmeliste wurden die Koordinatoren an den jeweiligen Schulen (i. d. R. Lehrkräfte der entsprechenden Klassenstufe) gebeten, für alle Schüler_innen, bei denen eine Elterngenehmigung vorlag, anzugeben, ob das Kind diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Als Antwort konnte angegeben werden: kein Förderbedarf, Förderbedarf mit Schwerpunkt Lernen, Förderbedarf mit Schwerpunkt Sprache, Förderbedarf mit Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Autismus und Förderbedarf mit sonstigem Schwerpunkt. Sofern einzelne Schüler_innen mehrere Förderschwerpunkte aufwies, sollten alle Schwerpunkte angegeben werden. Diese Fragen wurden in folgenden Erhebungen eingesetzt bzw. in den entsprechenden Folgebefragungen ggf. aktualisiert:

Großpilot	Haupterhebung
K1 2012 (A09)	K1 2013 (A14)
K2 2013 (A10)	K2 2013 (A15)
K7 2011 (A25)	K7 2012 (A30)
K8 2012 (A26)	K8 2013 (A31)
K11 2011 (A45)	K11 2012 (A49)

⁸ Die Erhebungen zu K7 und K11 hatten einen gemeinsamen Fragebogen für die Schulleitung, daher wird auch bei der K11 nach der 7. Jahrgangsstufe gefragt.

B.2 Zugangsbedingungen zum Gemeinsamen Unterricht

2.1 Fragen an die Eltern

Indikator	Beispiel	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitung
Angebot für gemeinsamen Unterricht	<p><i>Wurde für <Name des Zielkindes> das Lernen in einer Integrationsklasse vorgeschlagen?</i></p> <p>HE K1 2013 [B13]</p>	<p>K2 2013 (B09)</p> <p>K6 2010 (B16)</p> <p>K7 2011 (B17)</p> <p>K8 2012 (B18)</p> <p>K11 2011 (B25)</p> <p>K12 2012 (B26)</p>	<p>K1 2013 (B13)</p> <p>K5 2010 (B20)</p> <p>K6 2011 (B21)</p> <p>K7 2012 (B22)</p> <p>K9 2011 (B34)</p>	<p>Gleiche Formulierungen in den Haupterhebungen</p>

B.3 Ressourcen

Hier gibt es nur Fragen an die Schulleitung:

Indikator	Beispiel	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitung
Ressourcenverteilung der Schule	<i>Inwieweit treffen folgende Aussagen in Bezug auf die Inklusion und die Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts an Ihrer Schule zu?</i>	K7 2011 (A25) K11 2011 (A45)	K7 2010 (A30) K11 2012 (A49)	Keine Veränderungen
	<i>a) Meine Schule verfügt über die notwendigen Rahmenbedingungen, um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den regulären Unterricht zu integrieren.</i>			
	HE K11 2012 [A49]			
	<i>b) Meine Schule verfügt insgesamt über genügend personelle Ressourcen für besondere oder individuelle Förderung.</i>			
	HE K11 2012 [A49]			
	<i>c) Meine Schule verfügt insgesamt über genügend finanzielle Ressourcen für spezielle oder individuelle Förderung.</i>			
HE K11 2012 [A49]				
<i>d) An meiner Schule gibt es Kolleginnen bzw. Kollegen mit sonderpädagogischer Qualifikation.</i>				
HE K11 2012 [A49]				
<i>e) An meiner Schule gibt es für Schülerinnen und Schüler mit Benachteiligungen zusätzliches Personal (z.B. Beraterinnen und Berater, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, u.</i>				

	<p>Ä.).</p> <p>HE K11 2012 [A49]</p>			
	<p>f) <i>Mein Schulgebäude ist barrierefrei gestaltet (z.B. rollstuhlgerechte Sanitäranlagen, Fahrstuhl, Rampen).</i></p> <p>HE K11 2012 [A49]</p>			
	<p>g) <i>Das Thema individuelle Förderung ist regelmäßig Gegenstand der Team-/Fach- und Lehrerkonferenzen.</i></p> <p>HE K11 2012 [A49]</p>			

B.4 Qualifizierung des Personals

Indikator	Beispiel	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitung
Selbstwirksamkeits- erwartungen	<i>Inwieweit treffen folgende Aussagen in Bezug auf die Inklusion und die Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts an Ihrer Schule auf Sie persönlich zu?</i> a) <i>Ich persönlich fühle mich auf den Umgang mit der Heterogenität der Lernenden gut vorbereitet.</i> K7 2012 (A30)	K7 2011 (A25)	K7 2012 (A30)	

B.5 Formen des Gemeinsamen Unterrichts

5.1 Eltern

Indikator	Beispiel	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitung
Teilnahme am gemeinsamen Unterricht	<i>Nun geht es um die Schule. Verbringt <Name des Zielkinds> Zeit mit Schülerinnen und Schülern !!ohne!! sonderpädagogischem Förderbedarf?</i> HE K2/K8/K12 2013 [B14, B23, B36]	K1 2012 (B08) K2 2013 (B09) K3 2013 (B10) K6 2010 (B16) K7 2011 (B17) K8 2012 (B18) K9 2013 (B19) K11 2011 (B25) K12 2012 (B26)	K1 2013 (B13) K2 2013 (B14) K6 2011 (B21) K7 2012 (B22) K8 2013 (B23) K11 2012 (B35) K12 2013 (B36)	Formulierung hat sich einmal nach K1 2013 geändert. Vorherige Version ⁹ war sehr lang und kompliziert, daher wurde eine einfachere Formulierung angestrebt. Des Weiteren wurden noch genauere Abstufungen zwischen einzelnen Formen des gemeinsamen Unterrichts gemacht (siehe „Ausmaß des Gemeinsamen Unterrichts“).
Ausmaß des gemeinsamen	<i>Hat <Name des Zielkinds> mit</i>	K2 2013 (B09)	K2 2013 (B14)	Die Frage wurde sowohl Schüler_innen

⁹ Vorherige Version: „Wie Sie vielleicht wissen, gibt es an einigen Schulen Integrations- und Kooperationsklassen. Dort lernen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam in einer Klasse. Besucht <Name des Zielkinds> eine solche Klasse mit gemeinsamem Unterricht.“

<p>Unterrichts</p>	<p><i>Schülerinnen und Schülern !!mit!! sonderpädagogischem Förderbedarf immer oder fast immer gemeinsamen Unterricht?</i></p> <p>HE K2/K8/K12 2013 [B14, B23, B36]</p> <p><i>Hat <Name des Zielkinds> mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf !!zeitweise gemeinsamen Unterricht!!, z.B. in Kunst, Musik oder Sport?</i></p> <p>HE K2/K8/K12 2013 [B14, B23, B36]</p> <p><i>Hat <Name des Zielkinds> mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf !!mehrmals im Monat!! gemeinsame schulische Veranstaltungen, z.B. AGs?</i></p> <p>HE K2/K8/K12 2013 [B14, B23, B36]</p> <p><i>Hat <Name des Zielkinds> mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf !!mehrmals im Jahr!! gemeinsame schulische Veranstaltungen, z.B. Ausflüge oder Schulfeste?</i></p> <p>HE K2/K8/K12 2013 [B14, B23, B36]</p>	<p>K3 2013 (B10) K8 2012 (B18) K9 2013 (B19) K12 2012 (B26)</p>	<p>K8 2013 (B23) K12 2013 (B36)</p>	<p>mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gestellt und jeweils an die Zielgruppe von der Formulierung her angepasst.</p> <p>Es gab Veränderungen zwischen den Großpiloten und der Haupterhebung: So erhielten die Befragten keine Fragebatterie mehr, stattdessen wurden verschiedene Filterfragen eingeführt.</p>
<p>Kontakt außerhalb der Schule</p>	<p><i>Verbringt <Name des Zielkinds> !!außerhalb der Schule!! Zeit mit Schülerinnen und Schülern mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, z.B. in der Nachmittagsbetreuung oder Freizeit?</i></p> <p>HE K2/K8/K12 2013 [B14, B23, B36]</p>	<p>K3 2013 (B10) K9 2013 (B19)</p>	<p>K2 2013 (B14) K8 2013 (B23) K12 2013 (B36)</p>	<p>Die Formulierung hat sich nicht geändert. Jedoch wurde die Frage sowohl Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gestellt und jeweils an die Zielgruppe angepasst.</p>

Offene Abfrage nach Art des Kontakts	<i>Können Sie mir bitte sagen, wie dieser Kontakt aussieht?</i> GP K2/K8/K12 2013 [B14, B23, B36]	K2 2013 (B09) K8 2013 (B18) K12 2013 (B26)		Änderungen nur im Großpiloten
---	--	--	--	-------------------------------

5.2 Klassenleitung

Indikator	Beispiel	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitung
TeamTeaching	<p><i>Inwieweit treffen folgende Aussagen in Bezug auf die Inklusion und die Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts an Ihrer Schule auf Sie persönlich zu?</i></p> <p><i>b) Gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen (Fachkolleginnen und Fachkollegen, Teams, Parallelklassenlehrkräfte o. Ä.) produziere ich Materialien für unterschiedliche Niveaus und individuelle Lernstände.</i></p> <p><i>c) Gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen entwickle ich Maßnahmen, durch die wir bestimmten Lernenden, die wir gemeinsam unterrichten, besonders helfen können.</i></p>	K7 2011 (A25)	K7 2012 (A30)	

B.6 Schulorganisation

Hier gibt es nur Fragen an die Schulleitung:

Indikator	Beispiel	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitung
Relevanz von individueller Förderung	<p><i>Inwieweit treffen folgende Aussagen in Bezug auf die Inklusion und die Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts an Ihrer Schule auf Sie persönlich zu?</i></p> <p><i>d) Die Leitung meiner Schule legt Wert</i></p>	K7 2011 (A25)	K7 2012 (A30)	

	<p><i>darauf, dass in allen Fächern und Stufen auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler geachtet wird.</i></p> <p><i>e) Das Thema individuelle Förderung ist regelmäßig Gegenstand der Team-/Fach- und Lehrerkonferenzen.</i></p>			
--	--	--	--	--

B.7 Einstellungen

7.1 Eltern

Aspekt	Beispiel	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitungsspalte
Bewertung von gemeinsamem Unterricht	<p><i>Einleitung der vorherigen Frage: Wie Sie vielleicht wissen, gibt es an einigen Schulen Integrations- und Kooperationsklassen. Dort lernen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam in einer Klasse.</i></p>	<p>K1 2012 (B08) K2 2013 (B09) K6 2010 (B16) K7 2011 (B17) K8 2012 (B18) K11 2011 (B25) K12 2012 (B26)</p>	<p>K1 2013 (B13) K6 2011 (B21) K7 2012 (B22) K11 2012 (B35)</p> <p>Änderungen nur im Großpiloten</p>	
	<p><i>Wie finden Sie es, dass <Name des Zielkinds> in einer solchen Klasse unterrichtet wird?</i></p> <p>HE K1 2013 [B13]</p>			
	<p><i>Wie fänden Sie es, wenn <Name des Zielkinds> in einer solchen Klasse unterrichtet würde?</i></p> <p>HE K1 2013 [B13]</p>			

7.2 Schulleitung

Aspekt	Beispiel	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitungsspalte
Eigene Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht	<p><i>"Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen in Bezug auf den Gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Ihrer Schule zu?"</i></p> <p><i>a) Ich bin (weiterhin) bereit und interessiert, diese Schülerinnen und Schüler an meiner Schule gemeinsam unterrichten zu lassen.</i></p> <p>HE K2 2013 [A15]</p>	<p>K2 2013 (A10) K6 2010 (A24) K7 2011 (A25) K8 2012 (A26) K9 2013 (A27) K10 2011 (A44) K11 2011 (A45) K12 2012 (A40)</p>	<p>K2 2013 (A15) K6 2011 (A29) K7 2012 (A30) K8 2013 (A31) K10 2012 (A48) K11 2012 (A49) K12 2013 (A50)</p>	<p>Formulierung hat sich nach K10 2012 (A48) einmal verändert: Nun wurde nicht mehr nach der Bereitschaft gefragt GU-Klassen einzurichten, sondern an der Schule unterrichten zu lassen. Des Weiteren wurde „GU“ ausgeschrieben.</p>
Bereitschaft der Kolleg_innen zum gemeinsamen Unterricht	<p><i>"Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen in Bezug auf den Gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Ihrer Schule zu?"</i></p> <p><i>b)Die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen, diese Schülerinnen und Schüler gemeinsam in einer Klasse zu unterrichten, ist bzw. wäre groß."</i></p> <p>HE K2 2013 [A15]</p>			<p>Formulierung hat sich nach K10 2012 (A48) einmal verändert: Das Adjektiv „hoch“ wurde durch das Adjektiv „groß“ ersetzt und „ist bzw.“ wurde ergänzt.</p>
Folgen von gemeinsamem Unterricht	<p><i>Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen in Bezug auf die Inklusion und die Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts an Ihrer Schule zu?"</i></p> <p><i>a) Ein Gemeinsamer Unterricht von</i></p>	<p>K2 2013 (A10) K6 2010 (A24) K10 2011 (A44)</p>	<p>K2 2013 (A15) K6 2011 (A29) K10 2012 (A48)</p> <p>(Änderungen nur im Großpiloten)</p>	<p>Formulierung hat sich zu K2 2013 (A15) verändert, da nicht mehr Umsetzung im Allgemeinen, sondern die Umsetzung an der eigenen Schule abgefragt wurde. Des Weiteren wurde „in Bezug auf Inklusion“ ergänzt und „GU“ ausgeschrieben.¹⁰</p> <p>Keine Veränderungen</p>

¹⁰ Vorherige Version: Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen in Bezug auf GU-Klassen im Allgemeinen zu?

	<p><i>Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.</i></p> <p>HE K2 2013 [A15]</p>			
	<p><i>b) Wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Regelklasse besuchen, dann leidet die Qualität des Unterrichts für die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.</i></p> <p>HE K2 2013 [A15]</p>			Keine Veränderungen
	<p><i>c) Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können nicht in der gleichen Klasse unterrichtet werden, weil sie nicht auf dem gleichen Niveau sind.</i></p> <p>HE K2 2013 [A15]</p>			keine Veränderungen
	<p><i>d) Durch den Gemeinsamen Unterricht kann das Sozialverhalten aller Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst werden.</i></p> <p>HE K2 2013 [A15]</p>			Keine Veränderungen
	<p><i>e) Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf können in Sonderschulen/Förderschulen am besten beschult werden.</i></p> <p>HE K2 2013 [A15]</p>			Das Wort „Sonderschulen“ wurde bei der letzten Haupterhebung ergänzt, sonst keine Veränderungen.
	<p><i>f) Der Gemeinsame Unterricht stellt eine Regelschullehrerin bzw. an einen Regelschullehrer zu hohe Anforderungen.</i></p>			In der Haupterhebung wurde die Formulierung „Der Unterricht in einer GU-Klasse“ durch „Der gemeinsame Unterricht“ ersetzt.

	HE K2 2013 [A15]			
				Des Weiteren sind in der K6 und K10 noch zwei weitere Items gelaufen, die in der K2 weggefallen sind.

7.3 Klassenleitung

Aspekt	Beispiel	Großpilot	Haupterhebungen	Überarbeitungsspalte
Bereitschaft im Gemeinsamen Unterricht zu unterrichten	<p><i>Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen in Bezug auf den Gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Klasse zu?</i></p> <p><i>„Ich wäre (weiterhin) eine solche GU-Klasse als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer zu übernehmen</i></p> <p>HE K2 2013 (A15)</p>	<p>K2 2013 (A10) K7 2011 (A25) K8 2012 (A26) K9 2013 (A27) K10 2011 (A44)</p>	<p>K2 2013 (A15) K6 2011 (A29) K7 2012 (A30) K8 2013 (A31) K10 2012 (A48)</p>	<p>Zwischen K10 2012 (A48) und K7 2012 (A30) wurde das Wort „weiterhin“ ergänzt und die Ergänzung „GU-“ vor Klasse wurde entfernt.</p>
Einstellungen der Eltern gegenüber Gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Eltern	<p><i>Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen in Bezug auf den Gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Klasse zu?</i></p> <p><i>„Die Eltern meine Schülerinnen und Schüler wären bzw. sind gegenüber dem gemeinsamen Unterricht überwiegend positiv eingestellt.“</i></p> <p>HE K2 2013 (A15)</p>			<p>Zwischen K10 2012 (A48) und K7 2012 (A30) wurde „bzw. sind“ ergänzt.</p>
Einschätzung der eigenen Fähigkeiten	<p><i>Wie sehr stimmen Sie im Allgemeinen den Aussagen zur pädagogischen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne</i></p>	<p>K2 2013 (A10) K6 2010 (A24) K7 2011 (A25) K10 2011 (A44)</p>	<p>K2 2013 (A15) K6 2011 (A29) K7 2012 (A30) K10 2012 (A48)</p>	<p>Die Formulierung hat sich zweimal geändert. Zwischen K10 2012 (A48) und K7 2012 (A30) wurde „GU“ ausgeschrieben und „in Bezug auf die</p>

	<i>sonderpädagogischen Förderbedarf zu?</i>			Inklusion“ ergänzt. ¹¹ Zwischen K7 2012 (A30) und K2 2013 (A15) ist die Ergänzung „in Bezug auf die Inklusion“ wieder weggefallen, deswegen hat sich das Fragewort auch wieder geändert. ¹² Des Weiteren wurde in K7 einmalig der Zusatz „auf Sie persönlich zu“ verwendet.
	<i>a) Ich bin in der Lage, geeignete diagnostische Mittel einzusetzen, um pädagogische Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzuleiten.</i> HE K2 2013 (A15)			Formulierung hat sich nicht verändert, siehe Anmerkungen zu K7.
	<i>b) Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.</i> K2 2013 (A15)			Formulierung hat sich nicht verändert, siehe Anmerkungen zu K7.
	<i>c) Ich kann es schaffen, das Klassenklima so zu beeinflussen, dass sich Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf darin angenommen fühlen.</i> HE K2 2013 (A15)			Formulierung hat sich nicht verändert, siehe Anmerkungen zu K7.
Bewertung von gemeinsamem Unterricht	<i>Wie sehr stimmen Sie im Allgemeinen den Aussagen zur pädagogischen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen</i>			Siehe oben „Einschätzung zu eigenen Fähigkeiten“

11 Weggefallenes Items: (1) Unterricht muss so organisiert werden, dass am Ende alle Kinder über die gleichen Kenntnisse verfügen. (2) Alle Kinder müssen im Unterricht die gleichen Lernziele erreichen.

12 Vorherige Version: Wie sehr stimmen Sie den Aussagen in Bezug auf die pädagogische Arbeit in GU-Klassen im Allgemeinen zu?

	<p><i>und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu?</i></p> <p>HE K2 2013 (A15)</p>			
	<p><i>d) Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf können in Sonderschulen/Förderschulen am besten beschult werden.</i></p> <p>HE K2 2013 (A15)</p>			<p>Die Formulierung hat sich zur K2 2013 (A15) insofern verändert, als dass „Sonderschulen“ ergänzt wurde.</p>
	<p><i>e) Der Gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf stellt an eine Regelschullehrerin oder an einen Regelschullehrer zu hohe Anforderungen.</i></p> <p>HE K2 2013 (A15)</p>			<p>Die Formulierung hat sich einmal geändert (zwischen K10 2012 und K2 2013), da „GU“ ausgeschrieben wurde und die Formulierung deswegen leicht umgeändert wurde.¹³</p>
	<p><i>f) Durch den gemeinsamen Unterricht kann das Sozialverhalten aller Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst werden.</i></p> <p>HE K2 2013 (A15)</p>			<p>Formulierung hat sich nicht verändert</p>

¹³ Vorherige Version: Inwieweit treffen folgende Aussagen in Bezug auf die Inklusion und die Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts an Ihrer Schule auf Sie persönlich zu?