

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/261830596>

Die gegenwärtige Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland

Article in *Heilpädagogische Forschung* · January 2014

CITATIONS
12

READS
380



Markus Gebhardt

Universität Regensburg

129 PUBLICATIONS 981 CITATIONS

SEE PROFILE



Christine Sälzer

Universität Stuttgart

93 PUBLICATIONS 608 CITATIONS

SEE PROFILE



Tobias Tretter

Universität Augsburg

19 PUBLICATIONS 93 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Texte zur schulischen Inklusion [View project](#)



Open research instruments for inclusive education with a free to use and adapt license (e.g., Creative Commons/Share-Alike) [View project](#)

Die gegenwärtige Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland

von Markus Gebhardt, Christine Sälzer und Tobias Tretter

Entsprechend der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland setzen die einzelnen Bundesländer die Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung anhand verschiedener Modelle um. Der Artikel gewährt einen aktuellen Überblick über diese Modelle. Hierfür wurden Gesetzestexte der einzelnen Bundesländer ausgewertet und die Landesdelegierten des Verbandes der Sonderpädagogik (VDS) mittels eines Fragebogens befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass in allen Bundesländern die Implementierung inklusiver Konzepte stattfindet, wobei sich leichte Unterschiede in den Modellen der Umsetzung finden.

Schlüsselwörter: gemeinsamer Unterricht, Integrationsquote, Bundesländer Deutschland, Inklusion

Implementation of Inclusive Education in Germany. A Synopsis of the Current Situation.

The 16 federal states of Germany implement inclusive education for students with and without disabilities based on different premises. This article provides a current overview of these educational approaches by analyzing legislative texts and enquiring delegates of the Association of Special Education in Germany (vds). Results show that inclusive education is currently being implemented all over Germany, but there are notable differences with regard to the chosen forms of inclusion.

Keywords: integration, German federal states, inclusion rates, inclusion

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) werden in der Bundesrepublik Deutschland in der Folge des Inkrafttretens der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006) zunehmend integrativ bzw. inklusiv beschult. Die Rahmenbedingungen und auch deren Umsetzung werden auf der Ebene der Bundesländer geregelt, wobei bundesweit einheitliche Vorgaben der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) zu einer Vereinheitlichung beitragen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2013). Die von Bundesland zu Bundesland unterschiedliche Gestaltung der inklusiven Beschulung erscheint im Gesamten jedoch nicht ausreichend transparent. Zwar gibt es auf der Ebene der KMK eine entsprechende Bildungsstatistik (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusmi-

nister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2012), diese erfasst jedoch nur die Platzierung der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schultypen. Die Häufigkeit und Verteilung der existierenden inklusiven Modelle ist nicht Teil der Bildungsstatistik; vorhandene Beschreibungen sind für die einzelnen Bundesländer bislang nur teilweise anwendbar.

Der vorliegende Beitrag beschreibt eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen integrativen Tendenzen in den unterschiedlichen länderspezifischen Systemen. Hierfür wurden Gesetzestexte ausgewertet und Landesdelegierte des Verbandes der Sonderpädagogik (vds) mittels eines informellen Fragebogens befragt. Auf diese Weise konnten rechtliche Grundlagen der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung mit der Einschätzung von Experten verknüpft werden.

Zur gegenwärtigen Integrationsrealität in den deutschen Bundesländern

Bereits in der Empfehlung der KMK von 1994 wurde die allgemeinbildende Schule neben der Förderschule als Ort für eine integrative Beschulung aufgeführt. In der aktuellen Empfehlung der KMK (2010) wurde der Ausbau eines inklusiven Schulsystems bekräftigt und einheitliche Regelungen zwischen den Ministerinnen und Ministern der Bundesländer im Konsens wurden formuliert. Kritisiert wird, dass dieser Beschluss keinen spürbaren Beitrag für einen Ausbau inklusiver sonderpädagogischer Angebotsformen leistet (Dietze, 2012), da die Empfehlung unverbindlich und unklar sei (GEW, 2011). Kritiker nennen die Empfehlung eine ‚Empfehlung ohne Empfehlungen‘ (Wocken, 2011). Auch auf der begrifflichen Ebene liegen derzeit unterschiedliche Auf-

fassungen der Konstrukte *Inklusion* und *Integration* vor. Man kann die Begriffe *Integration* und *Inklusion* auch synonym verwenden, wie es zum Beispiel im Sprachgebrauch der Schulsysteme und auch in zahlreichen empirischen Studien passiert (zur Übersicht etwa Avramidis & Norwich, 2002), da neben der Platzierung meist eine gelungene Teilhabe verstanden wird. Für den vorliegenden Beitrag stützen wir uns jedoch auf die Definition von Sander (2004), wonach der Begriff *Integration* alle Formen der gemeinsamen Beschulung umfasst, während *Inklusion* eine begriffliche Erweiterung betrifft, bei der die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler explizit als Bereicherung gesehen wird (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Heimlich, 2003). Inklusion bezeichnet also neben der Platzierung eines Kindes mit SPF in einer Regelschule auch ein damit verbundenes pädagogisches Konzept. Offensichtlich wird, dass eine Einrichtung mehr oder weniger integrativ bzw. inklusiv arbeiten kann, oder anders ausgedrückt: Es handelt sich nicht um dichotome, sondern um dimensionale Begriffe mit fließenden Übergängen. So kann der gemeinsame Unterricht beispielsweise nur zu bestimmten Unterrichtsfächern und Projekten stattfinden, wie es in Kooperations-, Außen- und Partnerklassen der Fall ist. Oder der gemeinsame Unterricht wird durch bestimmte Therapieangebote erweitert, welche nur für bestimmte Schülerinnen und Schüler von Vorteil sind.

Als Rahmenbedingungen für eine inklusive Klasse empfehlen Klemm und Preuss-Lausitz in ihrem Gutachten für Nordrhein Westfalen (2011) eine gut geplante Schülerzusammensetzung, eine Begrenzung der Klassengröße, eine Mischung der Förderschwerpunkte und einen nicht zu geringen Anteil zusätzlicher, meist sonderpädagogischer Förderstunden im allgemeinen Unterricht. Als Obergrenze schlagen sie eine Besetzung von bis zu vier Kindern mit SPF in einer Klasse vor. Einzelintegration sollte vermieden werden und nur im ländlichen Raum erfolgen, da – so die Begründung – bei Einzelintegration im

Vergleich zum Modell der Integrationsklasse eine Betreuung durch eine sonderpädagogische Lehrkraft bzw. eine Kooperation der Lehrkräfte oft nicht sichergestellt ist (Specht, Pirchenegger, Seel, Stanzel-Tischler & Wohlhart, 2007). Die Situation kann sich hier allerdings in den einzelnen Förderschwerpunkten unterscheiden. Deutlich wird dieses Problem durch eine Studie von Heimlich und Lutz (2012) auf der Grundlage der Statistik des bayerischen Landesamtes. Demnach bekommen 15.595 Schülerinnen und Schüler mit SPF in der Einzelintegration in Bayern weniger als 45 Minuten pro Woche sonderpädagogische Unterstützung zugewiesen.

Insgesamt steigt die Anzahl der Schülerinnen und Schülerinnen im gemeinsamen Unterricht tendenzmäßig an. So lag im Schuljahr 2007/08 die Anzahl der integrativen beschulten Schülerinnen und Schüler bei 81000, während es im Schuljahr 2011/12 die Anzahl bei über 129000 lag. Die Zahl der Förderschülerinnen und Schüler sank von 400000 im Schuljahr 2007/08 auf 365000 im Schuljahr 2011/12 (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11). Abbildung 1 zeigt die Integrationsquoten der Bundesländer gemäß Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes bzw. der KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2013). Wie sich darin zeigt, befinden sich Integrationsbestrebungen derzeit in Deutschland in deutlichem Aufbau (Statistisches Bundesamt, 2011). Grundlage der Abbildung sind die Integrationsquoten (Prozentsatz der integrativ unterrichteten Schüler und Schülerinnen) aus den Schulstatistiken des Bundesamtes für Statistik bzw. für das Saarland und für Niedersachsen Statistiken der KMK (2007 bis 2011).

In Abbildung 1 ist ausschließlich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SPF in integrativen Klassen dargestellt. Über die Art der Beschulung und der Ressourcen findet sich keine Aussage. So kann die Schülerschaft mit SPF sowohl einzeln in einer allgemeinen Schule beschult worden sein (Einzelin-

tegration) oder auch in einer Integrationsklasse. Klassen an allgemeinbildenden Schulen, die ausschließlich von Schülerinnen und Schülern mit SPF besucht werden, sind *nicht* als integrative Beschulungsmodalität in der Statistik erfasst (KMK, 2012). Hierzu zählen sogenannte Kooperations-, Außen- oder Partnerklassen, bei denen das soziale Miteinander meist auf Kontakte im Pausenhof oder in vereinzelt unterrichtsstunden beschränkt ist (Heimlich, 2003).

Problemlage

Integrative Modelle sind in den länderspezifischen Schulgesetzen unterschiedlich definiert, was zur Folge hat, dass es in Deutschland aktuell ein breites Spektrum an unterschiedlichen Bezeichnungen für die Umsetzung der Integration bzw. Inklusion gibt. Folglich sind auch die Beschreibungen in den einzelnen Publikationen zum Thema aufgrund der unterschiedlichen Systematiken nur schwer miteinander vergleichbar. Stattdessen finden sich unter Begriffen wie *Integrationsklasse* oder *Kooperationsklasse* sehr unterschiedliche Strukturen, da einheitliche Regelungen, wie sie zum Beispiel von Klemm und Preuss-Lausitz (2011) vorgeschlagen werden oder wie sie in anderen Staaten bereits existieren, für die deutschen Bundesländer fehlen. Bei der Sichtung der Literatur ist weiter festzustellen, dass klare Beschreibungen der inklusiven Modelle bislang nur in einzelnen Bundesländern vorliegen (Blanck, Edelstein Powell, 2013; Heimlich & Lutz, 2013; Simon, 2012). Deshalb kann eine Momentaufnahme über die gegenwärtigen Bemühungen im gesamten Bundesgebiet nur ansatzweise gelingen. Ein zusammenhängendes Bild für Deutschland ist gegenwärtig nicht herstellbar, und statistische Erfassungen und Vergleiche sind derzeit deutlich erschwert. Aus diesem Grund existiert derzeit keine aussagekräftige Übersicht für einen deutschlandweiten Vergleich der verschiedenen inklusiven Modelle mit ihren Umsetzungsstrukturen. Dabei wäre eine solche Übersicht

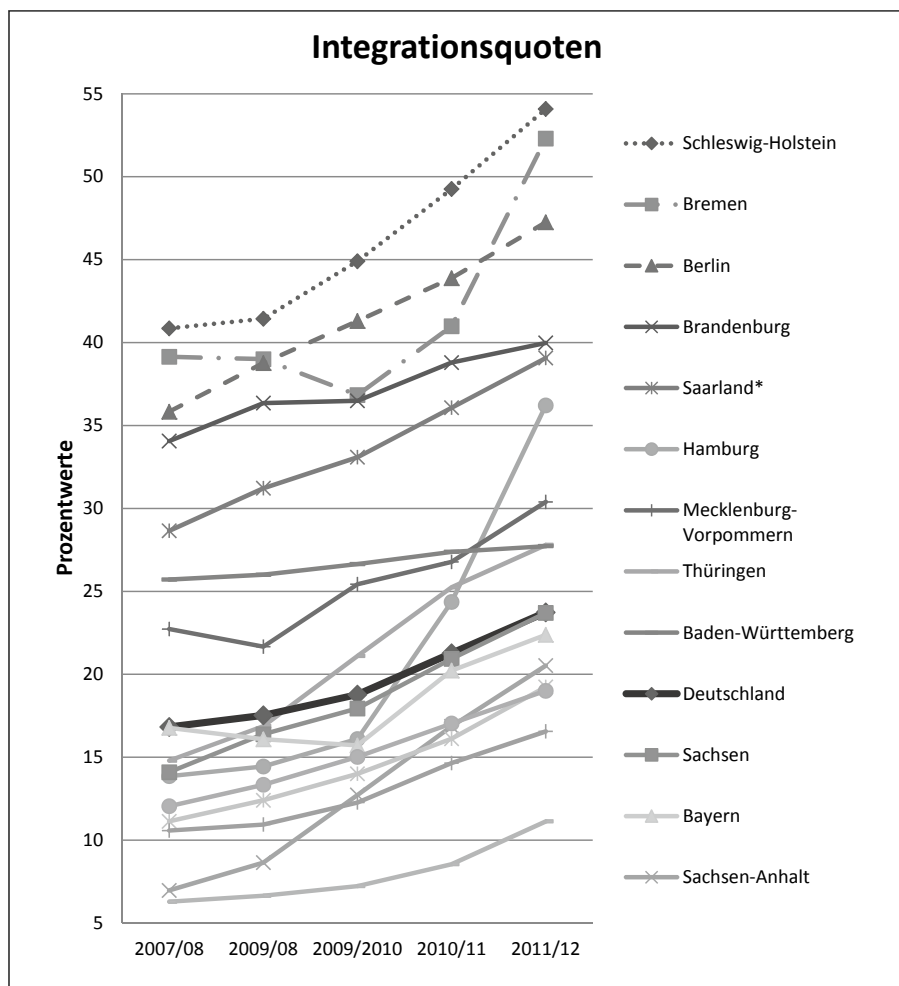


Abb. 1: Integrationsquoten der Bundesländer in Prozent nach der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes (Saarland und Niedersachsen nach der Schulstatistik der KMK 2007–2011)

sowohl für einen nationalen wie internationalen Vergleich wünschenswert, zumal in vielen Bundesländern derzeit Umstrukturierungen der Schulsysteme stattfinden. Nicht zuletzt könnte eine solche Übersicht eine höhere Transparenz in Bezug auf die verwendeten begrifflichen Bezeichnungen und die Rahmenbedingungen der Beschulungsmodelle in den einzelnen Bundesländern nach sich ziehen, was für eine Diskussion über die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der Rechte von Menschen mit Behinderung hilfreich wäre.

Die folgenden Abschnitte beschreiben einen Ansatz für eine erste Bestandsaufnahme vorhandener Informationen zur Integrationsthematik in Deutschland.

Eigene Erhebungen

Aufgrund der aufgezeigten Probleme hinsichtlich der Erfassungstandes zur *Integration* bzw. *Inklusion* haben wir es uns zur Aufgabe gemacht, sämtliche aktuell erreichbaren Informationsquellen zu erschließen, um zu soliden statistischen Angaben zu kommen. Auf dieser Grundlage werden außerdem bestehende Lücken der Datenlage identifiziert, so dass abschließend Desiderate für weitere Dokumentation und Abstimmung abgeleitet werden können. Hierzu wurden die einschlägigen (Schul-)Gesetze der verschiedenen Bundesländer gesichtet und systematisch ausgewertet. Zusätzlich wurden Akteure des Schulsystems befragt, von denen anzunehmen war, dass sie solide

Kenntnisse der Thematik besaßen. Sie gelten daher als Experten für die Thematik der integrativen Beschulung von Kindern mit Behinderung.

Wir ließen uns von den folgenden Fragen leiten:

- Wie unterscheiden sich die gesetzlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer in Hinblick auf inklusive Beschulung?
- Wie sind die inklusiven Beschulungsformen in den einzelnen Bundesländern bezeichnet?
- Welche Rahmenbedingungen werden zur Umsetzung dieser Modelle aufgeführt?
- Wie schätzen die befragten Experten die Rahmenbedingungen der Beschulungsmodelle in jeweiligen Bundesland ein?

Methodische Erwägungen

Die vorliegende Studie war explorativ angelegt und sollte einen bundesweiten Überblick der integrativ/inkluisiven Systeme spiegeln. Für einen ersten Einblick wurden die einschlägigen Schul-, Unterrichts- und Erziehungsgesetze der einzelnen Bundesländer betrachtet. Einschränkend muss jedoch festgestellt werden, dass dieser Ist-Stand gegenwärtig noch wenig aussagekräftig ist, da Gesetze und Regelungen derzeit entweder noch vor der Einführung stehen, im Aufbau begriffen sind oder noch aus einer Zeit mit separierender Beschulung stammen.

Um einen weiteren Einblick in die vorhandenen inklusiven Schulformen in Deutschland zu gewinnen, wurden zusätzlich Experten (Funktionäre des Verbandes für Sonderpädagogik) befragt, die innerhalb des Verbandes jeweils als Landesdelegierte ein Bundesland vertreten. Es ist davon auszugehen, dass diese Landesdelegierten über einen soliden Einblick in die jeweilige Landesstruktur verfügen und daher als Experten gelten. An die Experten wurde im März 2013 ein Online-Fragebogen per passwortgeschütztem Link mit der Bitte

versandt, diesen geschützten Link mit Passwort an weitere Expertenpersonen des eigenen Bundeslandes weiterzuleiten. Insgesamt nahmen 81 Personen aus den 16 Bundesländern an der Befragung teil.

Da die Bundesländer verschiedene Begriffe und Definitionen der einzelnen integrativen Maßnahmen verwenden, wurde im Fragebogen einleitend grundlegend in einer Weise definiert, dass Interpretationen für jedes Bundesland möglich waren. Weitere Definitionen wurden anhand der Forschungsliteratur (z.B. Heimlich, 2003; Feyerer, 1998) und des Elternratgebers des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2011) gebildet:

1. Unter der *Einzelintegration* versteht man, dass einzelne Schüler mit SPF in der Regelklasse beschult werden, in der Regel mit zeitweise besonderer Unterstützung sowie zugewiesenen Betreuungsstunden einer sonderpädagogischen Lehrkraft.
2. *Integrationsklassen* sind Regelklassen mit mehreren Kindern mit SPF und einer zugewiesenen sonderpädagogischen Lehrkraft.
3. Schulen mit *besonderem Konzept zur Beschulung* von Kindern mit Behinderung haben beispielsweise fest verankerte sonderpädagogische Betreuungsstunden an der Regelschule, welche individuell eingesetzt werden können.
4. *Kooperations-/Außen- oder Partnerklassen* sind schulübergreifende Integrationsmodelle mit einzelnen Förderschulklassen, in denen diese Klassen ganz oder teilweise im Haus der Regelschule unterrichtet werden.

Zu jedem Modell wurden diese Nachfragen – bezogen auf das Schuljahr 2012/13 – gestellt:

- Bezeichnung des Modells im jeweiligen Bundesland
- Rahmenbedingungen (Team-Teaching, zusätzliche Förderstunden, Klassenreduzierung)

- lernzielgleiche oder lernzieldifferente Differenzierung in gemeinsamen Unterricht
- Entscheidung des Schulortes durch die Eltern oder die Schulaufsicht
- Wahlfreiheit der Schule zum gemeinsamen Unterricht
- Bewertung der Rahmenbedingungen

Die eingegangenen Ergebnisse wurden qualitativ und quantitativ ausgewertet und grafisch aufbereitet. Zur Absicherung wurden die Grafiken den vds-Landesvorsitzenden mit der Bitte um Überprüfung beziehungsweise Validierung vorgelegt. Entsprechende Rückmeldungen erhielten wir aus zehn Bundesländern, nämlich *Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, NRW, Sachsen-Anhalt, Saarland, Schleswig-Holstein* und *Thüringen*. Die Überarbeitungen wurden in die vorliegenden Ergebnisse eingearbeitet.

Ergebnisse

Integration/Inklusion in den Schulgesetzen

Aktuell befinden sich die Schulgesetze aller Bundesländer in Überarbeitung bzw. wurden zur Berücksichtigung des inklusiven Unterrichts vor kurzem geändert. So gibt der aktuelle Stand eines Bundeslandes kaum das reale Bild seiner oftmals im Wachstum befindlichen inklusiven Strukturen wieder. Beispielsweise hat das Land *Niedersachsen* aktuell eine relativ niedrige Integrationsquote. Am 20. März 2012 wurde jedoch das Schulgesetz geändert (Einführung mit dem Schuljahr 2013/14). Kern der Änderung ist der Zugang aller Schülerinnen und Schüler zu einer inklusiven Schule (NschG §4). Ebenso beschloss der Landtag *Nordrhein-Westfalen* ein neues Schulgesetz, welches mit dem Schuljahr 2013/14 in Kraft getreten ist und zum Ziel hat, Inklusionsbemühungen voranzutreiben (NRW SchulG). Die folgende Ergebnisdarstellung muss

also unter dem Aspekt einer Momentaufnahme gesehen werden.

Es kann festgestellt werden, dass einzelne Bundesländer wie *Schleswig-Holstein, Bremen, Berlin, Brandenburg und Hamburg* der Inklusion in ihren Schulgesetzen einen vorrangigen Status zuordnen und integrativen Strukturen gegenüber Förderschulen bevorzugen. So wird in *Bremen* vollständig auf den gemeinsamen Unterricht (GU) für alle Schülerinnen und Schüler gesetzt (§4 Abs.5 BremSchulG). In *Schleswig-Holstein* haben die Eltern die freie Wahl des Schulortes, wobei die Schulaufsicht die Inklusion zum Ziel hat (§4 Abs. 11 SchulG) und damit Kinder mit SPF bevorzugt Regelschulen zuweist. In den meisten anderen Bundesländern haben die Eltern das freie Wahlrecht über den Beschulungsort, jedoch unter einem so genannten Ressourcenvorbehalt, wie er beispielsweise in *Berlin* besteht (§36 Abs.4 SchulG). Ein solches Verfahren, bei dem aufgrund fehlender Möglichkeiten zur integrativen Beschulung in der Förderschule beschult wird, wird als sog. Finanzierungsvorbehalt ausgewiesen und gilt in fast allen Bundesländern mit Ausnahme von *Bremen, Hamburg* und *Schleswig-Holstein* (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2011). In den Bundesländern mit niedrigerer Integrationsrate wird die Integration vorwiegend schrittweise über so genannte Schwerpunktschulen und Modellregionen eingeführt. Auch hier gibt es eine freie, oft jedoch eingeschränkte Entscheidung der Eltern. So dürfen in *Hessen* nach den am 08.06.2011 geänderten Schulgesetzen Eltern zwar einen Antrag bezüglich des bevorzugten Schulortes stellen; sollte sich der Förderausschuss (aus Schulleitung, Lehrkräften der allgemeinbildenden Schule und der Förderschule und den Eltern bestehend) jedoch nicht auf eine einvernehmliche Lösung einigen, entscheidet das Staatliche Schulamt (Hessisches SchulG §54). In *Bayern* definiert diese Regelung der §41 BayEUG. Nach diesem Paragraph besucht eine Schülerin oder ein Schüler dann eine Förderschule, wenn sie oder er im Besuch der in-

klusiven Schule in ihrer bzw. seiner Entwicklung gefährdet ist oder wenn die Rechte von Mitgliedern der Schulgemeinschaft erheblich beeinträchtigt sind (§ 41 Abs. 5 BayEUG). Zugleich scheinen in einigen Bundesländern die Förderschulen oft als gleichrangig zu inklusiven Strukturen angesehen zu werden. Diesen Weg geht beispielsweise *Bayern*, wo alle Schulen zu inklusivem Unterricht verpflichtet werden (§ 2 BayEUG), jedoch eine inklusive Beschulung selbst in der Förderschule möglich sein soll.

Entsprechend der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland sind neben den verbreiteten Modellen zusätzlich noch regionale, eigene Modelle entstanden. So fördert *Bayern* zum Beispiel gezielt Inklusion an den Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ (§ 30b BayEUG), in *Brandenburg* gibt es das Pilotprojekt „Schule für Alle“, und *Sachsen* hat einen Modellversuch zu Integrationsklassen in der Grundschule gestartet. Inwieweit sich diese Modelle voneinander unterscheiden, ist gegenwärtig eine offene Frage.

Ergebnisse der Expertenbefragung

In Tabelle 1 sind die einzelnen Bundesländer mit den jeweils verwendeten Modelltermini für integrative bzw. inklusive Beschulung aufgeführt. Es erscheint eine Rangordnung, die Länder sind dabei nach der Höhe ihrer Integrationsquote geordnet.

Aus der Zusammenstellung in Tabelle 1 ergibt sich, dass fast jedes Bundesland sowohl Einzelintegration als auch Integrationsklassen einsetzt. Zusätzlich gibt

Tab. 1: Integrationsmodalitäten und Bezeichnungen in den einzelnen Bundesländern (Rangordnung gemäß Integrationsquote)

	Einzelintegration	Integrationsklasse	Besonderes Schulmodell	Außen-, Partner- und Kooperationsklassen
Schleswig-Holstein	Ja	<i>(Bündelung von integrativen Maßnahmen, ohne Begriff der Integrationsklasse)</i>	Förderzentren	–
Bremen	Ja	Inklusionsklassen	–	–
Berlin	Ja	Ja	Ja	ja
Brandenburg	Ja	Ja	Inklusive Schulen (Im Pilotprojekt)	–
Saarland	Ja	Ja	Inklusionsschulen	Sprachförderklassen
Hamburg	Ja	Ja	Inklusive Schule	–
Mecklenburg-Vorpommern	Ja	Ja	ja	ja
Thüringen	ja (GU)	ja (GU)	ja	–
Baden-Württemberg	Ja	Inklusionsklasse	Gemeinschaftsschulen	Außenklasse
Sachsen	Ja	in Schulen in freier Trägerschaft	in Modelregionen	KoopKlassen
Bayern	Ja	–	Schulprofil Inklusion	Kooperationsklassen und Partnerklassen
Sachsen-Anhalt	ja (GU)	–	Modellversuch Integrationsklasse bis 2011	Kooperationsklassen
Nordrhein-Westfalen	Ja	Integrative Lerngruppe	Kompetenzzentren	ja
Rheinland-Pfalz	Ja	Ja	Schwerpunktschulen	–
Hessen	Ja	Ja	Modellregionen Inklusive Bildung	ja
Niedersachsen	Ja	Ja	Regionale Grundversorgung	ja

GU = gemeinsamer Unterricht

Tab. 2: Angaben der Experten über die Ressourcen in integrativen Modellen

	Einzelintegration			Integrationsklasse			Besonderes Schulmodell			Koop./Außen-/Partnerklasse	
	Mobil	TT	RD	Mobil	TT	RD	L-St	TT	RD	TT	KL
Schleswig-Holstein	1–4	20 %	–	1–5	30 %	–	1–5	30 %	–	–	–
Bremen	Ja	–	–	–	50 %	Ja	–	Ja	–	100 %	21
Berlin	3	–	–	8	25 %	–	–	–	–	–	–
Brandenburg	2	Ja	–	Ja	Ja	–	Ja	Ja	–	–	–
Saarland	2	10 %	–	–	–	–	–	–	–	30 %	10
Hamburg	FS	Ja	Ja	–	–	–	Ja	Ja	–	–	–
Mecklenburg-Vorpommern	1	–	–	6,5	–	–	Ja	–	–	30 %	–
Thüringen	3,5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Baden-Württemberg	3	Ja	–	–	50 %	–	Ja	50 %	–	50 %	–
Sachsen	0,5	5 %	Ja	6,5	30 %	–	Ja	Ja	Ja	20 %	13
Bayern	2	Ja	Ja	–	–	–	Ja	Ja	Ja	50 %	–
Sachsen-Anhalt	2	10 %	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Nordrhein-Westfalen	2,5	5 %	–	Ja	50 %	Ja	Ja	Ja	Ja	50 %	14
Rheinland-Pfalz	3	10 %	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Hessen	4	–	–	–	–	–	Ja	–	–	100 %	–
Niedersachsen	3	Ja	Ja	–	–	–	Ja	–	–	–	–

Mobil = Stunden der mobilen sonderpädagogischen Dienste; TT = Prozent im Team-Teaching in Bezug auf die gesamte Unterrichtszeit; RD = Klassenreduzierung; L-St= Weitere Lehrerstunden; KL=maximale Klassengröße; FS =unterschiedlich nach Förderschwerpunkt

es oft noch spezifische Modelle, die allerdings nur in einzelnen Regionen oder an ausgewählten Schulstandorten umgesetzt werden. Die Mehrheit der Bundesländer verfügt des Weiteren über Außen-, Partner- und Kooperationsklassen. Nur *Schleswig-Holstein*, *Brandenburg*, *Hamburg* und *Rheinland-Pfalz* verwenden diese Modelle nach Angaben der Experten weniger. Die meisten integrativen Modelle sind für alle Schülerinnen und Schüler mit SPF offen.

Die allgemeinbildenden Schulen werden auf freiwilliger Basis zu Schulen mit integrativen Charakter. Lediglich in *Berlin* und im *Saarland* wird jede Schule dazu verpflichtet, bei Bedarf ein integratives Modell anzubieten. Eine Ausnahme hierbei sind die so genannten besonderen Schulmodelle. Bei diesen bewerben sich die Schulen oder werden

durch eine inklusive Region administrativ bestimmt.

Die Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen der integrativen Modelle sind in Tabelle 2 zusammengefasst. Ihr sind die Anzahl der Stunden der mobilen Dienste, der prozentuale Anteil des Team-Teachings im Gesamtunterricht, Klassenreduzierungen und maximale Klassengröße zu entnehmen.

Die Frage nach den Ressourcen wurde von den Experten i. d. R. pauschal mit ‚vorhanden‘ bzw. ‚nicht vorhanden‘ beantwortet. Nur bezogen auf die mobilen sonderpädagogischen Stunden in der Einzelintegration wurde die offene Antwortmöglichkeit verwendet (s. Abb. 1). Dass hier eine gewisse Zurückhaltung hinsichtlich konkreter Angaben zu konstatieren war, kann daran liegen, dass die Befragten die Rahmenbedingungen

nicht sehr dezidiert kennen oder einschätzen können, oder dass Ressourcen nicht schülergebunden vergeben werden, wie dies häufig in den besonderen Schulmodellen der Fall ist.

Bei den offenen Nachfragen gaben die Experten die folgenden Detailinformationen bekannt:

- In *Brandenburg* erhalten Schulen im Pilotprojekt zur Inklusion (5 %-Anteil an Schülerinnen und Schülern mit SPF) einen Stundenpool von 3,5 zusätzlichen Sonderpädagogikstunden.
- In *Thüringen* erhält jede allgemeine Regelschule je nach Schulgröße zwischen 0,5 bis 2 Vollzeitstellen an Förderschullehrern.
- In *Hessen* werden die systembezogenen Ressourcen aus der auslaufenden Maßnahme des gemeinsamen Unterrichts neu verteilt und

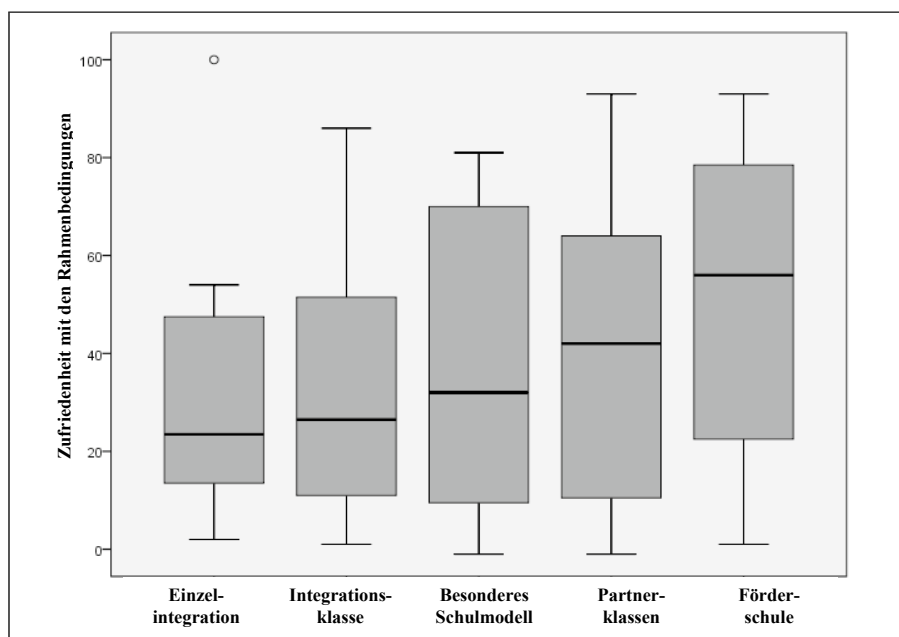


Abb. 2: Boxplot mit dem Median und den Quartilen zur Bewertung der Rahmenbedingungen der Schulmodelle von den Befragten des Verbandes Sonderpädagogik Skalierung von 1 = ungenügend bis 100 = gut

keine zusätzlichen Ressourcen verwendet.

- Eine ähnliche Form der Umstrukturierung erfolgt in *Bayern*. So ist die Stundenzuweisung neben den formalen Kriterien für die Schule mit dem Profil Inklusion auch davon abhängig, ob diese vorher eine Partnerklasse oder eine Kooperationsklasse hatte.

Teilweise widersprüchliche Angaben gab es zur Frage, ob Schülerinnen und Schüler mit SPF in den integrativen Modellen die gleichen Lernziele zu erreichen haben wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Insgesamt wurde in den meisten Bundesländern sowohl lernzieldifferenter als auch lernzielgleicher Unterricht angegeben. Für *Sachsen* gilt, dass in der Grundschule *lernzieldifferenter* und in der Sekundarstufe *lernzielgleich* unterrichtet wird. Für andere Bundesländer scheint zu gelten, dass von Fall zu Fall entschieden wird, wobei der sog. Nachteilsausgleich regulierend eingreift.

Die Experten wurden schließlich um eine Bewertung gebeten, wie sie die einzelnen integrativen Modelle in Be-

zug auf die Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen einschätzten. Die Antwort erfolgte mit einem stufenlosen Schieberegler ohne erkennbare Zahlenwerte, der von 1 = ‚ungenügend‘ bis 100 = ‚gut‘ skaliert ist. In Abbildung 2 sind die Ergebnisse im Boxplotformat angegeben. Die Medianangaben lassen erkennen, dass die Rahmenbedingungen in den Förderschulen tendenziell höher bewertet werden. Tendenziell als ungenügend beurteilt ein Großteil der Experten die Rahmenbedingungen in der Einzelintegration und in den Integrationsklassen.

Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse geben einen begrenzten Überblick über die integrativen Modelle zur Beschulung von Kindern mit SPF in Deutschland. Es handelt sich also um eine Bestandsaufnahme, die klare Lücken in der Dokumentation offenbart. Die Auswertung von Gesetzestexten konnte erwartungsgemäß kein umfassendes Bild über einzelne Modelle und ihre Rahmenbedingungen liefern. Ersichtlich wurde je-

doch, dass die Bundesländer mit den höchsten Inklusionsquoten (*Schleswig-Holstein, Bremen, Berlin, Brandenburg und Hamburg*; vgl. Abb. 1) in ihren Schulgesetzen die Inklusion als Modellalternative der ersten Wahl sehen. Dagegen scheinen andere Bundesländer auch längerfristig auf ein System mit inklusiven Regelschulen und gleichwertigen Förderschulen zu setzen. Da die Gesetzestexte offensichtlich nicht ausreichen, um einen Überblick über die inklusive Schullandschaft in Deutschland zu gewinnen, lohnt ein Blick auf die Ergebnisse der befragten Experten. Dabei ist klar, dass die Befragten des Verbandes Sonderpädagogik (vds), welche als Landesvertreter ihr jeweiliges Bundesland repräsentieren, keine unbefangene Expertengruppe bilden, sondern zumindest implizit die Meinung ihres Berufsverbandes repräsentieren. Zugleich haben sie sowohl einen eigenen Blickwinkel auf die Thematik aus der Innenperspektive als auch einen umfassenden strukturellen Blick aufgrund der verbandspolitischen Arbeit. Es ist daher anzunehmen, dass ihre Kenntnisse über Modelle und die jeweiligen Rahmenbedingungen ihres Bundeslandes umfassender sind als die ihrer nicht politisch engagierten Kolleginnen und Kollegen, was für die Aussagekraft der befragten Personengruppe spricht. Dennoch sollte diese Studie nur als Versuch eines Überblickes verstanden werden, der eine Annäherung einer Momentaufnahme beschreibt. Denn obwohl die Aussagen der befragten Personen sowohl durch offene Items zu jedem Bereich als auch die Berücksichtigung aller Korrekturen exakt wiedergegeben werden konnten, muss davon ausgegangen werden, dass einzelne Aussagen unkorrekt oder verzerrt sein könnten. Dies lassen zumindest vereinzelt widersprüchlichen Angaben befragter Personen innerhalb desselben Bundeslandes vermuten. Außerdem haben Vertreter aus sechs Bundesländern keine Antwort bezüglich der Rückmeldung der Ergebnisse geliefert. Hier ist nicht klar, ob die Darstellungen der Ergebnisse den befragten Personen dieser Bundesländer vollständig passend erschienen oder ob

sie aus anderen Gründen nicht geantwortet haben.

Wichtige Ergebnisse dieser Befragung sind, dass die Ressourcen in den Bundesländern meist pro Schülerin oder Schüler mit SPF vergeben werden. So sind Integrationsklassen meist nicht besser gestellt als die Einzelintegration. Integrationsklassen werden auf der Ebene der Schulgesetze nicht definiert, während dies bei inklusiven Schulen in den meisten Bundesländern der Fall ist. Daher sind zusätzliche Ressourcen in diesen Bundesländern auf der Ebene der Schule an besondere Schulmodelle gekoppelt. Bemerkenswert ist auch, dass sich die Ressourcenvergabe in Bezug auf Stunden des mobilen sonderpädagogischen Dienstes in den einzelnen Bundesländern zwischen einer und vier Stunden bei Einzelintegration stark unterscheidet. Ein Zusammenhang mit der Integrationsquote besteht hierbei nicht.

In Bezug auf die Bewertung der Rahmenbedingungen zeigt sich, dass die

integrativen Schulmodelle im Vergleich zur Förderschule in allen Bundesländern als weniger gut ausgestattet angesehen werden. Als Erklärung erscheinen zwei Interpretationen plausibel. Zum einen könnte es sein, dass gerade die befragte Personengruppe die neu aufgebauten inklusiven Strukturen aufgrund ihrer berufspolitischen Arbeit besonders kritisch bewerten und es somit zu der beschriebenen Antworttendenz kommt, andererseits ist auch gut möglich, dass in der Tat die Rahmenbedingungen der inklusiv arbeitenden Regelschulen wesentlich schlechter sind. Denkbare Gründe wären hierfür die erst kürzlich erfolgte Umstellung des Systems oder die gleichzeitige Umsetzung einer Sparpolitik bei der Systemumstellung. Umfangreichere Ressourcen für ein Förderschulsystem erscheinen aufgrund des in den Gesetzestexten so oft erwähnten Elternwillens jedoch durchaus problematisch. Für welche Beschulung sollen sich inklusionswillige Eltern entscheiden, wenn sie zwischen einer gut ausgestatteten Förderschule und

schlechten Bedingungen bei der Inklusion an Regelschule zu wählen haben?

Ausblick

Die Bildungspolitik liegt in Deutschland in der Kompetenz der 16 Länder. Somit dürfte auch in nächster Zeit keine bundesweit einheitliche Regelung in Bezug auf die integrativen Schulmodelle zu erwarten sein. Umso wichtiger ist es, dass es vorläufige Bestandsaufnahmen gibt, welche sowohl die bundesweite Entwicklung als auch die Entwicklung der einzelnen Bundesländer darstellen. So ist die vorliegende Arbeit als explorativer Versuch zu verstehen, eine Annäherung an den Ist-Stand als möglicher Informationsquelle zu leisten. Weitere Validierungen (gerne auch in Form von Emails an die Autoren des Beitrags) und Ergänzungen sind jedoch nötig. Sinnvoll wäre es für die Zukunft, auch die Rahmenbedingungen der Inklusion für die verschiedenen sonderpädagogischen Bedürfnisse darstellen zu können.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools. Developing inclusion*. Routledge: London
- Avramidis E. & Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion. A review of the literature. *European Journal of Special Needs* 17, 129–147.
- Batton, J. (2011). Hessen spart sich die Inklusion. Kritik des Entwurfs der Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB). *Magazin Ausweg*, 08. Verfügbar unter http://www.magazin-auswege.de/data/2011/08/Batton_Hessen_spart_sich_die_Inklusion.pdf. [29.01.2014]
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (2011). *Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht. Allgemeine Informationen zum Gemeinsamen Unterricht in Deutschland*. Bonn: Druckerei des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Verfügbar unter http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Elternratgeber_gemeinsame_Bildung.pdf;jsessionid=22F9AFED746D39D5A6AF4FAE507B79.2_cid345?__blob=publicationFile. [29.01.2014]
- Blanck, J., Edelstein, J. & Powell, J.J.W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39 (2), 267–292.
- Buchner, T. & Gebhardt, M. (2011). Zur schulischen Integration in Österreich. Historische Entwicklung, Forschung und Status Quo. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (8), 298–304.
- Bundschuh, K., Heimlich, U., Klein, F. & Krawitz, R. (Hrsg.). (2002). *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Bundschuh, K., Heimlich, U. & Krawitz, R. (2002). Integration/ Inclusion. In K. Bundschuh, U. Heimlich, F. Klein & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (2. Aufl., S. 136–139). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Bundesamt für Statistik (2007 bis 2011). Allgemeinbildende Schule. Fachserie 11. Reihe 1. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bil>

- [dungForschungKultur/AlteAusgaben/AllgemeinbildendeSchulenAlt.html](#)
- Dietze, T. (2011). Sonderpädagogische Förderung und schulische Inklusion in Bayern im Schuljahr 2011/2012. Sonderpädagogische Förderung und schulische Inklusion in Bayern im Schuljahr 2011/2012. *Zeitschrift für Inklusion*, 6 (2). Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4330/pdf/Dietze_Sonderpaedagogische_Foerderung_in_Zahlen_Inklusion_Online_2_2011_D_A.pdf. [29.01.2014]
- Dietze, T. (2012). Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland. Die Schulstatistik 2010/11. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (01), 26–31. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7461/pdf/Dietze_Stand_sonderpaed_Foerderung_D_ZfH_01_2012_S_26_31.pdf. [29.01.2014]
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis* (Beltz Sonderpädagogik). Weinheim: Beltz.
- GEW (2011). *Stellungnahme im Rahmen der schriftlichen Anhörung zum KMK-Entwurf zur Überarbeitung der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“*, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary79282/GEW_Stellungnahme%20Empfehlungen%20sop%C3%A4d%20KmK_HV_Beschluss1.pdf. [29.01.2014]
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung* (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. & Lutz, S. (2012). Sonderpädagogische Förderung und schulische Inklusion in Bayern im Schuljahr 2011/2012. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (9), 369–374.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Verfügbar unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf. [29.01.2014]
- Meijer, C.J. W. *Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. Verfügbar unter <https://www.european-agency.org/publications/ereports/financing-of-special-needs-education/Financing-DE.pdf>. [29.01.2014]
- Sander, A. (2005). Liegt Inklusion im Trend? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 75, 51–53.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1994). *Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [29.01.2014]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2010). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [29.01.2014]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Sonderpädagogische Förderungen in Schulen 2001 bis 2010*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf [29.01.2014]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Das Bildungswesen in der Bildungsrepublik Deutschland 2011/2012*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf [04.02.2014]
- Simon, T. (2012). Nun sag, Sachsen-Anhalt, wie hast du's mit der Inklusion? Statistische Angaben zum Primarstufenbereich im Schuljahr 2011/2012 und die Frage nach dem Bild der ‚idealtypischen‘ Klasse einer Grundschule für alle. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/34/34> [29.01.2014]
- Specht, W. (1991). *Perspektiven wissenschaftlicher Begleitforschung im Bereich der Schulversuche zur Integration behinderter Kinder*. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung.
- Specht, W. (1993). *Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen in der Schulversuch*. Graz: Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst.
- Specht, W., Pirchenegger, L. G., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2007). *Individuelle Förderung im System Schule: Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik*. Graz: Bifie.
- United Nations. (2006). *Convention of the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. New York
- Statistisches Bundesamt (2011). *Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/AlteAusgaben/AllgemeinbildendeSchulenAlt.html>
- Wocken, H. (2011). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/139/135>. [29.01.2014]

Internetverweise:

Übersichtsseite über die Schulgesetze der KMK.

<http://www.kmk.org/index.php?id=485&type=123> [29.01.2014]

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen.

<http://www.behindertenbeauftragte.de/> [29.01.2014]

Internetverweise auf Gesetzgebungen

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG). Verfügbar unter:

<http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml;jsessionid=C1BD941BC966F627E3B949C0952FC584.jp95?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> [29.01.2014]

Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG). Verfügbar unter:

<http://gesetze.berlin.de/default.aspx?vpath=bibdata%2fges%2fBlnSchulG%2fcont%2fBlnSchulG.inh.htm> [29.01.2014]

Bremischen Schulgesetz (BremSchulG). Verfügbar unter:

<http://bremen.beck.de/default.aspx?typ=reference&y=100&g=BrSchulG> [29.01.2014]

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). Verfügbar unter:

<http://www.landesrecht.hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGHArahmen&st=lr> [29.01.2014]

Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz – HSchG –). Verfügbar unter:

<http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/uom/page/bshesprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=270&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#focuspoint> [29.01.2014]

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). verfügbar unter:

<http://www.schure.de/nschg/nschg/nschg.htm> [29.01.2014]

Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG). Verfügbar unter:

<http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bssshoprod.psml&max=true> [29.01.2014]

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW-SchulG). Verfügbar unter:

<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/index.html> [29.01.2014]

Stichwörter im Glossar:

- Inklusionsquote
- Einzelintegration
- Integrationsklassen
- Schulen mit besonderem Förderkonzept
- Kooperations- / Außen- oder Partnerklassen

Anschriften der Autoren:

Markus Gebhardt, Ph.D.
Susanne Klatten-Stiftungslehrstuhl für
Empirische Bildungsforschung
School of Education
TU München
Arcisstraße 21
80333 München
E-Mail: Markus.Gebhardt@tum.de

Christine Sälzer, Dr.
Zentrum für internationale Bildungs-
vergleichsstudien (ZIB)
School of Education
TU München
Arcisstraße 21
80333 München

Tobias Tretter
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
und -didaktik
Universität Augsburg
Universitätsstr. 10
86135 Augsburg
E-Mail: tobias.tretter@phil.uni-
augsburg.de