

Dana Tegge

Inklusion als schulischer Transformationsprozess

Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler und Einzelschulebene

Tegge

Inklusion als schulischer Transformationsprozess

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

Dana Tegge

Inklusion als schulischer Transformationsprozess

Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten
Darstellung des Gemeinsamen Lernens
auf kommunaler und Einzelschulebene

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die Arbeit wurde durch ein Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Die vorliegende Arbeit wurde vom Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem gleichnamigen Titel als Dissertationsschrift angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Ada Sasse, Prof. Dr. Horst Weishaupt.

Tag der Disputation: 25.06.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.kg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © Dana Tegge.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der

Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5810-6 Digital

doi.org/10.35468/5810

ISBN 978-3-7815-2378-4 Print

Zusammenfassung

Die Umsetzung des Inklusionsgedankens konfrontiert das gesamte Bildungssystem mit neuen Herausforderungen. Entsprechend der föderalen Zuständigkeiten sind dafür neben dem Land auch Kreise und Schulträger in der Pflicht, die Entwicklung mitzugestalten. Derzeit gibt es nur wenig systematisierte Informationen über den Stand der inklusiven Bildung im Schulsystem auf kommunaler Ebene. Dies hängt auch mit einer weitgehenden Unklarheit zusammen, welche Bemessungsgrundlagen für eine Einschätzung der Qualität inklusiv arbeitender Schulen zur Verfügung stehen, insbesondere vor dem Hintergrund der lokal höchst unterschiedlichen Formen der Unterrichtsorganisation sowie ungleichen Voraussetzungen im Hinblick auf Ressourcenverteilung (personell, räumlich und sächlich) und Schülerklientel (sonderpädagogischer Förderbedarf, soziale Herkunft, Migrationshintergrund, etc.). Untersucht werden am Beispiel des Flächenkreises Paderborn die Möglichkeiten und Grenzen, die Entwicklung des Gemeinsamen Lernens im Bereich Schule indikatorengestützt abzubilden und Schlussfolgerungen für inklusive Schulorganisation und -planung auf kleinräumiger Ebene abzuleiten. Die Hauptfrage der Arbeit lautet: Welche Indikatoren lassen sich auf kommunaler Ebene identifizieren, um Entwicklungen in den Dimensionen Input, Prozess und Output bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems zu beschreiben? Die Beantwortung der Forschungsfrage folgt einem dreistufigen Vorgehen. In einem ersten Schritt werden auf Basis kleinräumiger und einzelschulischer Daten der amtlichen Schulstatistik indikatorengestützte Analysen im Zeitraum von 2007 bis 2015 durchgeführt. Im Anschluss werden diese datengestützten Befunde durch Ergebnisse einer quantitativen Schulleiterbefragung im Kreis Paderborn 2016 ergänzt. In einem letzten Schritt erfolgt drittens eine Charakterisierung des nachgezeichneten Transformationsprozesses auf Einzelschulebene sowie auf kommunaler Ebene. Die Synthese der gewonnenen Forschungsergebnisse bildet den Ausgangspunkt für die Ableitung von aussagekräftigen Indikatoren und Desideraten einer Dauerbeobachtung des Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Wenngleich bestimmte Qualitätsaspekte schulischer Inklusion mit den verfügbaren amtlichen und den ergänzenden Schulleiterdaten nur näherungsweise indikatorisiert werden können, wird sowohl kommunalen Entscheidungsträgerinnen und -trägern aus Politik und Verwaltung, als auch Akteurinnen und Akteuren in den Bildungseinrichtungen ein breites Spektrum an Operationalisierungen zur Verfügung gestellt, um Ansatzpunkte zur organisationalen und systemischen Weiterentwicklung von Inklusion im Schulbereich auszumachen.

Abstract

With the development of inclusive schools comes a broad range of new challenges within the whole German education system. According to the different responsibilities in the educational governance of the German system, not only the state level but also the district level has an important role in the reorganization process towards an inclusive school system. This doctoral thesis thus aims at developing a set of educational indicators at district and individual school level that provides information about the inputs, processes and outputs of inclusive schooling, i.e. conditions and school organizational aspects such as experience in dealing with heterogeneity (special educational needs, migration, gender, etc.). Thereby it can also provide a foundation for continuous, largely data-based observation and analysis of the implementation process of school inclusion. This kind of monitoring can inform both German educational policy and the public regarding contexts, process characteristics, outcomes and benefits of inclusive schooling. The main question of the thesis thus is: What indicators can be identified to describe and reflect developments in the implementation of an inclusive school system at the district level? This is addressed by a three-step analysis, exemplified by a typical German municipality in North Rhine-Westphalia. (1) Starting with an analysis of available school statistics in the period from 2007 to 2015 (2), the results are supplemented by a quantitative school-leadership survey in 2016 (3). A synthesis of the given results marks the last step with a characterization of the transformation process at school and district level. The framework of indicators is meant to identify general problems and offer an empirical foundation for the information on inclusive schooling in German municipalities, thus providing valid governance knowledge for a holistic, coherent educational management as well as contributing to improve the quality of inclusive education at district level.

Für Jannis

Danksagung

Am 3. Mai 2008 trat das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) in Kraft, welches von Deutschland am 26. März 2009 ratifiziert wurde. Die 10 Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK fertiggestellte Dissertationsschrift legt erstmals eine systematische Auseinandersetzung über die Möglichkeiten und Grenzen indikatorengestützter Darstellungen zum Stand und zur Entwicklung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler Ebene vor. Diese Promotionsarbeit entstand in dem von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Graduiertenkolleg „Inklusion – Bildung – Schule“ an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Den gedanklichen Anstoß, im Rahmen einer Dissertation die Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler und Einzelschulebene zu untersuchen, gab die wissenschaftliche Mitwirkung im Projekt „Kommunales Bildungsmonitoring“ am DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Mein Dank gilt Frau Prof. Dr. Ada Sasse (Humboldt-Universität zu Berlin) und Herrn Prof. Dr. em. Horst Weishaupt (Bergische Universität Wuppertal/DIPF) für die Betreuung und Begutachtung der Arbeit sowie die vielfältigen Anregungen bei der Erstellung.

Danken möchte ich weiterhin der Hans-Böckler-Stiftung, die meine Forschungsarbeit durch ein Promotionsstipendium großzügig förderte und schließlich deren Publikation ermöglichte.

Frau Prof. Dr. Vera Moser, Leiterin des Graduiertenkollegs, sowie Dr. Marina Egger, ehemalige wissenschaftliche Koordinatorin des Kollegs, möchte ich für ihren wertvollen akademischen Rat, ihre wissenschaftlichen Impulse und Diskussionsbeiträge aber auch für ihre moralische Unterstützung während der gesamten Promotionszeit danken.

Dem Bildungs- und Integrationszentrum sowie dem Schulamt des Kreises Paderborn danke ich für die vertrauensvolle Zusammenarbeit und der Bereitschaft, mich beim Zugang zu sensiblen Daten und bei der Vorbereitung und Begleitung der Schulleitungsbefragung zu unterstützen.

Besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Hans Döbert, der mich während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF in vielfacher Weise, insbesondere bei der Ideengebung, der vorliegenden Arbeit unterstützte.

Und schließlich möchte ich meinen Eltern, sowie Stefan und Jannis für ihren familiären Rückhalt sowie die uneingeschränkte, liebevolle und vielseitige Unterstützung danken, die für das Gelingen der Arbeit entscheidend war.

Inhalt

1	Einleitung	13
1.1	Problemaufriss	13
1.2	Gegenstand und Zielsetzung	14
1.3	Fragestellung	19
1.4	Aufbau der Arbeit	19
2	Inklusion als normativer Anspruch im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention	23
2.1	Inklusion als globale Norm – Die UN-Behindertenrechtskonvention	24
2.2	Inklusion als nationale Norm – Implikationen auf nationaler Ebene	26
2.3	Inklusion als regionale Norm – Rahmenbedingungen auf Landesebene	30
3	Inklusion als Transformationsprozess	35
3.1	Inklusion als Transformationsprozess im Schulsystem	35
3.1.1	Zum Begriff der Transformation	35
3.1.2	Inklusion im Schulsystem als Transformationsprozess	36
3.1.3	Schulische Systemebenen im Transformationsprozess	39
3.2	Inklusion als Herausforderung kommunaler Steuerung	44
3.2.1	Kommunale Steuerungsmöglichkeiten	45
3.2.2	Steuerung schulischer Inklusion in der Kommune	47
3.3	Inklusion als Prozess in der Einzelschule	49
3.3.1	Zum Begriff der Schulqualität	50
3.3.2	Kriterien inklusive Schulqualität	52
3.4	Zusammenführung der theoretischen Zugänge	54
4	Inklusion als Gegenstand der Indikatorenforschung	57
4.1	Zum Verständnis von Indikatoren	58
4.2	Ansätze zur indikatorengestützten Darstellung von Inklusion im Schulsystem	60
4.2.1	Internationale Ansätze indikatorengestützter Darstellungen	63
4.2.2	Nationale Ansätze indikatorengestützter Darstellungen	65
4.2.3	Föderale Ansätze indikatorengestützter Darstellungen	66
4.2.4	Kommunale Ansätze indikatorengestützter Darstellungen	67
4.2.5	Indikatoren auf Ebene der Einzelschule	68
4.2.6	Zwischenfazit	70
4.3	Schulstatistische Analysen zur Inklusion im deutschen Schulsystem	72

5	Methodisches Vorgehen	75
5.1	Sekundäranalysen	75
5.1.1	Datenquellen	75
5.1.2	Datenauswertung	77
5.1.3	Datenpotenziale und -grenzen	80
5.2	Analyse von Primärdaten	81
5.2.1	Erhebungsinstrument	81
5.2.2	Datenerhebung	83
5.2.3	Datenaufbereitung	83
5.2.4	Auswertung der geschlossenen Fragen	86
5.2.5	Auswertung der offenen Fragen	87
5.3	Spezifizierung aussagekräftiger Indikatoren	88
6	Indikatorengestützte Analysen zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems auf Grundlage der amtlichen Statistik	91
6.1	Kommunale Voraussetzungen des Schulsystems	91
6.1.1	Strukturelle Entwicklung der Schulangebote	91
6.1.2	(Demografische) Entwicklung der Schülerzahlen	102
6.1.3	Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	104
6.1.4	Bildungsbeteiligung	114
6.1.5	Ganztagsangebote	122
6.1.6	Personal und Multiprofessionalität	125
6.1.7	Bauliche und räumliche Rahmenbedingungen	129
6.2	Kommunale Prozessmerkmale	132
6.2.1	Übergänge und Wechsel	133
6.2.2	Bildungsgang und sonderpädagogische Förderung	139
6.3	Ergebnisse von Inklusion auf kommunaler Ebene	140
6.3.1	Abgänger und Absolventen der Förderschulen	141
6.3.2	Abgänger und Absolventen der Regelschulen	142
6.4	Analysen zu Disparitäten auf einzelschulischer Ebene	144
6.4.1	Kontextmerkmal Schulstandort, Schulgröße, Ganztagsangebot und Bekenntnisschulen	145
6.4.2	Kontextmerkmal Migrationshintergrund	147
6.5	Zentrale Analyseergebnisse auf Basis der amtlichen Schulstatistik – Möglichkeiten und Limitationen	151
6.5.1	Verfügbarkeit und Zugänglichkeit	152
6.5.2	Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit	155
6.5.3	Limitationen	156

7	Ergänzende Analysen zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems auf der Grundlage von Primärdaten	161
7.1	Beschreibung der Gesamtpopulation und der Stichprobe	162
7.2	Institutionelle Voraussetzungen	163
7.3	Prozesse auf Schulebene	168
7.3.1	Schulkultur	169
7.3.2	Schulmanagement	170
7.3.3	Kooperation und Koordination	172
7.3.4	Personalentwicklung	175
7.3.5	Lehr-Lern-Umgebung	178
7.4	Schulische Ergebnisse	182
7.5	Zentrale Analyseergebnisse auf Basis von Primärdaten der Schulleitungsbefragung – Möglichkeiten und Limitationen	185
7.5.1	Anpassungsfähigkeit und Angemessenheit	185
7.5.2	Limitationen	188
8	Typisierung der Transformationsprozesse schulischer Inklusion	189
8.1	Typisierung auf Einzelschulebene	189
8.2	Charakterisierung des kommunalen Transformationsprozesses	194
9	Schlussbetrachtung	203
9.1	Diskussion	203
9.1.1	Diskussion zentraler Ergebnisse	203
9.1.2	Methodische Diskussion	209
9.2	Ausblick und Forschungsperspektiven	213
	Verzeichnisse	217
	Literaturverzeichnis	217
	Verwendete kommunale Bildungsberichte	229
	Abkürzungsverzeichnis	231
	Tabellenverzeichnis	233
	Abbildungsverzeichnis	239

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Die Debatte um die gemeinsame Unterrichtung aller Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung sowie die Frage nach einem diskriminierungsfreien Zugang von Lernenden zum allgemeinen Schulsystem (Regelschulsystem) blickt in Deutschland zurück auf eine über Jahrzehnte gewachsene Integrationsforschung und -praxis. Bereits 1973 empfahl die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ „eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten“ (Deutscher Bildungsrat, S. 15) anzustreben. Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2009 in Deutschland haben sich Bund und Länder verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen. Die Umsetzung des Inklusionsgedankens, die die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendliche anerkennt, konfrontiert das gesamte Bildungssystem mit neuen Herausforderungen. Im Artikel 24 der Konvention wird allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen das Recht zugesichert, innerhalb eines allgemeinen, inklusiven, kostenlosen, wohnortnahen und auf Diversität setzenden Bildungssystems aufzuwachsen und unterstützt zu werden. Während die Zielsetzung von Integrationsbemühungen im Bereich Schule in den vergangenen Jahren überwiegend darin bestand, *einzelne Kinder mit Behinderungen* in bestehende (Schul-)Strukturen zu integrieren, geht mit dem Inklusionsgedanken ein Paradigmenwechsel einher, der Bildungseinrichtungen nunmehr in die Verantwortung bringt, sich den individuellen Bedürfnissen *aller Lernenden* anzunehmen und die Angebote darauf abzustimmen.

Der Diskurs um Inklusion erhielt durch die UN-BRK neue Impulse. Es würde jedoch zu kurz greifen, die Entwicklungen auf dieses singuläre Ereignis zurückzuführen. Die Einrichtung der Gesamtschule in den 1970er Jahren wird dabei als erste Phase und somit Beginn der Integrationsdiskussion in Deutschland benannt (vgl. Eberwein 2002). Die zweite Phase „ist vor allem durch Schulversuche mit Integrationsklassen an Grundschulen (z. B. Fläming-Schule in Berlin, Evangelische Grundschule in Bonn-Friesdorf und Gorch-Fock-Schule in Schenefeld) charakterisiert“ (ebd., S. 507), bevor 1982 mit dem Schulversuch an der Uckermark Grundschule in Berlin erstmals eine ganze Schule in ein Integrationskonzept einbezogen und so die dritte Phase der Integrationsbestrebungen eingeleitet wurde. Der Beginn der 1990er Jahre markiert insofern eine neue (vierte) Phase innerhalb dieser Entwicklung, als eine Vielfalt und Mischung der vorangegangenen Phasen an verschiedenen Schulen in unterschiedlichen Bundesländern praktiziert wurde und Integrationsbemühungen in der Konsequenz nicht mehr nur als singuläre Reformprojekte einzelner Einrichtungen betrachtet werden können (vgl. ebd.). In diese Zeit fallen auch die Bemühungen zur Integration einzelner Schülerinnen und Schüler ins allgemeine Schulsystem nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) von 1994, die „eine eher personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene Sichtweise sonderpädagogischer Förderung“ anstrebten (KMK 1994). Mit der UN-BRK kann nunmehr eine neue, fünfte Phase proklamiert werden, die sich in einer grundlegenden Reorganisation der sonderpädagogischen Förderung manifestiert und über die Integration Einzelner in gegebene Strukturen hinausgeht.

Entsprechend der Zuständigkeiten sind für diese Reorganisation in Richtung eines inklusiven Schulsystems neben dem Land auch Kreise und Schulträger in der Pflicht, die Entwicklung mitzugestalten. Eine Gestaltung und Steuerung setzt jedoch voraus, dass den Entscheidungsträgerinnen und -trägern Informationen in geeigneter Form bereitstehen, um die Entscheidungsprozesse gezielt unterstützen zu können. Eine datengestützte Steuerung beispielsweise mithilfe von aussagekräftigen Indikatoren hat dabei in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Nicht zuletzt begünstigt wurde diese Entwicklung von den Konstanzer Beschlüssen der KMK über eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (vgl. KMK 1997). Diese Bemühungen der Bildungspolitik sind insofern für die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems in Deutschland von Bedeutung, als die Schaffung notwendiger Grundlagen für eine datengestützte Steuerung auch in der UN-Behindertenrechtskonvention Berücksichtigung findet. So heißt es: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich zur Sammlung geeigneter Informationen, einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, die ihnen ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen“ (UN 2008 Art. 31 Abs. 1). Dabei gibt es derzeit nur wenig systematisierte Informationen über den Stand der inklusiven Bildung in Schulen. Dieses Desiderat bezieht sich aber nicht zwangsläufig nur auf die Ebene der Einzelschule. Vielmehr kann mit Blick auf die jeweiligen Steuerungsebenen festgehalten werden, dass geeignete statistische Angaben auf Ebene des Bundes, der Länder aber auch der Kommunen¹ und Schulträger allenfalls in Ansätzen verfügbar sind. Eine Ursache dafür ist, dass bislang offenbleibt, woran sich die Qualität inklusiv arbeitender Schulen vor dem Hintergrund vielseitiger Formen der Unterrichtsorganisation und ungleicher Voraussetzungen im Hinblick auf Ressourcenverteilung (personell, räumlich und sachlich) und Schülerklientel (sonderpädagogischer Förderbedarf, soziale Herkunft, Migrationshintergrund, etc.) bestimmen lässt.

1.2 Gegenstand und Zielsetzung

Die Umsetzung von Inklusion im Mehrebenensystem Schule

Die vorliegende Arbeit knüpft an einem ökosystemischen Denkansatz an (vgl. Sander 2003), der Innovationsprozesse im Bildungssystem auf verschiedenen Ebenen betrachtet. Die „Einführung der schulischen Integration [stellt] einen Systemwechsel dar, der Veränderungen vom Mikro- bis zum Makrosystem erforderlich macht“ (Moser & Sasse 2008, S. 80). Umstrukturierungsprozesse manifestieren sich dabei auf den verschiedenen Ebenen, von gesetzlichen Rahmenbedingungen, über administrative Steuerungsmechanismen bis hin zu Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung in einzelnen Schulen oder Klassen.

Die Umsetzungsprozesse auf Landes- und Bundesebene werden in verschiedenen Arbeiten umrissen und fokussieren beispielsweise organisationale Modelle (vgl. Blanck 2015; Blanck et al. 2013), die Prüfung des Anwendungsbereichs der UN-BRK aus juristischer Perspektive (vgl. u. a. Siehr & Wrase 2014; Wrase 2017; Degener 2009) oder (schul)statistische Analysen zur allgemeinen Entwicklung auf Bundes- und Landesebene (vgl. u. a. Weishaupt 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Klemm 2014b). Zudem bieten verschiedene Gutachten einen Überblick einerseits über die quantitative Entwicklung für ausgewählte Bundesländer und verknüpfen diese andererseits mit konkreten Empfehlungen für den Umsetzungsprozess (vgl. u. a.

1 Wird in der vorliegenden Arbeit von Kommunen gesprochen, so umfassen diese zwei Arten von Gebietskörperschaften, die in der Verwaltungshierarchie auf gleicher Ebene stehen, d.h. kreisfreie Städte und (Land-)Kreise. Kreisangehörige Gemeinden werden somit ausgeschlossen.

Klemm & Preuss-Lausitz 2011; Preuss-Lausitz 2011a). Eine Betrachtung der Entwicklungen unterhalb der Landesebene, also auf beispielsweise regionaler oder kommunaler Ebene, stellt hingegen ein besonderes Desiderat dar, welches bisweilen lediglich punktuell, z. B. mit Blick auf mögliche Folgekosten für Kommunen und Schulträger erforscht worden ist (vgl. Schwarz et al. 2013; Klemm 2014b). Gleichwohl ist die schulische Bildung ein Teil der Daseinsvorsorge der Städte und Gemeinden (vgl. Döbert & Weishaupt 2015), die damit gleichermaßen in den Prozess der Umsetzung eines inklusiven Systems eingebunden werden müssen. Es ist im Interesse jeder Kommune, das Schulsystem so zu gestalten, dass es für alle leicht zugänglich und attraktiv ist. Die Bereitstellung eines breiten wohnortnahen Angebotes erweist sich als keine leichte Aufgabe. Denn Kommunen stehen dabei Herausforderungen gegenüber, wie einer oftmals defizitären Haushaltslage oder vielfach beschränkten Zuständigkeiten in der Bildungspolitik. Mit Blick auf die Umsetzung eines schulischen Transformationsprozesses zu einem inklusiven Schulsystem auf kommunaler Ebene wird die Frage nach der Bereitstellung eines für alle zugänglichen schulischen Angebots, das den individuellen Bedürfnissen der Lernenden angemessen begegnet, also umso bedeutsamer. Denn eine Gestaltung des strukturellen Angebots und die daraus erwachsenden Herausforderungen für die zukünftige Schulentwicklungsplanung aber auch die Gestaltung der Einzelschule setzen fundiertes Wissen über die Beschaffenheit des Systems und eine darauf aufbauende gezielte Steuerung des Gesamtprozesses voraus.

Indikatorisierung von Inklusion im (kommunalen) Schulsystem

Ziel erfolgreicher kommunaler Bildungssteuerung ist die Sicherung und Weiterentwicklung von Bildungsqualität (vgl. Tegge & Wagner 2014). Aus der Vielzahl kommunaler Steuerungsinstrumente – so die Annahme, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt – ist die kommunale Bildungsberichterstattung als (Teil-)Ergebnis eines systematischen Bildungsmonitorings von besonderer Bedeutung für einen zielgerichteten Transformationsprozess auf den unterschiedlichen Ebenen. Unter Bildungsmonitoring wird „[...] die kontinuierliche, datengestützte Information von Bildungspolitik und Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen“ (Döbert & Avenarius 2007b, S. 299; Klieme et al. 2006b, S. 130) verstanden.

Bildungsberichterstattung als Bestandteil des Bildungsmonitorings verfolgt das Ziel, das Bildungssystem eines Staates, eines Landes oder einer Kommune auf der Grundlage zuverlässiger Daten abzubilden, die aktuelle Beschaffenheit aus der Systemperspektive zu erfassen und Entwicklungen im Zeitverlauf empirisch zu beschreiben (vgl. Döbert 2010b). Neben zahlreichen anderen Maßnahmen der systematischen Beobachtung des Bildungsgeschehens und der Erfassung institutioneller Stärken und Schwächen (wie den zentralen Abschlussprüfungen, Schulinspektionen oder Vergleichsarbeiten), die zumeist einen Ausschnitt des Bildungsgeschehens abbilden, liegt der Nutzen einer kommunalen Bildungsberichterstattung vor allem in der indikatorengestützten Gesamtschau des Bildungsgeschehens einer Region aus systemischer Sicht (ebd., S. 164). Im Zentrum stehen dabei die Bildungsinstitutionen und die Erfassung der Voraussetzungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von primär institutionellen Bildungsprozessen (vgl. Döbert & Weishaupt 2012) mit dem Ziel einer evaluativen und deskriptiven Darstellung der genannten Aspekte (vgl. Döbert 2010b).

Für eine kommunale Steuerung des Transformationsprozesses kann durch ein Monitoring und die daraus resultierenden Produkte (indikatorengestützte Analysen des inklusiven Schulsystems) ein Ausgangspunkt geschaffen werden, der Notwendigkeiten für das gemeinsame Handeln der einzelnen Akteure (Partizipation) und eine breite öffentliche Diskussion über die Bildung in der Kommune (Transparenz) aufzeigt. Zusammenhänge und Handlungsfelder können

aufgedeckt werden und indikatorengestützte Darstellungen somit, als Steuerungsinstrument, das kommunale Bildungsmanagement unterstützen.

Der Mehrwert eines datengestützten Monitorings lässt sich an drei Punkten festmachen. (1) Die dargestellten Informationen können an den kommunalspezifischen Problemlagen, Zielen und Rahmenbedingungen einer Kommune ansetzen. Sie erfüllen, anders als Bildungsberichte auf nationaler und internationaler Ebene, spezifischere Aufgaben, da sie unmittelbar an der Daseinsfürsorge der Bürgerinnen und Bürger ausgerichtet sind (vgl. Andrzejewska et al. 2011a). (2) Nach der Fertigstellung werden Ergebnisse indikatorengestützter Analysen üblicherweise in den zuständigen Gremien, Institutionen oder Kommunalparlamenten zur Diskussion gestellt, und/oder sie dienen im Rahmen von Bildungskonferenzen als Ausgangspunkt für den Austausch zwischen heterogenen Gruppen und relevanten Akteuren des Bildungswesens. Sie fördern so die Transparenz im Bildungssystem ebenso wie eine Debatte über Handlungserfordernisse und Entwicklungsstrategien in der Kommune. (3) Ein Transformationsprozess, der die Vernetzung und die Entwicklung gemeinsamer Handlungsstrategien aller relevanten Akteure der Bildungslandschaft forciert, bedarf häufig der Kenntnis der vorhandenen Strukturen auch unterhalb der kommunalen Ebene, genauer: über die Beschaffenheit der kreisangehörigen Gemeinden. Kleinräumige Analysen sind deshalb von besonderem Interesse, vor allem wenn es darum geht, die oftmals verschiedenartigen Handlungserfordernisse in den einzelnen Sozialräumen eines Kreises oder einer Stadt zu identifizieren, Abstimmungsprozesse zu verbessern und zielgerichtet zu steuern. Durch kleinräumige Darstellungen lassen sich individuelle Problemlagen benennen, die durch eine gesamtkommunale Darstellung nicht sichtbar werden würden (Andrzejewska et al. 2011, S. 22).

Um Indikatoren zum Stand der inklusiven Schullandschaft und Aussagen über Herausforderungen oder förderliche Bedingungen für deren Gestaltung zu entwickeln, bedarf es einer systematischen Auseinandersetzung mit den empirischen Möglichkeiten und Grenzen, Inklusion in Schulen indikatorengestützt zu operationalisieren. Notwendige Voraussetzungen für diese Analyse bilden die Datenverfügbarkeit und die Auswahl aussagekräftiger Kennziffern, die sich als Stellvertretergrößen zur Abbildung dieses Themenfeldes eignen. Denn auf kommunaler Ebene und insbesondere für (Land-)Kreise besteht die besondere Herausforderung darin, dass sich bislang kaum systematisiert, über mehrere Schuljahre, Kennzahlen darstellen lassen. Selbst für scheinbar einfache Kennzahlen, wie Förderquoten oder den Anteil der sonderpädagogisch geförderten Lernenden im allgemeinen Schulsystem², lassen sich bislang kaum flächendeckend kleinräumige Darstellungen finden. Diese sind nur mit hohem Aufwand in der Datenaufbereitung realisierbar, da die bestehenden Erhebungs-, Speicherungs- und Veröffentlichungsstrukturen der Schulstatistik nicht darauf ausgerichtet sind, regelmäßige Kennzahlen zur Umsetzung des Gemeinsamen Lernens bereitzustellen und dabei einfache Differenzierungsmerkmale wie Geschlecht, Förderschwerpunkt oder Zuwanderungshintergrund zu berücksichtigen. Als gänzlich blinder Fleck erweist sich bisher das Feld der erreichten Abschlüsse von Lernenden mit Förderbedarf im kommunalen Schulsystem, also die Frage danach, wie sich die Abschlüsse sonderpädagogisch geförderter Lernender in Abhängigkeit des Förderortes (Regel- oder Förderschule) entwickeln. Die bisherigen Arbeiten auf dem Gebiet der Wirkungen inklusiver Beschulung beschäftigen sich überwiegend mit den erreichten fachspezifischen Kompetenzen, wie beispielsweise der IQB-Bildungstrend 2016 (Stanat et al. 2017), die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BieLieF, vgl. Stranghöner et al. 2017a) oder die wissenschaftliche Begleitung des Pilotprojektes Inklusive Grundschule (PING) (vgl. Spörer et al. 2015). Aufgrund der hier verwen-

2 Der Begriff allgemeine Schulen und Regelschulen wird im Folgenden synonym verwendet und umfasst die allgemeinbildenden Schularten ohne Förderschulen (vgl. KMK 2018).

deten methodischen Anlage als Stichprobenerhebungen, lassen diese Kompetenzstudien bisher allerdings ebenfalls keine Rückschlüsse auf kommunale Entwicklungen zu.

Inklusion im ländlichen Raum

Eine weitere, mit der vorliegenden Arbeit adressierte Forschungslücke, lässt sich in der Untersuchung des ländlichen Raums bzw. in der Betrachtung der Entwicklung eines Flächenkreises ausmachen. Empirische Untersuchungen zur sonder- und integrationspädagogischen Förderung von Lernenden in den ländlichen Räumen gab es in der Vergangenheit nur vereinzelt (vgl. Sasse 2002; 2005). Daran hat sich auch in den vergangenen Jahren kaum etwas geändert und eine systematische Aufarbeitung dieses Feldes bleibt die Ausnahme. Ein umfassender Transformationsprozess im Sinne der gezielten Gestaltung des Bildungswesens setzt aber voraus, dass Wirkungszusammenhänge innerhalb der sozialen Realität bzw. des Bildungssystems verstanden werden (vgl. Fend 2008). Deshalb gilt es, kleinräumige Voraussetzungen und förderliche Bedingungen zur Realisierung von Inklusion insbesondere in einem Flächenkreis zu prüfen und dabei die verschiedenen Dimensionen etwa des Angebots, des Zugangs und der Partizipationsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Ziel ist es, die Transformation des kommunalen Schulsystems datengestützt zu erfassen.

Hier knüpft die vorliegende Arbeit an, indem sie sich in Bezug auf eine kommunale Schullandschaft damit auseinandersetzt, Wissen zum Umsetzungsprozess schulischer Inklusion so aufzubereiten, dass einerseits die Prozesshaftigkeit der Transformation beschrieben und dabei andererseits geprüft werden kann, welche Informationen letztlich geeignet erscheinen, mit Blick auf die besonderen Herausforderungen eines Kreises, Steuerungswissen bereitzustellen. Denn „[1]etzlich lässt sich nur auf der kommunalen Ebene die Koordination der verschiedenen Bildungsbemühungen und deren optimale Abstimmung [...] erreichen“ (Döbert & Weishaupt 2015, S. 9).

Kreis Paderborn als Untersuchungsgegenstand

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine explorative Studie, die am Beispiel eines Kreises, die Möglichkeiten und Grenzen indikatorengestützter Darstellungen von Inklusion im kommunalen Schulsystem herausarbeitet. Der Kreis Paderborn als ein Flächenkreis mit knapp 300.000 Einwohnerinnen und Einwohnern (vgl. Zensus 2011) und insgesamt 10 kreisangehörigen Gemeinden steht dabei exemplarisch für eine Vielzahl ähnlicher Kommunen in Deutschland. Siedlungsstrukturell zählt Paderborn zu den 133 städtischen Kreisen in Deutschland.³ Er zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass mit rund 142.000 Einwohnerinnen und Einwohnern ein Großteil (rund 48%) der Bevölkerung sowie der Schülerpopulation (etwa 55% im Schuljahr 2014/15) im Raum der kreisangehörigen Stadt Paderborn angesiedelt sind. Die Schulen in den Gemeinden Delbrück und Büren besuchen jeweils weitere 11% und 10% der Gesamtschülerschaft des Kreises. Dem gegenüber stehen die eher dünn besiedelten Gemeinden, in denen sich 25% der Gesamtschülerschaft des Kreises auf sieben Gemeinden verteilen.

Für die Analyse ist die Kontextualisierung dieser siedlungsstrukturellen Charakteristika insofern von Relevanz, als sich daraus Konsequenzen für die Steuerungspraxis ergeben. Stellen wachsende Schülerzahlen und eine Zunahme an Heterogenität, insbesondere in (Groß)Städten, Entscheidungsträgerinnen und -träger vor Herausforderungen, sind es in den Flächenkreisen vor allem der zu beobachtende Schülerrückgang (bedingt durch demografische Entwicklungen oder arbeits-

3 Das vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) entwickelte Instrumentarium der siedlungsstrukturellen Kreistypen unterscheidet anhand der Bevölkerungszahl und -dichte sowie dem Bevölkerungsanteil in Groß- und Mittelstädten zwischen vier siedlungsstrukturellen Kreistypen: Kreis-freie Großstädte, Städtische Kreise, ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen und dünn besiedelte ländliche Kreise (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung 2015).

und wirtschaftsbedingte Abwanderungseffekte) und die damit einhergehende Frage der Sicherstellung eines wohnortnahen Schulangebotes, das den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, eine Schule in ihrem sozialen Umfeld zu besuchen. Gleichsam relevant ist in diesem Zusammenhang die Frage nach der Rekrutierung der fachlichen Expertise in den Schulen, also der Sicherstellung, dass ausreichend Lehrkräfte an den Schulen beschäftigt werden können, um das Fächerangebot der jeweiligen Schulstufe abzudecken.

Ein zentrales Kriterium für die Fallauswahl dieser Arbeit stellt die Notwendigkeit dar, die Transformation des kommunalen Schulsystems als Prozess über einen längeren Zeitraum zu untersuchen und Entwicklungslinien aufzeigen zu können. Der Kreis Paderborn erfüllt diese Voraussetzung, da hier bereits seit vielen Jahren die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf (z. T. gestützt durch einzelne Schulstandorte, aber auch als Resultat politischer Praxis) stattfindet und nach der Ratifizierung der UN-BRK, die sich daran anschließenden politischen Bemühungen auf Landesebene, aber auch des öffentlichen Diskurses insgesamt, stetig ausgebaut wurden. Aus diesem Grund wurde der Kreis als Untersuchungsgebiet für die Analyse der Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 ausgewählt.

Inklusion als Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

Die dem Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen zugrunde liegende definitorische Abgrenzung von Inklusion orientiert sich zunächst an einem engen Verständnis, das sich auf die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung bzw. mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht. So wird als Erziehungsziel formuliert: „Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen“ (§ 2 Abs. 5 SchulG NRW). Die empirische Analyse dieser Arbeit knüpft hier an und richtet den Blick bei der Indikatorisierung zunächst auf eine Einführung des Inklusionsbegriffs als das Gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf. Dieses Vorgehen geht einerseits auf die Verfügbarkeit von Daten zurück. Andererseits gibt es keine Differenzlinie bzw. kein anderes Merkmal, wie den sonderpädagogischen Förderbedarf, das sich in Deutschland in einem hoch differenzierten Förderschulsystem und somit einer institutionalisierten Exklusion manifestiert.

Zielsetzung

Die Ergebnisse der empirischen Analysen dienen einerseits der Systematisierung und Weiterentwicklung bestehender Ansätze zur indikatorengestützten Darstellung von inklusiver Bildung in der Schule. Andererseits liegt ihre Bedeutung in der systematisierenden und kontrastierenden Ergebnisdarstellung, die sowohl förderliche Bedingungen identifizieren und im Weiteren einen Ansatzpunkt für (inklusive) Schulentwicklungsprozesse bieten soll. Exemplarisch am Beispiel des Kreises Paderborn wird ferner herausgearbeitet, welche Möglichkeiten und Grenzen der Darstellung die derzeit verfügbaren Daten eröffnen, welchen Mehrwert einzelschulische Informationen bieten, um schließlich im Gesamtzusammenhang einen Überblick über den Stand der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems im Rahmen dieser Fallstudie zu geben.

Mit der Bereitstellung von aussagekräftigen und anwendungsbezogenen Indikatoren erhalten sowohl Entscheidungsträgerinnen und -träger aus Politik und Verwaltung, als auch Akteure in

den Bildungseinrichtungen Ansatzpunkte zur organisationalen und systemischen Weiterentwicklung der lokalen Schullandschaft. Zudem können die Ergebnisse einen Beitrag zur kritischen Prüfung und Weiterentwicklung von herkömmlichen Indikatoren leisten, die sich für die Operationalisierung von schulischer Inklusion – etwa im Rahmen der Bildungsberichterstattung in Deutschland – eignen.

1.3 Fragestellung

Mit dem Grundgedanken eines inklusiven Schulsystems werden neue Anforderungen an verschiedene Handlungs- und Akteurebenen gestellt. Kommune und Schule bilden innerhalb des Umsetzungsprozesses entscheidende Akteure, die maßgeblich an der Umgestaltung und Steuerung beteiligt sind. Die adäquate Gestaltung und Steuerung setzt Wissen über die allgemeine Verfügbarkeit von und Zugänglichkeit zu adäquaten Bildungsangeboten, den Verlauf des Umsetzungsprozesses und seine intendierten und nicht-intendierten Folgen auf Ebene der Region und der Einzelschule ebenso voraus, wie die Kenntnis über förderliche Bedingungen und Risikofaktoren.

Untersucht wird, wie die Implementierung von Inklusion im Bereich des Schulwesens indikatoren-gestützt am Beispiel einer Region unterhalb der Landesebene analysiert werden kann, und welche Schlussfolgerungen sich aus systemischer Perspektive für den Transformationsprozess mit Blick auf Schulorganisation und -planung formulieren lassen.

Folgende Teilfragen werden ferner in dieser Arbeit behandelt:

1. Welche Indikatoren lassen sich zur Darstellung der Inklusion im kommunalen Mehrebenensystem Schule erarbeiten, um den Transformationsprozess im Hinblick auf die Prämissen des Artikel 24 UN-BRK – Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit – sowohl auf kommunaler als auch auf Ebene der Einzelschulen abzubilden?
2. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Einrichtungen sind dabei in den Dimensionen Input, Prozess und Output⁴ zu erkennen?
3. Inwieweit lassen sich auf Ebene der Einzelschule Typen⁵ herausarbeiten, die es ermöglichen, Unterschiede in der (institutionellen) Umgestaltung wesentlicher Ordnungsstrukturen und -muster zu identifizieren, um daraus Schlussfolgerungen für die Entwicklung (kommunaler) Schulsysteme abzuleiten?
4. Welche Schlussfolgerungen für die kommunale Steuerungspraxis ergeben sich aus den indikatoren-gestützten Darstellungen und welche Ansatzpunkte zur organisationalen und systemischen Weiterentwicklung von Inklusion im Schulbereich bietet deren Einbettung in ein datengestütztes Monitoring?

1.4 Aufbau der Arbeit

Mit der übergreifenden Zielsetzung der Arbeit – der Identifizierung aussagekräftiger Indikatoren für Inklusion im schulischen Mehrebenensystem – wird ein zentrales Feld angesprochen, die Inklusionsforschung. In *Kapitel 2* wird dieser Bereich mit Blick auf den Untersuchungsge-

⁴ Die Verwendung der Dimensionen Input, Prozess und Output orientiert sich an dem Referenzrahmen zur Prüfung schulischer Qualität wie es beispielsweise den Arbeiten von Scheerens & Bosker Roel (1997) und Ditton (2000) zugrunde liegt und im Kapitel 3.3 ausführlich dargestellt wird.

⁵ Unter Typenbildung wird hier die Möglichkeit verstanden, die Einzelschulen auf der Grundlage von empirisch beobachtbaren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu Gruppen zusammenfassen zu können.

genstand der Arbeit weiter eingegrenzt. Dabei wird der Begriff Inklusion unter Berücksichtigung der globalen, nationalen und regionalen Ebene, insbesondere vor dem Hintergrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen und der damit verbundenen normativen Zielsetzung, umrissen. Im Rahmen dieser Begriffsbestimmung werden auch zentrale (bildungspolitische) Entwicklungsschritte angedeutet, um übergreifende Beobachtungsdimensionen zu identifizieren, welche die Einbettung der nachfolgenden empirischen Analysen in den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs unterstützen.

In *Kapitel 3* wird im Spannungsfeld des zuvor skizzierten normativen Anspruchs sowie der rechtlichen Grundlagen eines inklusiven Schulsystems ein konzeptueller Referenzrahmen entwickelt, der unter Berücksichtigung der verschiedenen Akteursebenen im Schulwesen die empirischen Analysen strukturiert und zentrale Beobachtungsdimensionen herleitet. Hierfür wird zunächst unter Rückgriff auf die Arbeiten von Reißig der Begriff der Transformation im Kontext von Inklusion als metatheoretischer Zugang der Arbeit geschärft (3.1). Der Begriff der Transformation wird in der vorliegenden Arbeit ferner verwendet als „Synonym für substantielle und systemische gesellschaftliche Umformungen, Übergänge zu einem neuen Entwicklungspfad, als Wandel von Ordnungs- und Gesellschaftsmodellen, gesellschaftlichen respektive sozialen Formationen“ (Reißig 2015, S. 108).

Der mehrerebenen-spezifische Zugang, der in Anknüpfung an die Arbeiten Bronfenbrenners hergeleitet wird, schließt eine Auseinandersetzung mit den Steuerungspotenzialen auf den verschiedenen Ebenen (Kommune, Einzelschule und Unterricht) ein. Ziel ist es dabei, einerseits herauszuarbeiten, welche Entscheidungskompetenzen sich im Allgemeinen auf der Ebene der Kommune bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ergeben (3.2). Im Anschluss daran wird die Rolle der Einzelschule im Umsetzungsprozess erörtert und geprüft, welche Ansatzpunkte sich für die Entwicklung von Kennziffern und Indikatoren zur Beschreibung der Gesamtsituation in der Kommune ergeben (3.3). Hier werden insbesondere die Arbeiten Dittons zur Qualität und Qualitätssicherung für die Operationalisierung zentraler Beobachtungsdimensionen aufgegriffen. Durch die Zusammenführung der genannten theoretischen Zugänge wird schließlich ein umfassender konzeptueller Referenzrahmen aufgespannt, der wesentliche Eckpfeiler des Untersuchungsdesigns markiert (3.4).

Ausgehend von dem konzeptuellen Referenzrahmen wird in *Kapitel 4* ein weiteres zentrales Feld angesprochen, die Indikatorenforschung. Es werden die theoretischen Grundlagen einer Indikatorisierung von inklusiver Bildung umrissen (4.1) und geprüft, welche Ansätze bereits auf der internationalen, nationalen, föderalen und kommunalen Ebene existieren (4.2). Dabei geht es zum einen um die Frage, ob und falls ja, welche Kennziffern bislang als Standard etabliert wurden. Zum anderen, ist mit Blick auf deren Aussagekraft, nach den Stärken und Schwächen der herkömmlichen Operationalisierungen zu fragen.

Kapitel 5 umreißt das methodische Vorgehen der Arbeit. Hier wird einerseits auf die genutzten Sekundärdaten (Schulstatistik) eingegangen (5.1) und zum anderen das den Primärdaten (Schulleitungsbefragung) zugrunde liegende Erhebungsinstrument expliziert (5.2). Ferner werden die Spezifika der Datenerhebung und -aufbereitung (Skalenkonstruktion) ebenso wie die Verfahren der Datenauswertung von offenen und geschlossenen Frage- bzw. Antwortformaten vorgestellt. Zusammengeführt werden diese methodischen Zugänge im Vorgehen zur Spezifizierung aussagekräftiger Indikatoren (5.3).

Der empirische Teil der Arbeit gliedert sich in drei Schritte. In einem ersten Schritt werden im *Kapitel 6* indikatorengestützte Analysen auf Basis der Schulstatistik durchgeführt. Handlungsleitend dafür ist der in Kapitel 3.4 entwickelte konzeptuelle Referenzrahmen, der die zentralen

Beobachtungsdimensionen zur Indikatorisierung definiert, einordnet und so die dargestellten Kennzahlen systematisiert. Dabei sind als strukturierende Elemente der theoretischen Herleitung, die der UN-BRK zugrunde liegenden Prämissen Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Anpassungsfähigkeit und Angemessenheit in die Indikatorisierung eingeschlossen. Entlang der Dimensionen Input (Kommunale Voraussetzungen des Schulsystems, 6.1), Prozessmerkmale (6.2) und Output (Ergebnisse von Inklusion) auf kommunaler Ebene (6.3) werden ferner indikatorengestützte Analysen durchgeführt, die in einem ergänzenden Schritt auch Disparitäten auf Einzelschulebene mit Blick auf ausgewählte Kontextmerkmale (6.4) umreißen. In einer Zusammenschau der Ergebnisse werden Möglichkeiten und Limitationen der Sekundäranalysen dargestellt und so eine Grundlage für die zu ergänzenden Beobachtungsdimensionen geschaffen (6.5).

In jenen Beobachtungsdimensionen, für die schulstatistische Daten keine oder unzureichende Informationsgrundlagen bereitstellen, werden ferner im zweiten empirischen Teil (*Kapitel 7*) ergänzende Primärdaten bedeutsam. Entlang der vorab theoretisch hergeleiteten Beobachtungsdimensionen (in Anlehnung an Ditton 2000a) zur schulischen Qualität des Gemeinsamen Lernens werden Kennziffern entwickelt, die eine ergänzende oder vertiefende Beschreibung und Bewertung des Transformationsprozesses gestatten. In einer Zusammenfassung werden die so generierten Informationen entlang der zentralen Prämissen Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit, Anpassungsfähigkeit nochmals verdichtet und kompakt aufbereitet.

Die im Rahmen der beiden vorangegangenen Analysekapitel entwickelten Indikatorenansätze werden in einem letzten Schritt (*Kapitel 8*) dahingehend verallgemeinert, dass zentrale Entwicklungslinien des Transformationsprozesses für das betrachtete Untersuchungsgebiet identifiziert werden, um in Anknüpfung an den transformationstheoretischen Zugang zentrale Charakteristika sowohl auf Einzelschulebene (8.1) als auch auf kommunaler Ebene (8.2) typisieren zu können.

Die Arbeit schließt mit einer Schlussbetrachtung (*Kapitel 9*), in der inhaltlich wie methodisch die zentralen Ergebnisse mit Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Indikatorisierung schulischer Inklusion entlang der Dimensionen Input, Prozess und Output diskutiert werden, um daran anknüpfend Implikationen für die weitere Forschung abzuleiten.

2 Inklusion als normativer Anspruch im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention

So umfassend und intensiv die Debatte um schulische Inklusion und die Anerkennung von Vielfalt aller Lernenden in Deutschland seit der Ratifikation der UN-BRK und des Fakultativprotokolls durch das Gesetz vom 21.12.2008 geführt wird, stellt sich dennoch häufig die Frage, inwieweit der Begriff Inklusion womöglich einer „babylonischen Sprachverwirrung“ (vgl. Wocken 2011, S. 59) gleicht. Die (fach-)wissenschaftliche Diskussion ist geprägt von divergierenden Ansätzen und theoretischen Zugängen, die Inklusion unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten (vgl. Hinz 2002; Grosche 2015; Moser 2012).

Spricht man von Inklusion, so wird im soziologischen Diskurs darunter eine analytische Kategorie verstanden, die auf das Einschließen bzw. die Mitgliedschaft von Personen zu sozialen Systemen und damit verbunden auf größtmögliche soziale Teilhabe (vgl. Stichweh & Windolf 2009) rekurriert. Das Gegenstück – die Exklusion – beschreibt etwa Luhmann als eine Kumulation von Exklusions-Ereignissen:

„Die faktische Ausschließung aus einem Funktionssystem – keine Arbeit, kein Geldeinkommen, kein Ausweis, keine stabilen Intimbeziehungen, kein Zugang zu Verträgen und zu gerichtlichem Rechtsschutz [...] – beschränkt das, was in anderen Systemen erreichbar ist“ (Luhmann 1998, S. 630).

Aus systemtheoretischer Sicht stehen Inklusion und Exklusion somit in einem dialektischen Verhältnis.

Inklusion im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird derzeit vor allem aus zwei verschiedenen Perspektiven diskutiert: In einem weiten Verständnis, dessen Zielsetzung von einer Berücksichtigung verschiedener Dimensionen von Benachteiligung ausgeht und Inklusion mit dem Heterogenitätsdiskurs verknüpft (vgl. Emmerich & Hormel 2013; Cramer & Harant 2014) bis hin zu der Forderung die „alltägliche ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘“ zu überwinden (Hinz 2010, S. 65). So fasst beispielsweise Hinz (2006) Inklusion zusammen als

„[...] allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – damit wird, dem Verständnis der Inklusion entsprechend, jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (Hinz 2006 S. 98).

Werning (2014) umreißt dieses weite Inklusionsverständnis vergleichsweise pragmatisch als „die Minimierung von Diskriminierung und Maximierung der sozialen Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen“ (ebd., S. 603).

Demgegenüber steht ein eng gefasstes Verständnis, das zunächst die gleichberechtigte Teilhabe der Menschen mit Behinderungen in den Blick nimmt und im Allgemeinen als ein „mainstreaming“ von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bezeichnet wird. Häufig wird damit Inklusion im Schulbereich auf das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bezogen. Dieses eher enge bzw. spezifische Ver-

ständnis findet sich zugleich in der UN-BRK, die (die Debatte um) Inklusion als globale Norm maßgeblich vorangetrieben hat (vgl. Werning 2014).

Werning (2014) stellt fest:

„Es gibt keine allgemein akzeptierte Definition und die Argumentationsstränge unterscheiden sich stark. Neben theoretisch idealistischen Bestimmungen stehen pragmatische Zugänge, die sich an den konkreten bildungspolitischen Gegebenheiten und Umsetzungsmöglichkeiten orientieren“ (ebd., S.602).

Argumentativ knüpft er damit an Wocken (2010) an, der vor allem im Hinblick auf eine empirisch und theoretisch tragfähige Unterscheidung der Begriffe Inklusion und Integration ein pragmatisches Vorgehen empfiehlt:

„Der neue Begriff Inklusion ist da [...]. Keine noch so scharfsinnige Begriffsanalyse wird konsensfähige Kriterien herausarbeiten können, mit deren Hilfe man einer willkürlichen Begriffswahl Einhalt gebieten kann. [...] Es bleibt uns nicht erspart, in jedem einzelnen Fall genau zu prüfen, was denn mit dem gewählten Etikett wirklich gemeint und was tatsächlich in der Verpackung drin ist“ (ebd., S. 230).

Wird im Folgenden von Inklusion im Bildungssystem gesprochen, so ist damit bezugnehmend auf die „Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK) ein enges Verständnis von inklusiver Bildung verbunden, das sich an der Begriffsbestimmung des Vertragstextes orientiert und das das Hauptaugenmerk auf die sonderpädagogische Förderung und das Gemeinsame Lernen legt.

2.1 Inklusion als globale Norm – Die UN-Behindertenrechtskonvention

Nach Artikel 24 der UN-BRK haben „alle Menschen mit Behinderung [...] das Recht, innerhalb eines allgemeinen, inklusiven, kostenlosen, wohnortnahen und auf Diversität setzenden Bildungssystems aufzuwachsen“. Die Reichweite der UN-BRK insgesamt und die Tragweite des Anspruchs auf eine gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung im Speziellen werden dabei sehr unterschiedlich interpretiert (vgl. Siehr & Wrase 2014):

Demnach besteht der Zweck des Übereinkommens darin, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten aller Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schätzen und zu gewährleisten [...]“ (Art. 1 Satz1 UN-BRK), wonach zu den Menschen mit Behinderungen jene zählen, die „langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (United Nations 2011). Darin zeigt sich eine veränderte Sichtweise auf den Behinderungsbegriff, der nicht länger auf ein subjektbezogenes Defizit abstellt, sondern die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt beleuchtet. Behinderung wird so nicht als ein starres Merkmal sondern als ein dynamisches Konstrukt betrachtet (vgl. United Nations 2007), geleitet von gesellschaftlichen Verhältnissen und sozialen Tatbeständen. Ein Mensch *ist* mit anderen Worten nicht aufgrund individuell unterschiedlicher Ausgangslagen beeinträchtigt, sondern er *wird* im Miteinander mit Anderen behindert.

Der UN-BRK voraus ging die Salamanca-Erklärung, die als Ergebnis der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ in Salamanca im Juni 1994 Ziele für eine zukünftige Richtung der Pädagogik für besondere Bedürfnisse formulierte. Darin wird gefordert, „höchstes Augenmerk und Priorität auf die Verbesserung ihrer Schulsysteme dahingehend zu richten, dass diese alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Schwierigkeiten einbeziehen

können“ (UNESCO 1994, S. 1) sowie auf „Gesetzes- bzw. politischer Ebene das Prinzip integrativer Pädagogik anzuerkennen und alle Kinder in Regelschulen aufzunehmen, ausser [sic] es gibt zwingende Gründe, dies nicht zu tun“ (ebd., S. 1). Die darin verankerte Leitidee, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen, stellt einen „politischen Meilenstein“ (Schuhmann 2003, S. 21) dar, der sich daran anknüpfend in Artikel 24 der UN-BRK wiederfindet.

Dessen Auslegung ist nach Riedel auch im Gesamtzusammenhang des übrigen Völkerrechts zu sehen. Damit einhergehen demnach vier Prämissen, die im Hinblick auf das Recht auf Bildung nach Artikel 13 UN-Sozialpakt erfüllt sein müssen:

- (a) *Verfügbarkeit*: „Bildungseinrichtungen und -programme [sind] nur dann funktionsfähig, wenn sie im Stande sind, die besonderen Belange von Schüler/innen mit Behinderung in dem Maße zu berücksichtigen, dass innerhalb der Regelschulen die notwendige Ausstattung und Unterstützung vorhanden ist, um Schüler/innen mit Behinderung wie ihre Mitschüler/innen ohne Behinderung ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend zu fördern.“ (Riedel 2010 S. 14f.)
- (b) Unter der *Zugänglichkeit* wird nach Auslegung des UN-Sozialpakt Ausschusses der unterschiedslose Zugang zum Regelschulsystem gefasst, der die Nichtdiskriminierung sowie die physische und wirtschaftliche Zugänglichkeit umfasst. Dabei deutet der UN-Sozialpakt Ausschuss die physische Zugänglichkeit als Besuch einer Schule des Regelschulsystems in zumutbarer Entfernung, die wirtschaftliche Zugänglichkeit als finanzielle Erschwinglichkeit für alle und die Nichtdiskriminierung als gleiche Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung im Regelschulsystem.
- (c) *Angemessenheit* bezieht sich auf Formen und Inhalte, Lehrpläne und Lernmethoden unter Verwendung der auf die Lernenden zugeschnittenen Materialien, die die jeweils bestmögliche schulische und soziale Entwicklung ermöglichen, wie beispielsweise durch den Einsatz einer binnendifferenzierten Methodik.
- (d) Die *Anpassungsfähigkeit* rekurriert auf die Erfordernisse sich verändernder Gesellschaften, denen Rechnung zu tragen ist. Diese Prämisse zielt insbesondere auf die bedarfsgerechte Umgestaltung der Schulen für die jeweiligen Förderschwerpunkte (insbesondere der körperlichen und Sinnesbeeinträchtigungen).

Im Rahmen der BRK findet nunmehr eine weitere Konkretisierung dieser Attribute statt. So heißt es in Artikel 24 UN-BRK „die Vertragsstaaten [gewährleisten] ein integratives⁶ Bildungssystem auf allen Ebenen“, sodass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ und „Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“⁷.

6 In der englischen Vertragsfassung werden die Begriffe inclusive education (Art. 24, Abs. 1 Satz 2) und inclusion (Art. 24 Abs. 2) verwendet, die auch für Deutschland verbindlich sind, während es sich bei der deutschen Übersetzung um eine nicht authentische und damit nicht verbindliche Übersetzung handelt (vgl. Wrase 2015, S. 44).

7 In der englischen Originalversion lauten die Passagen: „...shall ensure an inclusive education system at all levels...“; „...persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live...“ und „...persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education“.

Physisch zugänglich im Sinne der UN-BRK, impliziert die Barrierefreiheit in einem weit gefassten Verständnis, das nicht nur physisch unüberwindbare Hindernisse umfasst, sondern auch Barrieren wie fehlende Lehrpersonen mit Kenntnis der Gebärdensprache⁸ oder wie negative Einstellungen und Vorurteile von Mitschülern und Lehrkräften einschließt.

2.2 Inklusion als nationale Norm – Implikationen auf nationaler Ebene

Mit dem Inkrafttreten der UN-BRK in der Bundesrepublik Deutschland am 26. März 2009 haben sich auf nationaler Ebene Anforderungen an ein Bildungssystem ergeben, die es erforderlich machen, die Entwicklungen auf Bundesebene kurz zu skizzieren und daran anknüpfend einen Blick auf die rechtliche Auslegung der vier genannten Charakteristika (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit, Anpassungsfähigkeit) (vgl. Artikel 13 UN-Sozialpakt) eines inklusiven Bildungssystem als nationale Norm zu werfen. Maßgeblich dafür erscheinen im aktuellen Diskurs insbesondere zwei Interpretationen (vgl. Wrase 2015; Riedel 2010), die im Folgenden kurz im Hinblick auf die Schlussfolgerungen für das deutsche Schulsystem umrissen werden. Bezugnehmend auf den Zugang zu einem allgemeinen Schulsystem und dessen Regelung durch zuständige Behörden, kommt Riedel in seinem Gutachten zu dem Schluss, dass die Sonderzuweisung aufgrund einer Behinderung in ein separates Fördersystem „grundsätzlich als Verstoß gegen Artikel 24 in Verbindung mit 3 und 5 BRK zu werten [ist], gegen den die betroffenen Schülerinnen und Schüler unmittelbar rechtlich vorgehen können“ (Riedel 2010, S. 23). Siehr und Wrase (2014) kommen in ihrer Analyse ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Artikel 24 UN-BRK den Lernenden ein „einklagbares subjektiv-öffentliches Recht auf inklusive Beschulung“ gewährt (ebd., S. 162).

Gleichwohl geht Riedel in diesem Zusammenhang auch auf die völkerrechts- bzw. systemimmanenten Grenzen der Geltendmachung der in Artikel 24 verankerten Rechte ein. Hier sind erstens die Rechte Dritter und zweitens unverhältnismäßige Mehrkosten zu nennen.⁹ Eine häufig vertretene Ansicht, dass durch die gemeinsame Beschulung, das Recht auf Bildung nicht behinderter Kinder übermäßig einschränkt wird, so Riedels Auslegung, sei weder pädagogisch noch sozialwissenschaftlich und auch juristisch tragfähig. Vielmehr gehe es um die positive Förderung der persönlichen Entwicklung aller Lernenden im gemeinsamen Unterricht. Das Recht Dritter könne lediglich in begründeten Einzelfällen geltend gemacht werden¹⁰ und bedeute nicht unweigerlich eine Überweisung in ein Förderschulsystem, sondern seiner Meinung nach zunächst das umfassende Ausschöpfen weiterer Möglichkeiten, wie das vorübergehende Ausweichen in einen anderen Raum oder sonderpädagogische oder psychologische Maßnahmen. Hier greift er implizit auch das Charakteristikum der Angemessenheit von Formen und Inhalten, Lehrplänen und Lernmethoden auf.

8 Im Hinblick auf Fragen der Personalentwicklung trifft Art. 24 Abs. 4 ebenfalls Aussagen: Es sind geeignete Maßnahmen zu treffen „zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein“.

9 Riedel verweist zudem auf ein mögliches Elternwahlrecht, das er im Rahmen des Gutachtens jedoch nicht weiter beleuchtet, da sich selbiges auf das Verhältnis zu Staat bzw. zum Schulträger konzentrierte (Riedel 2010, S. 23).

10 Riedel nennt hier das Beispiel eines Kindes, das durch ständiges Schreien den Unterricht schwerwiegend beeinträchtigt, dass selbiger praktisch nicht durchführbar ist.

In Bezug auf die Grenzen im Sinne unverhältnismäßiger Mehrkosten, also des so genannten Ressourcenvorbehalts, stützt sich Riedel (2010) in seiner Auslegung auf die Ausführungen des Sozialpaktausschusses aus dem Jahr 2007¹¹. Demnach besteht dieser Vorbehalt insoweit, „dass der Staat die Verteilung seiner Ressourcen auf vernünftige und angemessene Erwägungen zu stützen hat“ (ebd. S. 27). Auf der strukturellen Ebene geht damit einher, dass das Schulsystem sukzessive, aber flächendeckend auf eine inklusive Beschulung aller Lernenden auszurichten ist. Auf der Individualebene der Schülerinnen und Schüler hingegen ist der Zugang zum Regelschulsystem, so Riedel, unmittelbar zu gewährleisten, wobei der Zugangsanspruch in seiner konkreten Ausgestaltung einem staatlichen Ermessen unterliegt und im Sinne des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes zu bewerten ist.

Ausgehend von der Zuständigkeit der Bundesländer im Schulbereich (vgl. Avenarius & Füssel 2010) und somit der Schaffung von gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der UN-BRK durch die Ausführungsgesetze der Länder verweist die Denkschrift zum Ratifikationsgesetzentwurf auf die Kultusministerkonferenz, die eine Überarbeitung der Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 vorsieht (BR-Drs. 760/08, S. 58), um den mit der Ratifizierung der UN-BRK einhergehenden Herausforderungen für das deutsche Schulsystem zu begegnen.

Diese Empfehlungen vom 6. Mai 1994 bildeten bis zur Ratifizierung der UN-BRK die Grundlage für die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung in den Ländern und bezogen sich im Wesentlichen auf fünf Merkmale:

- Wechsel von einer institutionenbezogenen hin zu einer personenbezogenen Sichtweise
- infolge dessen die Verwendung des Begriffs „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ an Stelle der Sonderschulbedürftigkeit
- Bedeutung individueller Förderung
- Stärkung der allgemeinen Schule als Förderort bei sonderpädagogischem Förderbedarf sowie
- die Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung.

Mit dem Positionspapier der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010 über „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte der Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung“ wird der vorgesehenen Überarbeitung der bisherigen Strategie zur sonderpädagogischen Förderung insofern Rechnung getragen, als die Ziele des Ausbaus des Gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen entsprechend der UN-BRK sowie der Erfahrungen des integrativen Unterrichts konkretisiert und Herausforderungen benannt werden, die mit dem pädagogischen Perspektivwechsel einhergehen.

Darin heißt es, dass

„[...] die Pädagogik und nicht zuletzt die Lehrerbildung [...] perspektivisch so zu gestalten [sind], dass an den allgemeinen Schulen ein Lernumfeld geschaffen wird, in dem sich auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bestmöglich entfalten können und ein höchstmögliches Maß an Aktivität und gleichberechtigter Teilhabe für sich erreichen. [...]. Die Kompetenzen der allgemeinen Schule im Umgang mit Heterogenität der Schülerschaft sind ebenso wie die Einstellung zur Akzeptanz von Verschiedenheit zu stärken“ (KMK 2010, S. 4).

Ziel ist dabei, neben dem Schulabschluss, auch der individuelle Bildungserfolg in Form einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung, die als Erwerb lebenspraktischer, sozialer, kognitiver

11 UN-Dokument E/C.12/2007/1 vom 10. Mai 2007.

und personaler Kompetenzen und die Fähigkeit zu einer selbstbestimmten Lebensführung expliziert wird.

Das Positionspapier bekennt sich zu einer wohnortnahen Beschulung der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung in ihrem sozialen Umfeld, zur Förderung einer partizipativen Schulkultur sowie zu einer Kooperation des lehrenden Personals, die auf eine individuelle Förderung der Lernenden abzielt. Gleichzeitig bekräftigt es die Bedeutung der Sonderpädagogik als Profession und als unabdingbaren Bestandteil im Umsetzungsprozess. „Die Professionalität der Sonderpädagogen ist zu sichern und durch kollegialen Austausch, Fort- und Weiterbildung zu ermöglichen.“ (ebd., S. 6)

Im Hinblick auf die Fördereinrichtungen bekennt sich die KMK zum Fortbestand selbiger und formuliert deren Rolle im allgemeinbildenden Schulsystem als Unterstützungsinanz: „Die Entwicklung, Profilierung und Professionalisierung von Kompetenz-/Förderzentren kann einen erforderlichen und schrittweisen Umgestaltungsprozess der allgemeinen Schulen zu inklusiven Bildungseinrichtungen unterstützen“ (ebd., S. 6). Dabei wird die Durchlässigkeit zwischen den allgemeinen Schulen und den Fördereinrichtungen dahingehend bewertet, dass einerseits Förderschulen in allgemeine Schulen aufgehen können und zum anderen Fördereinrichtungen auch für Lernende ohne Behinderung im Sinne des Gemeinsamen Lernens zu öffnen sind.

Daneben hebt die KMK das Elternwahlrecht hervor, das in Bezug auf die Entscheidung für eine allgemeine oder Fördereinrichtung zu berücksichtigen ist.

Ausgehend von diesem Positionspapier schließen sich 2011 die Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ an (KMK 2011). Sie greifen die Ziele und Strategien des Positionspapiers aus dem Jahr 1994 auf und geben differenzierte Empfehlungen u. a. zu Bereichen, die bisweilen auch Elemente der angeführten Prämissen (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit) aufgreifen:

1. Inklusiver Unterricht sollte in Anlehnung an den Grundsätzen des Zugangs und der Angemessenheit verschiedene Lernumgebungen und Lerninformationen bereitstellen. Dabei wird auf einen handlungsorientierten, ganzheitlichen Unterricht und die Anwendung geeigneter didaktisch-methodischer Vorgehensweisen (bspw. gleiche Lerngegenstände, die mit unterschiedlicher Zielstellung bearbeitet werden) rekurriert, die in äußeren und inneren Differenzierungsmaßnahmen umgesetzt werden können.
2. In Bezug auf Leistungsanforderungen und Bewertungen soll die Berücksichtigung von Nachteilsausgleich ebenso wie differenzierte Leistungsbewertungen (die über die Vergabe von Schulnoten und Zeugnissen hinausgehen) und Abschlüsse Anwendung finden.
3. Die Gestaltung von Übergängen in der Bildungsbiografie sollte durch eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen und im Dialog mit den Eltern erfolgen.
4. Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote beziehen die Zusammenarbeit der verschiedenen pädagogischen Professionen und Fachdienste am Lernort Schule ein, ebenso wie Maßnahmen der Prävention (im Vorfeld) einer Behinderung und die sonderpädagogischen Unterstützungsangebote einer Region (Förderschulen).
5. Die Anforderungen an das Personal richten sich insbesondere an die Bereitstellung und Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen lehrenden und nicht lehrenden Personals. Dabei wird die besondere Bedeutung von Einstellung, Haltung und Fähigkeit herausgestellt, die von der Akzeptanz von Vielfalt sowie der Wahrnehmung von Verschiedenheit ausgeht. Ein Schwerpunkt der Maßnahmen in den Ländern bezieht sich dabei auf die allgemeine Qualifizierung der Lehrkräfte durch Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Aufgaben inklusiven Unterrichts sowie die Ausrichtung der sonderpädagogischen Fachkräfte an den entsprechenden Förderschwerpunkten (Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Körperlich und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören sowie Sehen).

6. Die besondere Bedeutung des regionalen Bildungsnetzwerks, mit seinen unterschiedlichen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten und deren Zusammenarbeit auch in einem partnerschaftlichen Austausch mit den Eltern zur Gestaltung der Übergänge in der individuellen Bildungsbiografie, wird herausgestellt. (Vgl. KMK 2010)

Die Empfehlungen lassen eine Öffnung des allgemeinen Schulsystems für eine zunehmende gemeinsame Förderung aller Lernenden und ein Bekenntnis zur Heterogenität der Schülerschaft erkennen. Gleichzeitig rekurrieren sie in ihrer Präzisierung jedoch überwiegend auf das Feld der sonderpädagogischen Förderung. Sie manifestieren den Erhalt der Fördereinrichtungen insofern, als sie institutionell als wichtiger Bestandteil eines erforderlichen Beratungs- und Unterstützungsnetzwerks angeführt werden und nicht etwa beispielsweise in der Zielsetzung, deren pädagogische Kompetenzen in die allgemeinen Schulen (z. B. in Teilen) zu überführen.

Insgesamt zielen die Empfehlungen auf eine Umsetzung des engen Inklusionsbegriffs im Sinne der UN-BRK ab. Jedoch handelt es sich um Empfehlungen ohne bindenden Charakter und die Entscheidung über eine entsprechende Ausgestaltung der inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen obliegt den Bundesländern. Zu diesem Zweck werden im Folgenden die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Landes Nordrhein-Westfalen umrissen, um die Voraussetzungen unter denen ein Transformationsprozess des Schulsystems auf kommunaler Ebene stattfindet, darzulegen und so zentrale Entwicklungslinien zur Einordnung der empirischen Befunde zu beschreiben.

Zuvor sei jedoch noch abschließend auf den aktuellen Entwicklungsstand auf nationaler Ebene hingewiesen, der im Rahmen der ersten Staatenprüfung¹² zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in Deutschland durch den UN-Ausschuss im März 2015 bewertet worden ist. Für Deutschland werden mit Blick auf den Bereich Bildung klare Weiterentwicklungsbedarfe benannt. Der Bericht kommt zu dem Ergebnis, dass „the State party has an education system where the majority of students with disabilities attend segregated special-needs schools“ (UN-CRPD 2015, S. 8). In seinen Empfehlungen spricht sich das Gremium insbesondere für die Verringerung der segregierten Beschulung, für eine entsprechende Bereitstellung der finanziellen und personellen Ressourcen, einer (gerichtlichen) Durchsetzbarkeit des Rechts auf den Zugang zum allgemeinen Schulsystem sowie eine umfassende Weiterbildung der Lehrkräfte aus: „The Committee recommends that the State party: (a) Immediately develop a strategy, action plan, timeline and targets to provide access to a high-quality, inclusive education system across all Länder, including the required financial resources and personnel at all levels; (b) Scale down segregated schools to facilitate inclusion and ensure that the law and policies uphold the duty that mainstream schools enrol children with disabilities with immediate effect if that is their choice; (c) Ensure that reasonable accommodation is provided at all levels of education and that the right to such accommodation is legally enforceable and justiciable before the courts; (d) Ensure the training of all teachers in inclusive education, increased accessibility of the school environment, materials and curricula, and the provision of sign language in mainstream schools, including at the post-doctoral level“ (UN-CRPD 2015, S. 8).

12 Artikel 35 UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten „innerhalb von zwei Jahren nach Inkrafttreten dieses Übereinkommens [...] einen umfassenden Bericht über die Maßnahmen, die er zur Erfüllung seiner Verpflichtungen aus dem Übereinkommen getroffen hat, und über die dabei erzielten Fortschritte“ (Artikel 35 UN-BRK) vorzulegen. Zudem ist in regelmäßigen Abständen (mindestens alle vier Jahre und darüber hinaus jeweils auf Anforderung des Ausschusses) ein Folgebericht einzureichen.

2.3 Inklusion als regionale Norm – Rahmenbedingungen auf Landesebene

Die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen verabschiedete am 16. Oktober 2013 das „Erste[s] Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen“ (9. Schulrechtsänderungsgesetz), das zum Ziel hat, insbesondere den Artikel 24 der UN-BRK in Nordrhein-Westfalen umzusetzen. Damit wird

„[i]nklusive Bildung und Erziehung in allgemeinbildenden Schulen[...] im Schulgesetz NRW (SchulG) als Regelfall verankert. In Umsetzung dessen haben die Eltern grundsätzlich das Recht, dass ihr Kind mit Behinderung eine allgemeinbildende Schule besucht“ (Landtag Nordrhein-Westfalen 2013, LRg, Drs. 16/59).

Das Ziel besteht folglich darin, den Anteil der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Regelschulen zu erhöhen und gleichzeitig einen deutlichen Rückgang der Lernenden in den spezialisierten Fördereinrichtungen zu erreichen.

Die Begründung des Gesetzesentwurfs orientiert sich dabei im Begriffsverständnis – anders als die normativen Zielsetzungen auf nationaler Ebene – zunächst an einem erweiterten Inklusionsbegriff, der über das Gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung hinausgeht:

„Der Begriffswandel von der Integration zur Inklusion bedeutet, dass es nicht mehr darum gehen kann, Menschen zur Teilhabe an einem Regelsystem zu befähigen, sondern dieses Regelsystem so einzurichten, dass es gleichermaßen den Bedürfnissen aller Menschen mit allen ihren Unterschieden gerecht wird. Dieser weit gefasste Begriff inklusiver Bildung bedeutet vor allem eine pädagogische Veränderung. Sie fügt sich in den Kontext des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule ein, der darauf gerichtet ist, Schülerinnen und Schüler nach ihren speziellen Bedürfnissen, Lernerfordernissen und Kompetenzen entsprechend zu fördern, ohne sie in unterschiedliche Kategorien einzuteilen. Angesichts der Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention umfasst dieser Auftrag zur Inklusion auch das Gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen.“¹³

Gleichwohl richtet sich der Fokus in der Umsetzung bislang auf die sonderpädagogisch geförderten Lernenden. In Anlehnung an die Ausführungen Riedels steht die Schulgesetzgebung so grundsätzlich im Einklang mit der UN-BRK, da die Förderschule nur im Ausnahmefall als Schulart angeführt wird. Problematisch legt er lediglich aus, dass das Gemeinsame Lernen in das Ermessen personeller und sächlicher Ausstattung gestellt wird (vgl. Riedel 2010, S. 42).

Ausgehend von dem Begriffsverständnis des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes ist somit eine grundlegende Reorganisation der sonderpädagogischen Förderung in Nordrhein-Westfalen vorgesehen, die über die Integration Einzelner in gegebene Strukturen (Einzelintegration bzw. einzelintegrative Maßnahmen) hinausgeht. Bis 2013/14 erfolgte die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen in Nordrhein-Westfalen in zweierlei Art und Weise: (1) im Rahmen des Gemeinsamen Lernens (GL) an Regelschulen und (2) in so genannten Integrativen Lerngruppen (ILG)¹⁴ der Sekundarstufe I. In den Integrativen Lerngruppen der Sekundarstufe I wurden in der bisherigen Praxis Schü-

13 Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen zu den einzelnen Änderungen, S. 3, online verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf>. Zuletzt geprüft am 19.10.2017.

14 Mit dem Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes können *Integrative Lerngruppen* letztmalig zum Schuljahr 2013/14 gebildet werden. Danach erfolgt die Fortführung und Auslaufen bestehender ILG (vgl. Landtag NRW: Vorabdruck 16/59 vom 16.10.2013, S. 7).

lerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (i. d. R. nicht weniger als fünf) gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf unterrichtet. Daneben wurde insbesondere im Bereich der Körperlichen und motorischen Entwicklung sowie der Sinnesbeeinträchtigungen Einzelintegration insofern praktiziert, als einzelne Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen aufgenommen wurden. Sonderpädagogische Unterstützung wurde in diesem Rahmen stundenweise durch Lehrkräfte der Förderschulen abgedeckt. Nach dem sukzessiven Auslaufen der einzelintegrativen Maßnahmen beschränkt sich nunmehr die Förderung perspektivisch auf das Gemeinsame Lernen.

Neben der Orientierung an einem weiten Verständnis finden sich im Schulgesetz gleichermaßen Anhaltspunkte für einen besonderen Fokus auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, d. h. die Verwendung des engen Inklusionsbegriffs. So wird unter Berücksichtigung der Übergangsbestimmungen mit der Verabschiedung und dem Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes der Unterricht in allgemeinen Schulen zukünftig

„als Gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Klassenverband oder in der Lerngruppe erteilt. [...] Hierbei sind innere und äußere Differenzierungen möglich.“ (Landtag NRW, Vorabdruck 16/59 vom 16.10.2013, S. 3).

Ergänzend dazu wird zwischen zielgleichem und zieldifferentem Unterricht unterschieden. Zielgleicher Unterricht orientiert sich an den Richtlinien und Lehrplänen der entsprechenden Schulart und kann demzufolge zu den entsprechenden Abschlüssen der allgemeinen Schulen führen (Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder 10, Fachoberschulreife mit oder ohne Qualifikation sowie Allgemeine Hochschulreife). Zieldifferenten Unterricht ist dagegen an den Lehrplänen der jeweiligen Förderschule mit dem entsprechenden Förderschwerpunkt ausgerichtet (z. B. Lernen). Zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler können derzeit i. d. R. folgende Abschlüsse erreichen: Abschluss der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt (1) Lernen oder (2) Geistige Entwicklung (vgl. RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder, 13–41 Nr. 3, Stand: 01. Juli 2011).

Neben den Implikationen zum Gemeinsamen Lernen erfolgte mit der Schulgesetzänderung zugleich eine Novellierung der Mindestgrößenverordnung für Förderschulen, die im November 2013 in Kraft trat.¹⁵ Bedeutsam ist diese Entwicklung insbesondere deshalb, weil sich daraus für die kommunalen Schulträger schulorganisatorische Anforderungen für die Schulentwicklungsplanung ergeben, also im Hinblick auf die Grundsätze der Verfügbarkeit und des Zugangs schulischer Angebote, die handlungsleitend für die folgenden empirischen Analysen sind. Etwa 69% der Förderschulen in Nordrhein-Westfalen unterschritten im Schuljahr 2012/13 bereits die Mindestgröße (vgl. Schwarz & Makles 2014), sodass ein Großteil dieser Schulen zusammengelegt oder bereits geschlossen wurde. Infolge des Regierungswechsels im Jahr 2017 erfolgte eine bildungspolitische Neuausrichtung dahingehend, dass die Bemühungen nicht länger (nur) auf der Implementation des Gemeinsamen Lernens liegen, sondern zugleich die Voraussetzungen für ein breites Förderschulangebot geschaffen werden sollen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 21.07.2017). Zu diesem Zweck ermöglichte die Änderungsverordnung vom 24. August 2017 eine Aussetzung der Mindestgrößenverordnung für jene Förderschulen, die nicht zum Ende des Schuljahres 2016/17 aufgelöst wurden. Welche möglichen Konsequenzen sich daraus für den Transformationsprozess ergeben, wird an anderer Stelle (8.2) ausführlich diskutiert.

¹⁵ Für den Förderschwerpunkt Lernen liegt die darin vorgesehene Größe bei 144 Lernenden und im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung bei 55 statt bei bisher 33 Lernenden.

Für die nachfolgende Analyse erscheinen somit, neben den konkreten gesetzlichen Bestimmungen, vier Zeitpunkte von besonderer Relevanz für die empirische Rekonstruktion des Transformationsprozesses:

1. ab 1994: Einzelintegrative Maßnahmen
2. 2009: Inkrafttreten der UN-BRK
3. ab 2013: Auf- und Ausbau des Gemeinsamen Lernens
4. ab 2017: Stagnation des Ausbaus des Gemeinsamen Lernens und Stärkung der Förderschule

Zusammenfassend lässt sich ferner festhalten, dass sich eine Situationsanalyse und daraus abzuleitende Handlungserfordernisse im Hinblick auf die Transformation des kommunalen Schulsystems an einem Leitbild von Inklusion orientieren sollte, welches die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Individuums in den Mittelpunkt stellt. Dabei ist es Aufgabe der (Bildungs-) Einrichtungen bzw. der weiter gefassten Umwelt, die erforderlichen Rahmenbedingungen zur individuellen Förderung der Einzelnen bzw. des Einzelnen zu schaffen. Inklusion als Norm folgt dabei auf den dargestellten Ebenen keineswegs einem einheitlichen Verständnis, sondern impliziert vielmehr diverse, nicht immer deckungsgleiche Anforderungen an ein Schulsystem, die im konkreten Falle des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes die Zielsetzung eines weiten Begriffsverständnisses in den Blick nehmen, in der Konkretisierung jedoch immer wieder auf ein enges Verständnis abstellen.

Den dargestellten Anforderungen des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes, die über das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf hinausgehen, soll wie folgt begegnet werden: In Anknüpfung an den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs wird die Perspektive im Sinne einer intersektionalen Betrachtung erweitert. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Hier knüpft die Analyse an die frühen Arbeiten der quantitativ ausgerichteten Studien der Intersektionalität¹⁶ (vgl. Crenshaw 1989; McCall 2001) an. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (Walgenbach 2014 2014, S. 54f.). Diese können sowohl kompensatorisch als auch verstärkend ineinandergreifen. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass eine besondere Fokussierung auf die Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur gemäß Zielsetzung der UN-BRK, sondern auch empirisch begründet werden kann, weil die Verfügbarkeit und Beschaffenheit von Daten ihrerseits enge Grenzen für intersektionale Betrachtungen setzen. Vor diesem Hintergrund sollen die Analysen des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der inklusiven Bildung – wo immer möglich – entlang verschiedener Differenzierungslinien durchgeführt werden, die mithilfe der vorliegenden Daten abgebildet werden können und eine Annäherung an das Zusammenspiel weiterer sozialer Kategorien gestatten. Der Fokus wird dabei aufgrund der Datenlage (vgl. 5.1) auf die Dimensionen Geschlecht und Zuwanderungshintergrund der Schülerschaft gelegt werden, die in den einzelnen Analysekapiteln stets in einer Zusammenschau mit besonderen Bedürfnissen und Förderbedarfen differenziert dargestellt werden. Zu betonen ist darüber hinaus, dass die Zielgruppe der Menschen mit Behinderungen im Sinne der UN-BRK neben den Lernenden mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf auch andere Schülerinnen und Schüler umfasst. Kinder und Jugendliche, für die kein formales Feststellungsverfahren durch-

¹⁶ Gegenwärtig finden intersektionale Studien zunehmend unter Berücksichtigung ethnografische Forschungsstrategien Anwendung, mit dem Ziel durch die qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethodologie biographische Diskontinuität zu identifizieren (vgl. u. a. Winkler & Degele 2009).

geführt wurde, denen jedoch im Rahmen des Sozialgesetzbuches (SGB) Unterstützungsbedarf zusteht (bspw. Integrationshilfe), werden statistisch nicht erfasst, könnten also im Einzelfall in der Gruppe von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogische Förderung auftauchen. Eine umfassendere Darstellung verschiedener Heterogenitätsdimensionen bedarf schon deshalb eines anderen Zugangs, weil sie zunächst keiner Kategorisierung oder Institutionalisierung in dem Sinne unterliegen, wie sie sich im Rahmen der Förderschulen und der sonderpädagogischen Förderung zeigen, so dass schon die Datenlage in diesem Bereich eine Untersuchung zusätzlicher Heterogenitätsdimensionen enorm begrenzt. Das Hauptaugenmerk der Untersuchung liegt auf der prozessbezogenen Darstellung der (institutionellen) Transformation schulischer Inklusion auf kommunaler Ebene. Diese Transformation manifestiert sich im Einschluss in bzw. Ausschluss aus Förder- oder Regelschulen der betroffenen Schülerinnen und Schüler.

3 Inklusion als Transformationsprozess

„Die Transformation hin zu einem inklusiven Schulsystem ist ein sehr komplexes Thema, da hier Veränderungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen der Schulstruktur in einem Bundesland, der Schulversorgung in einer Region, der Einzelschule, des Unterrichts bzw. des Miteinanders in einer Klasse notwendig sind“ (Feldhoff 2016, S. 1).

Will man den Transformationsprozess in ein Monitoring einbetten, um intendierte und nicht intendierte Folgen als Grundlage für Steuerungshandeln datengestützt transparent zu machen, ist es nach dieser Annahme erforderlich, Veränderungen auf den verschiedenen Ebenen nachzuzeichnen. Doch welche Veränderungen müssen darin einbezogen werden und wie lassen sich diese systematisch erfassen? Dazu bedarf es zunächst einer begrifflichen Klärung des zugrunde gelegten Transformationsverständnisses und den damit einhergehenden Implikationen für schulische Inklusion auf den einzelnen Systemebenen (3.1). Für eine Strukturierung des Beobachtungsprozesses in theoretischer und empirischer Hinsicht werden daran anknüpfend die Steuerungsmöglichkeiten und -instrumente auf kommunaler Ebene sowie der Forschungsstand zur kommunalen Steuerung schulischer Inklusion näher expliziert (3.2). Die darauffolgende Systematisierung der Forschungsbefunde zu Inklusion und Schulentwicklungsprozessen verfolgt das Ziel, zentrale Beobachtungsdimensionen für die Ebene der Einzelschule und des Unterrichts zu identifizieren (3.3), bevor die theoretischen Zugänge zu einem konzeptuellen Referenzrahmen zusammengeführt werden, das den empirischen Analysen zugrunde gelegt werden kann (3.4).

3.1 Inklusion als Transformationsprozess im Schulsystem

3.1.1 Zum Begriff der Transformation

Der Begriff der (gesellschaftlichen) Transformation wird sehr unterschiedlich verwendet. Eine „handhabbare, wissenschaftlichen Kriterien entsprechende Definition liegt nicht vor“ (Reißig 2006, S. 31). In seiner Verwendung wird er als Unterbegriff des sozialen Wandels bzw. der Modernisierung verstanden und ist in diesem Kontext v. a. an die Zielsetzung marktwirtschaftlicher Demokratien gebunden.

In der Sozialwissenschaft wird Transformation als Sammelbegriff verwendet für die Beschreibung von:

- vielfältigen Umbruch- und Wandlungsprozessen in den ehemals realsozialistischen Staaten einschließlich der DDR und
- Entwicklungen in Afrika, Asien, Lateinamerika sowie des Nahen Ostens auf dem Weg zu marktwirtschaftlich organisierten Demokratien.

Wird im Folgenden von Transformation gesprochen, so wird diese verstanden als eine Form des sozialen Wandels im Sinne eines Umbruchs, einer Umgestaltung oder eines Umbaus.

„Transformation [ist] vor allem ein gesellschaftlicher Wandlungsprozess [...], ein sozioökonomischer und soziokultureller Wandel, eine Transformation von unten und von oben, ein Wandel der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse und grundlegenden Eingriffe in das bestehende Akkumulations- und Regulationsregime [...]“ (Reißig 2014, S. 55).

Gekennzeichnet ist dieser Wandel

„durch eine Intentionalität von gesellschaftlichen Akteuren, durch einen Prozeß mehr oder minder bewußter Änderung wesentlicher Ordnungsstrukturen und -muster sowie durch einen über verschiedene Medien gesteuerten Umwandlungs- (Umwälzungs-)prozeß von sozialen Systemen“ (Reißig 1994, S. 7).

Transformation ist demnach ein Konzept gesellschaftlicher Modernisierung, das „ein beachtliches Kategorienraster und methodisches Instrumentarium auch für zeitgenössische Transformationsanalysen“ (ebd., S. 21) bereitstellt. Der Grundstein dieses Konzeptes liegt in den strukturfunktionalistischen Arbeiten Parsons¹⁷ der 1960er und 1970er Jahre (vgl. Parsons 1972) und daran anknüpfend in den Ausarbeitungen von Habermas und Luhmann (vgl. Müller 1991, S. 262). Daneben begründet sich die hier zugrunde gelegte theoretische Perspektive dadurch, dass bisher keine anderen angemessenen makrosoziologischen Konzepte bzw. Theorien zur Beschreibung und Bewertung komplexer, gesellschaftlicher Umwälzungsprozesse vorliegen (ebd.). Fuchs (1996) beschreibt die Zielsetzung so, dass „mit der Modernisierungskonzeption die Richtung der politischen, sozialen und ökonomischen Veränderungen, [...] abstrahiert und verallgemeinert erklärt werden“ soll (ebd., S. 12). Sie fußen nicht auf einem stringenten Theoriesystem, sondern vielmehr auf einer Mischung aus beschreibenden und erklärenden Elementen. Modernisierung wird dabei jedoch nicht als evolutionstheoretisches Konzept eines universellen Modells gesamtgesellschaftlicher Umwandlung¹⁸ verstanden (vgl. Weymann 1998). Hier grenzen sich die Konstrukte Transformation und Modernisierung vom Begriff der Evolution insofern ab, als sie den Gestaltungswillen berücksichtigen und dabei auf die Selbsttransformation des Systems rekurren. Heinemann-Grüder (1993) charakterisiert Transformation als einen Begriff, der gekennzeichnet ist durch seinen „prozessualen, langfristigen, sequenziellen, independenten Charakter“ (ebd., S. 3).

Das von Reißig entwickelte Leitbild einer heutigen Gesellschaftstransformation ist die solidarische Teilhabegesellschaft (vgl. Reißig 2009): Das darin begründete normative Leitbild ist die gleichberechtigte Teilhabe der Menschen am Gemeinwesen, orientiert an einer kooperativen Lebensweise sowie dem friedlichen Zusammenleben. Die Funktionsweise dieser neuen gesellschaftlichen Regulationsweise würde bestimmt durch einen neuen Typ von Demokratie (partizipative Demokratie, Bürgergesellschaft), einen neuen Typ von Wirtschaft (nachhaltig, solidarisch, umweltkompatibel, ressourceneffizient) und einen neuen Typ von individuellen Entfaltungsmöglichkeiten selbstbestimmter Teilhabe an z. B. Arbeit, Bildung und Kommunikation.

3.1.2 Inklusion im Schulsystem als Transformationsprozess

Das hier skizzierte Transformationsverständnis rekurriert in seiner Annahme auf eine gesamtgesellschaftliche Veränderung der Gesamtstruktur bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaft mit den ihr immanenten Strukturebenen: Vergesellschaftungsformen (Arbeit, Märkte, Demokratie,

17 Parsons' strukturfunktionalistischer Ansatz lässt sich als komplexe Modernisierungstheorie bezeichnen, der die Funktionen des Bildungssystems im Rahmen der Gesamtgesellschaft verdeutlicht und sich auf unterschiedliche gesellschaftliche Ordnungen anwenden lässt. Im AGIL-Schema greift er die Ebenen der Gesellschaft und deren funktionalen Zusammenhang auf (vgl. Parson 1972; Fuchs 1996).

18 Modernisierungstheoretische Ansätze legen nicht selten eine Orientierung an der Überlegenheit euro-päischer und nordamerikanischer Gesellschaften gegenüber nach diesen Maßstäben weniger modernen Gesellschaften zugrunde. Sie implizieren demnach, dass Modernisierung nur dann erfolgen kann, wenn sich eine äquivalente Entwicklung vollzieht (vgl. u. a. Huntington 1996; Rostow 1997). Vorwürfe eines Ethnozentrismus oder der Verwestlichung schienen in diesem Zusammenhang als durchaus begründete Kritik an den Annahmen der Modernisierungstheorie (vgl. Flora 1974, S. 13f.). Insbesondere die Konzentration auf marktwirtschaftliche und bürokratische Strukturen in Verbindung mit der Leitidee des (wirtschaftlichen) Wachstums ist in diesem Zusammenhang umstritten.

Öffentlichkeit), Eigentums- und Machtverhältnisse sowie Kultur- und Wertemuster. Die Beobachtungen und Ausarbeitungen dieses Forschungsstrangs beziehen sich dabei zumeist auf Umgestaltungsprozesse, die gekennzeichnet sind durch den Wechsel bspw. eines politischen Systems (z. B. im Rahmen der postsozialistischen sowie der postfordistischen Transformationsforschung), durch eine Umstellung der gesamtgesellschaftlichen Grundordnung und einer verschiedene gesellschaftliche Subsysteme betreffenden Veränderung. Für eine Analyse der Implementation von Inklusion im Schulsystem dient sie hingegen als theoretischer Zugang, um die Umsetzung des Inklusionsgedankens in einem gesellschaftlichen Teilsystem (Schule) und die hierbei beobachtbaren Umschichtungs- und Neuverteilungsprozesse abbilden und strukturieren zu können. Anstelle eines vollständigen Umbaus des politischen und ökonomischen Institutionengefüges wird der Blick somit auf die (vornehmlich) institutionelle Beschaffenheit schulischer Bildungsangebote und -prozesse und deren Wandel gerichtet. Die theoretischen Grundannahmen der Transformation und speziell der Gesellschaftstransformation werden somit adaptiert, um den Prozess der Umgestaltung innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems nachzuzichnen.

Die mit dem Inkrafttreten der UN-BRK im öffentlichen und politischen Diskurs zunehmende Forderung einer Transformation des Bildungswesens hin zu einem inklusiven System mit der Zielsetzung einer gleichberechtigten Teilhabe aller Lernenden ist dabei keineswegs neu. Vielmehr gehen diesem Diskurs in Deutschland etwa vier Jahrzehnte voraus, in denen im Kontext verschiedener Projekte und Modellversuche Erfahrungen mit integrativer Beschulung gesammelt und Erkenntnisse generiert werden konnten. Gleichwohl markierten die Ratifizierung der UN-BRK sowie nicht zuletzt die jeweiligen Ausführungsgesetze der einzelnen Bundesländer einen Wendepunkt, der im Folgenden als ein transformatorisches Moment zugrunde gelegt wird. Als Impulsgeber führt die UN-BRK zu verstärkten Bemühungen eines Umschichtungs- und Neuverteilungsprozesses innerhalb des Schulsystems, der weit über einzelne Modellversuche hinausgeht.

In Reißigs Ausführungen (2009) zur Gesellschaftstransformation im 21. Jahrhundert werden zentrale Charakteristika eines neuen Typus sozialen Wandels genannt, die sich gleichermaßen auf das Teilsystem Schule übertragen lassen. Transformation lässt sich demnach durch folgende Merkmale beschreiben:

- (1) Es ist ein Prozess der Destruktion, des Übergangs sowie der Neukonstitution; gekennzeichnet durch einen mehrdimensionalen, komplexen Wandlungsprozess, prozessualen Wandel der Strukturen, Institutionen und kulturellen Deutungsmuster (vgl. Grin et al. 2010). Im Hinblick auf die Betrachtung einer schulsystemischen Transformation bedarf es demnach einer Auseinandersetzung mit strukturellen Veränderungen ebenso wie mit möglichen spezifischen institutionellen und schulkulturellen Wandlungsprozessen in Folge der Umsetzung von Inklusion.
- (2) Intendierte Prozesse und nicht-intendierte Handlungen stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Dabei können Prozess und Handlung in verschiedenen Transformationsfällen unterschiedlich gewichtet sein. Hierin grenzt sich der Begriff der Transformation von der Transition als vorwiegend gesteuertem sowie von der Evolution als ungesteuertem Prozess ab. In Bezug auf eine schulspezifische Betrachtung lässt sich damit zugleich an den Grundsätzen des Bildungsmonitorings anknüpfen, das ebenfalls die Darstellung intendierter und nicht-intendierter Folgen von ergriffenen oder nicht-ergriffenen Steuerungsmaßnahmen zum Ziel haben kann (vgl. Döbert 2009).
- (3) Der Übergang ist in erster Linie durch endogene Ursachen, Quellen oder Anstöße hervorgerufen, bspw. wirtschaftliche, soziale Konflikte oder gesellschaftliche Spannungslinien, die zwischen neuen gesellschaftlichen Herausforderungen und tradierten politischen, wirt-

schaftlichen und sozialen Strukturen verlaufen. Aber auch exogene Ursachen können einen Einfluss auf das Einsetzen eines Transformationsprozesses haben. Im Falle der Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung manifestiert sich dieser Anstoß in der UN-BRK als exogenes Moment, das gleichermaßen mit endogenen Ursachen im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher und sozialer Teilhabe einerseits und der zunehmenden Ökonomisierung und Individualisierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche (vgl. Beck 2016) andererseits einhergeht.

- (4) Eine Formenvielfalt ist beobachtbar: gerichtet-ungerichtet, geordnet-ungeordnet, allmählich-eruptiv, Konvergenz-Zusammenbruch, unten-oben. Charakteristische Muster sind dabei der Umbau bestehender bzw. der Aufbau neuer Strukturen oder Institutionen. Hier lassen sich in Bezug auf eine Betrachtung des (kommunalen) Schulsystems Muster insofern erwarten, als regionale Besonderheiten und Entwicklungen herausgearbeitet werden sollen – beispielsweise im Hinblick auf die Errichtung von Schwerpunktschulen als zentrale Kompetenzzentren inklusiver Beschulung einerseits oder eine dezentrale flächendeckende Beschulung aller Lernenden andererseits.
- (5) Die Dauer des Transformationsprozesses kann sehr unterschiedlich sein, wobei Reißig gegenwärtige Transformationen eher langsam und als Vielzahl gradueller Transformationen beschreibt. Hierfür ist in der Auseinandersetzung mit der Implementation eines inklusiven Schulsystems die Beobachtung über mehrere Messzeitpunkte erforderlich, um entsprechende Entwicklungsdynamiken vor und nach der Ratifizierung der UN-BRK nachzuzeichnen.
- (6) Der Prozess verläuft ergebnisoffen, wobei folgende Ergebnisse denkbar sind: die Entstehung eines neuen Typs sozialer Ordnung, ein Kompromiss sowie gesellschaftliche Stagnation, Scheitern oder Regression. Adaptiert für die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ließe sich dies als ein Stufenmodell beschreiben, dass von einer Beibehaltung eines mehrgliedrigen und segregierenden Schulsystems bis hin zu einer vollständigen Inklusion aller Lernenden als Zielsetzung über eine größtmögliche Beschulung von Lernenden im Regelschulsystem unter Beibehaltung weniger exklusiver Schulen¹⁹ reichen kann.
- (7) Als Indikatoren benennt Reißig veränderte Rahmenbedingungen, neue Kernakteure als Träger der neuen Entwicklung sowie die Institutionalisierung von Regeln und Strukturen. Zur Beschreibung veränderter Rahmenbedingungen bedarf es in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand einer Betrachtung der Gesetzgebung ebenso wie der kommunalen Ausgangslagen. Inwieweit neue Kernakteure (z. B. Schulleitungen oder Lehrkräfte) als Träger der Entwicklung das Feld prägen, bleibt im Rahmen der Arbeit weitgehend unberücksichtigt, da hierfür eine umfassende Analyse der Akteurskonstellationen sowie deren Wirkungsweise erfolgen müsste.

Ausgehend von diesen Charakteristika ist das Ziel im Folgenden, auf abstrakter Ebene zu beschreiben, zu verstehen und zu bewerten (vgl. Reißig 2009), wie sich das kommunale Schulsystem innerhalb des Untersuchungszeitraums verändert.

Umgestaltung bezieht sich dabei keineswegs nur auf tiefgreifende Veränderungen aller System- oder Makroelemente in der Fläche. Reißig unterscheidet vielmehr zwischen großen und kleinen Transformationen insoweit, als im Rahmen einer gesellschaftlichen Neukonstitution Wandel zunächst auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Große Transformationen bezieht er dabei auf gesamtgesellschaftliche Umbrüche, während kleine als partielles gesellschaftsveränderndes

¹⁹ Dabei wären exklusive Einrichtungen neben Förderschulen auch solche, die sich durch den Ausschluss spezifischer Schülergruppen kennzeichnen, z. B. Gymnasien.

Handeln auf regionaler Ebene stattfindet. So ist eine umfassende gesamtgesellschaftliche Veränderung als „Zusammenspiel von zahlreichen kleinen Veränderungen“ (Osterhammel 2010, S. 626) zu betrachten. Reißig sieht den Ausgangspunkt transformatorischer Prozesse über vielfältige Vermittlungen initiiert und insbesondere von ‚unten‘ beginnend. Im Hinblick auf die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems geht damit die Annahme einher, dass eine Umgestaltung neben den gerichteten Steuerungsprozessen der verschiedenen Ebenen (z. B. das Land in der Ausgestaltung der Schulgesetzgebung) gleichermaßen gesellschaftsveränderndes Handeln auf kommunaler und einzelschulischer Ebene voraussetzt. So wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Wandel angenommen, der gleichermaßen top-down und bottom-up verläuft.

Für die Erarbeitung der Indikatoren und die sich daran anschließende Charakterisierung des Transformationsprozesses ergeben sich daraus zwei Aspekte, die mit Blick auf das methodische Vorgehen in die Überlegungen einbezogen werden müssen: (1) Zum einen stellt sich die Frage, inwiefern sich die verfügbaren Daten zur Darstellung der Prozesshaftigkeit der Transformation eignen und welche Daten darüber hinaus erhoben werden müssten. (2) Welche Spuren von Prozesshaftigkeit finden sich unter Berücksichtigung der genannten Merkmale nach Reißig (2009) und welche Schlussfolgerungen für Entwicklungslinien des (kommunalen) Schulsystems lassen sich daraus ableiten?

3.1.3 Schulische Systemebenen im Transformationsprozess

Transformationsforschung, theoretische Konzepte und Erklärungsansätze greifen heute hauptsächlich auf Systemtheorien, Strukturtheorien, Kulturtheorien ebenso wie auf Klassen-, Handlungs- und Akteurstheorien zurück (vgl. Reißig 2009; Merkel 2010). Strukturtheorien setzen dabei insbesondere an der Organisationsgestaltung und -entwicklung an und stellen dabei die Reflexion von Strukturen und Prozessen in einem akteurszentrierten Ansatz in den Mittelpunkt. Die kulturtheoretischen Arbeiten hingegen berücksichtigen Transformation insbesondere aus der Perspektive von Enkulturationsprozessen und der Beschreibung des sozialen Raums. Für eine indikatorengestützte Darstellung der Entwicklungslinien kommunaler Schulsysteme bedarf es einer Übertragung dieser Ansätze auf einen Zugang, der die Komplexität des Systems unter Berücksichtigung von Rahmenbedingungen (Kontext), Eingangsvoraussetzungen (Inputs), Abläufen (Prozessen) und Wirkungen (Outputs) auf verschiedenen Ebenen aufgreift. Um den angenommenen Transformationsprozess des Bildungssystems als gesellschaftliches Subsystem beschreiben, verstehen und bewerten zu können, wird deshalb die transformationstheoretische Perspektive um einen Systembegriff ergänzt, der sich für die theoretische Explikation des Schulsystems eignet. Zu diesem Zweck werden für die Analyse Systemmodelle genutzt, die in der pädagogischen Forschung bereits Anwendung gefunden haben.

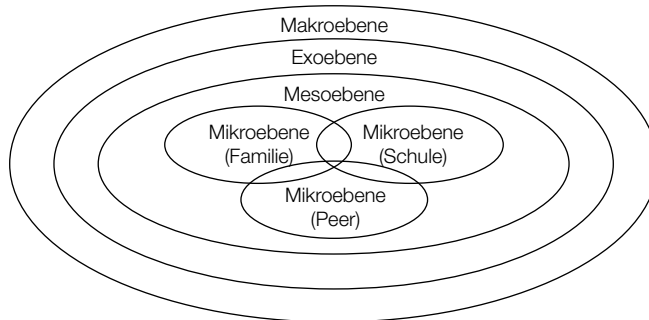
Inklusion als ein Transformationsprozess des Subsystems Schule erfordert einen Umbau des gesamten Schulsystems (vgl. Döbert & Weishaupt 2013), das als Ökosystem verstanden wird und sich in verschiedene Ebenen gliedert. Eine systemische Betrachtung im Sinne eines Mehrebenensystems ist dabei keineswegs neu. So schreibt Bronfenbrenner (1981), die

„Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (ebd., S. 19).

Er argumentiert ausgehend von einer individuenzentrierten Perspektive und stellt dabei die Frage in den Mittelpunkt, wie eine Person ihre Umwelt wahrnimmt und wie sich diese mit ihrer Umwelt auseinandersetzt (ebd.)

„[D]ie für Entwicklungsprozesse relevante Umwelt, wie sie hier definiert ist, [entspricht] nicht nur dem einzigen, dem unmittelbaren Lebensbereich um die Person: Sie umfasst mehrere Lebensbereiche und die Verbindung zwischen ihnen, auch äußere Einflüsse aus dem weiteren Umfeld. [...] Man muss sich die Umwelt aus ökologischer Perspektive topologisch als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten Ebene umschlossener Strukturen vorstellen“ (ebd. S. 38).

Bronfenbrenners Mehrebenenmodell zur Modellierung mikrosozialer Raumgestaltung ermöglicht es demnach, komplexe sozialräumliche Verhältnisse sichtbar zu machen (vgl. Grundmann & Kunze 2008). Bronfenbrenner benennt vier ökologische Systeme (vgl. Abbildung 1 Mehrebenenmodell nach Bronfenbrenner) die jeweils unterschiedlichen gesellschaftlichen Organisationsebenen zugeschrieben sind: (1) Mikroebene (sozialisatorische Interaktionen), (2) Mesoebene (Beziehungsgestaltung), (3) Exoebene (institutionelle Organisationsprinzipien) und (4) Makroebene (kulturelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen) (vgl. Bronfenbrenner 1981; Grundmann & Kunze 2008). Zentrale Bezugsebene in diesem Modell bildet somit die Dyade als Zentrum mikrosozialer Interaktion (bspw. zwischen Mutter und Kind, zwischen zwei Schulfreunden, zwischen Lehrerin und Schüler).



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981)

Abb. 1: Mehrebenenmodell nach Bronfenbrenner

Die Gesamtheit aller mikrosozialen Interaktionen bildet das Mesosystem, in dem die Mikrosysteme nicht als isoliert sondern vielmehr als Beziehungsgeflecht der verschiedenen Subsysteme betrachtet werden. Sie werden also vom Individuum maßgeblich mitgestaltet und wirken wechselseitig. Weitestgehend unbeeinflusst durch das individuelle Handeln der Person hingegen sind das Exo- und Makrosystem, die ihrerseits auf das Individuum wirken und somit in Bezug auf die individuelle Entwicklung nicht unberücksichtigt bleiben können (vgl. ebd.). Dabei eignen sich Bronfenbrenners Modellannahmen auch für Transformationsprozesse im Rahmen des ökologischen Experiments, das die Anpassung zwischen Mensch und Umwelt durch den „systematischen Vergleich von zwei oder mehr Umweltsystemen oder ihrer Strukturkomponenten“ (ebd., S. 53) erkunden soll und dabei insbesondere die Veränderungen der einzelnen Systemebenen nachzuzeichnen versucht (vgl. Grundmann & Kunze).

Auch in den Arbeiten der Integrationspädagogik finden Bronfenbrenners Überlegungen zur Ökologie der menschlichen Entwicklung Berücksichtigung (Bronfenbrenner 1981). So legt Sander seiner ökosystemischen Herangehensweise (vgl. Sander 1999) eine entsprechende Systematik zugrunde, die der strukturierten Beschreibung schulischer Innovationsprozesse dient

und unterscheidet dabei gleichermaßen zwischen den vier Ebenen Mikrosysteme, Mesosysteme, Exosysteme und Makrosysteme. Jedes der Systeme wird einerseits als Einheit betrachtet, aber zum anderen auch als Komponente eines jeweils größeren Systems (vgl. Sander 1999). Die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen, so die These, bestimmen die Qualität eines Entwicklungsprozesses. Anders als bei Bronfenbrenner (1981) ist der Bezugspunkt dabei nicht die übergreifende Dyade sondern die Entwicklungs- und Innovationsprozesse innerhalb der Einzelschule. „Das konkrete Kind-Umfeld-System kann pädagogisch so beeinflusst und gestaltet werden, dass das Kind besser integriert, also weniger behindert ist. Dies ist der Auftrag der ‚Integrations‘-Pädagogik. Der Auftrag bedeutet, immer wieder steuernde Eingriffe in Systeme bzw. Subsysteme vorzunehmen und sich damit über deren potenzielle Selbstregulation hinwegzusetzen“ (Sander 1990, S. 43 f.). Sanders Ausführungen sind demnach insbesondere durch ihren prozessualen Charakter im Miteinander der Subsysteme gekennzeichnet.

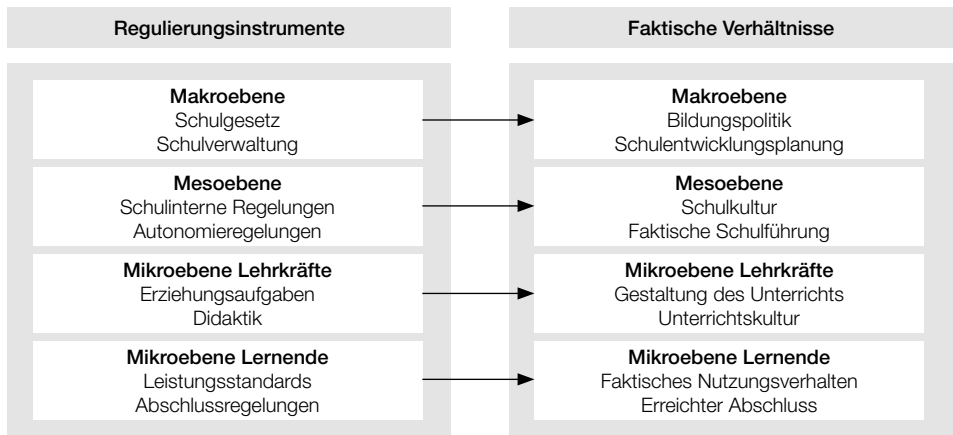
Sander begreift die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems zudem als ein Moment des Umbruchs und argumentiert, dass sich „die Einführung und Ausbreitung der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlichen in Deutschland vielleicht sogar als aktuelles ‚Transformationsexperiment‘ verstehen [lässt] [...], da Integration das bestehende ökologische System in der Subkultur Schulwesen durch neue Formen der sozialen Organisation, der dahinter stehenden Weltanschauungen der professionellen Stile mit der Zeit tief greifend verändert. Transformationsexperimente sind gesellschaftliche Umbrüche und können daher nicht ganz reibungslos verlaufen; Schwierigkeiten und auch Misslingen in einigen Mikrosystemen gehören bedauerlicherweise zu makrosystemischen Transformationen“ (Sander 1998, S. 127).

Während Sander in seinen Ausführungen insbesondere die Wirkungsmacht informeller inklusionsorientierter Kleingruppen für den Transformationsprozess betont, wie sie sich beispielsweise aus kleinen Teilgruppen von Lehrkräften oder Elterninitiativen ergeben, wird im Folgenden die Prozesshaftigkeit vorwiegend anhand formeller und institutionalisierter Akteurs- und Nutzergruppen (z. B. Schulleitung oder Klassen) untersucht, die als fester Bestandteil des Systems etabliert sind. So ist eine Erweiterung des pädagogischen Blickwinkels (vgl. Sander 2009) für ein Gelingen des Transformationsvorhabens insofern von zentraler Bedeutung, als eine isolierte Bewertung des Kindes nach Art und Grad der Beeinträchtigung und einer entsprechenden institutionellen Zuweisung mit Blick auf das in Kapitel 2 erarbeiteten Begriffsverständnisses kaum den Ansprüchen eines inklusiven Systems gerecht werden kann. Vielmehr ist eine Betrachtung erforderlich, die das Kind-Umfeld-System als Grundlage pädagogischer Entscheidungen heranzieht. Die Schule als veränderbares Subsystem, mit den Gegebenheiten und Möglichkeiten, rückt damit ins Zentrum der Beobachtung. Im Kontext ökosystemischer Ansätze nennt Sander neben den personellen Umfeldgegebenheiten materielle und sächliche Bedingungen der Einzelschule als weitere zentrale Komponente (vgl. ebd.), die einen Veränderungsprozess maßgeblich begünstigen können.

Die besondere Bedeutung der Einzelschule wird gleichsam in den Arbeiten Fends herausgearbeitet. Er begreift Schule als Handlungs- und Gestaltungseinheit (vgl. Fend 1986) und bettet diese in eine gesamtsystemische Betrachtung ein. Die gesetzlichen Vorgaben, angestoßene Innovationen und Reformen werden in der Einzelschule nicht linear umgesetzt, vielmehr findet eine Rekontextualisierung statt, die die Anforderungen an die spezifische Situation der Schule anpasst (vgl. Fend 2008). Die Steuerung des Bildungssystems wird folglich nicht verstanden als gegebene Kausalität sondern vielmehr als ein Konzept von Gestaltungsverantwortung auf verschiedenen Ebenen. Dieses Mehrebenensystem, so Fends These, kann nicht folgenlos an einzelnen Stellen verändert werden (vgl. ebd.). Er unterscheidet vielmehr zwischen den

gegebenen Regulierungsinstrumenten und dem empirischen Erscheinungsbild (vgl. Abbildung 2), wobei unter Regulierungsinstrumenten klassische Inputmerkmale zusammengefasst sind und das pädagogische Erscheinungsbild im Wesentlichen Prozesse und Outputmerkmale repräsentiert.

Anders als in den Arbeiten von Bronfenbrenner und Sander unterscheidet Fend drei Ebenen. Er geht von verschiedenen Mikrosystemen (z. B. Lehrkraft, Lernende) innerhalb des Mesosystems Einzelschule aus, die eingebettet sind in ein durch Schulgesetze oder Instrumente der Qualitätssicherung geprägtes Makrosystem. In den nachfolgenden Ausführungen wird ebenfalls eine Orientierung an dieser Einteilung gefolgt.



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Fend 2008

Abb. 2: Schule als Mehrebenenmodell nach Fend

Um Veränderungen auf den unterschiedlichen Ebenen des kommunalen Schulsystems zu verstehen und sichtbar zu machen, die mit dem Implementationsprozess inklusiver Strukturen und Praktiken einhergehen, sollen in Anlehnung an die theoretischen Vorüberlegungen die einzelnen Ebenen des Schulsystems analysiert und ebenspezifische oder -übergreifende Transformationsprozesse indikatoren gestützt sichtbar gemacht werden. Die Makroebene umfasst dabei das kommunale Schulsystem und die Kontextbedingungen, in die es eingebettet ist (Gesetze, Verordnungen usw.). Auf der Mesoebene soll der Transformationsprozess im System Einzelschule nachgezeichnet werden und dabei insbesondere schulorganisatorische Aspekte, Schulleitung und -management aber auch Rahmenbedingungen sowie Ergebnisse von Bildungsprozessen in die Betrachtung einbeziehen. Die Mikroebene umfasst letztlich Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung und deren organisationale Merkmale, um so z. B. auf Lerngruppen- bzw. Klassenebene Besonderheiten auch im Vergleich zwischen verschiedenen Schularten oder in Abhängigkeit bereits etablierter inklusiver Einrichtungen nachzuzeichnen. Bei der Datenauswertung gilt es daher, die vorgestellten pädagogischen Vorüberlegungen mit den Elementen der Transformationstheorie zu verknüpfen. Tabelle 1 zeigt diese Verschränkung anhand möglicher Ausprägungen der zentralen Charakteristika eines Transformationsprozesses im Mehrebenenmodell Schule.

Tab. 1: Beispiele der Adaption von Merkmalen des Transformationsprozesses auf den schulischen Systemebenen

Merkmale des Transformationsprozesses	Mikroebene (Unterricht)	Mesoebene (Einzelschule)	Makroebene (Kommune)
<i>Destruktion, Übergang, Neukonstitution</i>	Einstellen des Frontalunterrichts, Einführung neuer kooperativer Lernformen und letztlich Entwicklung neuer Routinen	Neuausrichtung des Schulentwicklungskonzepts (Schulprofil, Schulprogramm, o. ä.); Neuausrichtung bzw. grundlegende Veränderung interner Kooperationsprozesse (bspw. der multiprofessionellen Zusammenarbeit) u. ä.	(Schrittweise) Abbau der Fördereinrichtung und Ausbau des (wohnortnahen) inklusiven Schulangebots
<i>Intendierte Prozesse und nicht-intendierte Folgen</i>	Verweigerungshaltung durch fehlende (z. B. sächliche oder personelle) Unterstützung bei der Umsetzung inklusiver Lehr-Lern-Arrangements (<i>nicht-intendiert</i>)	Zunahme der eingeleiteten Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (<i>nicht-intendiert</i>) Verschiebung von Unterstützungsmechanismen (<i>nicht-intendiert</i>)	Mittelzuweisung und Reglementierung des Feststellungsverfahrens für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf (<i>intendiert</i>) Entscheidung zur Einrichtung inklusiver Strukturen (<i>intendiert</i>)
<i>Endogene und/oder exogene Ursachen</i>	Haltung/Motivation der Lehrkraft und/oder Anordnung der Schulleitung	Impulse durch Schulaufsicht oder -träger und/oder durch Kollegium, Schulleitung usw.	Ratifizierung der UN-BRK und/oder kommunale Initiative (z. B. Steuergruppe, parlamentarische Initiative o. ä.)
<i>Formvielfalt: geordnet – ungeordnet allmählich – eruptiv usw.</i>	Allmähliche Umstellung der Lehr-Lern-Formate	Geordneter Prozess unter Einbeziehen des Kollegiums Ungeordnet durch Leitungsanordnung ohne (gemeinsam) entwickelte Handlungs- und Umsetzungsstrategien	Geordneter Prozess gestützt durch kommunale Schulentwicklungsplanung, politische Legitimationsprozesse und (landespolitische) Handlungsvorgaben (z. B. Personal)
<i>Unterschiedliche Dauer</i>	Allmähliche Umstellung des Unterrichts (Leistungsbewertung, Kooperation, Lernarrangements usw.)	Abrupte Änderung durch Leitungsentscheidung, Beschluss der Schulkonferenz o. ä. Allmähliche Änderung durch schrittweise Entwicklung des gesamten Kollegiums	Schrittweise Einrichtung von Schulen des Gemeinsamen Lernens im Kreisgebiet

Merkmale des Transformationsprozesses	Mikroebene (Unterricht)	Mesoebene (Einzelschule)	Makroebene (Kommune)
<i>Ergebnisoffen (neue Ordnung, Kompromiss, Scheitern)</i>	Mehrheit der Lernenden profitiert von verändertem Unterricht (<i>Neue Ordnung</i>)	Belastungsempfinden im Kollegium sehr hoch und deshalb Rückkehr zu alten Mustern (<i>Scheitern</i>)	Öffentlicher Druck auf Politik und Administration sehr hoch, deshalb Erhalt der Mehrgliedrigkeit sowie der Förderschulstruktur (<i>Scheitern</i>)
<i>Veränderte Rahmenbedingungen, neue Kernakteure, Institutionalisierung von Regeln und Strukturen</i>	Nutzung und Einbeziehen erweiterter Kompetenzen wie Team-teaching und Austausch mit sonderpädagogischen Fachkräften, Integrationshelfern usw.	Ausbau von internen und externen Kooperationsprozessen; Implementation von Mitbestimmungsstrukturen u. ä.	Konsequenzen aus landesgesetzlichen Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Gemeinsamen Lernens

Im Hinblick auf die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems werden damit bereits Annahmen über potenzielle Entwicklungen und Muster formuliert, die dabei helfen sollen, die datengestützte Beobachtung im empirischen Teil der Arbeit zusammenfassend mit Blick auf eine Charakterisierung des Transformationsprozesses zu strukturieren. Die in der Tabelle 1 angeführten Beispiele dienen insofern als erste Vorüberlegungen, die es unter Berücksichtigung des empirischen Materials ausführlicher zu beschreiben und zu begründen gilt.

3.2 Inklusion als Herausforderung kommunaler Steuerung

Wird der Umsetzungsprozess eines kommunalen inklusiven Schulsystems als Konzept von Gestaltungsverantwortung auf verschiedenen Ebenen im Sinne Fends (vgl. 2008) begriffen, dass die Schule als veränderbares Subsystem betrachtet, welches in Wechselwirkung mit den anderen Systemebenen steht und durch Regulierungsinstrumente (bedingt) steuerbar ist, tritt die Kommune als Gestaltungsakteur ins Zentrum der Betrachtung.

Sind auf der Mikro- und Mesoebene Angehörige der Schule (z.B. Schulleitung, Lehrkräfte, Lernende) aktiv an der Entwicklung beteiligt, wirken im Makrosystem der Kommune Bedingungsfaktoren, die von den Beteiligten der Einzelschule und deren Umfeld (Eltern, Angehörige, Kooperationspartner) nicht bzw. nur bedingt beeinflussbar sind. Doch worin bestehen die konkreten Gestaltungsmöglichkeiten im kommunalen Schulsystem, das maßgeblich beispielsweise durch landesrechtliche Vorgaben der Schulgesetzgebung bestimmt wird und damit seinerseits in einen übergeordneten Kontext (z.B. Personalzuweisung oder Autonomiebestimmungen) eingebettet ist? Eine Beantwortung dieser Frage im Vorfeld einer indikatorengestützten Analyse ist deshalb erforderlich, weil dem Anspruch eines Bildungsmonitorings folgend, ein institutionalisierter Beobachtungs- und Analyseprozess auf Basis empirisch gesicherter Daten Steuerungswissen generieren und erweitern sowie Steuerungshandeln begründbarer gestalten soll (vgl. Döbert 2010b). Dies setzt ferner Kenntnis darüber voraus, welche mittelbaren oder unmittelbaren Entscheidungskompetenzen der Kommune obliegen.

In den öffentlichen Debatten über die Weiterentwicklung des Bildungswesens richtet sich die Aufmerksamkeit noch nicht lange auf die Rolle der Kommunen. Nachdem der Deutsche

Städtetag 2007 die kommunale Bildungslandschaft zum Leitbild für das bildungspolitische Engagement von Kommunen erklärte und viele Initiativen in deutschen Kommunen realisiert wurden, trug die Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages im November 2012 die gemeinsame Verantwortung von Bildung als politische Forderung und als erneuten Appell an die Kommunen zur aktiven kommunalen Bildungsgestaltung in die Öffentlichkeit (vgl. Egger & Tegge 2016; Tegge 2015a). Neben der veränderten Rolle der Kommune im Rahmen der kontinuierlichen Entwicklung und Sicherung von Qualität im Bildungssystem wird das bestehende System und dessen Akteurinnen und Akteure nunmehr mit neuen Herausforderungen konfrontiert, inklusive Schulen einzurichten. Die Frage einer gleichberechtigten Teilhabe aller Lernenden im Sinne der UN-BRK erfordert auch auf kommunaler Ebene eine Anpassung der vorhandenen strukturellen und systemischen Voraussetzungen. Deshalb wird im Folgenden in einem ersten Schritt zunächst aufgezeigt, wo sich die Möglichkeiten einer Kommune finden, steuernd in den Prozess der Implementation inklusiver Strukturen einzugreifen und welche Instrumente dafür zur Verfügung stehen (3.2.1). Zweitens sind daraus Schlussfolgerungen für die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems auf kommunaler Ebene abzuleiten und vor dem Hintergrund des Forschungsstands zur kommunalen Steuerung eines inklusiven Schulsystems einzuordnen (3.2.2).

3.2.1 Kommunale Steuerungsmöglichkeiten

Die Gestaltungsmöglichkeiten und Zuständigkeiten der Kommune bei der Bildungssteuerung unterscheiden sich je nach Bildungsbereich maßgeblich. Die Steuerungsprozesse im Bereich der allgemeinbildenden Schule lassen sich traditionell als top-down und hierarchisch-bürokratisch bezeichnen (vgl. Ratermann & Stöbe-Blossey 2012); Schulen stehen nach Art. 7 Abs. 1 GG unter Aufsicht des Staates. Die Kulturhoheit und damit auch die Schulhoheit obliegen den Ländern. In den jeweiligen landesspezifischen Schulgesetzen werden demnach die Grundsätze des Schulwesens geregelt.

Die einzelne Schule ist zugleich Bestandteil der örtlichen Gemeinschaften (Art. 28 Abs. 2 GG). Die Zuständigkeit der Kommune beschränkt sich zunächst auf die äußere Schulträgerschaft, während innere Schulangelegenheiten in den Kompetenzbereich des jeweiligen Bundeslandes fallen²⁰. Die Kommune besitzt daher insgesamt nur begrenzt Steuerungskompetenz und bleibt überwiegend auf die pflichtigen Selbstverwaltungsaufgaben beschränkt.

Die äußere Schulträgerschaft umfasst beispielsweise die Einrichtung und Unterhaltung der Schulen (Gebäude, Geräte, Lehr- und Lernmaterialien) sowie die Zuständigkeit für nicht lehrendes Personal (Hausmeister, Schulpsychologinnen und -psychologen, etc.). Vereinfacht ausgedrückt, bedeutet das: „Schulträger ist, wer die äußeren Schulangelegenheiten verwaltet und die sächlichen Schulkosten trägt“ (Avenarius & Füssel 2010, S. 201). Dazu gehört auch die Organisation und Bereitstellung des Angebots zur Schülerbeförderung, für die ebenfalls landesrechtliche Regelungen, z. B. zur Zumutbarkeit von Entfernungen und Fahrzeiten, den Rahmen kommunalen Handelns vorgeben (vgl. Avenarius & Füssel 2010). Im Zuge der freiwilligen Aufgabenerfüllung steuert die Kommune die Gründung und Unterhaltung der Ganztagschulangebote, die Förderung des Schulsports, die Verpflegung der Schülerinnen und Schüler oder auch den Einsatz von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern. Dabei stellt die Schulsozialarbeit eine besondere Form der im

20 Innere Schulangelegenheiten beziehen sich dabei auf die pädagogische Ausgestaltung der Schule und umfassen: Ziele und Inhalte des Unterrichts, z. B. Lehrpläne, Stundentafeln, Schulbücher, Versetzungen, Prüfungen; Personalhoheit für das pädagogische Personal: Einstellung, Ausbildung, Finanzierung, Fortbildungen sowie die strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens, z. B. Schulart, Schuldauer (vgl. van Ackeren & Klemm, 2009).

§ 13 Abs. 1 SGB VIII geregelten Jugendsozialarbeit dar. Sie ist gewissermaßen eine Kooperation zwischen Schule, Stellen der Schulverwaltung und Jugendhilfe (vgl. § 81 Abs. 3 SGB VIII). Die Verantwortung, ob und in welchem Umfang derartige Angebote zur Verfügung gestellt werden, obliegt der Kommune, wird jedoch wiederum durch die landesgesetzlichen Vorgaben maßgeblich mitbestimmt. Vor allem im Hinblick auf den verstärkten Ausbau der Ganztagsbetreuung und des Gemeinsamen Lernens gewinnt die Sozialarbeit und damit auch die Steuerungskompetenz der Kommune für den Einsatz von Fachpersonal ebenso wie für die Ausgestaltung der entsprechenden Angebote und die Abstimmung mit Vereinen oder Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe an Bedeutung. Ebenfalls im SGB VIII verankert und unter Inklusionsgesichtspunkten ein bedeutsamer Bestandteil der kommunalen Steuerungskompetenz sind die Integrationshelferinnen und -helfer. Sie werden als Einzelfallmaßnahmen geregelt und stehen Kindern und Jugendlichen als Unterstützung im schulischen Alltag bereit, um die Teilhabe im Unterricht zu ermöglichen.

Für die Steuerung der genannten Handlungsfelder im Bereich der allgemeinbildenden Schule stehen der Kommune klassische Regulierungsinstrumente zur Verfügung. Im Allgemeinen werden darunter Personal, Planung, rechtliche Rahmenbedingungen und Finanzen gefasst (vgl. Avenarius & Füssel 2010; Blanke 2011), die allerdings teilweise nur begrenzten Zugriff auf kommunaler Ebene gestatten.

Im Bereich der personellen Ressourcen ist das Land für die Einstellung des pädagogischen Personals zuständig, daher hat die Kommune hier kaum Gestaltungsmöglichkeiten. Hingegen liegt die Entscheidungshoheit über die Einstellung des nicht pädagogischen Personals, z. B. Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter oder Schulpsychologinnen und -psychologen auf kommunaler Ebene. Umfassendere Kompetenzen besitzt die Kommune im Bereich der Schulentwicklungsplanung, die sich insbesondere damit beschäftigt, im Sinne der Daseinsvorsorge ein wohnortnahes Bildungsangebot bereitzustellen und die sektorale und regionale Verteilung des Schulangebotes zu steuern. Im Kontext der Implementation des Gemeinsamen Lernens stehen damit sowohl Fragen der Standortschließung bzw. des Erhalts von Förderschulen, als auch die Frage der sächlichen und materiellen Ausstattung allgemeiner Schulen beispielsweise mit baulichen Voraussetzungen für Lernende mit Beeinträchtigung und die Gewährleistung einer dem Wohnort naheliegenden Schule für alle Lernenden mit und ohne Beeinträchtigung. Bei der Bereitstellung finanzieller Ressourcen wird auf kommunaler Ebene beispielsweise im Bereich der oben genannten Ausstattungsfragen von Schulstandorten ebenso wie auf Angebotsfragen insgesamt Einfluss genommen (Fragen der Schulstandorte). Die Ausgestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen hingegen erfolgt, wie beschrieben, auf Landesebene im Rahmen der Schulgesetzgebung und liegt somit außerhalb des kommunalen Handlungsbereichs.

Diese klassischen Instrumente der Steuerung dienen in erster Linie direkten staatlichen Eingriffen, wie sie in den 1960er Jahren erfolgten, ebenso wie einer Planungsorientierung im Steuerungsprozess, der in den 1970er Jahren mit dem Hauptaugenmerk auf Inputsteuerung praktiziert wurde. Zeitgleich geriet der moderne Wohlfahrtsstaat zunehmend in die Kritik, Bürokratisierung zu begünstigen. In Folge dessen setzte eine verwaltungspolitische Debatte ein, in der Stichworte wie „Staatsversagen“ und „Unregierbarkeit“ verhandelt wurden (Jann & Wegrich 2010, S. 180).

Als Resultat der Auseinandersetzung war für die 1990er Jahre die Debatte um die Etablierung des neuen Steuerungsmodells prägend, die sich im Rahmen internationaler Trends des New Public Managements verortet. Gekennzeichnet durch einen Paradigmenwechsel – vom traditionellen Input- hin zum Output-orientierten Steuerungsverständnis – kam es zu einer grundlegenden verwaltungsorganisatorischen und strukturellen Neuausrichtung der Bildungssteuerung

(vgl. Tegge 2015b).²¹ Von Kopp (2008, S. 26) fasst die sich daran anschließende Entwicklung als eine „Abkehr von der Vorstellung einfacher Stellschraubenmechanik, die theoretische wie praktische Auseinandersetzung mit Systemkomplexität, die unbedingte Berücksichtigung empirischer Daten und eine gewisse Dezentralisierung von Steuerung“ zusammen.

Mit dem Wandel der verwaltungspolitischen Leitbilder und der Hinwendung zu einem Output-orientierten, wissensbasierten Verständnis von Steuerung haben sich in den letzten Jahren auch auf kommunaler Ebene neben traditionellem Verwaltungshandeln neue Ansätze von Bildungssteuerung entwickelt, die gleichermaßen für den Transformationsprozess bei der Etablierung eines inklusiven Schulsystems auf kommunaler Ebene wirksam werden und beispielsweise mit strukturellen Neuausrichtungen der kommunalen Verwaltung einhergehen. Unter den Begriffen Deregulierung (vgl. Blossfeld 2010) und Dezentralisierung entwickeln sich so neue Ansätze der Bildungssteuerung. Blossfeld (ebd., S. 23) verweist hier auf einen

„Abbau staatlicher Regulierungen (Gesetze, Verordnungen, Richtlinien) und eine abnehmende Bedeutung zentraler Steuerung und Kontrolle. In dem Maße, in dem das Bildungssystem dereguliert wird, erhöht sich die Entscheidungs- und Wahlfreiheit der einzelnen beteiligten Institutionen und der in diesen Institutionen handelnden Personen auf untergeordneten dezentralen Ebenen“.

Neben inhaltlichen Vorgaben z. B. in Form von Bildungsleitbildern, die zentrale Ziele einer Region formulieren, einen Handlungsrahmen für die an Bildung beteiligten Akteure zeichnen und gleichermaßen Transparenz für Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer schaffen, haben sich Maßnahmen der Qualitätssicherung wie beispielsweise Bildungsleitlinien für Kindertageseinrichtungen oder Initiativen zur Netzwerkarbeit und Partizipation, die in Nordrhein-Westfalen in eine staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft münden, als neue Instrumente herausgebildet (vgl. Tegge 2015a).

Daneben hat sich vielerorts das kommunale Bildungsmonitoring²² sowie die kommunale Bildungsberichterstattung als ein neues Steuerungsinstrument etabliert (vgl. ebd.). Als Grundlage für ein kohärentes Bildungsmanagement soll das Bildungsmonitoring eine Datenbasis für Strategien und Entscheidungen schaffen. Es knüpft damit an die Argumentation der unbedingten Berücksichtigung empirischer Daten von Kopp (2008) an. Als Bestandteil des kommunalen Bildungsmonitoring verfolgt die kommunale Bildungsberichterstattung das Ziel, auf Basis empirischer Daten Steuerungswissen zu generieren und dieses zielgerichtet und begründbar zu gestalten (vgl. Döbert 2007a).

3.2.2 Steuerung schulischer Inklusion in der Kommune

Ausgehend von den beschriebenen Gestaltungsmöglichkeiten und den dafür zur Verfügung stehenden Instrumentarien ergibt sich eine Reihe von Schlussfolgerungen für die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems auf kommunaler Ebene.

„Um im Flächenland NRW mit seiner mehrstufigen Verwaltungsstruktur eine einerseits basisnahe, andererseits grundlegend gemeinsame Entwicklung zu einem inklusiven Bildungssystem voran zu treiben, ist die Region – der Kreis, die Kreisfreie Stadt, eine in einem Bildungsnetzwerk zusammenarbeitende Bildungsregion – ein unabdingbares Handlungsfeld zwischen Land einerseits, Einzelschule andererseits“ (Klemm & Preuss-Lausitz 2011, S. 96).

21 Eine ausführliche Beschreibung zentraler Entwicklungslinien im Verständnis von Steuerung findet sich in Tegge 2015a.

22 Nicht zuletzt durch das in der Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages 2007 eingeforderte integrierte Berichtswesen auf kommunaler Ebene sowie das BMBF-Programm „Lernen vor Ort“ von 2009 bis 2014 wurde die Implementierung des kommunalen Bildungsmonitorings maßgeblich vorangebracht.

Als mögliche Steuerungsinstrumente sind dabei unter anderem regionale Aktionspläne sowie kommunale Inklusionsberichte, die Bereitstellung von Fortbildungsangeboten, die Einrichtung eines Inklusions-Bürgerbüros sowie einer Konflikt- und Beratungsstelle und eine zielgerichtete Schulentwicklungsplanung (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2011) zu nennen.

Ausgehend von diesen partizipativen und auf Kooperation ausgerichteten Elementen des Implementationsprozesses lassen sich für die Steuerung auf kommunaler Ebene folgende Inhaltsbereiche benennen, die im Rahmen eines Monitoringprozesses und der Formulierung aussagekräftiger Indikatoren Berücksichtigung finden sollten:

- Schulstrukturelle Ausgangsbedingungen und -entwicklungen einer wohnortnahen Beschulung im Sinne einer kommunalen Daseinsvorsorge
- Schulstandortentscheidungen/Schulentwicklungsplanung unter Berücksichtigung von Einflussfaktoren wie bspw. sinkende Schülerzahlen im Kontext des demografischen Wandels
- (barrierefreie) Ressourcenausstattung (räumlich und sächlich)
- Fragen der personellen (pädagogisch und nicht-pädagogischen) Versorgung und (Weiterbildung)
- Fragen der Schülerbeförderung
- Entwicklung und Bereitstellung dezentraler Unterstützungsangebote
- Bereitstellung und Gestaltung von Ganztagsangeboten.

Bezogen auf Artikel 24 UN-BRK richtet sich das Hauptaugenmerk zur Bewertung des Umsetzungsstandes schulischer Inklusion insbesondere auf die Prämissen der Verfügbarkeit und die Zugänglichkeit auf kommunaler Ebene (vgl. Kap. 2.1). Bislang existieren allerdings nur wenige wissenschaftliche Ausarbeitungen, die den Steuerungsprozess auf kommunaler Ebene ins Zentrum rücken und somit eine Präzisierung der genannten Aspekte begünstigen. Die vorliegenden Arbeiten lassen sich dabei nach ihren inhaltlichen Schwerpunktsetzungen einteilen: (a) Steuerung von Inklusion im Mehrebenenmodell, (b) Kommunale Umsetzung von Inklusion und (c) Praxishilfen zur Unterstützung des kommunalen Implementationsprozesses.

(a) Steuerung von Inklusion im Mehrebenenmodell: Exemplarisch seien hier die Arbeiten von Altrichter und Feyerer (2011) genannt. Darin rekurren die Autoren ausgehend von einer governancetheoretischen Betrachtung auf die Entwicklungen in Österreich und umreißen kritische Aspekte des Implementationsprozesses. Preuß (2012) geht im Rahmen einer Governance-Analyse der Frage nach, wie Hochbegabung und Begabung im Kontext von Inklusion gesteuert wird. Beiden Arbeiten ist gemein, dass sie auf einem governancetheoretischen Ansatz fußen, dabei die Herangehensweise an Fragen der Steuerung schulischer Inklusion ins Zentrum rücken und die ebenenspezifischen Akteure und Instrumente umreißen. Die Kommune als eigener Steuerungsakteur bleibt dabei außen vor.

(b) Kommunale Umsetzung von Inklusion: Egger und Tegge (2017) beschreiben Steuerungsinstrumente im Kontext von Inklusion auf verschiedenen Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) und richten dabei einen besonderen Blick auf die Berücksichtigung des Themenfeldes Inklusion im Rahmen der Instrumente des Bildungsmonitorings. Eine exemplarische Betrachtung des Inklusionsberichts des Kreises Paderborn zeigt einen möglichen Ansatz der Berichterstattung auf kommunaler Ebene²³. Die kommunale Perspektive findet auch in der Arbeit Oymanns (2015) insofern Berücksichtigung, als Instrumente wie beispielsweise der kommunale Index für Inklusion vorgestellt und die kommunale Inklusion aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive gedacht wird.

23 Sowohl der Inklusionsbericht für den Kreis Paderborn als auch der angeführte Beitrag bilden Vorarbeiten, die im Rahmen des vorliegenden Dissertationsprojekts entstanden sind.

„Kommunale Inklusion bedeutet kommunal zu beginnen, die Voraussetzungen zu schaffen und eine Haltung zu entwickeln, in der die Unterschiedlichkeit der Individuen Anerkennung und Wertschätzung erfährt“ (Oymanns 2015, S. 16).

Eine explizite Bezugnahme auf Qualitäts- und Strukturmerkmale kommunaler Inklusionsplanung findet sich in Patt (2012), der mit Blick auf die Beiträge des Deutschen Instituts für Menschenrechte die Ausgestaltungsmöglichkeiten der jeweiligen Phasen des Umsetzungsprozesses herausarbeitet. Hartwig und Kroneberg (2014) zeigen anhand von kommunalen Praxisbeispielen aus Deutschland, den Niederlanden und Österreich wie Inklusion zum Prinzip kommunalen Handelns wird. Das Handbuch Inklusion in der kommunalen Bildungslandschaft (vgl. Sasse et al. 2018) bündelt erstmals die verschiedenen Perspektiven kommunaler Inklusion im Bildungssystem und berücksichtigt darin Aspekte aus Bildungspolitik, Bildungsforschung, Bildungsverwaltung und pädagogischer Praxis.

(c) *Praxishilfen zur Unterstützung des kommunalen Implementationsprozesses*: Die kommunale Handlungsrelevanz zeigt sich in der Vielzahl der seit der Ratifizierung der UN-BRK entstandenen Publikationen aus der Praxis. Dazu zählen insbesondere Leitfäden, Arbeitshilfen und Praxishilfen²⁴ auf der einen Seite sowie kommunale Leitbilder und Aktionspläne als handlungsleitende Dokumente für die Umsetzung innerhalb der jeweiligen Kommunen (exemplarisch seien hier die Städte Würzburg, Meißen, Oldenburg, Ingolstadt, Unterallgäu, Dresden oder Augsburg) genannt auf der anderen Seite. Eine weitere Praxishilfe, die bereits in zahlreichen Kommunen, Einrichtungen und Initiativen genutzt wird (vgl. Brokamp & Lawrenz 2013), stellt der Kommunale Index für Inklusion (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011) dar, der in Anlehnung an den Index für Inklusion als Instrument interner Schulentwicklung (vgl. Kap. 4.2) Fragen auflistet, die kommunalen Einrichtungen dazu dienen, in einen Dialog über Teilhabe und Vielfalt in der Kommune (in unterschiedliche über den Bildungssystem hinausgehende Bereiche) zu treten und als prozessorientiertes Instrument die Entwicklung zu begleiten. Über 500 Fragen zu den Bereichen „Unsere Kommune als Wohn- und Lebensort“, „Inklusive Entwicklung unserer Organisation“ und „Kooperation und Vernetzung in unserer Kommune“ strukturieren den Reflexionsprozess. Es handelt sich wie auch beim Index für Inklusion um ein Selbstevaluationsinstrument, das den Prozess begleitet und im Sinne einer Standortbestimmung eingesetzt werden kann. Die Anforderungen, die an Indikatoren für ein datengestütztes Monitoring gerichtet werden (vgl. 4.1), erfüllt der Index nicht.

Anknüpfend an die Empfehlungen des UN-Hochkommissariats für Menschenrechte (2002) ist ein zentraler Bestandteil der Erarbeitung und Weiterentwicklung eines Aktionsplanes auf jeder Ebene ein zielgerichteter Monitoringprozess. Umso wichtiger ist es, der Frage nachzugehen, wie ein solcher Monitoringprozess unter Berücksichtigung der jeweiligen gesellschaftlichen Teilbereiche gestaltet werden kann. Eine wissenschaftliche Bearbeitung dieser Fragestellung steht bislang noch aus.

3.3 Inklusion als Prozess in der Einzelschule

Eine (tiefgreifende) Umgestaltung des Schulsystems, wie die Umsetzung inklusiver Strukturen und Praktiken, erfordert nicht nur das Setzen der entsprechenden Rahmenbedingungen und eine Steuerung des Gesamtprozesses. Vielmehr kommt der Einzelschule im gesamten Umset-

24 Aus der Vielzahl der vorliegenden Praxis- und Arbeitshilfen seien exemplarisch genannt: Entwicklungsagentur Rheinland-Pfalz (2016), Städtetag Baden-Württemberg (2015) und Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Saarlands (2014).

zungsprozess eine besondere Rolle zu (Brookover 1979; Fend et al. 1980; Becker 2009). Auch Inklusion wird nicht in Gänze nach politischen und administrativen Vorgaben umgesetzt. Vielmehr ist auf Ebene der Einzelschule von einer Reinterpretation und Rekontextualisierung (vgl. Fend 2008) auszugehen. Bei der Indikatorenentwicklung sollte diese etwaige verstärkende, hemmende oder kompensatorische Wirkung der Einzelschule als Institution mit deutlich selbstreferenziellen Bezügen berücksichtigt werden. Dies macht es im Anschluss an die Betrachtung kommunaler Steuerungsmöglichkeiten erforderlich, die (Mit-)Gestaltung des Transformationsprozesses auf Einzelschulebene in den Blick zu nehmen und Ansatzpunkte für eine empirische Beschreibung und Bewertung zu identifizieren. Eine Grundlage hierfür bilden die theoretischen und empirischen Arbeiten zur Wirksamkeit bzw. zur Qualität der Einzelschule.

3.3.1 Zum Begriff der Schulqualität

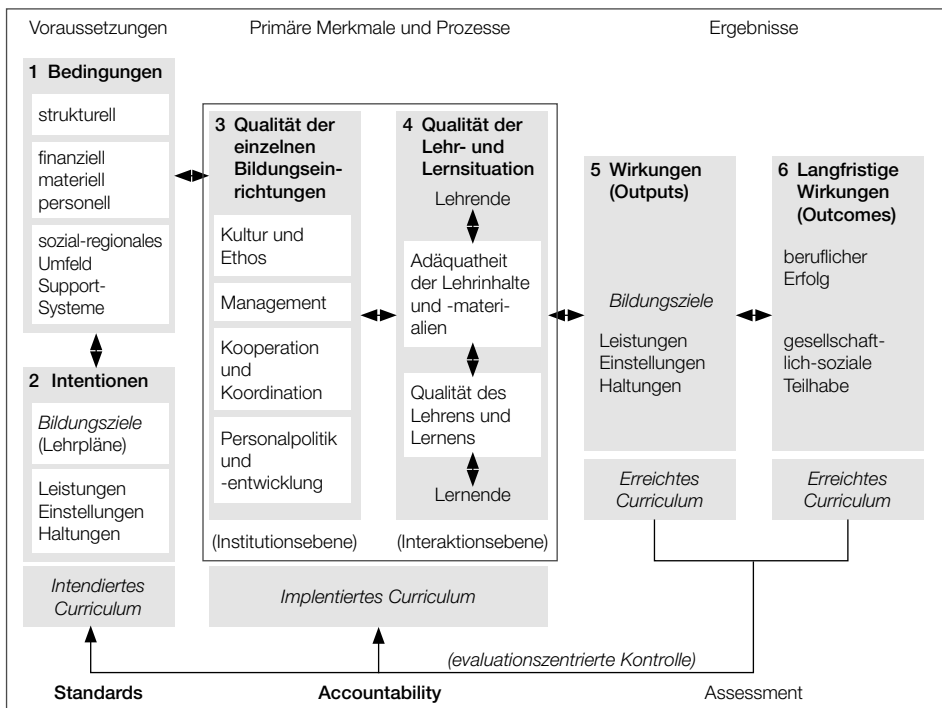
Im Zusammenhang mit Schulwirksamkeit oder Schuleffektivität wird auch immer wieder der Begriff der Schulqualität gebraucht. Eine Auseinandersetzung mit diesem Konstrukt erscheint nicht zuletzt deswegen hilfreich, weil sie für eine indikatorengestützte Darstellung wichtige Hinweise auf zentrale Facetten des (einzel-)schulischen Wirkungsgefüges geben und das Verständnis über wesentliche Qualitätsdimensionen und -kriterien schärfen kann. Werden Schulwirksamkeit und Schuleffektivität bezugnehmend auf das in den 1960er Jahren begründete Paradigma der School Effectiveness-Forschung häufig synonym verwendet, gilt der Begriff der Schulqualität heute als „positiv besetztes ‚Container-Wort‘“ (Ditton & Müller 2011, S. 100). „So kann ‚Qualität‘ sowohl ‚Effektivität‘ als auch ‚Effizienz‘ bedeuten oder Aussagen über Inhalte und Prozesse umfassen“ (Huber 1999, S. 11).

Dubs (2003, S. 15) bezeichnet Qualität als die „Beschaffenheit eines Bildungssystems, einer Schule oder einer Klasse, gemessen an den in einem politischen Aushandlungsprozess gefundenen Ansprüchen und Zielvorstellungen aller am Bildungswesen interessierten Gruppierungen und Personen“. Er verdeutlicht damit, dass der Begriff der Qualität sich erst dann inhaltlich füllen lässt, wenn ihm ein Bezugspunkt zugrunde gelegt wird, der die Beschaffenheit des Beobachtungsobjektes hinsichtlich bestehender Erwartungen oder Anforderungen bewertet (vgl. Böttcher 2002). Eine hinreichende theoretische Rahmung des Begriffs steht bislang aus (vgl. Ditton & Müller 2011), vielmehr dominieren „Strukturaster zur analytischen Klärung“ (ebd., S. 102) wie beispielsweise die Analyseheuristik des Kontext-Input-Prozess-Output-Schemas (Scheerens & Bosker Roel 1997; OECD 2005a).

Wird im Folgenden von Schulqualität gesprochen, so wird darunter „ein mehrdimensionales Konstrukt [verstanden], bei dessen genauerer Bestimmung die Wechselbeziehungen zwischen Kontext-, Unterrichts- und Zielgruppenfaktoren berücksichtigt werden müssen“ (Ditton & Müller 2011, S. 104). Die Begriffe Schulqualität und Schuleffektivität werden in Anlehnung an die Arbeiten Dittons im Folgenden synonym verwendet.

Anknüpfend an die Frage einer qualitätsorientierten Schulentwicklung im gesamtsystemischen Zusammenhang soll ferner das Modell von Qualität und Qualitätssicherung nach Ditton (2000b, 2009) als theoretischer Zugang zur Erfassung der Einzelschulebene umrissen werden. Diese Modellvorstellung (vgl. Abbildung 3) stellt die Dimensionen Kontext/Input, Prozess und Output in einer Mehrebenenperspektive – vom Individuum über die Interaktions- und Institutionenebene bis hin zum Gesamtsystem – dar und bietet damit ein dynamisches, mehrdimensionales Verständnis von Bildungsprozessen. Sie eignet sich deshalb als theoretische Orientierungshilfe zur empirischen Prüfung eines Ausschnitts sozialer Tatbestände (vgl. Durkheim 1995) und eignet sich in besonderer Weise zur Adaption im Bereich der Inklusion im Schulwesen.

Ein besonderes Augenmerk wird in diesem Modell auf die Prozessmerkmale – im Sinne der institutionellen Ausgestaltung, der Unterrichtsausgestaltung sowie der Qualität von Lehr- und Lernsituationen – gerichtet. Diese Merkmale werden einerseits von verschiedenen Kontextfaktoren, andererseits von den erzielten Bildungsergebnissen gerahmt. Das Modell geht mit Blick auf die Steuerung von Bildungsprozessen von einem intendierten Curriculum aus. Es fragt danach, wie dieses auf den verschiedenen Ebenen des Systems implementiert wird und was letztlich erreicht wurde (vgl. ebd.). Zudem trägt es gleichermaßen der im Kontext neuer Steuerung hervorgebrachten erweiterten Autonomie der Einzelschule bei gleichzeitiger Verankerung evaluationszentrierter Kontrolle (Standards, Accountability und Assessment) Rechnung und greift damit den PDCA-Zyklus (plan-do-check-act) nach Deming (1982) auf, mit dem ein idealtypischer Qualitätsmanagementzyklus charakterisiert wird.



Quelle: Ditton 2000, S. 84

Abb. 3: Modell zur Qualität und Qualitätssicherung

Mit Verweis auf die Arbeiten Stringfields (1994) unterscheidet Ditton (2000) zwischen vier relevanten Qualitätsbereichen auf Ebene der Einzelschule²⁵:

- *Schulkultur* berücksichtigt Aspekte wie Zielformulierung oder der organisatorischen Leitung;
- *Schulmanagement* umfasst beispielsweise ein gemeinsames Aufgabenverständnis, Aufgabenteilung oder geteilte Visionen;

²⁵ Für eine umfassende Darstellung der Forschungsbefunde zu Schlüsselfaktoren und deren Wirksamkeit auf Schulebene (vgl. Tillmann 2012).

- *Kooperation und Koordination* greift einerseits innerschulische Prozesse (z. B. zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebs oder des Wissensaustauschs), andererseits Prozesse mit externen Akteuren (Schulverwaltung, Eltern, Interessensvertretungen) auf;
- *Personalpolitik und -entwicklung* subsumiert letztlich Aspekte der Rekrutierung und Weiterbildung des Personals (vgl. Ditton & Müller 2011).

Zur Deskription der Unterrichtsebene greift Ditton den QAIT-Ansatz nach Slavin (1997) („Quality of Instruction“, „Appropriateness“, „Incentive(s)“ und „Time“) auf und leitet daraus die beiden Kriterien „Adäquatheit der Lehrinhalte und -materialien“ sowie „Qualität des Lehrens und Lernens“ ab.

Ergebnisse von Bildungsprozessen finden im Modell einerseits als unmittelbare Outputs (Leistungen, Einstellungen und Haltung) andererseits als langfristige Outcomes (beruflicher Erfolg und gesellschaftlich-soziale Teilhabe) Berücksichtigung.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass das skizzierte Modell nicht das Ziel einer globalen Bestimmung von Schulqualität „mit der Unterstellung allgemeiner, weitgehend einheitlicher sowie zeitlich stabiler Effekte einzelner Schulen“ (Ditton 200, S. 85) verfolgt²⁶. Vielmehr dient es – auch in der vorliegenden Arbeit – als Ordnungsraster zur Strukturierung möglicher Beobachtungsgegenstände im Transformationsprozess auf Einzelschulebene. Ausgehend von dieser allgemeinen Rahmung werden nunmehr Kriterien inklusiver Schulqualität expliziert und diskutiert, sodass möglichst konkrete Ansätze einer Operationalisierung für einen Monitoringprozess abgeleitet werden können.

3.3.2 Kriterien inklusive Schulqualität

Derzeit liegen nur wenige Studien in Deutschland vor, die Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen empirisch herausarbeiten (vgl. Egger 2017). Dederling (2012) bezeichnet die Schulqualität als eine Zieldimension von Schulentwicklung, sie kann gleichermaßen Ausgangspunkt oder Ergebnis selbiger sein. Eine gute Schule ist – so die Argumentation – die höchste Stufe von Qualität.

Rolff folgend (2011, S. 28) verlangt der Inklusionsanspruch Synergien verschiedener Instrumente der Qualitätssicherung: Leitbilder, Entwicklungsschwerpunkte, Methodentraining, Hospitationen, Schüler-Lehrer-Feedbacks, Fokusevaluation, Steuergruppen, eine ganzheitliche Schulentwicklung (im Dialog von innerer und äußerer Schulentwicklung), eine regionale Schulentwicklung (Zusammenarbeit mit abgebenden, abnehmenden Schulen und Förderzentren), aber auch eine schulweite Unterrichtsentwicklung (z. B. Arbeit mit Kompetenzrastern) können dafür förderlich sein. Die Vielzahl an Instrumentarien verdeutlicht, wie umfassend und vielschichtig ein Kriterienkatalog gestaltet sein muss, um ein kohärentes Bild des facettenreichen Umgestaltungsprozesses²⁷ zu zeichnen.

Qualitätskriterien auf Ebene der Institution (Einzelschule)

Um die Handhabbarkeit im Rahmen des vorliegenden Projektes zu gewährleisten, wird deshalb der Anspruch verfolgt, eine Explikation zentraler Qualitätskriterien so zu gestalten, dass sie zum

²⁶ Zentrale Kritikpunkte an der Schuleffektivitätsforschung beziehen sich einerseits auf das methodische Vorgehen (Auswahl von Kontrollvariablen, Operationalisierung schulischer Merkmale, unzureichende Berücksichtigung weicher Faktoren sowie die Beschränkung auf Querschnittuntersuchungen), andererseits auf die theoretische Fundierung (Uneinheitlichkeit in der Definition verwendeter Konstrukte) (vgl. Tillmann 2012).

²⁷ Ein Ansatz für ein umfassendes Mixed-Methods Design zu Untersuchung von inklusiven Schulsystementwicklungsprozessen findet sich beispielsweise in Feldhoff (2016).

einen an das Modell der Qualitätssicherung im Bildungswesen nach Ditton (2010) anschlussfähig sind und zum anderen empirisch begründete Hinweise auf förderliche Bedingungen bei der Umsetzung inklusiver Schul(organisation)en liefern, die den in Artikel 24 UBN-BRK formulierten Prämissen wie Verfügbarkeit oder Zugänglichkeit auf institutioneller Ebene gerecht werden.

Obschon es nicht den einen Weg zur inklusiven Schule geben kann (vgl. Arndt & Werning 2017) und gute Inklusionsschulen keine einheitliche Klassen- oder Schulorganisation zeigen, sondern sich vielmehr Unterrichtspraktiken beobachten lassen, die gute Lehrkräfte auch in nicht inklusiven Settings anwenden (vgl. Dyson 2012), konnten im Rahmen eines systematischen Forschungsüberblick²⁸ vier zentrale Kennzeichen inklusiver Schulen herausgestellt werden (vgl. Dyson 2010):

1. *Die Bedeutung der Schulkultur* (Werte, Normen, anerkannte Vorgehensweisen einer Schule), etwa die Bereitstellung von Bildungsangeboten für tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler, eine starke Zusammenarbeit im Kollegium und die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Lernenden, Schulpersonal und Eltern,
2. *Leitung und Mitbestimmung* (starke Leitungspersonen mit inklusiven Prinzipien und Anerkennung von Kooperation),
3. *Strukturen und Praktiken* (flexible und wenig segregierende Unterrichtsformen)
4. *Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung* (durch allgemeine Befürwortung von Inklusion).

Deutlich wird, dass sich diese Kennzeichen auch in Dittons Modell zur Bestimmung der Qualität auf Ebene der Schule wiederfinden und deshalb für den im Folgenden zu entwickelnden Referenzrahmen adaptiert werden.

Qualitätskriterien auf Ebene der Lehr-Lern-Situation (Unterricht)

Richten sich die Prämissen gemäß Artikel 13 UN-Sozialpakt über die Verfügbarkeit und die Zugänglichkeit (vgl. 2.1) insbesondere auf systemischer Ebene der Region sowie der Einzelschule und den dort erzielten Ergebnissen schulischer Inklusion, so beziehen sich Fragen nach der Angemessenheit und der Anpassungsfähigkeit insbesondere auf die Interaktionsebene (Unterricht) der Lehr-Lern-Situationen.

Bezugnehmend auf das Modell Dittons (2000) ist damit die *Adäquatheit der Lerninhalte und -materialien* (1) sowie die *Qualität des Lebrens und Lernens* (2) angesprochen. Eine Operationalisierung dieser Konstrukte im Sinne der Prämissen Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit in Bezug auf die gemeinsame Unterrichtung aller Lernenden bedarf demzufolge einer Berücksichtigung zentraler Erkenntnisse inklusiver Unterrichtsentwicklung. Für die Adäquatheit der Lerninhalte sind also Aspekte aufzugreifen, die Aufschluss über die Anpassung der Unterrichtsmethoden und -materialien geben. Denn mit dem Anspruch eines gemeinsamen Unterrichts aller Lernenden ändern sich maßgeblich Anforderungen und Rahmenbedingungen für den Unterrichtsalltag (vgl. Sommer et al. 2017). Erfasst werden können diese Aspekte über etablierte Konstrukte, die auf den unterschiedlichen Einsatz von Materialien und Sozialformen im Unterricht ausgerichtet sind (vgl. Klieme & Rakoczy 2008).

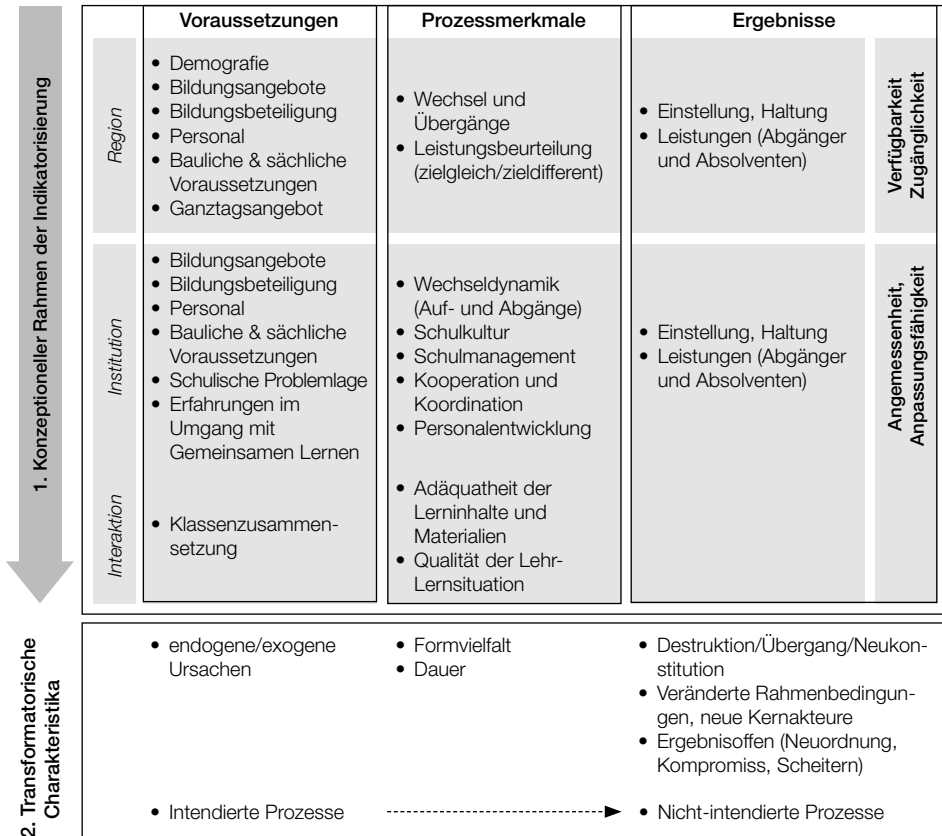
²⁸ Für einen umfassenden Forschungsüberblick zu Ergebnissen nationaler und internationaler Studien für den Bereich der Schulorganisation (vgl. Walter-Klose 2012).

Hinsichtlich der Qualität des Lehrens und Lernens spielen beispielsweise Fragen der Differenzierung und Individualisierung, der Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts aber auch Klassenmanagement und Klassenführung eine wesentliche Rolle. Konkret können darunter Formen der Leistungsüberprüfung und Zertifizierung (z. B. Lerntagebücher, Vergleichsarbeiten, Peergroup-Arbeiten o. Ä.), Lernarrangements/ingesetzte Sozialformen (z. B. Plenumsunterricht Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder Einzelarbeit) oder auch binnen- bzw. äußere Differenzierungsmaßnahmen (z. B. Lernzeit innerhalb oder außerhalb des Klassenverbundes) gefasst werden. Ausgehend von den bisherigen Befunden kann auch hier konstatiert werden, dass im wesentlichen Merkmale eines guten Unterrichts auch Merkmale eines inklusiven Unterrichts darstellen (vgl. Wilbert & Börnert 2015; Arndt & Werning 2017). Mit Bezug zu den allgemein bekannten Merkmalen guten Unterrichts (vgl. Helmke 2009) sind in Anlehnung an Sommer et al. (2017) folgende Aspekte eines inklusiven Unterrichts zur Indikatorisierung der Qualität des Lehrens und Lernens zu berücksichtigen: die Gestaltung der Fach- und Klassenräume, Sitzanordnung, die sowohl individuelles als auch gruppenorientiertes Lernen begünstigt sowie die Kooperation von Regel- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Insbesondere die Relevanz des Kooperationsaspekts heben auch Lütje-Klose und Urban (2014, S. 113) hervor: „Inklusion und professionelle Kooperation gehören zusammen, wie zwei Seiten einer Medaille“. Das darin zum Ausdruck kommende Prinzip der Multiprofessionalität umfasst verschiedene Aspekte, die über eine Zusammenarbeit von allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrkraft im Unterricht hinausgeht. Vielmehr bedarf es der Erfassung einer erweiterten Perspektive von Zusammenarbeit, die die Rolle verschiedener Akteure berücksichtigt, indem beispielsweise auch Integrationshelferinnen und -helfer einbezogen werden (vgl. Sommer et al. 2017). Ziel kann dabei beispielsweise eine gemeinsame Verantwortung für alle Lernenden mit unterschiedlichen Rollenauffassungen sein (vgl. Arndt & Werning 2013). Deshalb sollen Kooperationsprozesse im Unterricht auf vier Ebenen empirisch erfasst werden: (1) zwischen den Lehrkräften (allgemein), (2) zwischen den allgemeinen Lehrkräften und den Sonderpädagoginnen und -pädagogen, (3) zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal sowie (4) im Austausch bzw. der Zusammenarbeit mit Integrationshelferinnen und -helfern.

3.4 Zusammenführung der theoretischen Zugänge

Eine konsequente Verknüpfung der Perspektiven von (kommunaler) Steuerung und schulischer Inklusion stellt bislang ein Desiderat in der Forschungsliteratur dar. Ausgehend von den dargelegten Ansätzen zur Beschreibung von Transformationsprozessen, zur kommunalen Bildungssteuerung und zur Erfassung schulischer Inklusion wird den Analysen im empirischen Teil der Arbeit ein Untersuchungsdesign zugrunde gelegt, dass die Beobachtung des Transformationsprozesses im Sinne eines datengestützten Monitorings strukturiert und gleichermaßen kommunale, einzelschulische und unterrichtsbezogene Elemente berücksichtigt. Dieser konzeptuelle Referenzrahmen (vgl. Abbildung 4) dient der exemplarischen Prüfung, welche möglichen (Kern-)Indikatoren einen Beitrag zur Rekonstruktion der Entwicklungsverläufe im Transformationsprozess inklusiver Schulen im Mehrebenensystem leisten können.

Durch die dargelegte mehrdimensionale Betrachtung von Informationen der Input-, Prozess- und Outputdimension sollen Überlegungen angestellt werden, welche Voraussetzungen auf den einzelnen Ebenen (Region, Institution und Interaktion) gegeben und als förderlich oder hemmend zu bewerten sind.



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Ditton 2000

Abb. 4: Konzeptueller Referenzrahmen zur Indikatorisierung von Inklusion im kommunalen Schulsystem

Ferner gilt es im Folgenden zunächst zu klären, wie eine Indikatorisierung *kommunaler, einzel-schulischer und interaktionsbezogener Untersuchungsaspekte*²⁹ gestaltet sein muss, um Kennziffern in den drei Dimensionen (Voraussetzungen, Prozessmerkmale und Ergebnisse) zu formulieren und dabei insbesondere im Hinblick auf die Prämissen der UN-BRK (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit) zu bewerten. Also letztlich Anhaltspunkte dafür herauszuarbeiten, wie Inklusion mit Blick auf die Indikatorenforschung bislang dargestellt wird und welche Schlussfolgerungen sich für die indikatorengestützten Analysen ziehen lassen.

29 Im Rahmen einer Schulleitungsbefragung wurden Aspekte zur Unterrichtsgestaltung (Ebene der Interaktion) erfasst. Da es keine individuelle Erfassung auf Ebene der Lehrkräfte innerhalb einer Schule gab, werden die Ebenen Institution und Interaktion gemeinsam auf Basis der Einschätzung von Schulleitung dargestellt. Informationen zum Output auf der Interaktionsebene liegen nicht vor. Zur näheren Erläuterung und Diskussion der methodischen Einschränkungen vgl. Kapitel 4.3.

4 Inklusion als Gegenstand der Indikatorenforschung

Neben den aufgezeigten Schwierigkeiten einer theoretischen Abgrenzung und Begriffsbestimmung, die bislang keinem einheitlichen Konzept folgt (vgl. Werning 2014), ergibt sich aus dem BRK-Vertragstext der UN auch die empirische Notwendigkeit, die intendierten und nicht-intendierten Folgen, die aus den ergriffenen Maßnahmen hervorgehen, systematisch zu beobachten. So verpflichten sich die Vertragsstaaten dazu, „geeignete Informationen, einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten“ (Art. 31, Abs. 1 UN-BRK) zu sammeln, die dazu verwendet werden sollen, „die Umsetzung der Verpflichtungen [...] zu beurteilen und die Hindernisse, denen sich Menschen mit Behinderungen bei der Ausübung ihrer Rechte gegenübersehen, zu ermitteln und anzugehen“ (Art. 31, Abs. 2 UN-BRK).

Unabhängig davon, ob die Verwendung des Inklusionsbegriffs einem weiten oder engen Verständnis folgt: in beiden Fällen geht damit eine „systemische Veränderung im Schulwesen“ (Poscher et al. 2008, S. 24f.) einher. Grosche (2015, S. 18) führt aus, dass es sich „um eine der umfangreichsten Schulreformen der letzten 100 Jahre handeln“ könnte.

Will man die Implementation eines inklusiven Schulsystems einem Monitoringprozess unterziehen, der dem Anspruch einer kontinuierlichen, datengestützten Information von Bildungspolitik und Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen (vgl. Döbert & Avenarius 2007a, S. 299; Klieme et al. 2006a, S. 130) gerecht wird, bedarf es also trotz der unbestimmten Begrifflichkeit im Diskurs über Inklusion einer klaren Abgrenzung des Gegenstands. Für die nachfolgenden Betrachtungen können hierfür folgende Kriterien an einen möglichen Monitoringprozess angelegt werden:

- Er orientiert sich an den Kernelementen des Rechts auf *Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit* und *Anpassungsfähigkeit* von Bildung und folgt in seiner Zielsetzung einem Grundverständnis von Bildung, das sich (in Anlehnung an Art. 3 UN-BRK) auf Chancengleichheit, gesellschaftliche Partizipation und Nichtdiskriminierung stützt,
- er folgt einem Inklusionsverständnis, das sich in Anlehnung an die UN-BRK „nicht ausschließlich, aber doch explizit auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Werning 2014, S. 605) bezieht und die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Landes Nordrhein-Westfalen (9. Schulrechtsänderungsgesetz) berücksichtigt,
- darauf aufbauend prüft er (in Abhängigkeit der Datenlage), inwieweit weitere Heterogenitätsdimensionen, wie beispielsweise Geschlecht, Migrationshintergrund und soziale Lage, einbezogen werden können.

In seiner Zielsetzung folgt ein Monitoring dabei in Anlehnung an die Konzeption des kommunalen Bildungsmonitorings folgenden Aspekten (vgl. Döbert 2010b):

- er informiert mittels systematisch und kontinuierlich erhobener Daten die Bildungspolitik und die Öffentlichkeit und soll somit zur zielgerichteten, empirisch fundierten Steuerung (hier: des Transformationsprozesses) beitragen,
- er soll eine objektive Diskussionsgrundlage schaffen, um Handlungsbedarfe aufzuzeigen, Reformschritte anzustoßen und Maßnahmen einzuleiten sowie den Nutzen und Einfluss eingeleiteter Interventionen zu bewerten.

Die empirische Betrachtung des kommunalen Schulsystems bezieht sich dabei auf alle allgemeinbildenden Schulen des Kreises. Wenngleich den beruflichen Schulen für die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe, insbesondere vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit des

Übergangs in Ausbildung und Erwerbstätigkeit, eine besondere Rolle bei der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems beizumessen ist, wird aus forschungspragmatischen Gründen diese Beschränkung auf die allgemeinbildenden Schulen vorgenommen. Denn die Einmündung der betroffenen Jugendlichen ins Ausbildungssystem oder ins Erwerbsleben hängt neben der Frage nach der Zuweisung und Erfassung sonderpädagogischer Förderbedarfe auch von Aspekten wie der (marktabhängigen) Angebots-Nachfrage-Relation in Ausbildungsberufen zusammen, vor allem in sogenannten Berufen für Menschen mit Behinderungen (§ 66 Berufsbildungsgesetz/§ 42 Handwerksordnung). Mit Blick auf die eingangs beschriebenen Prämissen Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit stellen sich hier also weitere Fragen, die eine grundlegende Indikatorisierung von Inklusion im Bereich der allgemeinbildenden Vollzeitschulpflicht als Ausgangspunkt für weitere Forschung auch im beruflichen Bereich sinnvoll erscheinen lässt. Zudem liegt das Hauptaugenmerk auf der prozessbezogenen Darstellung der (institutionellen) Transformation, d. h. der Beobachtung von Bildungsangeboten und -beteiligung im Zeitverlauf. Unter dieser Zielsetzung ist im Folgenden näher zu bestimmen, welche konzeptionell-theoretischen Bezugspunkte für die Dauerbeobachtung von Bildungsprozessen in der Indikatorenforschung bisher herausgearbeitet worden sind.

4.1 Zum Verständnis von Indikatoren

Anknüpfend an die nationalen Leistungsstudien der 1960er Jahre im amerikanischen Forschungsraum lassen sich zwei Forschungsdisziplinen identifizieren, die die indikatorenbezogene Forschung der letzten Jahrzehnte maßgeblich bestimmten: die *school effectiveness research* und die *school indicator research* (vgl. Fitz-Gibbon und Kochan 2000; van Ackeren & Hovestadt 2003). Im Mittelpunkt der Forschungsarbeiten der Schuleffektivitätsforschung stehen Fragen der Schulqualität, die sich vorwiegend mit der Wirksamkeit des Lehrens und Lernens auf Ebene der Schülerinnen und Schüler (Individuum), des Unterrichts (Interaktion) sowie der Organisation Schule (Institution) beziehen (vgl. u. a. Scheerens & Bosker Roel 1997; Tillmann 1989). Die Indikatorenforschung adressiert neben den einzelschulischen Merkmalen und Akteuren gleichermaßen Fragen der Systemebene. Gleichwohl wird dieser Forschungsstrang bislang als eher explorativ beschrieben, dem es zum Teil noch an gesicherten Erkenntnissen fehlt (vgl. van Ackeren & Hovestadt 2003), etwa mit Blick auf Ursache-Wirkungs-Ketten im komplexen Gefüge zwischen Merkmalen des Systems, der Region(en) und der Bildungseinrichtung(en).

Wird im Folgenden von Indikatoren gesprochen, so bezieht sich deren Definition in Anlehnung an Scheerens (1991) auf ein weites Begriffsverständnis (Döbert et al. 2009), dem auch die nationale Bildungsberichterstattung in Deutschland folgt. Demnach handelt es sich bei Indikatoren um „statistics that allow for value judgments to be made about key aspects of the function of educational systems“ (Scheerens 1991, S. 371). Indikatoren werden in einem fortlaufenden Monitoringprozess insbesondere unter politischen Gesichtspunkten analysiert und bewertet³⁰, deren Ziel darin besteht,

„Bildungspolitikern und Unterrichtspraktikern wichtige Monitoring- und Benchmark-Informationen zur Qualität des Schulwesens an die Hand zu geben und darüber hinaus dabei zu helfen, ein Verständnis für mögliche Erklärungen der festgestellten Differenzen zwischen Bildungssystemen zu entwickeln und entsprechende Diskussionsgrundlagen zu liefern sowie Ansatzpunkte für steuernde Maßnahmen zu erkennen“ (van Ackeren & Hovestadt 2003, S. 10).

30 Für eine Zusammenschau zum Verständnis und zur Einordnung von Indikatoren (vgl. Kühne 2015).

Ogawa (1998) greift diese Aspekte auf und erweitert Scheerens' (1991) Definition von Indikatoren um ein evaluatives Moment zur Bewertung von Einzelschulen:

„educational indicators are statistics that describe key aspects of schooling which permit the evaluation and monitoring of schools, programmes, and students. From these activities general assessments (value judgement) of the health of educational systems can be derived and policy-relevant information provided“ (Ogawa 1998, S. 4).

Auch das kommunale Bildungsmonitoring, das sich in den letzten 15 Jahren in einer stetig zunehmenden Zahl kreisfreier Städte und Landkreise etabliert hat (Brüggemann & Tegge 2018), folgt überwiegend diesem Verständnis von Indikatoren als komplexen, theoretisch fundierten Konstrukten, bestehend aus (zumeist) mehreren Kennziffern, die in ihrer Zusammenschau eine bestimmte Qualität des Bildungsgeschehens zum Ausdruck bringen (vgl. Andrzejewska et al. 2011). Sie basieren sowohl auf theoretischen Annahmen, die den gewählten Ausschnitt des Bildungswesens definieren, als auch auf normativen bzw. bildungspolitischen Setzungen, die einen Maßstab zur Beurteilung von Bildungsqualität beinhalten (vgl. Döbert 2010c).

Hier schließt sich unmittelbar die Frage an, nach welchen Kriterien die Auswahl und Begründung von Indikatoren zur Beschreibung eines komplexen sich ständig wandelnden Bildungssystems oder eben eines Ausschnitts daraus erfolgen kann. In der Literatur lassen sich drei zentrale Ansätze identifizieren (vgl. Döbert & Klieme 2009):

- der „system modelling“-Ansatz wählt Indikatoren so aus, dass sie die Leistungen des Gesamtsystems beschreiben und für eine Perspektive der Systemsteuerung eine besonders informative Verflechtung von Indikatoren gewährleisten,
- der „problem-finding“-Ansatz dient als Frühwarnsystem für mögliche Problemlagen wie Schulabgänger ohne Abschluss o. ä.,
- der „target-setting“-Ansatz orientiert sich vorwiegend an einer (bildungs-)politischen Programmatik und daran ausgerichteten Zielsetzungen (bspw. eine Halbierung der Schulabbrecherquote in der nächsten Dekade).

Welche Systematik der Indikatorisierung in einem Monitoringprozess handlungsleitend ist, muss in Abhängigkeit der Intention jeweils bestimmt werden. Dabei ist eine Entscheidung für nur einen Ansatz keineswegs zwingend. Vielmehr zeigt beispielsweise die nationale Bildungsberichterstattung eine Verknüpfung aller drei Vorgehensweisen in unterschiedlicher Gewichtung (vgl. Döbert & Klieme 2009).

Dies impliziert, dass eine datengestützte Darstellung des Bildungssystems nicht in Form einer additiven Zusammenstellung von weitgehend voneinander unabhängigen Kennziffern, sondern idealerweise in einer Kombination verschiedener Indikatoren mit Querbezügen erfolgt:

„An indicator system is more than just a collection of indicator statistics about complex phenomenon, and it differs from a composite indicator that combines information to provide better understanding about one important aspect of that phenomenon. Ideally, a system of indicators measures *distinct* components of the system of interest, but also provides information about how the individual components work together to produce the overall effect. In other words, the whole of the information to be gained from a system of indicators is greater than the sum of its parts“ (Oakes 1986, S. 7).

Für das Ziel einer indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens bedeutet dies, dass die zu entwickelnden Indikatoren eine Verknüpfung zentraler Informationen über die Beschaffenheit des Bildungswesen bereithalten müssen. Diese Verknüpfungen müssen einen Zusammenhang zwischen den Einzelaspekten herstellen und sie miteinander in Beziehung setzen.

Folgt man der Annahme, dass ein Indikatorensystem die Beschaffenheit des Bildungswesens abzubilden vermag, so setzt dies ein Verständnis darüber voraus, welche Aspekte des Bildungswesens von kritischer Bedeutung für dessen Stand und Perspektiven sein können und wie sich diese verändern. Neben der Veränderbarkeit von Einzelaspekten ist es das Verhältnis der Systemkomponenten zueinander, die ebenfalls reflektiert werden müssen (vgl. Oakes 1986). Mit anderen Worten ist ein übergreifendes Indikatorenmodell zu entwickeln, welches die Indikatoren einordnet und zueinander in Beziehung setzt. Indikatoren werden demnach immer als interdependent betrachtet. Trotz unterschiedlichem Detailgrad wird in der nationalen und internationalen Praxis der Verwendung von Bildungsindikatoren überwiegend auf eine Heuristik zurückgegriffen, welche eine Unterscheidung in Input-, Prozess- und Outputindikatoren vornimmt (vgl. Oakes 1986; Scheerens 1991; Fitz-Gibbon & Kochan 2000; Kanaev und Tuijnman 2001). Schulische Wirkungen, wie das erreichte Kompetenzniveau, repräsentieren darin den Output, dessen Bedingungsgefüge sich maßgeblich aus den Input- (z. B. Personalausstattung) und Prozessvariablen (z. B. Unterrichtszeit) ergibt. Gleichwohl gehen mit diesem Ordnungsraster insofern Probleme einher, als damit häufig fälschlicherweise die Annahme eines linearen Ursache-Wirkungszusammenhangs verknüpft wird, ohne dass vorab die Wirkrichtung und -dynamik hinreichend geprüft worden wäre (vgl. Ogawa & Collom 1989).

Ausgehend von einem Indikatorenset, das in Anlehnung an die vorgestellte Systematik einer zielgerichteten Auswahl und Begründung von Indikatoren und Kennziffern folgt, bleibt bislang ungeklärt, wie diese letztlich bewertet und interpretiert werden können. Will man dem Anspruch gerecht werden, dass sich für die Adressaten die intendierten Funktionen erfüllen lassen, bedarf es dafür einer Bezugsnorm zur Einordnung und Bewertung der Indikatoren (vgl. Nuttal 1994). Van Ackeren und Hovestadt (2003) explizieren drei Maßstäbe, die auch für den empirischen Teil der Arbeit Berücksichtigung finden:

1. ipsativer Bezugsrahmen (Darstellung im Zeitverlauf)
2. sozialer Bewertungsrahmen (Vergleich mit anderen Beobachtungseinheiten z. B. Land, Region oder Personengruppen)
3. kriterialer Bewertungsrahmen (Bezug auf politisch gesetzte oder analytisch begründete Zielwerte/Benchmarks).

Ihre Verwendung variiert je nach Fragestellung und Datenlage und setzt Kenntnis darüber voraus, dass sich in Abhängigkeit des verwendeten Bewertungsmaßstabs die Intention der Kennziffern verschieben kann (vgl. Döbert & Klieme 2009).

Ausgehend von diesen konzeptionellen Grundlagen wird in Annäherung an ein entsprechendes Indikatorensystem zur Darstellung des Transformationsprozesses hin zu einem inklusiven Schulsystem auf kommunaler Ebene im nächsten Schritt eine Sichtung des Forschungsstandes bzw. der gängigen Praxis der bisherigen Indikatorisierung von Inklusion vorgenommen.

4.2 Ansätze zur indikatorengestützten Darstellung von Inklusion im Schulsystem

Zwar liegt eine Reihe von Untersuchungen zur Umsetzung von Inklusion im Schulsystem aus Modellvorhaben, Evaluationsstudien oder Studien der Grundlagenforschung vor (vgl. Kap. 3), jedoch ist diesen Studien gemein, dass es sich dabei um nicht repräsentative Stichproben oder einmalige Erhebungen handelt und somit ein Aufbau von Zeitreihen nicht oder nur mit erheblichem Erhebungsaufwand realisierbar ist. Zielt die Darstellung der Beschaffenheit eines kommunalen inklusiven Schulsystems jedoch auf die Steuerung des Transformationsprozesses

ab, scheint genau in dieser Fortschreibbarkeit von Daten der Mehrwert und der Informationsgehalt zu liegen. So wird in den Arbeiten zur nationalen und kommunalen Bildungsberichterstattung konstatiert, dass eben diese Anforderung an die Datenbasis essenziell für die kohärente Bildungssteuerung sei (vgl. Avenarius et al. 2003; Siepke 2015a).

Bereits 2009 stellt die European Agency for Development in Special Needs Education (EASNE) fest: „[...] currently there are very few qualitative and quantitative indicators available in the area of SEN [Special Needs Education] and inclusive Education at the European level“ (EADSNE 2009, S. 9).

Die wenigen Ansätze zur indikatorengestützten Darstellung von Inklusion im Bildungssystem, die bereits existieren, unterscheiden sich – in Abhängigkeit der Ebene, auf der der Bericht entstanden ist – sowohl durch die inhaltliche Ausrichtung (definitorischer und konzeptioneller Grundlagen), das methodische Vorgehen als auch in ihrer Zielsetzung voneinander. Eine systematische Betrachtung der bisherigen Ansätze verfolgt zunächst das Ziel, einen Überblick über die gegenwärtige Praxis der indikatorengestützten Darstellung von Inklusion im Schulsystem zu geben. Andererseits sollen Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Indikatoren und Kennziffern (insbesondere auf kommunaler Ebene) aufgezeigt werden. Berücksichtigung finden Ansätze von der internationalen Perspektive bis hin zu Indikatoren und Kennzahlen, die der Beschreibung von einzelschulischen Entwicklungen dienen. Nachstehende Übersichtstabelle vermittelt einen Eindruck über verschiedene Formate (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Übersicht über ausgewählte, verfügbare Ansätze eines datengestützten Monitorings von Inklusion im Schulsystem auf verschiedenen Bezugsebenen

Ebene	Beispiele
<i>International</i>	– OECD: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators (2004, 2005a, 2005b, 2006, 2007)
	– UNESCO (1960): Statistics on Special Education. Paris: UNESCO.
	– WHO und World Bank (2011): World Report on Disabilities. Malta: World Health Organization
<i>National</i>	– Bildung in Deutschland 2014 (Schwerpunktthema Menschen mit Behinderung)
	– Nationaler Bildungsbericht Österreich (2015) (Einzelindikator: Sonderpädagogische Förderung)
	– Bildungsbericht Schweiz 2014 (Einzelindikator: Integration)
<i>Föderal</i>	– Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg (2009)
	– Bildungsbericht Bayern (2015) (Schwerpunktkapitel: Sonderpädagogische Förderung und Inklusion)
	– Themenheft Inklusion der Stadt Essen (2016)
<i>Kommunal</i>	– Inklusionsbericht des Kreises Siegen-Wittgenstein (2014)
	<i>Inklusion als Schwerpunktkapitel:</i>
	– Bildungsbericht der Stadt Biberach (2014)
	– Bildungsbericht der Stadt Wolfsburg (2014)
	– Bildungsbericht der Stadt Lübeck (2014)
	– Bildungsbericht des Rems-Murr-Kreises (2014)
	– Bildungsbericht der Stadt Gütersloh (2014)
<i>Einzelschule</i>	– Index for Inclusion
	– Aargauer Bewertungsraster

Die angeführten Formate stellen eine exemplarische Auswahl verfügbarer Berichte/Dokumente dar, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Vielmehr soll es darum gehen, für die Analyse relevante Ansatzpunkte auf den unterschiedlichen Systemebenen kurz zu umreißen. So liegt der Fokus der Darstellung auf den existierenden Arbeiten zu den verschiedenen Ebenen (national/föderal und kommunal) im deutschsprachigen Raum, was nicht zuletzt aus der Besonderheit des (gegliederten) Schulsystems, der (föderalen) Struktur Deutschlands sowie dem Konzept von Behinderung im Schulbereich resultiert.

Für die nachfolgende Gegenüberstellung und Synopse der unterschiedlichen Ansätze wird ein Referenzrahmen genutzt, der die verfügbaren Kennziffern einerseits ihrem sequenziellen Prozesscharakter von Bildung anhand der Dimensionen Input, Prozess und Output zuordnet. Andererseits wird die jeweilige Analyseeinheit geprüft, die den Kennziffern zugrunde liegt. Unter Analyseeinheit (unit of analysis) wird die analytische Bezugseinheit verstanden, für die der darzustellende komplexe Sachverhalt abgebildet wird. Die Berichtsebene (unit of reporting) gibt hingegen an, auf welcher Aggregationsebene die einzelnen Kennziffern berichtet werden (vgl. Fitz-Gibbon & Tymms 2002). Tabelle 3 bringt diese beiden Facetten in einem konzeptuellen Referenzrahmen zusammen (in Anlehnung an Maaz & Kühne 2016) und benennt zugleich Beispiele denkbarer Beobachtungsgegenstände.

Tab. 3: Konzeptueller Referenzrahmen für die Indikatorisierung des Transformationsprozesses hin zu einem inklusiven kommunalen Schulsystem

Ebene	Dimensionen des Bildungsprozesses und der Bildungsqualität		
	Kontext/Input	Prozess	Output
System	Rahmenbedingungen/ Investitionen <i>(z. B. Schulgesetze, Personalausbildung)</i>	Regulierungsinstrumente <i>(z. B. Standardsetzung)</i>	Gesamtgesellschaftliche Erträge <i>(z. B. gesellschaftliche Teilhabe)</i>
Region	Regionale Investitionen <i>(z. B. Einsatz von Integrationshelfern)</i>	Regionale Regulierungsinstrumente <i>(z. B. regionale (Förder-) Schulplanung)</i>	Regionale Erträge <i>(z. B. regionaler Bildungsstand)</i>
Institution	Umfeld/ Ressourcenausstattung <i>(z. B. Ganztagsangebote)</i>	Schulentwicklung <i>(z. B. Kooperation und Koordination, Partizipation)</i>	Institutionelle Ergebnisse <i>(z. B. Abschlüsse von Lernenden mit und ohne sonderpäd. Förderbedarf)</i>
Inter- aktion	Lehr-Lern-Grundlagen <i>(z. B. Gruppengröße, sonderpädagog. Personaleinsatz)</i>	Unterrichtsgestaltung <i>(z. B. innere und äußere Differenzierung)</i>	Anregungsqualität <i>(z. B. Klassenklima)</i>
Individu- um	(Lern-)Ausgangslage <i>(z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund)</i>	Individuelle Entwicklung <i>(z. B. Übergänge)</i>	(Lern-)Ergebnisse und Erträge <i>(z. B. Kompetenzen, Zertifikate)</i>

4.2.1 Internationale Ansätze indikatorengestützter Darstellungen

Bereits im statistischen Bericht zur sonderpädagogischen Förderung der UNESCO aus den 1960er Jahren (vgl. UNESCO 1960) findet sich eine Betrachtung der Lernenden mit besonderem Förderbedarf differenziert nach: a) Förderquote und Förderschulbesuchsquote, b) Verteilung auf Förderschwerpunkte, c) Differenzierungen nach Geschlecht und Alter sowie d) Lehrer-Schüler-Relation. Berichtsebene sind jeweils die einzelnen Staaten. Eine Darstellung der Lernenden in „inkluisiven“ Settings erfolgte seinerzeit nicht, was nicht zuletzt auf die begrenzt verfügbaren Daten sowie auf den Umstand zurückzuführen war, dass die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in Regelschulen allenfalls punktuell erfolgte oder statistisch nicht erfasst wurde. Während die UNESCO als Pionier der Berichterstattung über Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezeichnet werden kann, wurden in den letzten Jahren insbesondere auch von der OECD und der EADSNE sowie der WHO und der Weltbank internationale Berichte vorgelegt (vgl. Brüggemann & Tegge 2016).

Die den OECD-Berichten zugrunde liegende Systematik fokussiert insbesondere die Kategorisierung der Lernenden sowie den Ort der Beschulung und basiert auf einer feingliedrigeren Unterscheidung drei zentraler „Cross-national categories“ zur definitorischen Abgrenzung von Behinderung und besonderem Unterstützungsbedarf: 1) *Students with disabilities*, 2) *Students with difficulties* und 3) *Students with disadvantages* (OECD 2005b; 2007). Auch in diesem Bericht bilden die Staaten die unit of reporting. Zentral für die Operationalisierung der Konstrukte *Disabilities*, *Difficulties* und *Disadvantages* im Kontext der OECD-Kategorisierung sind demnach die Merkmale der Individuen. Bei der Erfassung legt die OECD eine sogenannte Ressourcenorientierung zugrunde: Es werden solche Lernenden erfasst, für die aufgrund ihrer Klassifizierung zusätzliche (personelle und sächliche) Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebd.). Flankiert wird die quantitative Analyse durch einen qualitativen Überblick nationaler Besonderheiten, welche die definitorischen Abgrenzungen, die Prüfung des Kategoriengebrauchs sowie die damit verbundene Ressourcenzuteilung darlegt und spezifische Planungsprozesse und politische Programme inklusiver Bildung erläutert (vgl. ebd.).

In der Berichtssystematik der EADSNE richtet sich der Fokus auf den Ort der Beschulung und damit auf die Organisationen als Analyseeinheit, verknüpft mit der Zuordnung der Lernenden zu spezifischen Lernumwelten. Hier werden die Daten zur Schülerschaft mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf differenziert nach dem Ort der Beschulung ausgewertet: Sonderschulen, Sonderklassen in Regelschulen und Regelklassen in Regelschulen. Als segregierend wird ein Setting hier verstanden, wenn mehr als 80% des Schultages in einem gesonderten Lernarrangement für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderschulen, Sonderklassen) stattfindet (European Agency for Development in Special Needs Education 2010, 2012). Dabei zeigt sich bereits, dass die Ergebnisse nur bedingt vergleichbar sind, da beispielsweise in Deutschland lediglich die Platzierung der Lernenden in Sonder- oder Regelschulen statistisch erfasst wird (vgl. 4.1), segregierende Settings wie (partielle Unterrichtung in) Sonderklassen hingegen unberücksichtigt bleiben (vgl. Brüggemann & Tegge 2016). Die Berichtsebene beschränkt sich auch hier auf Nationalstaaten.

Auch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) veröffentlichte 2011 gemeinsam mit der Weltbank einen Report (vgl. WHO & World Bank 2011), der sich dem Zugang und der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen widmet und neben Bildung weitere Bereiche wie allgemeine Gesundheitsfürsorge, Rehabilitation oder Arbeitswelt berücksichtigt. Die bildungsbezogenen Darstellungen widmen sich vornehmlich Fragestellungen des allgemeinen Zugangs zu Bildungseinrichtungen und des Bildungserfolgs nationaler Ebene unter

Berücksichtigung geschlechts- und altersspezifischer Differenzierungsmerkmale. Als kleinste Berichtsebene dienen auch hier die Einzelstaaten.

Hinsichtlich der normativen Bezüge, die der Indikatorenauswahl in den internationalen Berichtssystemen zugrunde liegen, orientieren sich die Darstellung von Inklusion im Bildungssystem überwiegend an politischen Zielsetzungen bzw. Benchmarks („target-setting“). Der Ansatz des „problem-findings“ (Döbert & Klieme 2010, S. 328) nach dem Indikatoren als Frühwarnsystem für aktuelle Problemlagen dienen und zumeist als Ergänzungsindikatoren in der Berichterstattung Berücksichtigung finden (ebd.), spiegelt sich in den genannten Berichten insbesondere in der Bezugnahme auf die Salamanca Deklaration, die UN-Behindertenrechtskonvention und die Millenniums-Entwicklungsziele der Vereinten Nationen wieder. Da die internationale Bildungsberichterstattung über Inklusion jedoch bislang keinen Überblick über die Ausgestaltung, Leistungen und Zusammenhänge innerhalb des Gesamtsystems zu geben vermag, kann gegenwärtig nicht von einem umfassenden „system modelling“ durch Indikatoren gesprochen werden (ebd., S. 388). Dafür bedarf es einer umfassenderen Ausarbeitung von Informationen aus Systemperspektive, die die unterschiedlichen Aspekte des Bildungsgeschehens beleuchten und über eine Abbildung punktueller Angebots- und Beteiligungsstrukturen auf hohem Aggregationsniveau der Daten hinausgeht.

Mit Blick auf die Einordnung und Interpretation lässt sich festhalten, dass die in den Berichten dargestellten Kennziffern nicht per se ihre Aussagekraft über Inklusion im Bildungswesen entfalten, sondern einer ipsativen, sozialen oder kriterialen Bezugsnorm bedürfen (Döbert & Avenarius 2007a). Allen genannten internationalen Berichten zur Darstellung von Inklusion ist gemein, dass die Kennzahlen vor dem Hintergrund eines *sozialen* Bezugsrahmens – des internationalen Vergleichs – bewertet werden. Das heißt, die Kennzahlen unterschiedlicher Beobachtungseinheiten, z. B. Staaten, OECD-Durchschnittswerte etc., werden einander gegenübergestellt. So heißt es beispielsweise im Bericht der WHO und World Bank:

„In 2002 the enrolment rates of disabled children between the ages of 7 and 15 years were 81% in Bulgaria, 58% in the Republic of Moldova, and 59% in Romania, while those of children not disabled were 96%, 97%, and 93%, respectively” (WHO & World Bank 2011, S. 218).

Im Kontext eines *kriterialen* Bewertungsrahmens lassen sich die Kennzahlen mangels nationaler Benchmarks bislang lediglich an der Zielsetzung der UN-BRK bewerten. So heißt es beispielsweise im ersten Staatenbericht für die Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen:

„All the Schools Acts of the Länder already provide for pupils with and without a disability to learn together. For instance, in the 2009/10 school year, roughly one-fifth (20.1%) of pupils with special educational needs were taught in general schools. The aim is to further increase this quota“ (UN-CRPD 2013, S. 25).

Stärkere Berücksichtigung findet im internationalen Berichtswesen hingegen der *ipsative* Bewertungsmaßstab, der neben einzelnen Darstellungen Entwicklungen im Zeitverlauf abbildet und Trends aufzeigt. So wird etwa im Bericht der OECD (2007) auf der Grundlage von drei Messzeitpunkten (1999, 2001 und 2003) ein

„overall picture of any changes in the number of students receiving additional resources in different categories as well as any shifts in the location, where these students are educated (i. e. in regular or special classes, or in special schools)” (OECD 2007, S. 142)

gezeichnet.

Insgesamt lassen sich die in diesem Bereich verwendeten (quantitativen) Daten sowie die daraus resultierenden Darstellungen grob in drei Gruppen einordnen:

1. Daten basierend auf dem *Ort* der Beschulung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Behinderung;
2. Daten basierend auf unterschiedlichen *Kategorien* von sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Behinderung;
3. Daten basierend auf der *Allokation von Ressourcen* für Lernende mit Förderbedarf bzw. Behinderung (European Agency for Development in Special Needs Education 2011, S. 27).

Vergleiche werden daher oft in Bezug auf den Ort der Beschulung reduziert. Die Beschulung von Lernenden in Sonderschulen oder Sonderklassen anstelle von Regelschulen oder Regelklassen gilt gemeinhin als Indiz dafür, dass Inklusion (noch) nicht umgesetzt ist. Im Umkehrschluss wird ein steigender Anteil förderbedürftiger Kinder in Regelschulen als Schritt in Richtung Inklusion gewertet (vgl. Brüggemann & Tegge 2016). Eine angemessene Operationalisierung und Einschätzung entlang der grundlegenden Prämissen *Verfügbarkeit*, *Zugänglichkeit*, *Angemessenheit* und *Anpassungsfähigkeit* des (inkluisiven) Schulsystems ist demzufolge nicht hinreichend gewährleistet.

4.2.2 Nationale Ansätze indikatorengestützter Darstellungen

Mit der 2006 verabschiedeten und 2015 überarbeiteten Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring (vgl. KMK 2006, 2015), die das Ziel einer gesamtstaatlichen, langfristigen Strategie zur Qualitätssicherung im Bildungswesen verfolgt, wurden zentrale Instrumente einer (insbesondere) an den Ergebnissen von Bildungsprozessen orientierten Steuerung etabliert, die neben anderen Elementen eine Bildungsberichterstattung im Rhythmus von zwei Jahren fest schreibt. Seit 2006 erscheint der Nationale Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“, der zentrale Entwicklungen und Herausforderungen des Bildungswesens indikatorengestützt nachzeichnet. Im Hinblick auf Inklusion lassen sich darin nur begrenzt Hinweise zur Operationalisierung finden. Die Darstellungen beschränken sich, nicht zuletzt aufgrund der heterogenen Datenlage und der nur bedingt vergleichbaren Rahmenbedingungen in den Bundesländern (bspw. Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischer Förderung), auf allgemeine Kennziffern der Inputebene wie die Förderquote, Förderschulbesuchsquote, Inklusionsanteile oder die relative Verteilung der Förderschwerpunkte. Wenn auch bislang eher unregelmäßig wird mit den Wechseln von Schülerinnen und Schülern zwischen Förderschulen und Regelschulen auch teilweise die Systemdurchlässigkeit als ein Indikator auf Prozessebene berichtet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2008, 2010, 2012, 2016).

Eine Sonderrolle nimmt der 2014 veröffentlichte nationale Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2014“ ein, der sich in seinem Schwerpunktkapitel der Situation von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem widmet und darin Angebote, Beteiligung ebenso wie personelle und sächliche Ressourcen in den einzelnen Bildungsbereichen darstellt. Dabei folgt die konzeptionelle Anlage des Berichts im Wesentlichen den Dimensionen Input, Prozess und Output. Im Spiegel der Vorgängerberichte zeigt sich, dass hier erstmals eine vergleichsweise umfassende indikatorengestützte Darstellung vorgenommen wird, wenngleich auch hier Prozessfaktoren weitestgehend unberücksichtigt bleiben. Als Output werden neben den Abgängern und Absolventen der Förderschulen auch schulische Kompetenzen zwischen Förderschülerinnen und -schülern und integrativ beschulten Schülerinnen und Schülern auf Basis der PISA 2012 Ergebnisse sowie der Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 aufgegriffen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Die Angabe von Referenzwerten erfolgt darin überwiegend ipsativ, d. h. in Zeitreihenvergleichen.

Auch im Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung über das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Cortina et al. 2008) nimmt die datengestützte Darstellung sonderpädagogischer Förderung überwiegend Bezug auf die Grunddaten der Förderschule. Verwendete Kennziffern geben dabei, neben der Förderschulbesuchsquote (Segregationsquote) im Zeitverlauf, nach Förderschwerpunkten und im Bundesländervergleich, weitere relationale Informationen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis, zur Schulgröße sowie zur Klassenfrequenz und beschreiben damit insbesondere die Rahmenbedingungen des Lernens an Sondereinrichtungen. Insgesamt zeigt sich, dass sich die indikatoren gestützten Analysen überwiegend auf den Ort der Beschulung, die unterschiedlichen Kategorien sowie die Allokation von Ressourcen beziehen und nur vereinzelt weitergehende Kennzahlen aufzeigen. Wie auch in den internationalen Berichten zeigt sich auch hier keine angemessene Operationalisierung der grundlegenden Prämissen *Verfügbarkeit*, *Zugänglichkeit*, *Angemessenheit* und *Anpassungsfähigkeit* des (inklusive) Schulsystems.

Dabei werden die Möglichkeiten einer hinreichenden Darstellung nicht zuletzt durch die unzureichenden Datengrundlagen beschränkt. Mit einer Umsetzung des 2003 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen „Kerndatensatzes für schulische Individualdaten“ ließe sich eine verbesserte Datengrundlage schaffen, die auch und insbesondere für die indikatoren gestützte Darstellung zum Stand und zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems von zentraler Bedeutung wäre.

„Der sogenannte Kerndatensatz (KDS) beschreibt den ‚Kern‘ an Daten, die in allen Ländern weiterhin – auch bei Einführung moderner Datenerhebungs- und Datenverarbeitungsmöglichkeiten – vergleichbar erhoben werden sollen. Der KDS ist eine Liste mit Merkmalen bzw. Merkmalskombinationen (sowie dazugehörigen Merkmalsausprägungen), die in den Ländern bei der Umstellung auf prozessgenerierte Daten berücksichtigt werden, damit weiterhin die Auswertung einheitlicher Daten auf der nationalen Ebene möglich ist. Die im KDS enthaltenen Merkmale beziehen sich auf die Schulen, Klassen, Unterrichtseinheiten, Schülerinnen und Schüler, Schulabgänger und Absolventen sowie auf die Lehrkräfte“ (KMK 2008, S. 6).

Die Umsetzung des Kerndatensatzes konnte jedoch auch über 15 Jahre nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz nicht realisiert werden. Hierfür werden verschiedene Gründe angeführt:

„Zu den Hauptgründen für die Verzögerung der Umsetzung des KDS in der Schulstatistik zählen neben den Abstimmungen mit den Datenschutzbeauftragten der Länder die anfallenden Kosten für den Umstellungsprozess. Die Umstellung von summarischen auf Einzelfalldaten sowie die Herstellung der im Kerndatensatz geforderten Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Merkmalsbereichen verursachen einen zusätzlichen finanziellen Mittelbedarf, vornehmlich für die Schaffung einer zeitgemäßen IT-Infrastruktur in den Schulen und den Schulaufsichtsbehörden“ (Mundelius 2019, S. 44).

4.2.3 Föderale Ansätze indikatoren gestützter Darstellungen

Bereits 2009 legten das Landesinstitut für Schulentwicklung und das Statistische Landesamt Baden-Württemberg ein Themenheft zur sonderpädagogischen Förderung in Baden-Württemberg vor, das der Perspektive von (sonderpädagogischer) Bildung im Lebenslauf folgt und ein umfassendes Bild über die Förderung in den verschiedenen Bildungsbereichen von der frühkindlichen bis zur beruflichen Bildung zeichnet (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2009). Neben den häufig berichteten Kennzahlen (Klassifikations- und Segregationsquote, Inklusionsanteile, Verteilung der Förderschwerpunkte) liegt die Besonderheit des Berichts in der Analyse spezifischer Schülergruppen (z. B. Ausländerinnen

und Ausländer sowie Aussiedlerinnen und Aussiedler oder geschlechtsspezifische Betrachtungen), die auch für die Wechsel und Übergänge sowie für die Abgänger und Absolventen als Differenzierungsmerkmal in den Blick genommen werden. Eine weitere Besonderheit liegt in der Schülerzahlenvorausberechnung mit Blick auf die Bevölkerungsentwicklung und die damit verbundenen voraussichtlichen Kapazitäten der Förderschulen. Im Bereich der Ressourcenausstattung beschränken sich die Kennziffern auf die Ausbildung sonderpädagogischer Fachkräfte, Strukturdaten der Lehrkräfte in Sonderschulen sowie zentrale Fortbildungsveranstaltungen. Insgesamt liegt der Fokus des Berichts damit überwiegend auf den Sonderschulen und damit auf der segregierenden Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung.

Auch das Land Bayern widmet sich 2015 in einem Schwerpunkt Kapitel den Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf aus einer bereichsübergreifenden Perspektive der Bildung im Lebenslauf (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Qualitätsagentur 2015). Die Kennziffern umfassen neben den Förderquoten, Förderschulbesuchsquoten, Inklusionsanteile, relative Verteilung der Förderschwerpunkte auch Informationen zu den Übergängen, aber auch einen einzelschulischen Überblick zu Angeboten des Gemeinsamen Lernens und der Förderschulen. Insgesamt lassen sich die Kennziffern dadurch charakterisieren, dass sie sich im Vergleich der übrigen vorgestellten Berichtssysteme durch ein hohes Maß an Differenzierungen auszeichnen und einen sehr ausführlichen Einblick sowohl in die Ausgangsbedingungen der Förderschulen als auch der Angebote integrativer Beschulung liefern. Gleichwohl bleiben auch hier Prozesse und Ergebnisse weitgehend un bearbeitet (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Qualitätsagentur 2015).

Weitere Landesberichte³¹ berücksichtigen ebenfalls sonderpädagogische Förderung im Allgemeinen Schulsystem, bieten aber keine weiteren Kennziffern oder innovative Indikatorenansätze (vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft Mecklenburg-Vorpommern 2011; Bremen und Bremerhaven 2012; Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg 2013; Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2015; Behörde für Schule und Berufsbildung; Berkemeyer et al. 2015; Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2015; Sächsisches Bildungsinstitut 2013; Maaz et al. 2017; Schleswig-Holsteinischer Landtag 2017).

4.2.4 Kommunale Ansätze indikatorengestützter Darstellungen

Auf kommunaler Ebene existieren nicht zuletzt aufgrund der Vielzahl der seit 2013 im Rahmen des Programms „Lernen vor Ort“³² entstandenen Bildungsberichte (vgl. Siepke et al. 2014) zahlreiche Beispiele für Kennzahlen und Indikatoren. Von den über 70 gesichteten Berichten³³ liefern etwa zwei Drittel Informationen zur sonderpädagogischen Förderung und/oder Inklusion, die sich in ihrem Umfang und ihrer Qualität deutlich voneinander unterscheiden.

So beinhalten beispielsweise die Bildungsberichte der Stadt Wolfsburg (2014), des Kreises Biberach (2014), des Rems-Murr-Kreises (2014), Gütersloh (2014) oder Lübeck (2014) ein gesondertes Kapitel zum Thema Inklusion an allgemeinen Schulen bzw. zur sonderpädagogischen Förderung. Am häufigsten berichtet werden dort, wie auch in den vorgenannten Darstellungen,

31 Sofern keine Themenberichte oder Schwerpunkt Kapitel *Inklusion* vorlagen, wurde jeweils der letzte Bericht eines Bundeslandes berücksichtigt. Keine Bildungsberichte liegen bisher für die Länder Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Hessen vor.

32 Mit dem BMBF-Programm „Lernen vor Ort“ wurden 40 Kommunen in einer ersten Förderrunde (2009–2012) beim Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements unterstützt (Siepke & Pohl 2012). In einer zweiten Förderphase nahmen insgesamt 35 Kommunen (2012–2014) teil.

33 Eine Übersicht der verwendeten Berichte findet sich im Anhang.

Kennzahlen auf der Inputebene, insbesondere zur Beteiligung (Förderquote, Förderschulbesuchsquote, Inklusionsanteil und Inklusionsquote oder die Verteilung der Förderschwerpunkte). Auch hinsichtlich der Prozesse und Outputs werden überwiegend Kennzahlen berichtet, die aus den vorangegangenen Berichtssystemen bereits bekannt sind, beispielsweise Wechsel und Übergänge im Schulsystem oder Abgänger und Absolventen der Förderschulen.

Darüber hinaus werden – anders als auf der föderalen, nationalen oder internationalen Ebene – auch neue Kennziffern und Indikatoren gebildet. So beziehen der Rheingau-Taunus-Kreis (vgl. Laukert & Rheingau-Taunus-Kreis 2014) sowie der Kreis Siegen-Wittgenstein (2014) Informationen über Integrationshelferinnen und -helfer in die Berichterstattung ein. Die Stadt Wolfsburg (2014) ebenso wie der Kreis Siegen-Wittgenstein lassen darüber hinaus Informationen zu baulichen, personellen und sächlichen Voraussetzungen auf Basis einer Leitungskräftebefragung (in Kindertagesstätten und Schulen) einfließen. Ebenfalls im Bericht des Kreises Siegen-Wittgenstein (2014) findet sich eine Kennzahl zur Teilnahme der sonderpädagogisch geförderten Lernenden am Ganztagsangebot.

Insgesamt zeigt sich auch auf kommunaler Ebene, dass sich berichtete Kennzahlen und Indikatoren überwiegend auf die Dimension des Inputs, hier insbesondere zu den Bildungsangeboten und zur Beteiligung, beschränken. Prozess- und Outputinformationen werden nur punktuell und näherungsweise bereitgestellt. So bleibt beispielsweise offen, wie sich Aussagen zur Angemessenheit der Unterrichtsangebote und zur Anpassungsfähigkeit im Sinne der UN-BRK, zu Fragen der inklusiven Schulentwicklung ebenso wie zur Wirkung auf die Lernerfolge sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen treffen lassen. Zudem beschränkt sich auch hier der Standard berichteter Informationen überwiegend auf die verbreitete Kennzahl zum Anteil der inklusiv beschulten Kinder. Dies belegt einmal mehr die im November erschienene aktualisierte Fassung des Anwendungsleitfadens zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings (Statistisches Bundesamt, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2017), die Inklusion lediglich in zwei so genannten Ergänzungskennzahlen (Anzahl der inklusiv beschulten Kinder und Anteil der inklusiv beschulten Kinder) berücksichtigt. Zwar wird ebenfalls im Rahmen der Ergänzungskennzahlen die Anzahl der Lernenden an Förderschulen berücksichtigt. Die Bedeutung, die der Darstellung des Verhältnisses zwischen Förderquote, Förderschulbesuchsquote und Inklusionsquote für einen kommunalen Statusbericht zur Situation zugrunde liegt, lässt sich darin jedoch nicht erkennen.

4.2.5 Indikatoren auf Ebene der Einzelschule

Um den Implementationsprozess von Inklusion im Schulsystem auf institutioneller Ebene zu betrachten, wird mit dem Index for Inclusion (vgl. Booth, T. & Ainscow, M. 2016, Achermann et al. 2016) ein Instrument bereitgestellt, das es der Einzelschule ermöglicht, in einem selbstevaluativen Prozess mit Hilfe von Indikatoren und konkreten Fragen den Stand der Entwicklung zu bewerten. Die Besonderheit des Ansatzes liegt im Unterschied zu anderen Ansätzen der einzelschulischen Qualitätssicherung und -entwicklung (z. B. Vergleichsarbeiten, Schulinspektionen) vor allem darin, dass der klassische Output der Schülerleistungen wie Ergebnisse aus Kompetenzmessungen oder Abschlüsse unberücksichtigt bleibt. Im Fokus liegen die Schulentwicklung, der Blick in die Schule und auf die Schulkultur ebenso wie die Organisation. Mit den darin angeführten Indikatoren werden drei zentrale Dimensionen inklusiver Bildung berücksichtigt: (1) Creating inclusive cultures (building community, establishing inclusive values), (2) Producing inclusive policies (developing the school for all, organizing support for diversity), (3) Envolving inclusive practice (orchestrating learning, mobilizing resources) (Booth, T., Ainscow, M. 2016). Diese werden durch

insgesamt sechs Bereiche operationalisiert, wobei jeder Bereich durch entsprechende Indikatoren (bestehend aus verschiedenen Fragen) konkretisiert wird. Das darin zugrunde gelegte Indikatorenverständnis unterscheidet sich maßgeblich von dem der vorangegangenen Berichtssysteme, nicht zuletzt durch den ausschließlichen Anwendungsbezug zur Selbstevaluation von Schulen und des Datentypus der Selbsteinschätzungen anstelle standardisierter Statistiken. Den Beteiligten in den Schulen soll ein Instrument an die Hand gegeben werden, das ihnen hilft, sich selbst auf Basis eines Fragenkatalogs mit Blick auf die genannten Bereiche zu verorten, um ein inklusives Leitbild in der Schule (weiter) zu entwickeln (vgl. Achermann et al. 2016). Gleichzeitig gibt das Instrument den Akteuren Handlungshinweise, wie ein Prozess der Bestandsaufnahme und Planung von Veränderungen sowie eine entsprechende Umsetzung gleichermaßen inklusiv gestaltet werden kann. Booth & Ainscows (2016) „Index for inclusion“ bietet somit einen Bestand an Indikatoren, die darauf abzielt, die inklusive Entwicklung der Einzelschule prozessbegleitend zu unterstützen und das Handeln der verschiedenen Akteure (Lehrkräfte, Lernende, Eltern etc.) in einer Art „self-review“ zu beleuchten. Eine systemische Betrachtung der Makroebene innerhalb des Instruments bleibt dabei unberücksichtigt. Vielmehr rekurriert es allein auf einen ipsativen Maßstab, der keine Zusammenführung (Gesamtschau) für soziale Vergleiche auf übergeordneter Ebene (Schulart, Bezirk/Gemeinde, Kreis etc.) vorsieht.

Ein weiteres Instrument auf Einzelschulebene stellt das Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule dar, das 2008 entstand und 2012³⁴ überarbeitet wurde. Es handelt sich um ein Instrument zur Unterstützung der Schulevaluation, der Schulentwicklung, der Rechenschaftsfunktion und der externen Schulevaluation. Mithilfe des Bewertungsrasters sollen „zentrale Gelingensbedingungen beschrieben [werden], die für die Umsetzung erfolgreicher schulischer Integrationsprozesse ausschlaggebend sind“ (Fachhochschule Nordschweiz 2012, S. 1) Acht Dimensionen dienen der Bewertung des Prozesses: (1) Umgang mit Heterogenität, (2) Gestaltung des Zusammenlebens, (3) Lehr-Lernarrangements im Unterricht, (4) Lernprozessbezogene Begleitung der Schülerinnen und Schüler, (5) Förderplanung und Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, (6) Lernerfassung und Beurteilung, (7) Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit, (8) Infrastruktur und Support. Für jede der inhaltlich-strukturellen Dimensionen, die im Folgenden als Indikatoren in der Gesamtschau der vorhandenen Ansätze Berücksichtigung finden, werden jeweils vier Entwicklungsstufen (Defizitstufe, Elementare Entwicklungsstufe, Fortgeschrittene Entwicklungsstufe und Excellence-Stufe) beschrieben, auf denen sich die Einzelschule jeweils verorten kann.

Anders als die vorgestellten indikatorengestützten Berichte, die ausgehend von einer Systemperspektive den Transformationsprozess hin zu einem inklusiven Schulsystems bewerten, zeigen diese einzelschulisch ausgerichteten Instrumente exemplarisch, welche Möglichkeiten zur Verortung auf der Ebene der Einzelschule und der des Unterrichts jenseits struktureller Angebots- und Beteiligungsfragen bestehen. Sie unterscheiden sich aber deutlich in ihrer Konzeption von den vorgenannten systemischen Betrachtungen, was eine Übertragbarkeit und Zusammenführung der Indikatoren und Kennziffern kaum ermöglicht. Bei den vorgestellten Ansätzen handelt es sich um prozessbegleitende Instrumentarien, die ähnlich wie andere Ansätze zur Selbstevaluation (vgl. Schulverband Blick über den Zaun oder „Quality Indicators for Effective Inclusive Education“ des New Jersey Council on Developmental Disabilities & New Jersey Coalition for Inclusive Education 2009) nicht mit der Zielsetzung entwickelt wurden, ein Systemmonitoring zu leisten.

34 In der Überarbeitung wurde das Bewertungsraster herausgegeben von den Kantonen Aargau und Solothurn.

4.2.6 Zwischenfazit

Ausgehend von der Annahme, dass die Umsetzung eines inklusiven Schulsystem einen Transformationsprozess auf allen Ebenen umfasst, die in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Maße zu einer gelingenden Implementation beitragen (können), ergibt sich die Notwendigkeit, steuerungrelevante Informationen nicht nur auf Systemebene des Gesamtstaates bereitzustellen, sondern gleichermaßen Anhaltspunkte in Abhängigkeit der Steuerungsmöglichkeiten auf den verschiedenen Ebenen vorzuhalten. Für eine zusammenfassende Synopse zeigt die Tabelle 4 jene Kennzahlen und Indikatoren, die in den verschiedenen Berichtssystemen identifiziert werden konnten.

Tab. 4: Einordnung der Indikatoren und Kennziffern in den konzeptuellen Referenzrahmen für die Indikatorisierung des Transformationsprozesses

Ebene	Dimensionen des Bildungsprozesses und der Bildungsqualität		
	Kontext/Input	Prozess	Output
System	<ul style="list-style-type: none"> • Klassifikationsquoten, Inklusionsanteile, Segregationsquoten • Verteilung der Förderschwerpunkte • Einschulung an Förderschulen • Sonderpäd. Personal • Ausgaben je FörderschülerIn • Strukturdaten sonderpäd. Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> • Wechsel und Übergänge zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen • Lehrerfortbildungen • Zielgleiche und zieldifferente 	<ul style="list-style-type: none"> • Abgänger und Absolventen aus Förderschulen (nach Förderschwerpunkten)
	<ul style="list-style-type: none"> • Klassifikationsquoten, Inklusionsanteile, Segregationsquoten • Verteilung der Förderschwerpunkte • Einschulungen an Förderschulen • Einsatz von Integrationshelfern • baulichen, personellen & sächlichen Voraussetzungen • Teilnahme am Ganztagsangebot 	<ul style="list-style-type: none"> • Wechsel und Übergänge zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Abgänger und Absolventen (nach Geschlecht, Migration und Förderschwerpunkt)
Institution	<ul style="list-style-type: none"> • Standorte Integrativer Beschulung • Förderschulstandorte und Profilschulen • Infrastruktur und Support 	<ul style="list-style-type: none"> • eine Schule für alle entwickeln • Unterstützung für Vielfalt organisieren • Ressourcen mobilisieren • Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusive Werte verankern • Gemeinschaft bilden • Umgang mit Heterogenität • Gestaltung des Zusammenlebens

Dimensionen des Bildungsprozesses und der Bildungsqualität			
Ebene	Kontext/Input	Prozess	Output
Interaktion		• Curricula für alle erstellen ▲	
		• Das Lernen orchestrieren ▲	
		• Lehr-Lernarrangements im Unterricht ▲	
		• Lernprozessbezogene Begleitung ▲	
		• Förderplanung und Fördermaßnahmen für Lernende mit besonderen Bedürfnissen ▲	
		• Lernerfassung und Beurteilung ▲	
Individuum			

■ = National, ◆ = Föderal, ● = Kommunal, ▲ = Einzelschule

Die Zusammenschau der bisherigen Praxis der Indikatorisierung von Inklusion im Schulsystem im Rahmen eines auf Dauer angelegten Monitoringprozesses zeigt, dass es sich zunächst um erste Ansätze handelt, die bislang keine hinreichende Bestandsaufnahme im Sinne eines umfassenden und kohärenten Bildes zur Beschreibung des Transformationsprozesses liefern. Informationen werden überwiegend auf der Dimension des Inputs gegeben. Mit der Darstellung von Wechseln zwischen Regel- und Förderschulen wird zwar ein Hinweis zur Durchlässigkeit des Systems gegeben, eine hinreichende Beurteilung dieser Dimension ist damit jedoch nicht erreicht. Gleiches gilt für die Absolventen und Abgänger mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hier beschränken sich bisherige Monitoringansätze auf die Ergebnisse der Fördereinrichtungen und lassen in aller Regel die Betrachtung der Lernerfolge an den allgemeinen Schulen außen vor. Zentral für die Beurteilung wäre jedoch im Allgemeinen eine zusätzliche Differenzierung von Wirkungen und Erträgen, die über die Vergabe von Zertifikaten hinausgeht.

Im Hinblick auf die jeweils fokussierte Analyseeinheit wird deutlich, dass bestehende Arbeiten kaum Wissen auf Ebene der Institution bzw. der Interaktion bereitstellen. Neben der geografischen Standortbestimmung von Einzelinstitutionen zur Veranschaulichung der Möglichkeiten wohnortnaher Beschulung bleiben weitere institutionelle Kontextfaktoren außen vor. Innerschulische Prozessmerkmale oder Ergebnisse werden bislang nicht berichtet. Den einschlägigen Indikatoren aus Instrumenten der Einzelschule (Index für Inklusion und Aargauer Bewertungsraster) kommt dabei eine Sonderrolle insofern zu, dass es sich weniger um eine Ergebnisdarstellung im Sinne eines Monitoringprozesses handelt, sondern vielmehr um (mögliche) Indikatoren für eine Bestandsaufnahme und Selbstvergewisserung einzelner Einrichtungen. Für die Analyseeinheit des Individuums, deren Ausgangslagen, Bildungsentscheidungen und (Schul-)Laufbahnen, existieren bislang keine indikatorengestützten Arbeiten, was nicht zuletzt mit dem Fehlen einer entsprechenden Datenbasis längsschnittlicher Mikrodaten begründet werden kann.

Aus der Vielfalt der konzeptionellen und definitorischen Abgrenzung von Indikatoren in den vorgestellten Beispielen lassen sich zwei zentrale Schlussfolgerungen ableiten:

1. Ein Ordnungsraster, das sich in den meisten Fällen auf eine Unterscheidung der Dimensionen Input-Prozess-Output konzentriert, wird in mehreren Darstellungen auf den verschiedenen Ebenen (national, föderal und kommunal) angeführt bzw. angewandt. Dies erscheint besonders zielführend, wenn im Sinne einer Effektivitätsanalyse und systematischen Darstellung der Transformationsprozess nachgezeichnet werden soll. Gleichwohl wird dieser konzeptuelle Rahmen in Bezug auf die indikatorengestützte Darstellung von Inklusion und sonderpädagogischer Förderung im Schulwesen bislang nur partiell ausgefüllt. Zum einen bleiben Informationen aus dem Systemmonitoring in Bezug auf die Analyseeinheit bislang überwiegend auf hohem Aggregationsniveau des Systems oder einzelner Regionen, während Kennziffern und Indikatoren der Einzelschul- oder Interaktionsebene derzeit außen vor bleiben. Zum anderen fokussieren die vorgestellten Ansätze überwiegend Informationen der Inputdimension, vornehmlich Angebots- und Beteiligungsstrukturen. Über die damit verbundenen Prozesse und Wirkungen wird kaum Auskunft gegeben.
2. Die Operationalisierung von Indikatoren wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Das Erkenntnisinteresse auf den einzelnen Ebenen wird maßgeblich von den Zuständigkeiten und Steuerungsmöglichkeiten der jeweiligen Ebene bestimmt. Mit geringeren Steuerungsmöglichkeiten auf den höheren Ebenen nimmt so auch die analytische Tiefe der Indikatoren ab, die sich dann auf die Abbildung allgemeiner Aspekte konzentrieren. Die Ursache dafür liegt nicht zuletzt in der verfügbaren Datenbasis. Wie insbesondere die Beispiele auf internationaler und nationaler Ebene gezeigt haben, unterscheiden sich zumeist Diagnostik, Förderschwerpunkte, Formen der inklusiven Beschulung und zentrale Erhebungsmerkmale (beispielsweise die Erfassung des Migrationshintergrunds) erheblich zwischen den Staaten bzw. den einzelnen Bundesländern.

4.3 Schulstatistische Analysen zur Inklusion im deutschen Schulsystem

Ausgehend von dem Anspruch indikatorengestützter Analysen, auf fortschreibbaren Daten aufzubauen, erscheint es zielführend, den Blick auf weitere Darstellungsmöglichkeiten zu erweitern. Hier sind insbesondere Sekundäranalysen der Schulstatistik zu nennen, die als Datengrundlage eine besondere Relevanz für die Indikatorenentwicklung besitzen.

Die amtliche Statistik, auch im Rahmen der bereits vorgestellten Monitoringansätze, findet aufgrund der regelmäßigen, standardisierten und flächendeckenden Vollerhebung Verwendung. Sie bietet die Möglichkeit, den prozesshaften Charakter der Transformation umfassender zu beschreiben, als dies beispielsweise mit stichprobenbasierten Survey-Daten oder punktuellen Einzelerhebungen gelingt.

Hier schließt sich die Frage an, inwieweit neben den vorgestellten indikatorengestützten Darstellungen im Rahmen eines Monitoringprozesses auf den verschiedenen Ebenen weitere Arbeiten existieren, die sich mit Möglichkeiten einer Operationalisierung und den Nutzungspotenzialen der amtlichen Schulstatistik für Fragen inklusiver Schulsysteme auseinandersetzen. Ein Blick in die Literatur zeigt, dass bislang nur wenige Untersuchungen existieren, die eine Nutzung der amtlichen Schulstatistik und Fragen der Indikatorisierung von Inklusion und/oder sonderpädagogischer Förderung im Schulwesen miteinander verknüpfen.

Allgemein lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: (1) Gesamtsystemische und regionale Beschreibungen zur Beschaffenheit des Förderschulwesens bzw. von Inklusion im Schulwesen sowie (2) wissenschaftliche Gutachten, die einen eingegrenzten Sachverhalt (z. B. den finanziellen Auswirkungen auf kommunaler Ebene) beleuchten.

Klemm (2013, 2014a, 2015) knüpft in seinen bildungsstatistischen Analysen zur Inklusion in Deutschland überwiegend an den Kennziffern an, die auch in den vorgestellten nationalen und föderalen Berichten Berücksichtigung finden und differenziert dabei insbesondere regional (nach Bundesländern). Dietze (2011) rückt die Entwicklung der Sonder- und Förderschulen in den Mittelpunkt seiner Betrachtung und beleuchtet dabei, die sozialen und regionalen Disparitäten der Förderschulbesuchsquoten in Deutschland. Malecki (2013; 2014) richtet den Fokus auf die Potenziale und Grenzen der Schulstatistik und nimmt darin insbesondere auf den Bildungsbericht 2014 mit dem Schwerpunkt Kapitel zu Menschen mit Behinderungen Bezug, welchem eine Sonderauswertung der amtlichen Daten aller Bundesländer vorausging.

Weishaupt (2017) hingegen analysiert auf Grundlage der Schulverzeichnisse die schulorganisatorischen Gegebenheiten in den Förderschulen der Länder Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz, um so die Lernbedingungen klarer zu beleuchten, als dies bislang in der (sonderpädagogischen) Schulforschung erfolgte. Seine Ausführungen bilden insofern eine Ergänzung der bislang angeführten Kennzahlen, als darin auch Prozessmerkmale auf Klassen- bzw. Unterrichtsebene angeführt werden, wie die zielgleiche und zieldifferente Unterrichtung von Lernenden nach Förderort und Förderschwerpunkt.

Ein Großteil der vorliegenden Gutachten befasst sich in Folge der Ratifizierung der UN-BRK und den daraus resultierenden gesetzlichen Änderungen in den Bundesländern mit den finanziellen Konsequenzen für das Land und die Kommunen (vgl. Schwarz et al. 2013; Klemm 2014b). Die hier ausgewerteten Daten der Schulstatistik umfassen eine Darstellung des Stands der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Nordrhein-Westfalen. Neben den Inklusionsanteilen, den Klassifikations- und Segregationsquoten wird insbesondere auf die Situation der Förderschulen in privater Trägerschaft eingegangen. Ebenfalls Teil der Ausgangsanalyse zur Berechnung der finanziellen Folgekosten sind die Ganztagsangebote an Förder- und Regelschulen sowie die Leistungsdifferenzierung im Unterricht (zielgleich und zieldifferent) nach Förderschwerpunkt und Schulstufe. Der Bericht von Schwarz et al. (2015) zur „Evaluation des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen“ prüft die gesetzlich verankerten Instrumente des Belastungsausgleichs sowie der Inklusionspauschale. Dabei handelt es sich um exemplarische Berechnungen für die 53 Kreise und Gebietskörperschaften in Nordrhein-Westfalen. Ziel des Berichts ist die Abschätzung der inklusionsbedingten Sach- und Investitionsausgaben, die Kreise und Kreisfreie Städte in Nordrhein-Westfalen tragen. Seine Besonderheit liegt in der Einbeziehung kommunaler Daten zur Barrierefreiheit der allgemeinen Schulen, die über die jeweiligen Schulträger erfasst wurden.

Preuss-Lausitz' Gutachten zur Inklusionsentwicklung in verschiedenen Bundesländern (vgl. u. a. Preuss-Lausitz 2011a, 2011) beziehen zur Einschätzung des Entwicklungsstandes ebenfalls schulstatistische Daten ein. Die Darstellungen umfassen dabei neben Inklusionsanteilen, regionalisierten Segregations- und Klassifikationsquoten auch geschlechtsspezifische Betrachtungen zur Bildungsbeteiligung in Regel- und Förderschulen sowie die erreichten Abschlüsse an Förderschule.

Einen besonderen Stellenwert in der vorliegenden Literatur nimmt auch das Gutachten von Schwarz und Makles (2014) ein, da es eine umfassende Analyse schulstatistischer und kommunaler Daten zur sonderpädagogischen Förderung und zum Gemeinsamen Lernen bereitstellt. Das Gutachten bildete in Folge des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes die Grundlage für die weitere Schulentwicklungsplanung des Kreises Paderborn, insbesondere hinsichtlich der Frage der

Standortschließung oder des Standorterhalts der Förderschulen in dieser Region. Als Grundlage für die Abschätzung des zukünftigen Bedarfs an Förderschulen im Kreis dienen nicht nur sehr ausführliche Deskriptionen zur Entwicklung der Klassifikations- und Segregationsquoten sowie der Inklusionsanteile nach Förderschwerpunkten und Schulstufen (Primar- und Sekundarstufe I), sondern auch Informationen zum Einzugsbereich der Förderschulen in Abhängigkeit des Wohnortes und Berechnungen zur Erreichbarkeit aktueller Förderschulen (z. B. die aufgewendete Zeit für Schulwegstrecken).

5 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird ausführlich die methodische Anlage der Arbeit erläutert, die im Wesentlichen einem dreischrittigen Vorgehen folgt. Beginnend mit der Darstellung der sekundär-analytischen Datengrundlage und -aufbereitung (5.1), deren Ziel zunächst darin besteht, die Möglichkeiten und Grenzen der indikatoren-gestützten Darstellung auf Basis amtlicher Daten zu prüfen, schließt sich die Beschreibung einer Feldphase an, in der das Hauptaugenmerk auf der Konzeption und Durchführung einer quantitativen Erhebung sowie deren Aufbereitung und Auswertung liegt (5.2). In einer Ergebnis-Synthese (5.3) werden letztlich jene Indikatoren identifiziert, die sich zur Darstellung der Implementation des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler Ebene eignen und auf deren Grundlage eine Typisierung der Transformationsprozesse vorgenommen wird.

5.1 Sekundäranalysen

5.1.1 Datenquellen

Im Rahmen der Sekundäranalysen werden vier verschiedene Datenquellen genutzt, um die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems im Kreis Paderborn quantitativ abzubilden: das Schul-informations- und Planungssystem (SchIPS), die Landesdatenbank Nordrhein-Westfalen, Daten der Schulträger des Kreises Paderborn sowie eine Sonderauswertung der amtlichen Schulstatistik durch *Information und Technik Nordrhein-Westfalen* (IT NRW). Mit wenigen Ausnahmen liefern all diese Datenquellen statistische Informationen als jährliche Vollerhebungen, d. h. fortschreibbar und flächendeckend. Der Großteil wird in Form zusammengefasster Absolutangaben, z. B. Anzahl der Schülerinnen und Schüler, Klassen oder Lehrkräfte nach bestimmten Differenzierungsmerkmalen wie Schulart, Geschlecht oder Förderschwerpunkt bereitgestellt.

Das Schulinformations- und Planungssystem (SchIPS)

SchIPS ist ein Informations-, Analyse- und Planungssystem, das seit dem Schuljahr 2007/08 für die operative Schulebene in Nordrhein-Westfalen genutzt wird – vom Ministerium für Schule und Weiterbildung über die Bezirksregierungen bis hin zu den Schulämtern. Neben Modulen zur Organisation und zu Personalkomponenten hält SchIPS die amtlichen Daten der Schulstatistik bereit, die aggregiert auf verschiedenen Ebenen (Klasse, Einzelschule, Gemeinde, Kreis, Schulart, etc.) abgerufen werden können. Die Daten liegen für die Schuljahre ab 2007/08 vor und werden bis einschließlich zum Schuljahr 2014/15 ausgewertet. Bestandteil der im Schul- und Planungssystem verfügbaren Daten sind alle allgemeinen Schulen (Regelschulen) des Kreises, mit Ausnahme der Freien Waldorfschule, die im Schuljahr 2014/15 515 Lernende in 21 Klassen unterrichtet. In den Analysen bleibt diese Einrichtung aufgrund der fehlenden Daten³⁵ unberücksichtigt. Tabelle 5 dokumentiert die für die vorliegende Analyse berücksichtigten Themenbereiche in Abhängigkeit der Dimensionen (Input, Prozess und Output), deren Differenzierungsmöglichkeiten sowie die zeitliche Verfügbarkeit und Ebene der Datenaggregation.

³⁵ Da die Schulen in freier Trägerschaft nicht verpflichtet sind, die Daten im Schulinformations- und Planungssystem (SchIPS) einzupflegen, liegen für die im Kreis befindliche Waldorfschule keine Daten vor, die i. d. R. im Rahmen der amtlichen Schulstatistik (Schülerzahlen, Einschulungen, Übergängen, Abschlüssen, Ganztage) erhoben werden. Zudem werden ab dem Schuljahr 2015/16 auch für die übrigen 7 Schulen in privater Trägerschaft keine Daten mehr bereitgestellt.

Tab. 5: Relevante Themenbereiche der SchIPS-Daten, deren Differenzierungsmöglichkeiten sowie die zeitliche und regionale Verfügbarkeit

	Themenbereiche	Differenzierungsebene	Zeitraum	Aggregationslevel ³⁶
Input	Schulangebot	Schulart, Trägerschaft, Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, Standorte des Gemeinsamen Lernens und der Einzelintegration	2007/08 – 2014/15	Einzelschule
	Lernende mit und ohne SPF	Schulart, Jahrgangsstufen, Geschlecht, Migrationshintergrund, nicht Deutsche Herkunftssprache, Förderschwerpunkt, zieldifferente vs. zielgleiche Unterrichtung	2007/08 – 2014/15	Einzelschule (Jahrgangsstufe)
	Ganztagsangebote	Art des Angebots (offen, gebunden, halbgebunden), Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit und ohne Förderbedarf	2007/08 – 2014/15	Einzelschule (Jahrgangsstufe)
Prozess	Einschulungen	Schulart nach Geschlecht, Förderschwerpunkt	2007/08 – 2014/15	Einzelschule (Jahrgangsstufe)
	Übergänge von und an Förderschulen	Jahrgangsstufe, Geschlecht, Förderschwerpunkt	2003/04 – 2013/14	Einzelschule (Jahrgangsstufe)
	Übergänge von und an allgemeine Schulen	Jahrgangsstufe, Geschlecht, Förderschwerpunkt	2003/04 – 2013/14	Einzelschule (Jahrgangsstufe)
Output	Abgänger und Absolventen	Abschlussart, Förderschwerpunkt (nur für Förderschulen), Schulart, Trägerschaft, Klassenstufe	2007/08 – 2014/15	Einzelschule

Landesdatenbank Nordrhein-Westfalen

Ergänzend dazu wurden die von *Information und Technik Nordrhein-Westfalen* (IT-NRW) bereitgestellten Daten zum kommunalen Bildungsmonitoring genutzt. Auch dabei handelt es sich um die Daten der amtlichen Schulstatistik, die – anders als in SchIPS – in höher aggregierter Form vorliegen. So sind auf Landes-, Kreis- und Gemeindeebene aufbereitete Daten abrufbar, die es ermöglichen, beispielsweise einzelne Kennzahlen für eine Gemeinde zu berechnen oder quantitative Entwicklungen im Kreis mit Referenzwerten der Landesebene in Verbindung zu setzen. Je nach Merkmal unterscheiden sich die Aggregationsebenen. Die Daten sind ab dem Schuljahr 2005/06 bis zum jeweils letzten Schuljahr verfügbar, werden jedoch analog der aus SchIPS generierten Datensätze für den Zeitraum 2007/08 bis 2014/15 ausgewertet. Tabelle 6 zeigt die ergänzend zu den SchIPS-Daten berücksichtigten Themenbereiche, deren Differenzierungsmöglichkeiten sowie die zeitliche und regionale Verfügbarkeit.

Darüber hinaus können weitere Themenbereiche in der Datenbank abgerufen werden. Da diese bereits in SchIPS auf einer niedrigeren Aggregationsebene bereitgestellt werden, dienen sie lediglich der Plausibilitätsprüfung und werden hier nicht gesondert angeführt.

³⁶ Angegeben ist jeweils die kleinste, verfügbare Ebene der Datenaggregation. Für die Auswertungen werden Daten ggf. auf höheren Ebenen aggregiert dargestellt.

Tab. 6: Relevante Themenbereiche der Landesdatenbank, deren Differenzierungsmöglichkeiten sowie der berücksichtigte Zeitraum und die regionale Verfügbarkeit

	Themenbereiche	Differenzierungsebene	Zeitraum	Aggregationslevel ³⁷
Input	Pädagogisches Personal	Schulart, Trägerschaft, Beschäftigungsumfang und Geschlecht	2007/08 – 2014/15	Gemeinde
	Einschulungen	Schulart nach Geschlecht, Förderschwerpunkt	2007/08 – 2014/15	Gemeinde
Prozess	Übergänge von und an Förderschulen	Jahrgangsstufe nach Geschlecht, Förderschwerpunkt, Nationalität	2007/08 – 2014/15	Gemeinde
Output	Abgänger und Absolventen	Abschlussart, Förderschwerpunkt (nur für Förderschulen), Schulart, Trägerschaft, Klassenstufe	2007/08 – 2014/15	Gemeinde

Daten der Schulträger des Kreises Paderborn

Die amtliche Schulstatistik liefert vor allem Angaben zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF), deren Förderschwerpunkt, der Einschulung an Förderschulen, sowie dem Übergang von oder an Förder- bzw. Regelschulen. Des Weiteren werden bis zur Ebene der Gemeinden Kennzahlen zu den Schulstandorten und Lehrkräften bereitgestellt. Daten zu räumlichen und sächlichen Voraussetzungen ebenso wie zum nicht-pädagogischen Personal sind nicht Teil der Schulstatistik und somit nicht Teil der jährlich erhobenen Daten. Um dennoch Aussagen zu diesem Bereich treffen zu können, wurde auf Daten der Schulträger zurückgegriffen, die durch das Kreisschulamt Paderborn für das Schuljahr 2014/15 zusammengetragen wurden. Diese beschränken sich im Wesentlichen auf die räumlichen Voraussetzungen der allgemeinen Schulen und liegen schulscharf für etwa zwei Drittel aller Einrichtungen vor. Tabelle 7 zeigt die Themenbereiche, die durch die Schulträger vorgelegten Daten.

Tab. 7: Relevante Themenbereiche der Daten der Schulträger, deren Differenzierungsmöglichkeiten sowie die zeitliche und regionale Verfügbarkeit

	Themenbereiche	Differenzierungsebene	Zeitraum	Aggregationslevel ³⁷
Input	Wohnorte der Lernenden mit SPF (Kreis ja/nein)	Förderschwerpunkt (nur für SuS an Förderschulen)	2014/15	Kreis
	Sonderpäd. Personal an GL-Schulen³⁸	Qualifikation, Beschäftigungsumfang, Geschlecht, Schulart, Schulstufe	2014/15	Einzelschule
	Raumsituation	Art und Anzahl der verfügbaren Räume, Schulart	2014/15	Einzelschule
	Barrierefreiheit	Spezifische Ausstattungsmerkmale (z. B. Aufzug, Blindenleitsysteme, Handläufe u. a.)	2014/15	Einzelschule

5.1.2 Datenauswertung

Die Auswertung der genannten Datenquellen erfolgt mit dem Ziel der Entwicklung und Zusammenstellung aussagekräftiger Indikatoren zum Stand des inklusiven Schulwesens im Kreis

³⁷ Angegeben ist jeweils die kleinste verfügbare Ebene. Für die Auswertungen werden Daten ggf. aggregiert dargestellt.

³⁸ GL-Schulen = Schulen des Gemeinsamen Lernens

Paderborn. Verwendung findet dabei ein weites Indikatorenverständnis (vgl. etwa Fitz-Gibbon 1996; Fitz-Gibbon & Tymms 2002; Bottani & Tuijnman 1994), wie es auch der nationalen Bildungsberichterstattung zugrunde liegt (vgl. 4.1). Unter Indikatoren werden danach

„quantitativ erfassbare Größen verstanden, die als Stellvertretergrößen für komplexe, in der Regel mehrdimensionale Gefüge einen möglichst einfachen und verständlichen Statusbericht über die Qualität eines Zustandes liefern“ (Döbert et al. 2015, S. 228).

Zu diesem Zweck wurden in Anlehnung an die Arbeiten des Konsortiums Bildungsberichterstattung folgende zentrale Schritte der Datenauswertung vorgenommen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2005):

1. Aggregation der Daten und Darstellung in mehrdimensionalen Tabellen
2. Ergänzung um Referenzdaten
3. Berechnung abgeleiteter Kennziffern
4. Grafische Darstellung, verbale Interpretation und statistische Prüfung von Zusammenhängen

(1) Aggregation der Daten und Darstellung in mehrdimensionalen Tabellen:

Der Ergebnisdarstellung in mehrdimensionalen Tabellen vorausgehend wurden zunächst in einem umfassenden Aufbereitungsprozess Datensätze aus den verwendeten Datenquellen erstellt. Ziel dieses Aufbereitungsprozesses war es, die bereitgestellten Datenblätter in einem Gesamtdatensatz zusammenzuführen, welcher für die verschiedenen Aggregationsebenen sowie die einzelnen Schuljahre eine auswertbare und in das Statistik-Programm SPSS übertragbare Struktur aufweist. Ausgehend von sogenannten Stammblätern der Einzelschule (vgl. Abbildung 5) wurden für die untersuchten Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 für jede Schule die Informationen so aufbereitet, dass die Kompatibilität mit der Struktur von SPSS-Datensätzen gewährleistet ist.

Anzahl Schülerinnen und Schüler in Klassen insgesamt		Anzahl Schülerinnen und Schüler in Klassen		
Schüler 2015/16	Klassen 2015/16	Schülerinnen 2015/16	Schüler 2015/16	Klassen 2015/16
155	8			
jg. 1. FSP				
E1 Sprache		1	2	1
E1 kein Förderschwerpunkt		15	28	2
E2 Sprache		0	1	1
E2 kein Förderschwerpunkt		20	42	3
E3 Lernen		0	1	1
E3 Sprache		2	2	2
E3 kein Förderschwerpunkt		2	3	2
3 Lernen		0	1	1
3 Sprache		0	2	1
3 kein Förderschwerpunkt		13	31	2
4 Emotionale und soziale Entwicklung		3	6	2
4 Sprache		1	2	2
4 kein Förderschwerpunkt		11	30	2

Abb. 5: SchIPS Excel-Output eines Stammblatts der Einzelschule³⁹ für das Schuljahr 2015/16 nach Jahrgang, Förderschwerpunkt, Geschlecht und Klassen

³⁹ Aus Gründen des Datenschutzes wurden die Daten (Schulnummer, Schülerzahlen, usw.) so verändert, dass keine Rückschlüsse auf eine Schule möglich sind. Die Abbildung dient lediglich der Veranschaulichung des Datenblattes.

Die Struktur eines Gesamtdatensatzes, hier für die Ebene der Einzelschule nach Förderschwerpunkten, veranschaulicht die Abbildung 6. In Abhängigkeit der verschiedenen Fragestellungen (z. B. Beteiligung an Ganztagsangeboten in Abhängigkeit eines diagnostizierten Förderbedarfs) wurden so jeweils spezifische Datensätze erstellt.

				Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Förderschwerpunkt															
				Schülerinnen und Schüler															
Schulname	Gemeinde	Schulart	FSP	Insgesamt								Weiblich							
				2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Muster 1	Ehren	Grundschule	kein Förderschwerpunkt	220	297	273	275	235	233	245	249	104	83	134	152	135	119	134	115
Muster 2	Lichtenau	Grundschule	kein Förderschwerpunkt	155	170	167	162	143	101	89	95	63	36	83	75	62	44	39	54
Muster 3	Borcheln	Grundschule	kein Förderschwerpunkt	100	97	98	99	98	91	84	82	38	42	40	45	45	50	48	50
Muster 4	Salzkoten	Grundschule	Körperl. Und motor. Entw.	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Muster 4	Salzkoten	Grundschule	Lesen	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Muster 4	Salzkoten	Grundschule	Emot. und soc. Entw.	0	0	0	0	2	4	4	0	0	0	0	0	0	1	2	2
Muster 4	Salzkoten	Grundschule	Lesen	0	0	0	1	4	3	3	0	0	0	0	0	0	3	0	1
Muster 4	Salzkoten	Grundschule	Sprache	0	0	0	0	1	3	3	6	0	0	0	0	0	1	1	1
Muster 4	Salzkoten	Grundschule	kein Förderschwerpunkt	153	190	178	155	138	123	96	88	36	34	96	88	76	57	46	40

Abb. 6: Auszug aus einem Gesamtdatensatz auf Einzelschulebene⁴⁰ für die Schuljahre 2007/08 bis 2014/15

Auf der Grundlage der generierten Gesamtdatensätze absoluter Häufigkeiten erfolgte letztlich unter Rückgriff auf deskriptiv-statistische Kennziffern (einfache und relative Häufigkeiten, Mittelwerte usw.) die Ergebnisdarstellung in mehrdimensionalen Tabellen, die häufig als zentrales Zwischenprodukt der Bildungsberichterstattung bezeichnet werden. Die darin aufbereiteten Basisdaten wurden entsprechend des Erkenntnisinteresses auch nach relevanten Hintergrundvariablen aufgegliedert (z. B. Schulart, Schulstufe, Geschlecht).

(2) Ergänzung um Referenzdaten:

Für einige Indikatoren bedarf es der Ergänzung spezifischer (zumeist nicht-bildungsbezogener) Referenzdaten, um weitere Anhaltspunkte für deren Einordnung, Interpretation oder gar Erklärungsmuster zu erhalten. Für die vorliegende Analyse wurde überwiegend auf die gemeindespzifische Bevölkerungsdichte zurückgegriffen.

(3) Berechnung abgeleiteter Kennziffern:

Wird beispielsweise nach dem geschlechtsspezifischen Zuwachs des diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfes in den jeweiligen Förderschwerpunkten im gesamten Untersuchungszeitraum gefragt, bedarf es einer adäquaten Berechnung auf Grundlage der Basisdaten. Als wichtiger Typus abgeleiteter Kennziffern werden beispielsweise Veränderungswerte (bei Daten, die in Zeitreihen erhoben wurden) genannt (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2005). Gleichmaßen lassen sich für spezifische Fragestellungen u. a. Zusammenhangsmaße berechnen, z. B. der Korrelationskoeffizient zwischen dem Schüleranteil mit Förderbedarf und der Schulgröße im Untersuchungsgebiet.

(4) Grafische Darstellung, verbale Interpretation und statistische Prüfung von Zusammenhängen:

Die generierten Kennziffern werden in einem abschließenden Schritt einfach und verständlich aufbereitet, interpretiert und einschließlich möglicher Querbezüge auf ihre Aussagekraft für die jeweilige Fragestellung geprüft.

⁴⁰ Aus Gründen des Datenschutzes wurden die Daten (Schulnummer, Schülerzahlen, usw.) so verändert, dass keine Rückschlüsse auf eine Schule möglich sind. Die Abbildung dient lediglich der Veranschaulichung des Datenblattes.

5.1.3 Datenpotenziale und -grenzen

Die Potenziale, aussagekräftige Indikatoren auf kommunaler Ebene zur Umsetzung des Gemeinsamen Lernens zu operationalisieren, liegen in Bezug auf die amtliche Statistik und die genutzten Verwaltungsdaten insbesondere in der Darstellung der kommunalen und institutionellen Rahmenbedingungen. Die Input-Dimension wird mittels der vorgestellten Datenquellen bereits umfassend quantitativ abgebildet und bedarf nur geringer Ergänzungen z. B. zur Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf regional-soziale Differenzierungsmerkmale. Döbert (2010a) verweist auf die Grenzen der indikatorengestützten Abbildung, die vor allem darin bestehen, dass

„auch Aspekte, die sich nicht unmittelbar empirisch erfassen oder quantifizieren lassen, für das Bildungswesen wichtig sind. Wie bei jeder Darstellung von komplexen Systemen, durch Abstraktion auf eine geringe Anzahl von Beschreibungskonstrukten zu kommen, tritt auch hier das Problem auf, dass durch die gewählte Vorgehensweise die Komplexität zwar besser handhabbar wird, die Beschreibung des Systems jedoch an Differenziertheit verliert“ (ebd., S. 10).

Lassen sich auf Basis der amtlichen Schulstatistik (Daten des Schulinformations- und Planungssystems, der Landesdatenbank Nordrhein-Westfalen) und der nichtamtlichen Statistik⁴¹ (Datender Schulträger und des Kreisschulamts) bereits umfassende Informationen zu Bildungsangeboten, -beteiligung oder Personalausstattung, etc. (Input) darstellen, so zeigt sich, dass insbesondere zur Organisation und Qualität des Gemeinsamen Lernens keine Aussagen getroffen werden können. Die Aussagekraft der Daten beschränkt sich weitestgehend auf institutionelle Veränderungen oberhalb der Ebene einzelner Schulklassen und Lerngruppen. Hinweise zum Weg durch das Schulwesen finden sich in der amtlichen Statistik in den Informationen zu den Übergängen, die an dieser Stelle als Proxy für Prozessmerkmale genutzt werden. Auch zu den Ergebnissen des Gemeinsamen Lernens bzw. zum Output liefern die amtliche Schulstatistik sowie die vom Schulamt und den Schulträgern bereitgestellten Daten kaum Informationen. Erst im Rahmen einer entsprechenden Sonderauswertung der Schulabgänger und -absolventen an Regelschulen für die Schuljahre 2009/10, 2011/12, 2013/14 und 2015/16 konnte eine Datengrundlage für Ergebnisse schulischer Bildungsprozesse geschaffen werden, die eine Differenzierung nach Förderschwerpunkt der Lernenden ermöglicht. Für regelmäßige Auswertungen, wie sie im Rahmen eines fortlaufenden Monitoringprozesses (vgl. 4.1) erfolgen, besteht darin ein grundlegender Weiterentwicklungsbedarf in der Aufbereitung und Bereitstellung der Daten. Weiterhin erscheint eine stärker prozessorientierte Analyse der Qualität des Gemeinsamen Lernens, die die Ebene der Einzelschule und -klasse einbezieht und insbesondere Aussagen zur Professionalisierung des pädagogischen Personals aber auch zur Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt, notwendig und zielführend. Auch jenseits der Inklusionsdebatte stellen diese auf Prozessqualität abzielenden Beobachtungsgegenstände eine Blackbox der Schulstatistik dar, die nur punktuell in großangelegten Schülerbefragungen (z. B. PISA) aufgegriffen wird, auf Landes- oder Kommunalebene jedoch gänzlich unbeleuchtet bleibt. Eine weitere Herausforderung besteht in den derzeit fehlenden Möglichkeiten, verfügbare statistische Merkmale zu kombinieren, wie beispielsweise Zuwanderungsgeschichte und Förderschwerpunkt oder erreichte Abschlüsse von Schülerinnen und Schülern und sonderpädagogische Förderung in Förder- und zugleich Regelschulen. Zentrale Fragen und Vergleichsmöglichkeiten zu intendierten und nicht-intendierten Wirkungen kommunaler Bildungssteuerung bleiben damit zunächst unbeantwortet.

41 Bei nichtamtlichen Statistiken handelt es sich um Datenquellen, die in erster Linie (internen) Planungs- und Evaluationsprozessen dienen und nicht, wie etwa die amtliche Schulstatistik, für einen breiten Nutzerkreis vorgesehen sind (vgl. Siepke, Tegge & Egger 2014).

Mit der ersten Sichtung und Zusammenstellung verfügbarer amtlicher Datenquellen zeichnen sich bedeutsame Datenlücken und gleichermaßen weitere Datenbedarfe für eine angemessene Indikatorisierung ab. Aus diesem Grund werden die Sekundärdaten gezielt um eine Erhebung von Primärdaten ergänzt, welche die Desiderate aufgreifen und erweiterte Einsichten zum Stand des Gemeinsamen Lernens im Kreis gestatten.

5.2 Analyse von Primärdaten

5.2.1 Erhebungsinstrument

Für die Erhebung von anschlussfähigen Primärdaten wurde aus forschungspragmatischen Gründen eine Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern der im Kreis ansässigen und damit auch in der amtlichen Statistik erfassten Einzelschulen durchgeführt. Diese erfolgte computervermittelt unter Verwendung der Online-Befragungssoftware Uni-Park – einer webbasierten Software, welche eine Teilnahme unter Verwendung eines beliebigen Browsers und mittels personalisierter Login-Daten ermöglicht. Die Onlinebefragung bot zum einen gegenüber der Paper-Pencil-Befragung klare Vorteile im Hinblick auf (zeit)ökonomische Aspekte, Material-, Kosten- und Organisationsaufwand. Zum anderen ist das Verfahren durch deutlich schnellere Rücklaufquoten, eine hohe Auswertungsobjektivität und der Möglichkeit kontinuierlicher Feldstatistiken gekennzeichnet (vgl. Eid et al. 2011).

Ziel der Befragung war es, die vorliegenden Daten der amtlichen Schulstatistik und Schulträger im Hinblick auf jene Themenbereiche des konzeptuellen Referenzrahmens (vgl. 3.4) zu ergänzen, für die andernfalls keine Daten vorgelegen hätten. Entsprechende Ergänzungen waren also insbesondere bei Fragen der Schul- und Unterrichtsqualität sowie im Hinblick auf die Ergebnisse des Gemeinsamen Lernens erforderlich. Sie sollen exemplarisch den Zugewinn für eine kohärente Beschreibung eines inklusiven Schulwesens auf kommunaler Ebene verdeutlichen. Maßgebend für das Erhebungsinstrument und die Operationalisierung der Konstrukte waren die theoretischen Implikationen des konzeptuellen Referenzrahmens (vgl. 3.3).

Der eingesetzte Fragebogen umfasst insgesamt 33 Fragen. Die Abbildung 7 systematisiert die verwendeten Konstrukte und ordnet sie den jeweiligen Beobachtungsdimensionen zu. Dabei finden einerseits etablierte Instrumente Anwendung (z. B. aus Moses, SteG oder IGLU), andererseits wurden eigens für die Erhebung entwickelte Items und Skalen eingesetzt. Diese fanden dann Verwendung, wenn ein Themenfeld des konzeptuellen Referenzrahmens nicht bereits über erprobte Instrumente abgedeckt werden konnte.

Eingesetzt wurden auch verschiedene Fragetypen (vgl. Schnell et al. 2005): Bei dem Großteil der zu beantwortenden Fragen handelt es sich um Einschätzungsfragen (*Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen in Bezug auf die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens.*) mit einer 4-stufigen Ratingskala. Der Verzicht auf eine mittlere Kategorie soll eine Verzerrung der Ergebnisse durch die „Tendenz zur Mitte“ vorbeugen, die zumeist auftritt, wenn beispielsweise eine Antwort verweigert oder ein Item nicht verstanden wurde (vgl. Rost 1996; Schnell et al. 2005).

Einstellungs- oder Meinungsfragen (z. B. *Wenn Sie an Dienstberatungen in Ihrer Schule denken, welche Themen spielen darin überwiegend eine Rolle?*) sowie Relevanzfragen (*Inwieweit kommt dieser Kooperation eine positive Bedeutung für die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens zu?*) wurden vereinzelt zur Erfassung von Prozessen auf Schulebene eingesetzt, während institutionelle Rahmenbedingungen überwiegend über Faktenfragen (vgl. Möhring, Schlütz 2010) erhoben wurden (*Wer gehört derzeit zur Leitungsorganisation Ihrer Schule?*). Des Weiteren fanden drei Schätzfragen zur Zusammensetzung der Schülerschaft (z. B. *Schätzen Sie, wie hoch der jeweilige*

Anteil von Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule ist.), zur äußeren Differenzierung im Unterricht sowie zum Belastungsempfinden der Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen Anwendung.

	Voraussetzungen	Prozessmerkmale	Ergebnisse	Ergebnisse
Institution	Bedingungen <ul style="list-style-type: none"> • Schülerzusammensetzung • „subjektive“ schulische Problemlagen (Strukturelle Bedingungen, personelle, sächliche, materielle, Bedingungen, sozialregionale Bedingungen) • „Objektive“ schulische Problemlage (Krankenstand) Intentionen <ul style="list-style-type: none"> • Erwartungen an das Gemeinsame Lernen 	Schulmanagement <ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen der Qualitätsentwicklung • Inklusion im Schulentwicklungskonzept • Interne Arbeitsorganisation Personalentwicklung <ul style="list-style-type: none"> • Besuch von Fortbildungen • Veranstaltungen und Fortbildungen zum Thema Inklusion • Interne Personalentwicklung (Austausch über bildungspolit. Fragen, besuchte Vorträge, didaktische Fragen) 	Kooperation und Koordination <ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit anderen Teilsystemen (externe Kooperation) • Bedeutung der Kooperation für Umsetzung Inklusion • Interne Kooperation (sonderpädagogische Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Integrationshelfer usw.) Schulkultur <ul style="list-style-type: none"> • Geschlossenheit des Kollegiums • Möglichkeiten der Mitwirkung von Eltern und Lernenden (Partizipation) 	Einstellungen, Haltungen, Leistungen <ul style="list-style-type: none"> • Profit für verschiedene Schülergruppen • Einschätzung der Lernleistung und Entwicklung • Einschätzung zu bisherigen Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen • Einschätzung zur Machbarkeit des Gemeinsamen Lernens • Einstellung zum Gemeinsamen Lernen
Interaktion		Qualität des Lehrens und Lernens <ul style="list-style-type: none"> • Leistungsüberprüfung („konventionell“, individualisiert, gruppenorientiert) • Räumliche Strukturierung (Fach- bzw. Klassenraumprinzip) • binnen- bzw. äußere Differenzierungsmaßnahmen • Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte, Rolle der Integrationshelfer/-innen 	Adäquatheit der Lerninhalte und Materialien <ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von Lernformen (segregiert, individualisiert, gruppenorientiert) 	

Eigene Darstellung in Anlehnung an Ditton (2000)

Abb. 7: Operationalisierung der Konstrukte

Zum Abschluss der Befragung wurden zwei Fragen mit offenem Antwortformat eingesetzt, auf die im Kapitel 5.2.5 näher eingegangen wird.

Da nicht alle Fragen für jede befragte Person von Relevanz sind bzw. beantwortet werden können, wurden mittels Filterfragen zu Beginn der Befragung trennende Merkmale erhoben (z. B. *Meine Schule ist eine Schule (a) des Gemeinsamen Lernens, (b) mit Einzelintegration*⁴², *(c) ohne Lernende mit diagnostiziertem Förderbedarf*). Auf der Grundlage dieser Merkmalsdifferenzierungen erfolgte automatisch die Filterführung des Online-Fragebogens.

⁴² Für eine begriffliche Abgrenzung zwischen Schulen des gemeinsamen Lernens und Schulen mit Einzelintegration vgl. Kapitel 2.3.

Ausgehend von unterschiedlichen Vorstellungen der Befragten in Bezug auf die definitorische Abgrenzung der Begriffe Gemeinsames Lernen und Inklusion im Schulwesen wurde in einer Einführung zur Umfrage auf das zugrunde gelegte Verständnis dieser Begriffe gemäß „Erstem Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen“ des Landes Nordrhein-Westfalen (9. Schulrechtsänderungsgesetz) hingewiesen. Die Befragungsergebnisse geben damit Auskunft über Gemeinsames Lernen und inklusive Bildung und Erziehung in allgemeinbildenden Schulen als „gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung in allgemeinbildenden Schulen als Regelfall“ (vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen 2013).

Im Vorfeld der Online-Befragung wurde der Fragebogen durch verschiedene Expertinnen und Experten (Lehrkräfte, Schulleitungen anderer Bundesländer, Schulaufsicht, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie der Steuerungsgruppe Inklusion des Kreises Paderborn) in Bezug auf Verständlichkeit, Kontexteffekte, Filterführung und Effekte der Frageanordnung geprüft und entsprechend modifiziert.⁴³

5.2.2 Datenerhebung

Mitte Mai 2016 wurden 96 Schulleitungen⁴⁴ der allgemeinen Schulen im Kreis postalisch angeschrieben und zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Die Kontaktdaten wurden durch das Bildungs- und Integrationsbüro des Kreises Paderborn zur Verfügung gestellt. In diesem ersten Anschreiben wurden die Schulleitungen sowohl über das Ziel der Befragung informiert als auch über die Rahmenbedingungen selbiger (Datenschutz, Login-Daten etc.).

Der Befragungszeitraum erstreckte sich von Ende Mai 2016 bis Mitte Juli 2016. Insgesamt wurden drei Erinnerungsanschreiben versandt: Zunächst postalisch Anfang Juni sowie postalisch und elektronisch per Mail Ende Juni 2016 wenige Tage vor Ende der Frist. Um den Rücklauf zu erhöhen wurde im Anschluss an die Sommerferien zudem eine Nacherhebung im Zeitraum von Mitte bis Ende September 2016 durchgeführt.

5.2.3 Datenaufbereitung

Umgang mit fehlenden Werten

Erfahrungsgemäß beantworten nicht alle Befragten sämtliche Inhaltsbereiche des Fragebogens vollständig. Der entsprechende Umgang mit fehlenden Werten wird in der Literatur divers diskutiert. Dabei sind der fallweise Ausschluss sowie das Ersetzen fehlender Werte durch Mittelwerte die Verfahrensweisen, die am häufigsten Verwendung finden. (vgl. Allison 2002; Lütke et al. 2007). Lütke et al. (ebd.) verweisen darauf, dass in beiden Fällen gleichermaßen die Gefahr der Verzerrung sowie der ineffizienten Schätzung besteht. Gleichwohl wurden für die vorliegende Arbeit die fehlenden Werte fallweise ausgeschlossen, da sich dieses Verfahren insbesondere für explorative Studien eignet (ebd.). Das bedeutet, es werden jeweils nur diejenigen Personen in die Analyse einbezogen, die im Hinblick auf die zu untersuchenden Variablen gültige Werte besitzen. Fälle, bei denen vereinzelt fehlende Werte für merkmalsbildende Items auftreten, bleiben nur in Bezug auf die jeweiligen Items unberücksichtigt. Für die Skalen- bzw. Indexbildung bedeutet dies, dass selbige jeweils unter Berücksichtigung der gültigen Werte erfolgt.

⁴³ Eine ausführliche Quellendokumentation der Items und Skalen liegt vor und wird bei Bedarf bereitgestellt.

⁴⁴ Alle Schulleitungen der allgemeinen Schulen wurden kontaktiert. Ist eine Schulleiterin oder ein Schulleiter an zwei Schulstandorten eingesetzt, wurde jeweils nur ein Anschreiben versendet bzw. nur ein Onlinezugang zur Verfügung gestellt.

Definition neuer Variablen

Die Antworthäufigkeiten einzelner Itemausprägungen aus den insgesamt 33 Fragen gestatten für sich genommen noch keine Indikatorisierung. Hierzu bedarf es einer weiteren zusammenfassenden Datenaufbereitung in Form übergeordneter Skalen und Indizes. Im Folgenden wird daher dargestellt, wie die in den Analysen (5.3) berücksichtigten Skalen und Indizes definiert und berechnet wurden. Die Entscheidung darüber, ob es sich bei den neu definierten Variablen um Skalen oder Indizes handelt hängt nicht zuletzt von den im Vorfeld getroffenen Entscheidungen darüber ab, ob es sich um ein reflexives oder formatives Konstrukt handelt (vgl. Diamantopoulos & Winklhofer 2001). Während reflexive Konstrukte durch ein Set an Items repräsentiert werden, die miteinander korrelieren bzw. entlang einer Dimension messen und so der latenten Variable nachgeordnet sind, die sie repräsentieren, handelt es sich bei formativen Konstrukten um ein Set aus Einzelitems verschiedener Dimensionen (vgl. Schnell et al. 2005).⁴⁵ Für die *Erfassung des institutionellen Hintergrunds* im Sinne der schulischen Problemlagen wurden insgesamt 15 Einzelitems erhoben (vgl. Tabelle 8), die auf einer 5-stufigen Skala von (große bis keine Probleme) durch die befragten Person bewertet wurden.

Tab. 8: Institutioneller Hintergrund – Schulische Problemlagen

Einzelitems	
Konkurrenz Schule in freier Trägerschaft	Innovationsbereitschaft
Steigende Schülerzahlen	Aggressivität unter Schüler/-innen
Sinkende Schülerzahlen	Lernförderung im Elternhaus
Anforderungsdruck von außen (z. B. Schulverwaltung)	Motivation/Konzentration
Personalversorgung	(Hektisches) Klima
Bauliche Voraussetzung	Soziale Heterogenität
Arbeitsbelastung	Lernvoraussetzungen
Unterrichtsversorgung	

Ergänzend zu den „subjektiv“ wahrgenommenen Problemlagen wird die „objektive“ Problemlage mittels eines Einzelitems ergänzt: *„Wie viele Lehrkräfte Ihres Kollegiums fielen im letzten Schuljahr dauerhaft krankheitsbedingt (länger als zwei Monate) aus?“* (vgl. Brauckmann 2014). Zudem wurde eine Spezifizierung der Schülerzusammensetzung vorgenommen. Sie bezieht sich auf die drei Merkmale: Lernende mit Migrationshintergrund (1), aus Familien mit Lernmittelfreiung (2) und aus Familien mit hohem Bildungsstand (3). Diese Variablen finden im Rahmen der Analyse als gruppenbildende Merkmale Berücksichtigung.

Tabelle 9 dokumentiert die Skalen zur Erfassung der Prozesse auf Schulebene mit Beispielitems und deren Güte (Reliabilität). Die Bestimmung der Skalenwerte erfolgte durch die Berechnung der Mittelwerte aus den der Skala zugeordneten Einzelitems.

Die gebildeten Skalen wurden im Vorfeld der Analyse auf ihre interne Konsistenz geprüft. Zu diesem Zweck erfolgte die Bestimmung der Interkorrelation der Einzelitems, welche die jeweilige Skala repräsentieren. Die Reliabilitätsprüfung wurde unter Verwendung des Alphakoeffizienten (Cronbach 1951) durchgeführt. Negativ formulierte Items wurden im Vorfeld rekodiert. Üblicherweise werden für das Maß der internen Konsistenz einer Skala Werte über 0,8

⁴⁵ Die Berechnung der internen Konsistenz, wie sie für die gebildeten Skalen erfolgte, ist aus diesem Grund nicht vorgesehen. Eine Beurteilung darüber, ob alle relevanten Dimensionen im Index Berücksichtigung finden, ist nicht möglich, da die Bestimmung der Dimensionen rein theoretisch erfolgt.

gefordert (vgl. Bortz & Döring 2005). Nach Schmidt (1996) ist ein Wert von 0,7 anzustreben. Schnell, Hill und Esser (2005) verweisen in diesem Zusammenhang auf das Problem, dass mit einer ausreichend großen Anzahl an Items auch bei unsystematischen Messfehler eine hohe Reliabilität beobachtet werden kann und Konstrukte mit wenigen Items trotz guter Reliabilität niedrige Alpha-Werte ausweisen (vgl. Schnell, Hill & Esser 2005). Aufgrund der vergleichsweise kleinen Anzahl an Einzelitems kann dies für die vorliegenden Ergebnisse ausgeschlossen werden. Die Ergebnisse zeigen eine gute Reliabilität aller Skalen (vgl. Tabelle 9).

Tab. 9: Skalen zur Erfassung der Prozesse auf Schulebene

Skala	Beispielitem	Reliabilität (Cronbach's Alpha)	Anzahl Items
Maßnahmen zur Qualitätssicherung ⁴⁶	Systematische Personalentwicklung/ Teamentwicklung	0,73	7
Kooperation Lehrkräfte ⁴⁷	Gegenseitige Unterstützung bei Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien	0,76	5
Kooperation mit dem pädagogischem Personal	Das weitere pädagogische Personal ist bzw. war an der Erarbeitung des Schulentwick- lungskonzeptes beteiligt.	0,69	3
Kooperation Lehrkräfte und SonderpädagogInnen	Wie oft bezog sich die Zusammenarbeit im letzten halben Jahr auf die gemeinsame Ent- wicklung von Unterrichtsmaterialien?	0,92	4
Geschlossenheit des Kollegiums	Gemeinsames Erarbeiten von Strategien zur Problembewältigung	0,84	4
Interne Personal- entwicklung	Kolleg/-innen stellen Erfahrungen aus Wei- terbildungsveranstaltungen im Kollegium vor	0,72	4
Partizipation und Austausch mit Eltern	systematisches Einbeziehen der Eltern in die schulische Arbeit	0,74	4

Zudem wurden weitere Merkmale auf Prozessebene erhoben (vgl. Tabelle 10).

Tab. 10: Weiterer Merkmale auf Prozessebene

Merkmal	Anzahl Items
Schulmanagement:	
Organisation Dienstbesprechung	1
Interne Kooperation und Koordination:	
Inhaltliche Ausrichtung der Zusammenarbeit mit Sonderpädagog/-innen	4
Zusammenarbeit mit Integrationshelferinnen und -helfern	3
Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden	8

⁴⁶ Die explorative Faktorenanalyse zeigt eine 2-faktorielle Lösung, die mit der vorgesehenen Skalenbildung nicht übereinstimmt. Aufgrund der theoretisch-inhaltlichen Überlegungen wird eine einfaktorielle Skala gebildet.

⁴⁷ Alle Schulleitungen der allgemeinen Schulen wurden kontaktiert. Ist eine Schulleiterin oder ein Schulleiter an zwei Schulstandorten eingesetzt, wurde jeweils nur ein Anschreiben versendet bzw. nur ein Onlinezugang zur Verfügung gestellt.

Merkmal	Anzahl Items
Externe Kooperation:	
Bedeutung externer Unterstützungsmaßnahmen	9
Partizipationsmöglichkeiten der Eltern	8
Kooperation mit weiteren (kommunalen) Institutionen	13
Bedeutung bestehender Kooperationen	13
Qualität des Lehrens und Lernens:	
Räumliche Struktur des Unterrichts	1
Formen der Leistungsüberprüfung	9
Einsatz von Lernformen	11

Zur *Erfassung der Ergebnisse* des Gemeinsamen Lernens wurden fünf Skalen gebildet (vgl. Tabelle 11), die jeweils eine gute interne Konsistenz zeigen.

Tab. 11: Skalen zur Erfassung der institutionellen Ergebnisse des Gemeinsamen Lernens

Skala	Beispielitem	Reliabilität (Cronbach's Alpha)	Anzahl Items
Ergebnisse Schülerebene	Profit leistungsschwächste Schüler/-innen	0,85	5
Ergebnisse Schulebene	führt zur Verbesserung der sächlichen Ausstattung	0,81	2
Machbarkeit des GL	personelle Ressourcen an Schule sind unzureichend, um das Gemeinsame Lernen umzusetzen	0,86	3
Erwartungen an das GL	Es führt zur Verbesserung der schulischen Leistungen aller Kinder und Jugendlichen.	0,73	4
Einstellung zum GL	Inklusion und die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens ist grundsätzlich wünschenswert.	0,80	3

Weitere Merkmale zur Erfassung, die als Einzelvariablen in die Analyse einfließen, dokumentiert die Tabelle 12.

Tab. 12: Weitere Ergebnismerkmale des Gemeinsamen Lernens

Merkmal	Anzahl Items
Belastungsempfinden für Lehrkräfte	3
Allgemeine Erfahrung mit Inklusion	1

5.2.4 Auswertung der geschlossenen Fragen

Bei der Auswertung der geschlossenen Fragen finden verschiedene statistische Verfahren Anwendung, auf die im Folgenden nur kurz eingegangen wird, um einen ersten Überblick der einzelnen Untersuchungsschritte zu geben. Die Auswahl der Verfahren begründet sich wie auch bei der Sekundäranalyse durch die dem Indikator zugrunde liegende Fragestellung. Ziel ist es, die Information einfach und verständlich aufzubereiten und interpretieren zu können.

Deskriptive Statistiken

Zur Beschreibung der Gesamtpopulation sowie der realisierten Stichprobe wurde auf Verfahren der *Deskriptiv-Statistik* zurückgegriffen. Mit der Darstellung absoluter und relativer Häufigkeiten werden Gesamtpopulation und Stichprobe in Bezug auf verschiedene Merkmale (z. B. Schulart, Erfahrungen im Umgang mit sonderpädagogischen Förderbedarf) kurz charakterisiert und verglichen. Zudem werden für einzelne Variablen in Abhängigkeit des Skalenniveaus Häufigkeitsverteilungen sowie Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet und so erste Subgruppenanalysen (vgl. Schnell et al. 2005) durchgeführt. Weiterhin lassen sich die Daten mithilfe von Tabellen und Grafiken zu einfachen Maßzahlen verdichten (vgl. Baur & Blasius 2014) und damit erste Anhaltspunkte zur Beantwortung der Forschungsfrage identifizieren.

Korrelationen: Inwieweit Prozesse auf Schulebene mit den Ausgangs- und Kontextbedingungen der Einzelschule (etwa Schulgröße) zusammenhängen, wird mithilfe von Korrelationsanalysen untersucht. Der Korrelationskoeffizient r beschreibt die Effektstärke zwischen den jeweiligen Variablen (vgl. Rasch et al. 2014). Die Einordnung dieses Parameters orientiert sich an den von Cohen (1988) vorgeschlagenen Schwellenwerten. Demnach ist $r = 0,10$ als kleiner Effekt, $r = 0,30$ als mittlerer Effekt und $r = 0,50$ als großer Effekt zu interpretieren.

Standardisierte Effektgröße: Im Anschluss wird geprüft, inwieweit sich die einzelnen Schulen mit unterschiedlichen Erfahrungen im Umgang mit Inklusion in Bezug auf verschiedene Prozess- und Ergebnismerkmale voneinander unterscheiden. Dabei finden Mittelwertvergleiche Anwendung. Die Einordnung des Zusammenhangs erfolgt unter Berücksichtigung der Effektgröße Cohens d (vgl. Bortz & Döring 2005). Grundlage für die Bewertung von Cohens d ist die Einordnung nach Cohen (1988). Demnach stellt $d = 0,2$ einen kleinen, $d = 0,5$ einen mittleren und $d = 0,8$ einen großen Effekt dar.

5.2.5 Auswertung der offenen Fragen

Offene Fragen wurden im Rahmen der Schulleiterbefragung insbesondere auf Output-Ebene eingesetzt, genauer zur Erfassung von Einstellungen und Haltungen der befragten Personen:

1. Die Erhebung der subjektiven Einschätzung von Schulleitungen zu den notwendigen Veränderungen, die es für die Umsetzung eines inklusiven Schulwesens bedarf, erfolgte mittels einer offenen Frage. Die Schulleitungen wurden gebeten, die aus ihrer Sicht drei wichtigsten Faktoren zu nennen. Die Antworten reichen von einzelnen Worten, Stichpunkten und Wortgruppen bis hin zu ganzen Sätzen. Die Anzahl der genannten Faktoren erstreckte sich von der Nennung einer bis zu drei notwendigen Veränderungen.
2. Ergänzend zur Einschätzung der persönlichen Erfahrung mit Inklusion im Schulwesen (geschlossenes Frageformat) wurden die Befragten gebeten, ihre Antwort zu begründen. Da keine Antworten vorgegeben waren, findet sich auch hier ein breites Spektrum an offenen Antworten, von einzelnen Wortgruppen bis hin zu mehreren Sätzen.

Für eine Auswertung der vorliegenden Antworten mittels MAXQDA war eine inhaltliche Strukturierung erforderlich. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden daher mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und zu einer inhaltlichen Kategorisierung zusammengeführt. Ziel der quantitativen Inhaltsanalyse ist es, die Antworten der offenen Fragen bzw. einzelner Textteile einer übergeordneten Kategorie zuzuweisen sowie die Häufigkeit der jeweiligen Kategorie zu bestimmen (Bortz & Döring, 2005, S. 149). Dabei ist „der Kern jeder Inhaltsanalyse [...] das Kategoriensystem, das festlegt, welche Texteneigenschaften durch Aufzählen ‚gemessen‘ werden sollen“ (ebd., S. 151). Die Entwicklung des Kategorienschemas erfolgt

deduktiv-induktiv. Dabei wurden ausgehend vom Modell der Qualität und Qualitätssicherung schulischer Bildung nach Ditton (2000, 2009) die Metakategorien zur Strukturierung des Materials theoriegeleitet und unabhängig vom Material gebildet. In einem zweiten Schritt wurden die Kategorien und Unterkategorien durch Sichtung des Materials induktiv weiter differenziert und angepasst. Das Verfahren der induktiven Kategorisierung orientierte sich an der Vorgehensweise von Mayring (2015), wonach eine schrittweise Kategorienbildung aus dem Material sowie eine Überarbeitung der Kategorien nach Sichtung von etwa 40 bis 50% des Materials erfolgte. Daran schließt sich eine endgültige Materialprüfung und Auswertung an sowie die quantitative Analyse der Häufigkeiten.

Als Analyseeinheit wurden einzelne Worte gewählt, da die vorliegenden Antworten der beiden offenen Fragen mehrheitlich als Stichpunkte bzw. einzelne Worte formuliert wurden. Aufgrund dieses Vorgehens ist es möglich, einzelne Antworten, die mehrere Aspekte enthalten, verschiedenen Kategorien zuzuordnen. Zunächst wurde damit begonnen, die Antworten bzw. Analyseeinheiten schrittweise zu kategorisieren und einer übergeordneten Kategorie zuzuweisen. Nachdem etwa die Hälfte des Materials inhaltlich strukturiert und kategorisiert war, erfolgte zunächst die Prüfung der entwickelten Kategorien im Hinblick auf mögliche inhaltliche Überschneidungen. Im nächsten Schritt wurde das verbleibende Material geprüft. Abschließend wurden die so gebildeten Kategorien in ein hierarchisches Kategoriensystem eingeordnet, welches die identifizierten Kategorien unter Metakategorien zusammenfasste. Zudem erfolgte eine quantitative Analyse, welche die Häufigkeit der jeweiligen Kategorien identifizierte.

Dieses Vorgehen wurde für beide Fragen gleichermaßen angewendet, sodass sich als Ergebnis der Analyse zwei Kategoriensysteme ergeben: (1) notwendige Veränderungen und (2) persönliche Einschätzung und Erfahrung. Aufgrund der im Vorfeld erfragten Erfahrung mit Inklusion im Schulwesen in Form einer Ordinalskala („schlecht“ bis „gut“) konnte zudem eine gruppenspezifische Auswertung der offenen Angaben zur Begründung der persönlichen Einschätzung erfolgen. Dafür wurde ebenfalls das im ersten Arbeitsschritt entwickelte Kategoriensystem zugrunde gelegt und die gruppenspezifische Häufigkeitsverteilung analysiert.

5.3 Spezifizierung aussagekräftiger Indikatoren

Ausgehend von den Ergebnissen der Primär- und Sekundäranalysen geht es letztlich darum, die Befunde zusammenzuführen und so ein Set an aussagekräftigen Indikatoren zu generieren, das die konzeptionellen Ansprüche in Bezug auf kommunale Steuerungsfragen ebenso wie auf aktuelle Problemlagen des Schulsystems vor dem Hintergrund der Implementation des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler Ebene erfüllt. Denn das Ziel einer indikatorengestützten Darstellung ist demnach nicht eine bloße Sammlung statistischer Daten, sondern eine kohärente Auswahl an einem Set von Indikatoren, das dazu geeignet erscheint, das jeweilige (Teil-)System angemessen zu repräsentieren (vgl. Wyatt 1994).

Die damit verbundenen Schritte orientieren sich gleichermaßen wie die definitorische Abgrenzung des Indikatorenbegriffs an der nationalen Bildungsberichterstattung (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2005; Kühne 2015a) und sollen exemplarisch am Beispiel „Schulische Angebote des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn“ kurz erläutert werden. Ausgangspunkt sind die jeweiligen Themenbereiche und deren theoretische Begründung (vgl. Ditton 2000):

1. Schulische Angebote des Gemeinsamen Lernens sind ein Aspekt der Input-Dimension.
2. Sie lassen sich in weitere Subdimensionen aufschlüsseln (z. B. Verteilung/Erreichbarkeit der Angebote, Ausgestaltung der Angebote).

3. Die Subdimensionen werden durch verschiedene Merkmale/Ausprägungen beschreibbar (z. B. Erfahrungsgrad der Schulen im Umgang mit Heterogenität, Ganztagsangebote im Gemeinsamen Lernen),
4. die durch entsprechende Kennziffern zu operationalisieren sind (z. B. Anteil der Schulen des Gemeinsamen Lernens an allen Regelschulen im Kreis Paderborn).
5. Jede einzelne Kennziffer kann durch Differenzierungsmerkmale zusätzlich aufgegliedert werden (Trägerschaft, Schulart, u. a.), um einerseits zu vertiefen und andererseits – über verschiedene Kennziffern hinweg – querliegende Aspekte herauszuarbeiten.

Die so gewonnene Gesamtschau der auf ein inklusives Bildungswesen abzielenden Informationen sowie der Zusammenhang der dargestellten Einzelaspekte bzw. Kennzahlen mit den jeweiligen Differenzierungsmerkmalen, die miteinander in Bezug gesetzt werden, bilden letztlich den Indikator.

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass die Güte eines Indikators sich nicht zuletzt daran misst, wie die ermittelten Kennzahlen argumentativ und grafisch den abzubildenden Sachverhalt verdeutlichen, um letztlich Schlüsse für die jeweiligen Entscheidungsträgerinnen und -träger zu ermöglichen.

Auf Grundlage aller indikatorengestützten Analysen zum Stand des inklusiven Schulwesens im Kreis Paderborn (Kap. 6 & 7) wird in einem abschließenden Analyseschritt eine Charakterisierung des Transformationsprozesses auf kommunaler Ebene unter Rückgriff auf die in Kapitel 3.1.1 adaptierten Merkmale nach Reißig (2009) vorgenommen werden. Dabei werden die im Vorfeld gewonnenen Erkenntnisse einerseits in einen kommunalen Gesamtzusammenhang mit Blick auf die Prozesscharakterisierung, die Ursachen des Übergangs, die Dauer, die Formvielfalt, mögliche Wechselwirkungen und den Verlauf des Implementationsprozesses eingeordnet. Andererseits wird eine Typisierung auf Einzelschulebene herausgearbeitet. Dabei findet das Verfahren der Clusteranalyse Anwendung, dass die Untersuchungsobjekte zu Gruppen (Clustern, Typen) zusammenfasst (vgl. Backhaus et al. 2016).

6 Indikatorengestützte Analysen zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems auf Grundlage der amtlichen Statistik

Ausgehend von dem in Kapitel 5 beschriebenen methodischen Vorgehen, gilt es nunmehr Indikatoren für Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Lernenden mit Förderbedarf im kommunalen Schulsystem zu entwickeln. Ziel der Analysen ist es, im Rahmen einer institutionalisierten Dauerbeobachtung des Bildungswesens steuerungsrelevantes Wissen für die an Bildung beteiligten Akteure zu entwickeln. Der amtlichen Schulstatistik als regelmäßige Vollerhebung kommt dabei eine besondere Rolle als Datengrundlage zu. Die damit verbundenen Potenziale aber auch Grenzen werden deshalb für jede der drei Dimensionen (Voraussetzungen 6.1, Prozesse 6.2 und Ergebnisse 6.3) zunächst umfassend geprüft und erläutert, bevor in einer Zusammenschau der Ergebnisse (6.4) Aussagen zum Stand und zu den Herausforderungen des kommunalen Bildungswesens im Hinblick auf die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens resümiert und in Anlehnung an den konzeptuellen Referenzrahmen (3.4) eingeordnet werden.

6.1 Kommunale Voraussetzungen des Schulsystems

Will man für den Kreis eine detaillierte Analyse des Implementationsprozesses inklusiver Schulbildung erstellen, so lässt sich die Einordnung und Bewertung nur unter Berücksichtigung einiger Grund- und Strukturdaten sinnvoll gestalten. In diesem Sinn werden in Anlehnung an den konzeptuellen Referenzrahmen (3.4) zentrale Entwicklungen zunächst mit Blick auf die Voraussetzungen herausgearbeitet. Die demografische Entwicklung der Schülerzahlen, der Bildungsangebote an Förder- und Regelschulen sowie der Bildungsbeteiligung von Lernenden unter Berücksichtigung der verschiedenen Differenzlinien, die sich auf der Grundlage der amtlichen Datenbasis beschreiben lassen, sind hierfür zentral. Neben weiteren, z. B. personellen Voraussetzungen sind es insbesondere die baulichen und sächlichen Gegebenheiten (z. B. Barrierefreiheit, räumliche Ressourcen als Rückzugsmöglichkeiten), die für die Kommune als Träger der äußeren Schulträgerschaft eine besondere Relevanz erfahren und deshalb gleichermaßen bei einer Indikatorisierung Berücksichtigung finden müssen. Gleiches gilt für Voraussetzungen einer ganztägigen Förderung, was eine entsprechende Analyse der Angebote an bzw. der Beteiligung von Lernenden am schulischen Ganztag erforderlich macht.

6.1.1 Strukturelle Entwicklung der Schulangebote

Ein Überblick über die schulische Infrastruktur des Kreises dient dazu, das Schulangebot einer Kommune unter dem Aspekt der Daseinsvorsorge zu betrachten. Also konkret der Frage: Welche Regel- und Förderschulen können die Kinder und Jugendlichen wo im Kreis besuchen und wie hat sich das institutionelle Angebot der Schullandschaft über die Zeit verändert?

Bislang war das Schulwesen vor allem dadurch geprägt, dass die verschiedenen Schularten entsprechend ihrer jeweiligen Leistungsanforderung (in den Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien) die Lernenden auf den Erwerb eines spezifischen Abschlusses vorbereiteten. Seit einigen Jahren ist im Zuge verschiedener schulstruktureller und schulorganisatorischer Reformbemühungen in Nordrhein-Westfalen zunehmend eine Abkehr der klassischen auf einen Bildungsgang ausgerichteten Schulart erkennbar. Mit dem 6. Schulrechtsänderungsgesetz vom 20. Oktober 2011 und dem vorangegangenen schulpolitischen Konsens wurde die Einrichtung

von Sekundarschulen als neue Schulart mit mehreren Bildungsgängen auf den Weg gebracht. Auf der Sekundarschule können die Lernenden nun einen Hauptschulabschluss, den (erweiterten) Hauptschulabschluss nach Klasse 10, sowie den mittleren Schulabschluss erwerben. Diese Entwicklung geht einher mit dem Verlust der Verfassungsgarantie für die Hauptschulen, die als Schulart vielfach an Akzeptanz verloren hat (vgl. CDU, SPD und Bündnis 90/DIE GRÜNEN 2011).

Angebote mit mehr als einem Bildungsgang gewinnen also in der Schullandschaft an Bedeutung. Im Hinblick auf die Errichtung inklusiver Schulangebote ist diese Entwicklung vor allem deshalb interessant, weil diese Schulen stets Orte des Gemeinsamen Lernens sind, anders als die Schularten des dreigliedrigen Schulwesens, die durch die Schulaufsicht mit Zustimmung des Schulträgers (ebenfalls) als Orte des Gemeinsamen Lernens eingerichtet werden können (§ 20 Abs. 5 SchulG NRW). Zudem wurden in den letzten drei Schuljahren im Kreisgebiet drei zusätzliche Standorte im Bereich der Gesamtschule etabliert, an denen die Schülerinnen und Schüler mit einem Hauptschulabschluss, mittleren Abschluss als auch mit Abitur die Schullaufbahn beenden können. Diese Entwicklung hat nicht zuletzt eine kompensatorische, mit dem Rückbau der Hauptschulen in Verbindung stehende Funktion in Nordrhein-Westfalen.

Insgesamt ist die Anzahl der Schulstandorte im Kreis in den letzten Jahren rückläufig, u. a. bedingt durch die demografische Entwicklung und den Schülerrückgang um ca. 13% (rund 5.000 Schülerinnen und Schüler), wie die Tabelle 13 für die verschiedenen Schularten zeigt.

Tab. 13: Anzahl der Schulen nach Schulart und Trägerschaft in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 im Kreis Paderborn

Jahr		Grundschule	Hauptschule	Realschule	Sekundarschule	Gymnasium	Integrierte Gesamtschule	Waldorfschule	Gesamt
2014/15	öffentlich	50	12	11	3	6	6	-	88
	privat	3	-	1	-	3	-	1	8
2013/14	öffentlich	53	12	11	2	6	5	-	89
	privat	3	-	1	-	3	-	1	8
2012/13	öffentlich	55	13	11	1	6	4	-	90
	privat	2	-	1	-	3	-	1	7
2011/12	öffentlich	57	14	11	-	6	2	-	90
	privat	2	-	1	-	3	-	1	7
2010/11	öffentlich	59	15	11	-	6	2	-	93
	privat	2	-	1	-	3	-	1	7
2009/10	öffentlich	59	15	11	-	6	2	-	93
	privat	1	-	1	-	3	-	1	6
2008/09	öffentlich	59	16	11	-	6	2	-	94
	privat	1	-	1	-	3	-	1	6
2007/08	öffentlich	64	17	11	-	6	2	-	100
	privat	-	-	1	-	3	-	1	5

Quelle: SchIPS; IT NRW

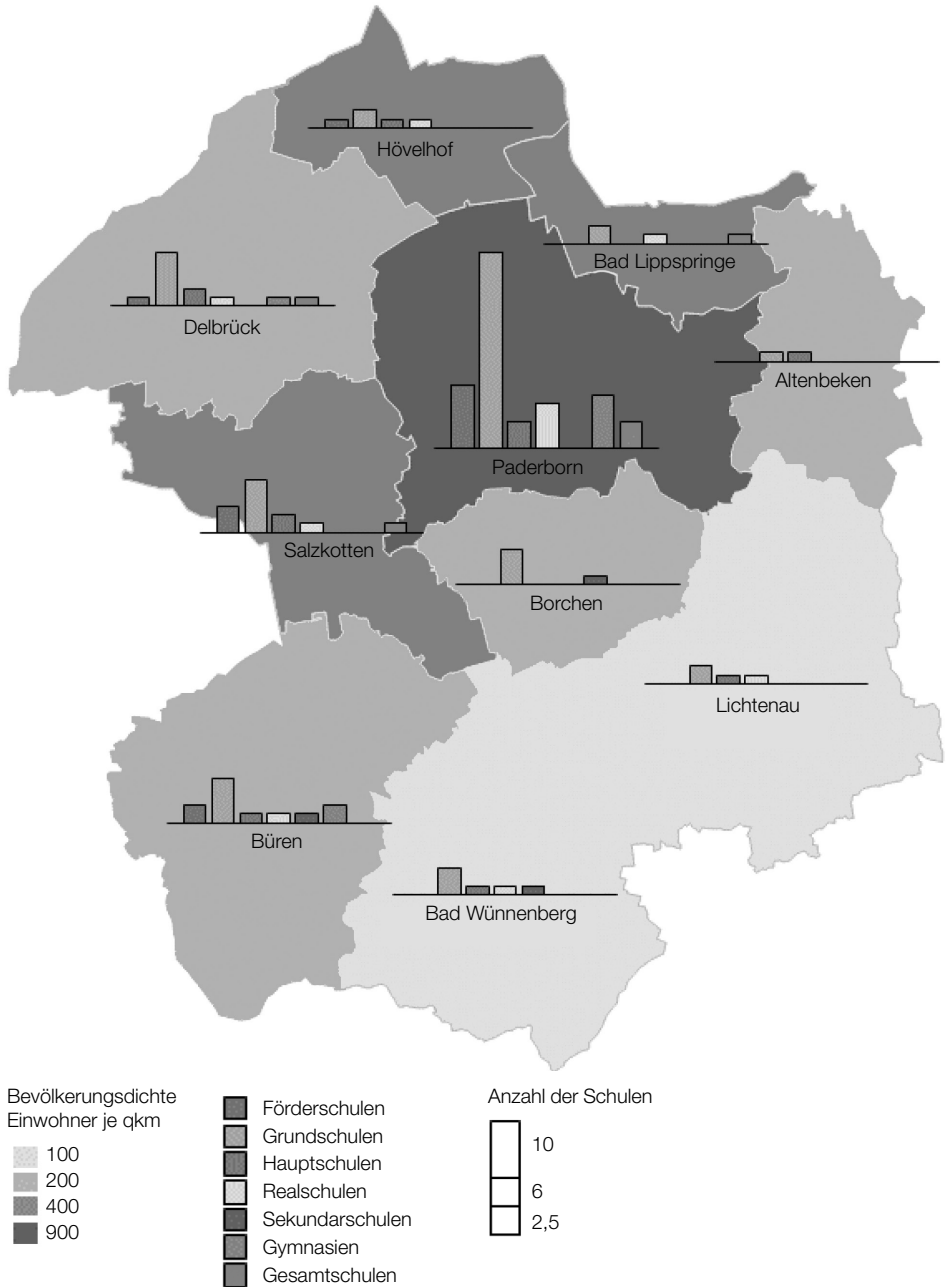
Die regionale Verteilung der Schulstandorte der allgemeinbildenden Schulen in den Gemeinden veranschaulicht Abbildung 8. Dabei werden kreisangehörige Gemeinden nach ihrer Bevölkerungsdichte (Einwohner/-in je Quadratkilometer) unterschieden, so dass sich die Verteilung der Schulen nach Schularten vor dem Hintergrund der regionalen Siedlungsdichte betrachten lässt. Die Balken markieren die Anzahl der Schulen in jeder Gemeinde differenziert nach den jeweiligen Schularten.

Die Stadt Paderborn als Gemeinde mit der höchsten Siedlungsdichte versorgte 2014/15 etwa 55% (rund 18.000) der Schülerinnen und Schüler mit Angeboten der allgemeinen Schulbildung, die Gemeinden Delbrück und Büren jeweils 11% und 10%. Dies spiegelt sich gleichermaßen in der institutionellen Verteilung der Angebote wider. Findet sich in den Gemeinden Paderborn (Stadt), Delbrück und Büren ein vielschichtiges Angebot an Förder- und Regelschulen, so sind kleinere Gemeinden wie Altenbeken oder Borcheln dadurch gekennzeichnet, dass sie eine Art Grundversorgung, bestehend aus Grundschule(n) und je einer weiterführenden Schulart, bereithalten. Diese Verteilung wird insbesondere dann interessant für die Bewertung regionaler Voraussetzungen bei der Umsetzung von Inklusion, wenn es um die Frage geht, inwieweit die Grund- und weiterführenden Schulen gleichermaßen Angebote des Gemeinsamen Lernens bereithalten, die eine wohnortnahe Beschulung aller Lernenden des Einzugsgebietes ermöglicht. Aber auch die Tendenz der Zentralisierung von Schulangeboten in den dicht besiedelten Gebieten wird hier deutlich. Aus Sicht der Angebotsverteilung erscheint es zunächst sinnvoll, ein ausdifferenziertes Angebot insbesondere in den dicht besiedelten Gebieten bereitzustellen. Gleichzeitig begünstigt dies jedoch die Unterversorgung der Peripherie, die für die Lernenden der dünn besiedelten Gebiete den Nachteil weiter Wege und wenig differenzierter Angebote mit sich bringt.

Neben den allgemeinen Schulen wird die Schullandschaft des Kreises durch ein differenziertes Förderschulangebot ergänzt. In Anlehnung an die Förderschwerpunkte der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) sowie der schulgesetzlichen Bestimmungen des Landes Nordrhein-Westfalen⁴⁸ hält es spezifische Angebote vor, die sich auf verschiedene kreisangehörige Gemeinden verteilen. Die insgesamt 14 Förderschulen im Bereich der Grund- und Hauptschulen mit ihren jeweiligen Schwerpunkten veranschaulicht Tabelle 14 für das Schuljahr 2014/15. Zehn Förderschulen sind im Bereich der Förderung von Lern- und Entwicklungsstörungen (LES)⁴⁹ spezialisiert, dazu gehören die Förderschwerpunkte Lernen (LE), Emotionale und soziale Entwicklung (ESE), sowie Sprache (SB). Zwei Förderschulen sind im Bereich der Sinnesschädigung tätig sowie jeweils ein Standort im Schwerpunkt Geistige Entwicklung (GG) bzw. Körperliche und motorische Entwicklung (KM). Die Liboriuschule in der Stadt Paderborn hält zudem das Angebot im Bereich Schule für Kranke vor. Die Förderschulangebote befinden sich überwiegend in öffentlicher Trägerschaft, mit Ausnahme der beiden privaten Förderschulen für den Bereich der emotionalen Entwicklungsstörungen in Salzkotten und Hövelhof. Mit weniger als 1% aller Förderschülerinnen und -schüler an den Schulen in privater Trägerschaft liegt der Kreis Paderborn deutlich unter dem Landesdurchschnitt von 9,7% im Schuljahr 2014/15. Das Förderschulwesen des Kreises wird somit fast in Gänze als öffentliche Daseinsvorsorge realisiert und zeichnet sich so durch bessere Steuerungs- und Planungsmöglichkeiten aus, als dies in anderen Kommunen mit hohem Anteil an Schulen in privater Trägerschaft möglich ist.

48 § 23 bis § 30 SchulG NRW umfassen die Bestimmungen zu den festgelegten Förderschwerpunkten: Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Sehen.

49 Die für die Förderschwerpunkte verwendeten Abkürzungen orientieren sich an den Statistischen Übersichten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 8: Verteilung der Schulen im Kreis nach Schularten und Bevölkerungsdichte der Gemeinden im Schuljahr 2014/15

Im Rahmen der Umsetzung des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes sowie der Mindestgrößenverordnung der Förderschulen wurden zum Schuljahr 2015/16 sowie zum Schuljahr 2016/17 insgesamt fünf Förderschulen (Philipp-von-Hörder-Schule, Salvator Schule, Meinwerkschule,

Pauline-von-Mallinckrodt-Schule, Don Bosco Schule) geschlossen. Zudem läuft die Almeschule in Büren zum Schuljahresende 2017/18 aus, sodass sich ab dem Schuljahr 2018/19 das Förderschulangebot des Kreises auf 8 Einrichtungen beschränkt. Diese Entwicklung verdeutlicht die Bestrebungen des Kreises, insbesondere die Fördereinrichtungen im Bereich LES abzubauen und das Gemeinsame Lernen gemäß SchulG NRW zum Regelfall zu machen.

Für die Angebote in den Bereichen Sehen (SE), Hören und Kommunikation (HK) sowie der Körperlichen und motorischen Entwicklung (KM) kommt dem Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) als Schulträger eine überregionale Bedeutung zu. Diese Schulen werden sowohl von Schülerinnen und Schülern des Kreises Paderborn als auch von Lernenden aus benachbarten Kreisen besucht. So verfügt die Pauline-Schule mit dem Förderschwerpunkt Sehen über ein angegliedertes Internat und zeichnet sich durch ein umfangreicheres Einzugsgebiet aus. Die überregionale Bedeutsamkeit zeigt sich auch darin, dass sich das nächstgelegene Förderangebot im Bereich Sehen in Bielefeld (etwa 40 km von Paderborn) bzw. in Soest (ca. 60 km von Paderborn) befindet.

Tab. 14: Förderschulen im Primar- und Sekundarbereich im Schuljahr 2014/15 (Kreis Paderborn)

Schule	Gemeinde	Förderschwerpunkte	Träger
Almeschule ⁵⁰	Büren	Lernen, Sprache, Emot. & Soz. Entw.	öffentlich
Moritz-von-Büren-Schule	Büren	Hören und Kommunikation	LWL
Erich-Kästner-Schule	Paderborn	Sprache	öffentlich
Hermann-Schmidt-Schule	Paderborn	Geistige Entwicklung	öffentlich
Liboriuschule	Paderborn	körperl.-motor. Entw., Schule f. Kranke	LWL
Pauline-Schule	Paderborn	Sehen	LWL
Sertürnerschule	Paderborn	Lernen	öffentlich
Schule Haus Widey	Salzkotten	Emot. & Soz. Entwicklung	privat
Astrid-Lindgren-Schule	Salzkotten	Emot. & Soz. Entwicklung	öffentlich
Zum Schuljahr 2015/16 bzw. 2016/17 geschlossen			
Pauline-von-Mallinckrodt-Schule	Paderborn	Lernen	öffentlich
Meinwerkschule	Paderborn	Lernen	öffentlich
Philipp-von-Hörder-Schule	Delbrück	Lernen, Sprache, Emot. & Soz. Entw.	öffentlich
Salvator Schule	Hövelhof	Emot. & Soz. Entwicklung	privat
Don-Bosco-Schule	Salzkotten	Lernen	öffentlich

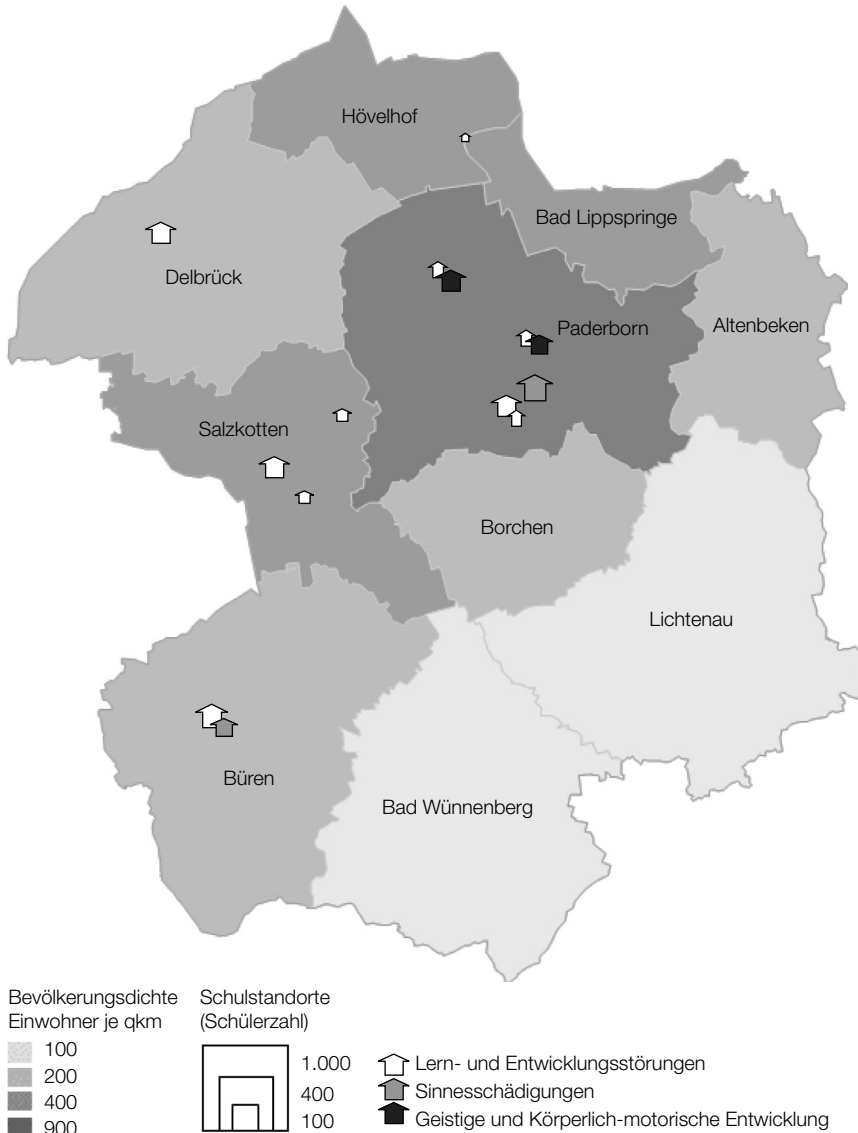
Quelle: Eigene Darstellung

Zudem besteht eine weitere Besonderheit darin, dass im Kreis Paderborn als einer der wenigen Kreise in Nordrhein-Westfalen ein sehr breites Förderschulangebot besteht, das alle Förderschwerpunkte abdeckt (mit Ausnahme des Bereichs Sprache in der Sekundarstufe I). In den benachbarten Kreisen fällt das Angebot wesentlich geringer aus (vgl. Schwarz et al. 2013).

Die geografische Verteilung der Förderschulen im Kreisgebiet zeigt, dass sich die Standorte vor allem auf dicht bevölkerte Gebiete konzentrieren (vgl. Abbildung 9). Insbesondere die Stadt Paderborn stellt ein breites Angebot für die verschiedenen Förderschwerpunkte bereit und hält zudem die beiden Standorte für Körperliche und motorische Entwicklung sowie Geistige Ent-

⁵⁰ schließt Schuljahresende 2017/18

wicklung im Kreisgebiet vor. Insgesamt knapp 61% aller Lernenden der Förderschulen besuchen eine Einrichtung in der Stadt Paderborn. Auf Salzkotten und Büren verteilen sich je 15% der Schülerschaft, die im Schuljahr 2014/15 eine Fördereinrichtung besuchten.



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 9: Geografische Lage der Förderschulen nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2014/15

Für die Steuerung des Transformationsprozesses in Richtung eines inklusiven und insbesondere wohnortnahen Schulsystems ergeben sich daraus zwei zentrale Punkte:

1. Unter dem Gesichtspunkt der Daseinsvorsorge ist der Kreis in der Pflicht, die Verfügbarkeit eines Angebotes im Gemeinsamen Lernen für die Kinder des Kreises bereitzustellen, die einen Förderbedarf haben. Dies setzt zunächst Kenntnis darüber voraus, wie viele im Kreis wohnhafte Kinder voraussichtlich ein entsprechendes Angebot in Anspruch nehmen. Hierfür bedarf es einer wohnortspezifischen Betrachtung, für die keine Daten bereitstehen. Aufgrund der überregionalen Bedeutung der verschiedenen Fördereinrichtungen wird eine Planung ohne Kenntnis der Wohnorte zudem erschwert.
2. Es bleibt ebenfalls ungeklärt, wie viele Lernende derzeit eine Schule außerhalb des Kreises besuchen und im Rahmen des Ausbaus des Gemeinsamen Lernens ein entsprechendes Angebot im Kreis in Anspruch nehmen werden. Auch hierfür ist eine wohnortspezifische Auswertung unumgänglich.

Methodisch ergibt sich daraus die Schlussfolgerung, dass eine hinreichende Planung und Steuerung des Transformationsprozess neben der *standortbezogenen Förderquote*, die die Anzahl der Lernenden nach dem Ort der Beschulung ausweist, mit einer *wohnortbezogenen Förderquote* in Beziehung setzt, um einerseits die Bedarfe der im Kreis wohnhaften Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf abschätzen zu können und andererseits zukünftige Minderbedarfe der Kinder, die aus anderen Kreisen in Paderborn beschult werden, einzubeziehen. Denn nur so lassen sich die Schülerströme nachzeichnen, die eine unerlässliche Grundlage für den Planungsprozess darstellen.

Neben der Prämisse einer wohnortnahen Zugänglichkeit zum allgemeinen Schulsystem findet zunehmend auch die Frage der Wohnortnähe der Lehrkräfte Beachtung. Eine Zentralisierung des Förderangebotes kann mit der Notwendigkeit des Pendelns der sonderpädagogisch Qualifizierten einhergehen. Es ist davon auszugehen, dass ein Großteil dieser berufsbedingt pendelnden Lehrkräfte durch eine Dezentralisierung in Form einer inklusiven Schullandschaft entlastet werden kann. Mit Blick auf die Zielsetzung einer Dezentralisierung sonderpädagogischer Förderung und damit auch sonderpädagogischer Kompetenz existieren in der Praxis verschiedene Modelle, die den professionellen Austausch unterstützen und entwickeln. Exemplarisch sei an dieser Stelle das Vorgehen Thüringens genannt. Hier werden Netzwerkförderzentren eingerichtet, in denen ein Förderzentrum für die in einem bestimmten Einzugsbereich gelegenen Grundschulen einen Raum des gemeinsamen Austausches, Beratung o.ä. schafft und so insbesondere sonderpädagogische Professionalität im Umsetzungsprozess unterstützt wird. Dabei wirken neben der Schulleitung gleichermaßen Schulamt sowie das Landesinstitut für Lehrerbildung mit. So wird auch hier einmal mehr die Steuerungsmöglichkeit der Kommune deutlich, den fachlichen Austausch nicht nur durch die Schaffung eines entsprechenden Raums, sondern auch durch Fortbildungsveranstaltungen o.ä. zu unterstützen (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2013).

Ausgehend von der Betrachtung förderschulischer Angebote schließt sich nunmehr die Frage an, welche Angebote an Schulen des Gemeinsamen Lernens es im Kreisgebiet bereits gibt und wie sich diese regional und schulartspezifisch verteilen. Nicht zuletzt impliziert dieser Aspekt auch eine Betrachtung der Erfahrungen mit der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Das Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen regelt das Gemeinsame Lernen im § 20 Abs. 5 SchulG NRW:

„Die Schulaufsichtsbehörde richtet Gemeinsames Lernen mit Zustimmung des Schulträgers an einer allgemeinen Schule ein, es sei denn, die Schule ist dafür personell und sächlich nicht ausgestattet und kann auch nicht mit vertretbarem Aufwand dafür ausgestattet werden.“

Dabei wird der vertretbare Aufwand in Anlehnung an Art. 2 UN-BRK verstanden als „notwendige und geeignete Änderung und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige

Belastung darstellen.“ Eltern von Kindern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf wird in § 19 Abs. 5 Schulgesetz NRW das Recht zugesichert, dass ihnen durch die Schulaufsichtsbehörde und mit Zustimmung des Schulträgers mindestens eine geeignete Grundschule vorgeschlagen wird, die ein Angebot des Gemeinsamen Lernens bereitstellt. Stehen mehrere Angebote bereit, so ist der Anspruch der wohnortnächsten Schule vorbehalten. Grundsätzlich haben die Eltern das Recht, abweichend von den vorgeschlagenen Angeboten eine Beschulung an einer der Förderschulen zu wählen.

Knapp die Hälfte aller Schulen im Kreis (45) haben bis zum Schuljahr 2014/15 Erfahrungen in der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesammelt. Das ist eine deutliche Steigerung gegenüber dem Schuljahr 2007/08, in dem gerade einmal 10 Schulen über Erfahrungen in der Beschulung sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler verfügten. Bei 26 der 45 Schulen (vgl. Tabelle 15) mit Erfahrungen handelt es sich um *Orte des Gemeinsamen Lernens* gemäß SchulG NRW § 20. Daneben lernten insbesondere Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Körperliche und motorische Entwicklung oder einer diagnostizierten Sinnesbeeinträchtigung im Rahmen von Einzelintegration oder integrativen Lerngruppen.⁵¹

Tab. 15: Erfahrungen der Schulen des Kreises Paderborn im Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Schuljahr 2014/15 nach Schulart (Anzahl)

Schulart	Exklusiv ⁵²	Einzelintegration	Gemeinsames Lernen	Gesamt
Grundschule	32	7	14	53
Gesamtschule	3	-	3	6
Gymnasium	3	6	-	9
Hauptschule	6	2	4	12
Realschule	6	4	2	12
Sekundarschule	-	-	3	3
Gesamt	50	19	26	95

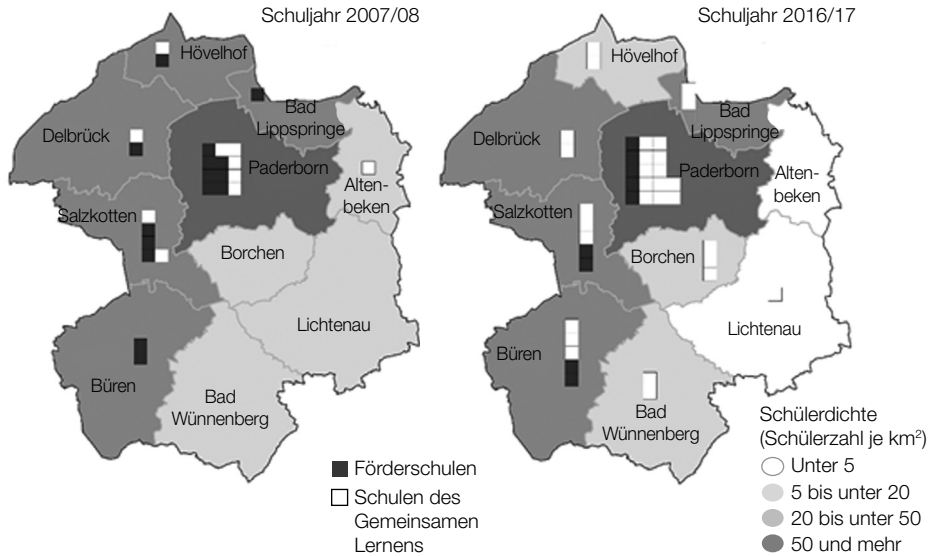
Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Die Erfahrungen dieser Schulen werden in der Gruppe *Einzelintegration* zusammengefasst. Als *Exklusiv* werden allgemeine Schulen dann erfasst, wenn dort im Untersuchungszeitraum 2007/08 bis 2014/15 keinerlei Schülerinnen oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernten. Neben den bestehenden Erfahrungen im Umgang mit sonderpädagogischer Förderung als eine Dimension von Heterogenität stellt sich gleichsam die Frage, wie sich das strukturelle Angebot sowohl der Förder- als auch der Regelschulen im Untersuchungszeitraum entwickelt hat. Abbildung 10 veranschaulicht die Veränderungen der Schullandschaft in den letzten 10 Jahren. Mit Blick auf die Frage nach einem Transformationsprozess auf kommunaler Ebene zeigt die kartografische Darstellung sehr deutlich eine Verschiebung der institutionellen Angebote dahingehend, dass eine Reduktion der Förderschulen zugunsten eines Ausbaus des Gemeinsamen Lernens stattgefunden hat. Ein auf viele Gemeinden verteiltes Förderschulangebot im Schuljahr 2007/08 wurde deutlich reduziert (von 15 auf 9 Einrichtungen) und gleichsam auf drei

51 Für eine begriffliche Abgrenzung zwischen Schulen des gemeinsamen Lernens und Schulen mit Einzelintegration oder integrativen Lerngruppen vgl. Kapitel 2.3.

52 ohne Erfahrungen in der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Untersuchungszeitraum

Gemeinden im Schuljahr 2016/17 zentralisiert. Das Gemeinsame Lernen hingegen, das sich 2007/08 auf einzelne Schulen (überwiegend in der Stadt Paderborn) konzentrierte, hat sich im gleichen Zeitraum mehr als verdoppelt und wurde in die Fläche getragen.



Quelle: SchIPS; Eigene Darstellung

Abb. 10: Verteilung Förder Schulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn je Gemeinde im Schuljahr 2007/08 und 2016/17

In acht der zehn kreisangehörigen Gemeinden stellen im Schuljahr 2014/15 Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen Angebote des Gemeinsamen Lernens bereit: Insgesamt 14 Standorte im Primarbereich sowie 12 weiterführende Schulen. Mit Ausnahme von zwei Grundschulen befinden sich alle Standorte des Gemeinsamen Lernens in öffentlicher Trägerschaft. In den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 wurde das Angebot stetig erweitert, sodass nunmehr mit Ausnahme von Altenbeken in jeder Gemeinde mindestens ein Ort des Gemeinsamen Lernens im Primarbereich eingerichtet wurde (vgl. Tabelle 16).

Tab. 16: Verfügbarkeit von Angeboten an Schwerpunkteschulen des Gemeinsamen Lernens in den kreisangehörigen Gemeinden im Schuljahr 2016/17 (Anzahl)

Gemeinde	Altenbeken	Bad Lipp-springe	Bad Wün-nenberg	Borchen	Büren	Del-brück	Hövel-hof	Lichte-nau	Pader-born	Salz-kotten
Grund-schulen	-	1	1	2	2	1	1	1	7	2
Weiter-führende Schulen	-	1	1	1	1	1	1	-	5	1

Quelle: SchIPS

Im Sekundarbereich findet sich mit Ausnahme der Gemeinde Lichtenau mindestens ein weiterführendes Angebot. Jedoch wurde in Altenbeken die Hauptschule als Ort des Gemeinsamen Lernens zum Schuljahresende 2016/17 geschlossen, sodass für diese Gemeinde abzuwarten gilt, wie das Angebot einer wohnortnahen Beschulung weiter ausgestaltet wird. Insgesamt finden sich im Kreis Paderborn nunmehr 30 Schulen des Gemeinsamen Lernens, sechs davon in privater Trägerschaft.

Wird häufig die Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland als Wendepunkt bzw. Auslöser für den Ausbau des Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in allgemeinen Schulen betrachtet, fanden gleichwohl Maßnahmen der Einzelintegration bereits seit den 1970er Jahren statt. Im Kreis Paderborn zeigt sich, dass sich bereits vor der Ratifizierung einige Angebote des Gemeinsamen Lernens etablieren konnten. Ein Drittel aller Schulen des Gemeinsamen Lernens haben bereits vor 2009 Erfahrungen in der Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gesammelt (vgl. Abbildung 11). Für den Kreis ist der Transformationsprozess damit gleichermaßen als bottom-up Prozess (durch endogene Ursachen) vor Inkrafttreten der UN-BRK initiiert und erhält 2009 einen exogenen Impuls durch die Konvention, der den Transformationsprozess verstärkt. Insbesondere ab dem Schuljahr 2011, also kurz nach Inkrafttreten der UN-BRK in der Bundesrepublik, zeigt sich eine deutliche Ausweitung der Angebote, die an die Entwicklungen der 1990er bzw. Anfang 2000er Jahre anknüpft und besonders im Primarbereich stattfindet.

Jahr	Schulen nach Gemeinde und Schulstufe					Entw. ⁵³
	1988: Salzkotten (Grundschule)	1988: Paderborn (Grundschule)	1993: Paderborn (Gesamtschule)	1993: Paderborn (Gesamtschule)	vor 1988: Altenbeken (Hauptschule)	
früher		1994: Salzkotten (Hauptschule)	1997: Paderborn (Grundschule)	1999: Delbrück (Grundschule)	2004: Paderborn (Grundschule)	
2007					Hövelhof (Hauptschule)	9 (+1)
2008	UN-BRK					
2009					Paderborn (Grundschule)	10 (+1)
2010						
2011		Paderborn (Grundschule)	Bad Wünnenberg (Grundschule)	Salzkotten (Grundschule)	Paderborn (Realschule)	11 (+4)
2012			Büren (Grundschule)	Paderborn (Gesamtschule)	Borchen (Sekundarschule)	15 (+3)
2013			Borchen (Grundschule)	Paderborn (Grundschule)	Salzkotten (Gesamtschule)	18 (+3)
2014	Paderborn (Grundschule)	Hövelhof (Grundschule)	Bad Wünnenberg (Sekundarschule)	Büren (Sekundarschule)	Bad Wünnenberg (Hauptschule)	21 (+5)
2015			Lichtenau (Grundschule)	Bad Lippspringe (Gesamtschule)	Delbrück (Gesamtschule)	26 (+3) (-1)
2016		Borchen (Grundschule)	Büren (Grundschule)	Bad Lippspringe (Grundschule)	Paderborn (Gesamtschule)	28 (+4) (-2)

Quelle: Schulamt Kreis Paderborn; Eigene Darstellung

Abb. 11: Schulen des Gemeinsamen Lernens nach Beginn der gemeinsamen Beschulung in den kreisangehörigen Gemeinden nach Schulart

⁵³ in den Schuljahren 2015/16 sowie 2016/17 schlossen insgesamt drei Hauptschulstandorte des Gemeinsamen Lernens. Diese sind entsprechend als Negativbilanz in der quantitativen Gesamtentwicklung gekennzeichnet.

Mit einem Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen wurden im Kreis so genannte Vorreiterschulen benannt, die bereits über Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität und Gemeinsamen Lernen verfügen. Zu den Aufgaben dieser Vorreiterschulen zählt es, u. a. Lehrkräfte und Schulleitungen im Prozess der inklusiven Schulentwicklung zu unterstützen. Damit sollte ab dem Schuljahr 2013/14 eine Art Mentoringsystem etabliert werden, um Möglichkeiten der Hospitationen und Beratung für interessierte Institutionen oder Personen zu schaffen. In der Stadt Paderborn sind dies die Grundschulen Marienschule sowie Dionysus und die Gesamtschule Elsen sowie die Hauptschule Krollbach in Hövelhof für die Sekundarstufe I. Die Einrichtung von Schulen des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn, ebenso wie in allen anderen Kreisen Nordrhein-Westfalens, soll anders als bisher im Rahmen der einzelintegrativen Maßnahmen, dem Anspruch der inklusiven Beschulung und der individuellen Förderung Rechnung tragen. Das Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen verpflichtet die Schulträger in diesem Zusammenhang, im Rahmen der Schulentwicklungsplanung, die Einrichtung von Angeboten des Gemeinsamen Lernens sicherzustellen:

„Schulen und Schulstandorte sind unter Berücksichtigung des Angebots anderer Schulträger so zu planen, dass schulische Angebote aller Schularten, einschließlich allgemeiner Schulen, als Orte des Gemeinsamen Lernens (§ 20 Absatz 2) unter möglichst gleichen Bedingungen wahrgenommen werden können. Die Schulträger sind verpflichtet, in enger Zusammenarbeit und gegenseitiger Rücksichtnahme auf ein regional ausgewogenes, vielfältiges, inklusives und umfassendes Angebot zu achten [...]“ (§ 80 Abs. 2, SchulG NRW).

Dabei erfolgt der Ausbau des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn nach dem Konzept der Schwerpunktschulen, die neben den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen Lernende eines weiteren Förderschwerpunktes aufnehmen.

Wenngleich sich diese Entwicklung zunächst im Sinne einer Weiterentwicklung des Gemeinsamen Lernens darstellt, muss gleichwohl darüber nachgedacht werden, inwieweit langfristig dem Anspruch einer inklusiven Bildungsregion Rechnung getragen und allen Kindern ein wohnortnahes Schulangebot gemacht werden kann. Exemplarisch sei an dieser Stelle die Entscheidung des Thüringer Oberverwaltungsgerichts genannt, das sich dafür aussprach, die Beschulung nach Möglichkeit im sozialen Umfeld zu ermöglichen, da die Konzentration auf Schwerpunktschulen dazu führe,

„dass diese[n] Schule[n] verstärkt Kinder mit Förderbedarf zugewiesen werden und somit im Lauf der Zeit ein Gemeinsames Lernen mit Kindern ohne Förderbedarf in den Hintergrund tritt. Gesetzgeberisch gewollt ist aber gerade die Integration in das bisherige soziale Umfeld. Insoweit kann Schwerpunktbildung lediglich am Anfang der angestrebten Integration der Schüler mit Förderbedarf stehen. Es entlastet den Schulträger jedoch nicht von seiner grundsätzlichen Verpflichtung, langfristig an allen Schulen die Bedingungen für den integrativen Unterricht zu schaffen“ (Thüringer OVG, 1 EO 538/13, Beschluss vom 1.10.2013).

Wenngleich diese Entscheidung im Kontext der landesgesetzlichen Vorgaben des Thüringischen Schulgesetzes zu betrachten ist, stellt sich die Frage der Beschulung im Wohn- und Lebensumfeld des Kindes gleichermaßen für Regionen in anderen Bundesländern.

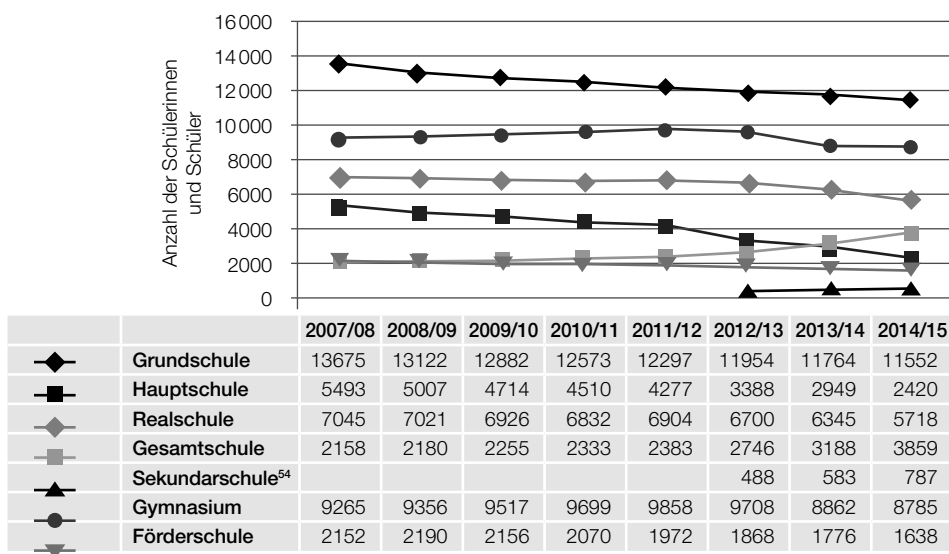
Zudem ergeben sich durch die in Nordrhein-Westfalen geschaffenen Schwerpunktschulen neben den Vorteilen (wie die Aufhebung der Vereinzelung von beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern und die Vereinfachung von Peer-Kontakten oder die Profilierung der Schwerpunktschule durch die Ausbildung einer speziellen Expertise; vgl. Wocken 2017) gleichermaßen auch Probleme. Zwar scheint sich daraus zunächst ein Kompromiss zu ergeben, der mittelfristig sinnvoll erscheint, um ein dezentrales auf Inklusion ausgerichtetes Schulangebot in die Fläche zu tragen. Langfristig birgt diese Bündelungsstrategie jedoch die Gefahr einer erneuten Gründung von Sonderklassen (vgl. ebd.) und damit der Aufrechterhaltung der Zwei-Gruppen Theorie.

Ausgehend von der institutionellen Verteilung der Angebote und der Entwicklung bzw. des Ausbaus des Gemeinsamen Lernens, der vor dem Hintergrund der Prämisse der Verfügbarkeit betrachtet wurde, schließt sich nunmehr die Frage an, wie sich die Nutzung der Angebote gestaltet und wie sich die Beteiligung der Lernenden, insbesondere derer mit sonderpädagogischem Förderbedarf, an den jeweiligen Angeboten entwickelt hat. Geprüft werden soll damit ferner die Prämisse der Zugänglichkeit.

6.1.2 (Demografische) Entwicklung der Schülerzahlen

Schulische Angebote verändern sich nicht nur in Abhängigkeit bildungspolitischer Entscheidungen, wie die Umsetzung des Inklusionsgedankens, sondern sie unterliegen gleichermaßen weiteren sich verändernden Rahmenbedingungen wie der demografischen Entwicklung im Allgemeinen oder der Entwicklung der festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfe im Speziellen. Vor diesem Hintergrund muss sich eine Darstellung der Voraussetzungen stets auch der Bildungsbeteiligung der für die Umsetzung des inklusiven kommunalen Schulwesens relevanten Entwicklungen widmen.

Im Hinblick auf die demografische Entwicklung zeigt sich auf Kreisebene, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Regelschulen schulartübergreifend leicht rückläufig ist. Lediglich im Bereich der Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Integrierte Gesamt- und Sekundarschulen) sind entsprechend des Ausbaus der Schulstandorte steigende Schülerzahlen zu verzeichnen (vgl. Abbildung 12).



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Abb. 12: Anzahl der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen im Kreis Paderborn in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 nach Schulart⁵⁵

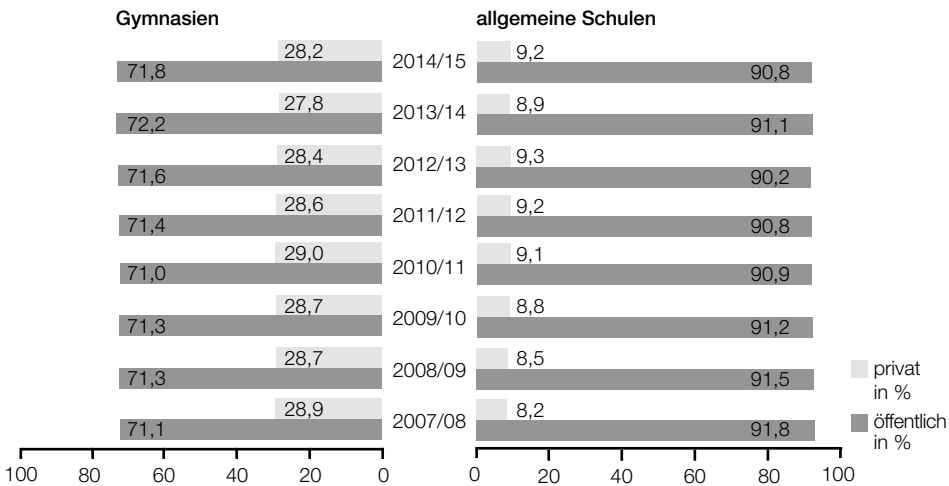
Diese Entwicklung ist tendenziell in allen kreisangehörigen Gemeinden zu beobachten, jedoch zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf das Ausmaß, in welchem die Schülerzahlen in den

⁵⁴ Vor dem Schuljahr 2012/13 existierten im Kreis Paderborn keine Sekundarschulen.

⁵⁵ ohne Waldorfschulen

einzelnen Gemeinden sinken. Während in der Stadt Paderborn 2014/15 etwa 8% weniger Schülerinnen und Schüler in den allgemeinen Schulen lernen als noch 2007/08, ist insbesondere in weniger dicht besiedelten Gebieten wie Lichtenau die Zahl der Lernenden sogar um 30% gesunken. Es liegt also allein demografisch eine unterschiedliche Entwicklungsdynamik vor: Einerseits zeigt sich ein gemäßigter Rückgang in den dicht besiedelten Gebieten wie der Stadt Paderborn, andererseits sind schnell sinkende Schülerzahlen in dünn besiedelten Gemeinden wie Lichtenau zu beobachten. Der Kreis Paderborn steht dabei vor der Herausforderung, diese ungleichmäßigen Entwicklungen der Bedarfe zu steuern. Einmal mehr offenbart dieser Umstand die Bedeutung, die eine Berücksichtigung wohnortspezifischer Analysen gegenüber schulstandortbezogenen Analysen hat.

Gleichsam Relevanz für Schulentwicklungs- und Standortplanung besitzt die Frage der Schulträgerschaft bzw. der Anteil an Lernenden, die eine Einrichtung in privater Trägerschaft besuchen. Etwa 9% aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen besuchen im Schuljahr 2014/15 eine Einrichtung in privater Trägerschaft. Der Kreis liegt damit leicht über dem Landesdurchschnitt von 8%. Insbesondere im Bereich der Gymnasien ist der Anteil der Lernenden in Schulen privater Träger mit 28% deutlich höher als in anderen Schularten (vgl. Abbildung 13). Im Land Nordrhein-Westfalen besuchen im gleichen Schuljahr etwa 16% der Schülerinnen und Schüler Gymnasien in freier Trägerschaft. Insgesamt drei der neun Gymnasien in Paderborn und Büren befinden sich seit 2007/08 in privater (konfessioneller) Trägerschaft.



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Abb. 13 Anteil der Schülerinnen und Schüler in Gymnasien und allgemeinen Schulen (insgesamt) des Kreises Paderborn nach Trägerschaft in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 (in %)

Die Anzahl der Förderschülerinnen und -schüler im Kreis ist wie im Bereich der Regelschulen seit 2008/09 konstant gesunken. Besuchten 2007/08 noch 2.152 Lernende eine Förderschule, waren es 2014 gerade noch 1.638. Das entspricht einer Förderschulbesuchsquote (Anteil der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen an allen Lernenden im Kreis) von 4,7% (gegenüber 5,3% im Schuljahr 2007/08). Insgesamt ist damit die Anzahl der Lernenden in Förderschulen um fast ein Viertel (24%) im Vergleich zum Beginn des Untersuchungszeitraums 2007/08 zurückgegangen.

6.1.3 Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

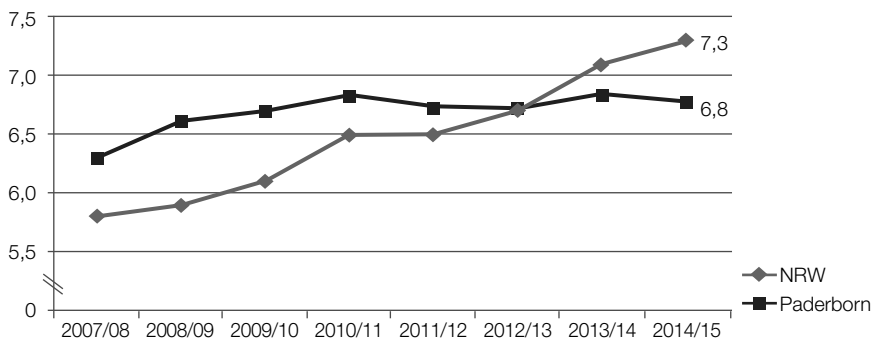
Eine Auseinandersetzung darüber, inwieweit sich nunmehr die Beteiligung der sonderpädagogisch geförderten Lernenden am allgemeinen Schulangebot im Untersuchungszeitraum geändert und als hinreichend im Sinne der Prämisse Zugänglichkeit bewertet werden kann, setzt zunächst Kenntnis über die allgemeine Situation der sonderpädagogischen Förderung voraus. Im Kreis Paderborn wurden im Schuljahr 2014/15 insgesamt 2.082 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet (vgl. Tabelle 17). Zwar ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Vergleich zum Schuljahr 2007/08 um 219 Lernende zurückgegangen; in Kenntnis der noch stärker sinkenden Gesamtschülerzahlen des Kreises ist die Förderquote von 6,3% auf 6,8% jedoch leicht angestiegen (vgl. Abbildung 14).

Tab. 17: Entwicklung des Förderbedarfs im Kreis Paderborn Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (Anzahl)

Stufe	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Primar	921	976	986	956	918	897	856	846
Sek I	1.312	1.312	1.281	1.310	1.277	1.243	1.270	1.224
Schule f. Kranke ⁵⁶	68	59	67	12	18	18	18	12
Gesamt	2.301	2.347	2.334	2.278	2.213	2.158	2.144	2.082

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Die Förderquote gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Lernenden im Alter der Vollzeitschulpflicht an. Im Vergleich zu den Entwicklungen auf Landesebene scheint der Förderbedarf im Kreis mehr oder weniger konstant zu sein. Der Trend eines insbesondere in den letzten Schuljahren ansteigenden Förderbedarfs (vgl. Malecki 2013), wie er auf Landesebene erkennbar ist, zeichnet sich im Kreis Paderborn nicht ab (vgl. Abbildung 14).



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen; Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2014): Statistische Daten und Kennziffern zum Thema Inklusion – 2013/14. Düsseldorf.

Abb. 14: Förderquoten (Primar- und Sekundarstufe I) in NRW und im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (in %)

⁵⁶ Der Rückgang der Lernenden in Schulen für Kranke ist mit der Standortentwicklung zu erklären. Bis zum Schuljahr 2009/10 unterhielt der Kreis in Bad Lippspringe eine Schule für Kranke. Die damit verbundene überregionale Bedeutung des Angebots erklärt den Rückgang der Schülerzahlen ab dem 2009/10 nach Schließung dieses Standortes. Danach beschränkt sich das Angebot auf die Liboriussschule in der Stadt Paderborn, die neben dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung kranke Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

Zudem berücksichtigt die Berechnung nicht, inwieweit Kinder und Jugendliche, die außerhalb des Kreises wohnhaft sind, ein Schulangebot des Kreises wahrnehmen. Dies unterstreicht die bereits aufgeworfene Diskrepanz zwischen *standort- und wohnortspezifische Förderquote*. Eine exemplarische (Teil)Bereinigung der Förderquote unter Berücksichtigung der Wohnorte der Lernenden für das Schuljahr 2014/15 zeigt, dass der Förderbedarf des Kreises 0,9% geringer ausfällt und bei rund 6% liegt⁵⁷.

Im intrakommunalen Vergleich fällt die Verteilung der Lernenden mit diagnostiziertem Förderbedarf sehr unterschiedlich aus (vgl. Tabelle 18). So werden Städte wie Paderborn, Salzkotten oder Büren in der Ausgestaltung ihrer Strukturen aufgrund der vergleichsweise hohen Anzahl an Lernenden mit Förderbedarf vor umfassendere Herausforderungen gestellt, als Gemeinden in denen keine oder nur wenige Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf lernen, wie in Altenbeken, Bad Lippspringe und Lichtenau. Jedoch ist eine valide Aussage im Hinblick auf die Bedarfe an wohnortnahen Angeboten des Gemeinsamen Lernens an allgemeinen Schulen nur bedingt möglich, da auch hier der Wohnort als Bezugsgrundlage von Nöten wäre und sich somit für Gemeinden, die über Förderschulstandorte verfügen, entsprechend höhere Förderquoten ergeben.

Tab. 18: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Gemeinden des Kreises Paderborn, Schuljahr 2007/08 bis 2014/15 (Anzahl)

Gemeinde	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Altenbeken				4	5	5	5	5
Bad Lippspringe	56	47	55	<3	<3	<3	<3	<3
Bad Wünnenberg	5	6	5	7	13	21	28	31
Borchen			<3	<3	<3	8	19	33
Büren	297	308	311	325	322	311	291	273
Delbrück	158	180	182	183	185	177	163	140
Hövelhof	20	17	22	30	42	39	45	57
Lichtenau	0	0	0	0	0	0	0	0
Paderborn	1.371	1.364	1.341	1.327	1.256	1.240	1.249	1.229
Salzkotten	394	425	417	400	387	355	342	313

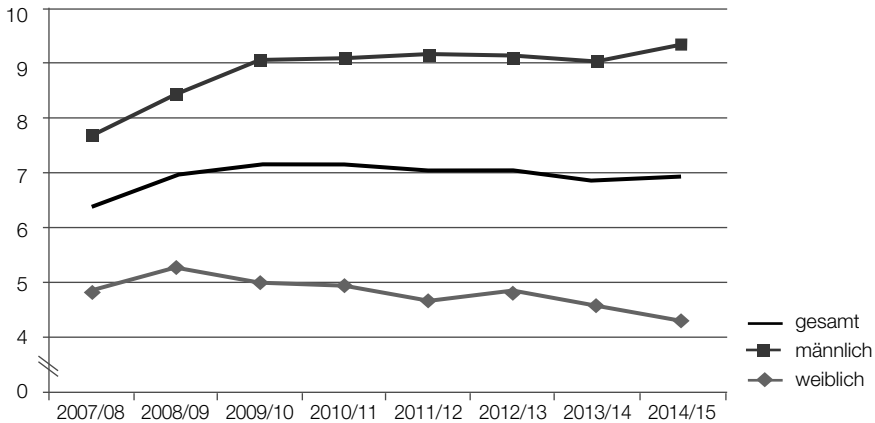
Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Schulstufenspezifische Entwicklung des Förderbedarfs

Um mögliche Brüche ebenso wie sich im Laufe der Schullaufbahn ergebende Veränderungen in der Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs herauszuarbeiten, müssen Kennzahlen in die Betrachtung einbezogen werden, die Entwicklungen sowohl zwischen den Schulstufen als auch im Zeitverlauf berücksichtigen. Hier eignen sich insbesondere die Entwicklung der Förderquote im Primar- und Sekundarbereich I. Zudem wird an dieser Stelle nach Schülerinnen und Schülern differenziert, um so mögliche geschlechtsspezifische Disparitäten herauszustellen.

⁵⁷ Für das Schuljahr 2014/15 wurde durch das Kreisschulamt exemplarisch die Anzahl der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermittelt, die eine Schule im Kreis Paderborn besuchen. Für die Berechnung der teilweise bereinigten Förderquote wurden somit nur die Lernenden herangezogen, die im Kreis wohnhaft sind und eine Schule im Kreis besuchten. Als nur teilweise bereinigt wird diese Berechnung deshalb bezeichnet, weil es gleichsam auch wenige Schülerinnen und Schüler gibt, die an einer Fördereinrichtung (beispielsweise eine weiterführende Schule im Bereich Sprache) außerhalb des Kreises Paderborn lernen. Nach Angaben des Kreisschulamtes handelt es sich dabei aber um eine sehr geringe Anzahl, die nicht zuletzt mit dem im Kreis vorhandenen breiten Förderschulangebot zu begründen ist.

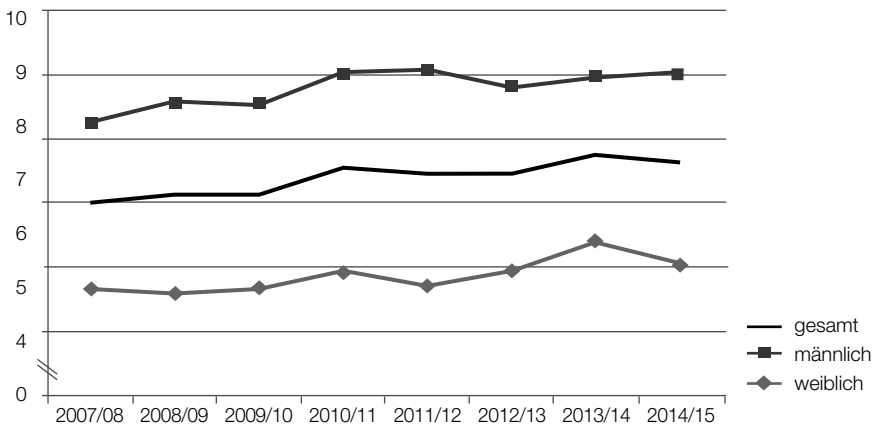
Ist in der Primarstufe seit 2007/08 prozentual ein leichter Anstieg des Förderbedarfs insgesamt zu beobachten (vgl. Abbildung 15), zeigt die geschlechterspezifische Betrachtung ein geläufiges Muster. Während die Förderquote bei Mädchen im Zeitverlauf leicht abnimmt, steigt sie bei männlichen Lernenden stetig an und ist im Schuljahr 2014/15 mit bereits mehr als doppelt so hoch als unter den Mädchen. Fast jeder zehnte Junge (9,3%) in der Primarstufe benötigt demnach im Schuljahr 2014/15 besondere Unterstützung.



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Abb. 15: Förderquote in der Primarstufe im Kreis Paderborn in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 nach Geschlecht (in %)

Auch in der Sekundarstufe I setzt sich diese Entwicklung fort (vgl. Abbildung 16). Wenngleich bei den weiblichen Lernenden die Förderquote höher ist als in der Primarstufe, fällt sie noch immer deutlich niedriger aus als für die männlichen Schüler der Sekundarstufe I.



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Abb. 16: Förderquote in der Sekundarstufe I im Kreis Paderborn in den Schuljahren 2007/08 bis 2013/14 nach Geschlecht (in %)

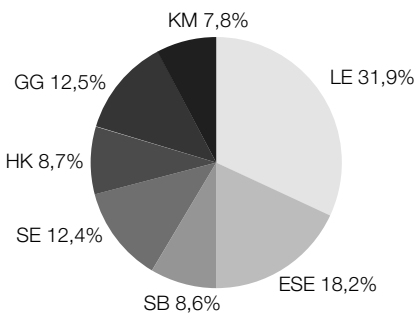
Ausgehend von diesen Ergebnissen stellt sich im nächsten Schritt die Frage, wie sich die Förderbedarfe auf die verschiedenen Schwerpunkte verteilen.

Entwicklung der Förderschwerpunkte

Die beiden größten Anteile der insgesamt 2.126⁵⁸ Schülerinnen und Schüler, die 2014/15 eine sonderpädagogische Förderung erhielten, bilden mit etwa einem Drittel die Förderbereiche Lernen und mit 18% der Bereich Emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Abbildung 17). Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gehört einem der anderen Schwerpunkte an. Insgesamt zeigen sich in einigen Bereichen deutliche Unterschiede zu den Werten auf Landesebene.

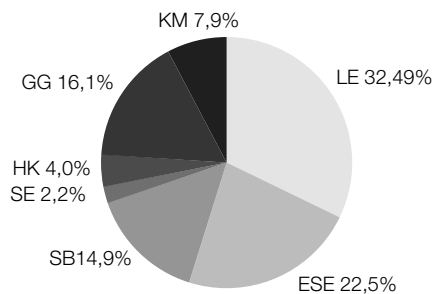
Auch hier ist jedoch die Verteilung vor dem Hintergrund der lokalen Rahmenbedingungen zu sehen. So zeigt sich, dass die Förderquoten des Kreises im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen⁵⁹ (LE, ES, SQ), der Geistigen Entwicklung sowie der Körperliche und motorischen Entwicklung (GG und KM) leicht unter dem Landesdurchschnitt liegen.

Paderborn 2014/15



LE = Lernen;
 ESE = Emotionale und soziale Entwicklung;
 SB = Sprache;
 SE = Sehen;

NRW 2014/15



HK = Hören und Kommunikation;
 GG = Geistige Entwicklung;
 KM = Körperliche und motorische Entwicklung

Quelle: IT-NRW; SchIPS; Eigene Berechnungen

Abb. 17: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Kreis Paderborn und in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2013/14 (in %)

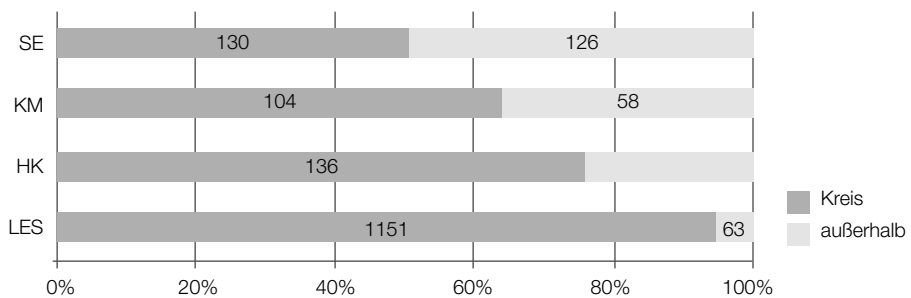
Der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der Sinneschädigungen (Sehen und Hören) hingegen ist mit 20% um ein Vielfaches höher als in Nordrhein-Westfalen insgesamt. Dabei handelt es sich um einen Angebots-Nachfrage-Effekt, da im Kreisgebiet für diese Bereiche Förderschulen in Trägerschaft des LWL (Landschaftsverband Westfalen-Lippe) liegen, denen eine überregionale Bedeutung zukommt. So wird das Angebot auch von einigen Schülerinnen und Schülern umliegender Kreise genutzt, für die entsprechend niedrigere Anteile angenommen werden können. Nicht zuletzt ist anzunehmen, dass das an die Pauline-Schule (Förderschwerpunkt Sehen) angegliederte Internat das Einzugsgebiet der Schü-

58 Die Differenz von 18 Lernenden zur Grundgesamtheit der Schüler mit Förderbedarf ergibt sich aus den Lernenden in Schulen für Kranke, die hier unberücksichtigt bleiben, da für das Land NRW im Jahr 2013/14 keine Referenzwerte vorliegen.

59 Als Lern- und Entwicklungsstörungen werden die Schwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache zusammengefasst.

lerschaft zusätzlich vergrößert. Zudem könnte das Angebot von spezialisierten Förderschulen auch Familien in der Wahl des Wohnortes beeinflussen (vgl. Schwarz & Makles 2014, S. 26 ff.). In der Folge fällt der Förderbedarf für die Bereiche Sehen sowie Hören und Kommunikation im Vergleich zu anderen Kreisen bzw. dem Landeswert überdurchschnittlich hoch aus. Für den Kreis Paderborn ergibt sich dadurch insgesamt eine höhere Förderquote als unter Berücksichtigung des Wohnortes der Schülerinnen und Schüler.

Welche überregionale Bedeutung die Angebote, insbesondere in den Bereichen Sehen, Hören und Kommunikation sowie Körperliche und motorische Entwicklung zukommt, zeigt die in Abbildung 18 abgetragene Anzahl der Lernenden, deren Wohnort im bzw. außerhalb des Kreises liegt. Fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule Sehen besuchen, wohnt außerhalb des Kreises Paderborn⁶⁰. Im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung pendelt etwa ein Viertel aller Lernenden in den Kreis. Lediglich im Schwerpunkt Geistige Entwicklung gibt es keine Lernenden, deren Wohnort nicht im Kreis Paderborn liegt. 14% der Lernenden in den Förderschulen des Kreises haben einen Erstwohnsitz außerhalb des Kreises.



Quelle: SchIPS; Schulamt Kreis Paderborn, Eigene Berechnungen

Abb. 18: Wohnorte der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschulen des Kreises im Schuljahr 2014/15 nach Förderschwerpunkten (Anzahl; in %)

Vor dem Hintergrund der individuellen Bedürfnisse sind diese Ergebnisse von besonderer Relevanz, denn eine wohnortnahe Beschulung aller Kinder und Jugendlichen ermöglicht nicht nur das Aufwachsen in der Umgebung, sondern schafft gleichsam zeitliche Ressourcen, die durch lange tägliche Anfahrtswege enorm eingeschränkt werden.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Inklusionsquoten und deren Interpretation ist anzunehmen, dass diese aufgrund der Angebote und dem damit verbundenen Einzugsgebiet nicht in dem Maß anwachsen werden, wie es sich in anderen Förderbereichen bereits abzeichnet bzw. angestrebt wird.

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Förderbereichen dient einerseits dazu, die Bereiche voneinander abzugrenzen, Spezifika der Beeinträchtigung aufzuzeigen und

⁶⁰ Für einen Überblick über den Wohnort der an einer Förderschule des Kreises lernenden Schülerinnen und Schüler wurde exemplarisch für ein Schuljahr Informationen durch das Schulamt zusammengetragen. Nicht bekannt sind ferner, inwieweit im Kreis Paderborn wohnhafte Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an einer Förderschule außerhalb lernen bzw. wie viele sonderpädagogisch Geförderte an einer Schule im Kreisgebiet lernen. Diese Informationen wären für eine Gesamtschau der Situation jedoch dringend erforderlich.

eine ipsative Einordnung für den Kreis vorzunehmen. Andererseits werden dadurch die je nach Förderschwerpunkt unterschiedlich wirksam werdenden Handlungsbereiche in der Primar- bzw. Sekundarstufe I herausgearbeitet.

Lern- und Entwicklungsstörungen

Zu den Lern- und Entwicklungsstörungen werden in der Regel die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache zusammengefasst. Sie bilden mit etwa 60% aller Lernenden mit diagnostiziertem Förderbedarf den größten Anteil. Häufig bedingen oder verstärken sich diese Förderschwerpunkte wechselseitig, sodass nicht selten ein Unterstützungsbedarf in mehr als einem Förderschwerpunkt diagnostiziert wird.

Ein Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen wird in Anlehnung an die definitorische Abgrenzung der KMK dann erforderlich „wenn Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfanglicher und langandauernder Art sind“ (§ 4 Abs. 2, AOSF SGV.NRW.223). Im Bereich Sprache geht damit ein nachhaltig gestörter Sprachgebrauch einher, der sich zudem in einem erheblichen subjektiven Störungsbewusstsein sowie einer Beeinträchtigung in der Kommunikation manifestiert (vgl. § 4 Abs. 3 AOSF SGV.NRW.223). Emotionale und soziale Entwicklungsstörungen werden auch als Erziehungsschwierigkeiten zusammengefasst, so dass der oder die Lernende „im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist“ (§ 4 Abs. 4 AOSF SGV.NRW.223).

Die Entwicklung der Förderbedarfe im Kreis Paderborn im Laufe der letzten Jahre sowie der entsprechende Referenzwert auf Landesebene ist in Tabelle 19 abgebildet.

Tab. 19: Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen in der Primar- und Sekundarstufe I sowie Förderquoten, Schuljahre 2007/08 und 2014/15 im Kreis Paderborn und im Land Nordrhein-Westfalen (Anzahl, %)

	Lernen			Emotionale und soziale Entwicklung			Sprache		
	Anzahl	in % ⁶¹	NRW in % ⁶¹	Anzahl	in % ⁶¹	NRW in % ⁶¹	Anzahl	in % ⁶¹	NRW in % ⁶¹
2007/08	992	2,7	2,5	263	0,7	0,8	208	0,6	0,7
2008/09	990	2,8	2,5	294	0,8	0,9	208	0,6	0,8
2009/10	939	2,7	2,5	314	0,9	1,0	192	0,6	0,8
2010/11	924	2,8	2,5	312	0,9	1,1	181	0,5	0,9
2011/12	835	2,5	2,5	332	1,0	1,2	187	0,6	0,9
2012/13	787	2,5	2,4	332	1,0	1,3	184	0,6	1,0
2013/14	705	2,3	2,4	379	1,2	1,5	183	0,6	1,0
2014/15	661	2,2	2,4	376	1,2	1,6	177	0,6	1,1

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen; MSW (2014)

⁶¹ Förderquote: Anteil der Lernenden eines Förderschwerpunkt an allen Schülerinnen und Schülern im Primar- und Sekundarbereich I.

Zwischen den Förderschwerpunkten ist in den letzten Jahren eine deutliche Verschiebung zu beobachten. Wurden in der Primarstufe 2007/08 im Bereich Lernen noch 245 Schülerinnen und Schüler gefördert, sind es im Schuljahr 2014/15 nur noch 119 (das entspricht einem Rückgang von 51%). Im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung hingegen hat sich die Anzahl der Lernenden 2014/15 auf 135 mehr als verdoppelt. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Sekundarstufe I: Hier ist ein Rückgang im Bereich Lernen um 33% und ein Anstieg des Emotionalen und sozialen Förderbedarfs um knapp 31% zu beobachten.

Im Vergleich der Schulstufen zeigt sich eine deutliche Verlagerung der Unterstützungsbedarfe zwischen den einzelnen Schwerpunkten. Insbesondere im Bereich der Sprachentwicklung konzentriert sich der Unterstützungsbedarf vorwiegend auf die Primarstufe. Dieser Befund lässt sich jedoch vor allem dadurch erklären, dass sich das förderschulische Angebot des Kreises im Bereich Sprache auf den Primarbereich beschränkt. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Lernenden im Anschluss an die Primarstufe auf eine der LWL-Schulen mit einem weiterführenden Angebot außerhalb des Kreises (z. B. nach Bielefeld) wechselt (vgl. Schwarz & Makles 2014) bzw. der Förderbedarf im Sekundarbereich I nicht mehr besteht.

Im Bereich Lernen ist dagegen ein deutlicher Zuwachs des Förderbedarfs in der Sekundarstufe I zu verzeichnen. Wie aus der Abbildung 19 hervorgeht, ist im Zeitverlauf eine Verschiebung des Förderbedarfs in beiden Schulstufen erfolgt. Der steigende Unterstützungsbedarf in der Emotionalen und sozialen Entwicklung geht mit einem insgesamt verminderten Bedarf im Bereich Lernen im Vergleich zwischen den Schuljahren 2007/08 und 2014/15 einher. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass ein Kind häufig zwei Förderschwerpunkte hat und es sich in diesen Fällen um eine „Verschiebung“ des vorrangigen Förderbedarfs handelt.

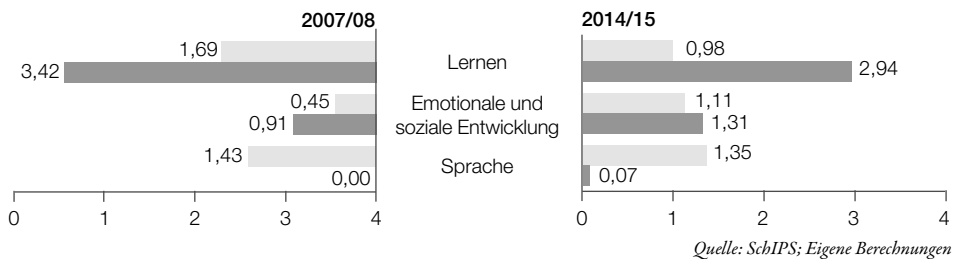


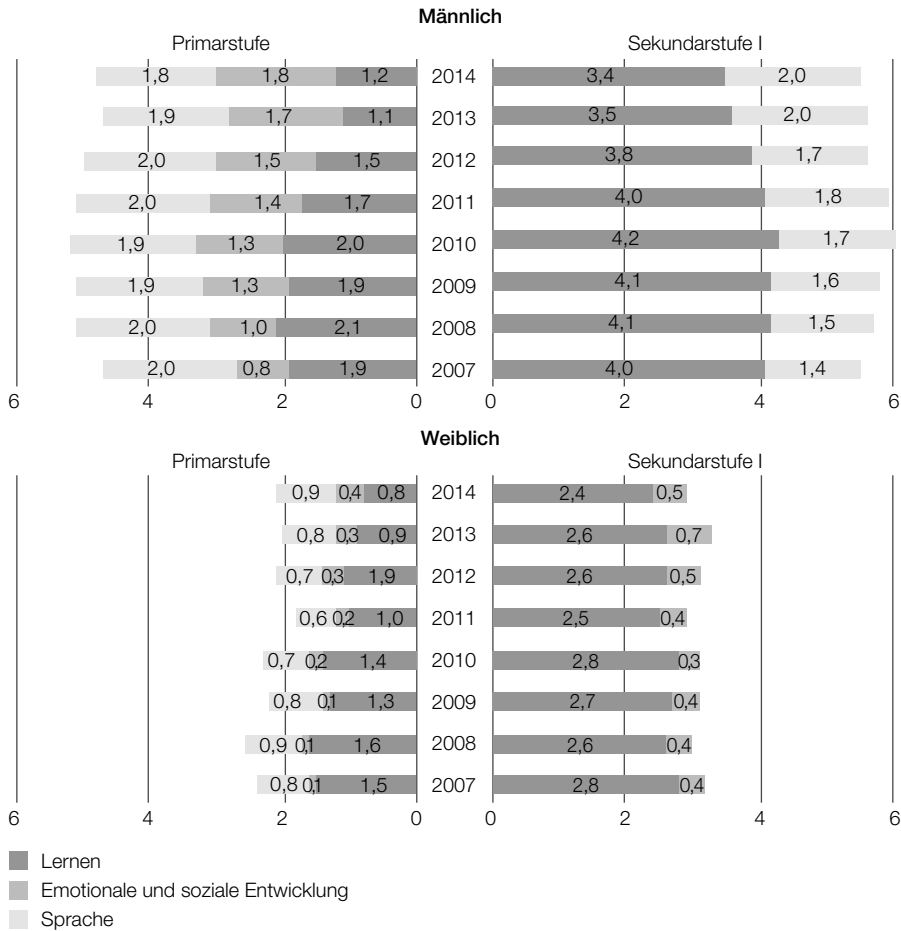
Abb. 19: Förderquoten für den Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen in der Primar- und Sekundarstufe I im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 und 2014/15 (in %)

Unter dem Gesichtspunkt der Geschlechterunterschiede (vgl. Abbildung 20) wird in beiden Schulstufen der besondere Unterstützungsbedarf der Jungen im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen deutlich. Bei den Schülerinnen werden Lern- und Entwicklungsstörungen deutlich seltener diagnostiziert und sind zudem im Vergleich zum Schuljahr 2007/08 leicht gesunken.

Der Anstieg der Förderquoten im Primar- und Sekundarbereich I könnte ein Indiz dafür sein, dass insbesondere im Primarbereich von einem Feststellungsverfahren abgesehen wird und versucht wird, notwendige Förderung im Rahmen der pädagogischen Praxis ohne entsprechende förmliche Diagnoseverfahren zu realisieren. Zudem ermöglicht die flexible Schuleingangsphase⁶² zunächst durch einen längeren Verbleib in selbiger, auf Leistungsrückstände zu reagieren und den Kin-

62 In Nordrhein-Westfalen kann die Schuleingangsphase in einem, zwei Jahren oder drei Jahren durchlaufen werden.

dem Zeit für ihr individuelles Lerntempo einzuräumen. Zeigt sich nach dem Übergang in die Sekundarstufe I, dass nach wie vor ein Förderbedarf besteht, wird häufig in Klasse 6⁶³ ein entsprechendes Verfahren eingeleitet.



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Abb. 20: Förderquoten von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen in der Primar- und Sekundarstufe I im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (in %) ⁶⁴

Einen sehr anschaulichen, weiterführenden Anhaltspunkt über die geschlechtsspezifische Verteilung zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten bietet die Berechnung des so genannten Relativen-Risiko Indexes. Er zeigt, um welchen Faktor sich das Risiko eines sonderpädagogischen

63 Die Möglichkeit, ein Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs durchzuführen, besteht bis einschließlich der 6. Jahrgangsstufe.

64 In der Sekundarstufe I findet der Förderschwerpunkt Sprache aufgrund der kleinen Fallzahlen und der regionalen Besonderheit keine Berücksichtigung.

Förderbedarfs zwischen zwei Gruppen unterscheidet (vgl. Diefenbach 2004; Borenstein et al. 2009) und drückt so die Stärke des Zusammenhangs zwischen Geschlecht und Förderbedarf aus.

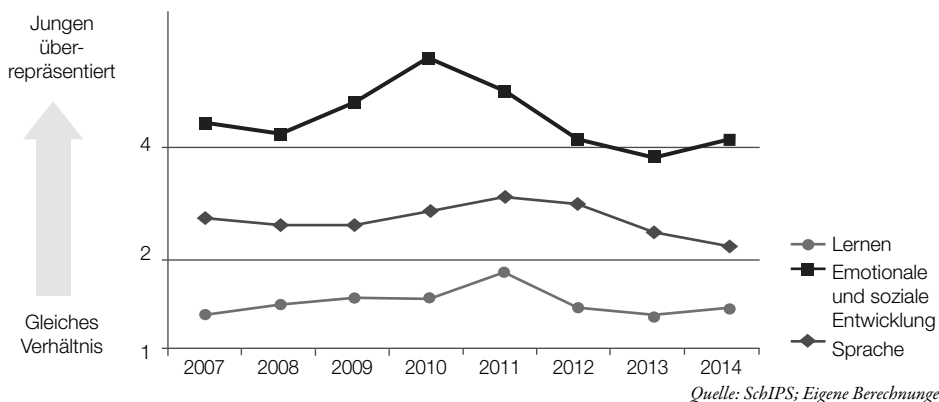


Abb. 21: Relative-Risiko-Indizes⁶⁵ (RRI) der männlichen gegenüber weiblichen Lernenden, 2007/08 bis 2014/15 nach Förderschwerpunkten im Kreis Paderborn⁶⁶. Der Relative-Risiko-Index dient der Darstellung von Über- oder Unterrepräsentation zwischen zwei Gruppen. Hierzu wird die relative Häufigkeit eines Ereignisses der einen Gruppe (z. B. Förderbedarf Lernen der Jungen) zu dem korrespondierenden Anteil der anderen Gruppe (Förderbedarf Lernen der Mädchen) ins Verhältnis gesetzt. Werte größer als 1 stehen für eine Überrepräsentation im jeweiligen Förderschwerpunkt (2 = doppelt so häufig); Werte kleiner als 1 zeigen Unterrepräsentation an (z. B. $\frac{1}{2}$ = halb so häufig) (vgl. Kühne 2015).

Dabei zeigt sich, dass Jungen im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen deutlich überrepräsentiert sind. Insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung wird im Vergleich zu den Schülerinnen vier- und teilweise fünfmal so häufig Unterstützungsbedarf festgestellt (vgl. Abbildung 21). Im Zeitverlauf bleibt die Überrepräsentanz der Schüler zudem stabil bzw. steigt zeitweise sogar an. Werden Primar- und Sekundarstufe I differenziert betrachtet, lassen sich für das Schuljahr 2014/15 keine signifikanten Unterschiede zum Gesamtverhältnis feststellen, die Indizes im Bereich Lernen liegen jeweils bei etwa 1,5 und bei der Emotionalen und sozialen Entwicklung bei 4.

Sinnesschädigungen

Als Sinnesschädigungen werden im Folgenden Unterstützungsbedarfe im Bereich Hören und Kommunikation sowie Sehen zusammengefasst, die dadurch gekennzeichnet sind, dass das schulische Lernen aufgrund von Schwerhörigkeit bzw. Gehörlosigkeit oder durch Sehbeeinträchtigung bzw. Blindheit schwerwiegend beeinträchtigt ist (vgl. § 7 & § 8, AOSF SGV.NRW.223).

In den allgemeinbildenden Schulen des Kreises erhielten im Schuljahr 2014/15 256 Schülerinnen und Schüler Unterstützung im Bereich Sehen (vgl. Tabelle 20), davon 159 in der Primar- und 97 in der Sekundarstufe I.

⁶⁵ Der Relative-Risiko-Index dient der Darstellung von Über- oder Unterrepräsentation zwischen zwei Gruppen. Hierzu wird die relative Häufigkeit eines Ereignisses der einen Gruppe (z. B. Förderbedarf Lernen der Jungen) zu dem korrespondierenden Anteil der anderen Gruppe (Förderbedarf Lernen der Mädchen) ins Verhältnis gesetzt. Werte größer als 1 stehen für eine Überrepräsentation im jeweiligen Förderschwerpunkt (2 = doppelt so häufig); Werte kleiner als 1 zeigen Unterrepräsentation an (z. B. $\frac{1}{2}$ = halb so häufig) (vgl. Kühne 2015).

⁶⁶ Lesebeispiel: Schüler haben im Jahr 2007 im Vergleich zu Schülerinnen 2,4-mal so häufig Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Sprache.

Tab. 20: Förderquoten im Bereich der Sinnesschädigungen (Primar- und Sekundarstufe I), Schuljahre 2007/08 und 2014/15 im Kreis Paderborn und im Land Nordrhein-Westfalen (Anzahl, %)

	Sehen			Hören und Kommunikation		
	Anzahl	in % ⁶⁷	NRW in % ⁶⁷	Anzahl	in % ⁶⁷	NRW in % ⁶⁷
2007/08	239	0,7	0,1	155	0,4	0,2
2008/09	226	0,6	0,1	170	0,5	0,2
2009/10	237	0,7	0,1	176	0,5	0,2
2010/11	252	0,8	0,1	181	0,5	0,2
2011/12	241	0,7	0,1	189	0,6	0,2
2012/13	256	0,8	0,1	181	0,6	0,3
2013/14	252	0,8	0,2	181	0,6	0,3
2014/15	256	0,8	0,2	179	0,6	0,3

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen; MSW (2015)

Im Schwerpunkt Hören waren es 123 bzw. 56. Im Zeitverlauf zeigt sich ein leichter Anstieg der Förderquote in beiden Schwerpunkten, der sich mit den insgesamt sinkenden Schülerzahlen erklären lässt, die absolute Anzahl der Lernenden bleibt relativ konstant bzw. ist im Bereich Sehen nur leicht angestiegen.

Insgesamt muss darauf hingewiesen werden, dass im Bereich der Sinnesschädigung immer sehr kleine Fallzahlen existieren und somit Trendaussagen nur schwer ableitbar sind.

Körperliche und motorische Entwicklung

Ist das schulische Lernen aufgrund erheblicher Funktionsstörungen des Stütz- und Bewegungssystems, Schädigungen von Gehirn, Rückenmark, Muskulatur oder Knochengerüst, Fehlfunktion von Organen oder schwerwiegenden psychischen Belastungen infolge andersartigen Aussehens dauerhaft und umfänglich beeinträchtigt, kann ein begründeter Unterstützungsbedarf in der Körperlichen und motorischen Entwicklung festgestellt werden (vgl. § 6 & § 8, AOSF SGV. NRW.223). Auch hier zeigt sich im Zeitverlauf ein leichter Anstieg, prozentual ebenso wie in der absoluten Häufigkeit (vgl. Tabelle 21), der dem Trend auf Landesebene entspricht.

Tab. 21: Förderquoten im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung in der Primar- und Sekundarstufe I, Schuljahre 2007/08 und 2014/15 (Anzahl, %) im Kreis Paderborn und im Land Nordrhein-Westfalen

	Körperliche und motorische Entwicklung		
	Anzahl	in % ⁶⁷	NRW in % ⁶⁷
2007/08	142	0,39	0,40
2008/09	145	0,41	0,40
2009/10	147	0,42	0,50
2010/11	153	0,46	0,50
2011/12	148	0,45	0,50
2012/13	159	0,50	0,50
2013/14	164	0,52	0,50
2014/15	162	0,53	0,60

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen; MSW (2014)

⁶⁷ Anteil der Lernenden eines Förderschwerpunkt an allen Schülerinnen und Schülern im Primar- und Sekundarbereich I.

Geistige Entwicklung

„Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besteht, wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist, und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür sprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt“ (vgl. § 5 & § 8, AOSF SGV.NRW.223).

Wenngleich die Anzahl der Lernenden mit Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung im Kreis Paderborn in den letzten Jahren leicht zugenommen hat, zeigt sich noch immer eine Förderquote unterhalb des Landesdurchschnitts (vgl. Tabelle 22). Dabei ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern, etwa 55% der 258 Schülerinnen und Schüler sind männlich.

Tab. 22: Förderquoten im Bereich Geistige Entwicklung in der Primar- und Sekundarstufe I, Schuljahre 2007/08 2014/15 (Anzahl, %) im Kreis Paderborn und auf im Land Nordrhein-Westfalen

	Geistige Entwicklung		
	Anzahl	in % ⁶⁸	NRW in % ⁶⁸
2007/08	234	0,6	0,9
2008/09	255	0,7	1,0
2009/10	262	0,8	1,0
2010/11	263	0,8	1,1
2011/12	263	0,8	1,1
2012/13	241	0,8	1,1
2013/14	261	0,8	1,1
2014/15	258	0,8	1,2

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen; MSW (2014)

6.1.4 Bildungsbeteiligung

Neben der Darstellung der demografischen Entwicklung der Schülerschaft im Kreisgebiet und der Quantifizierung sonderpädagogischer Förderung unter Berücksichtigung verschiedener Differenzierungsmerkmale (z. B. Förderschwerpunkt und Geschlecht) setzt eine Indikatorisierung und Bewertung der Zugänglichkeit zu verfügbaren Angeboten, Kennzahlen zur Entwicklung sonderpädagogischer Förderung in Abhängigkeit des Beschulungsortes voraus.

Die Frage nach der Beteiligung bzw. möglichen Barrieren im Zugang zu den verschiedenen Orten, an denen die individuellen Unterstützungsbedarfe erfüllt werden, stellt sich dabei sowohl in Bezug auf die sonderpädagogische Förderung im Allgemeinen, als auch im Hinblick auf die diskutierten Differenzlinien und Förderschwerpunkte im Speziellen.

Tabelle 23 dokumentiert vier Kennziffern, die sich in den vorgestellten Indikatorenansätzen (vgl. 4.2) bereits als Standard in der Darstellung der Voraussetzung auf Systemebene etabliert haben. Neben der bereits beschriebenen Förderquote und der Förderschulbesuchsquote sind darunter die Inklusionsquote zu nennen, die den prozentualen Anteil der Lernenden mit Förderbedarf in Regelschulen, an allen Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe I in Regelschulen beschreibt. Der Inklusionsanteil dagegen gibt den Anteil der Schülerschaft mit

⁶⁸ Anteil der Lernenden eines Förderschwerpunkt an allen Schülerinnen und Schülern im Primar- und Sekundarbereich I.

sonderpädagogischen Förderbedarf wieder, die an einer Regelschule lernen, an allen Lernenden mit Förderbedarf in der Primar- und Sekundarstufe I.

Tab. 23: Förderquote, Förderschulbesuchsquote, Inklusionsquote und Inklusionsanteile des Kreises Paderborn seit dem Schuljahr 2007

Schuljahr	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf			
	Förderquote	Davon		Anteil sonderpädagogische Förderung in Regelschulen
		Besuch einer Förderschule	Besuch einer Regelschule	
2007	6,32% (2.301)	5,91% (2.152)	0,41% (149)	6,48%
2008	6,62% (2.347)	6,18% (2.190)	0,44% (157)	6,69%
2009	6,71% (2.334)	6,20% (2.156)	0,51% (178)	7,63%
2010	6,84% (2.278)	6,22% (2.070)	0,62% (208)	9,13%
2011	6,75% (2.213)	6,01% (1.972)	0,73% (241)	10,89%
2012	6,74% (2.158)	5,83% (1.868)	0,91% (290)	13,44%
2013	6,86% (2.143)	5,68% (1.776)	1,18% (367)	17,16%
2014	6,79% (2.081)	5,35% (1.638)	1,45% (443)	21,33%

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Deutlich wird in der Gegenüberstellung der Kennzahlen vor allem, dass die Inklusionsquote und der Inklusionsanteil im Erhebungszeitraum deutlich angestiegen sind und somit die Beschulung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen umfassender stattfindet als noch zu Beginn des Untersuchungszeitraums. Dieser Befund verdeutlicht, dass sich nicht nur eine institutionelle Umgestaltung des Angebots (6.1.1) abzeichnet. Vielmehr werden diese Angebote bereits zunehmend von Lernenden genutzt.

Eine sinnvolle Interpretation dieses Befundes ist jedoch nur unter simultaner Berücksichtigung der Förder- sowie der Förderschulbesuchsquote möglich. Denn ein Anstieg der Inklusionsquote und der Inklusionsanteile kann verschiedene Ursachen haben (vgl. Brüggemann & Tegge 2016). Geht beispielsweise der Anstieg der Inklusionsquote mit einer steigenden Förderquote einher, ist dies häufig im Kontext der Standortsicherung zu betrachten (vgl. Sasse 2005). Dabei nimmt der Anteil der Lernenden mit Förderbedarf in Regelschulen zu, die Zahl der Lernenden (absolut) in den Förderschulen bleibt indes gleich. In der Folge bedeutet das, dass die separierende Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht zurückgeht. Der Anstieg des Inklusionsanteils ist vielmehr darauf zurückzuführen, dass insgesamt mehr Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde (vgl. Klemm 2014a). Klemm und Preuss-Lausitz (2011) stellen in ihren Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schule fest: „Das Doppelsystem von Förderschulen und GU [Gemeinsamer Unterricht – die Verf.] wird [...] nach dem Prinzip der Addition betrieben“ (Klemm & Preuss-Lausitz 2011, S. 23).

Mit Blick auf die Zugänglichkeit als Prämisse zur Bewertung des Transformationsprozesses ist demzufolge eine steigende Inklusionsquote keine hinreichende Bedingung für eine Verbesserung der Situation. Vielmehr stellt sich hier die Frage, ob die steigenden Förderquoten auf einen steigenden Bedarf an besonderer Unterstützung zurückzuführen sind, oder inwieweit es als ein Indiz für veränderte Diagnostik oder gar das Aufweichen der Kategorien gedeutet werden kann. Insbesondere in den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung

sowie Sprache wird eine hinreichend begründete Abweichung von einer vermeintlich normalen Entwicklung sehr kritisch diskutiert (vgl. Bos et al. 2010). Auch die Objektivität des amtlichen Feststellungsverfahrens und der darin gestellten Diagnosen werden nicht selten in Frage gestellt (vgl. Grosche 2015; Kottmann 2007). Im Kontext des Ressourcen-Etikettierungsdilemmas (vgl. Füssel & Kretschmann 1993) muss zudem geprüft werden, inwieweit steigender Förderbedarf mit der Akquise zusätzlicher Ressourcen im Zusammenhang steht. Ferner sind diese Kennzahlen dadurch charakterisiert, dass sie lediglich Auskunft über den Ort der Beschulung bzw. der Platzierung der Lernenden geben (vgl. Brüggemann & Tegge 2016), nicht aber über die innerschulischen Lerngruppen und -arrangements. Dabei handelt es sich jedoch um Fragen, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht beantwortet werden können, da sie das Hauptaugenmerk darauf richtet, die Möglichkeiten einer Indikatorik zu prüfen und so eine Grundlage für weiterführende Fragestellungen, vertiefende Analysen aber auch Entscheidungen zu schaffen. Vielmehr bedarf es zur Beantwortung dieses Sachverhalts einer gesonderten (wissenschaftlichen) Betrachtung der Praxis sonderpädagogischer Diagnostik und Mittelzuweisung.

Für den Kreis Paderborn zeigt sich, dass steigende Inklusionsanteile (6,6% in 2007/08 gegenüber 21,3% in 2014/15) mit einer rückläufigen Förderschulbesuchsquote einhergehen (vgl. Tabelle 24). Der Förderbedarf im Kreis ist im Vergleich zum Landesdurchschnitt nur leicht um 0,5% angestiegen. Auf Landesebene zeigt sich eine Steigerung um 1,2% im gleichen Schuljahr. Trotz Rückgang besucht nach wie vor die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf eine der Förderschulen im Kreis. Die Tabelle 24 zeigt die Anzahl derer, die im Schuljahr 2014/15 im Gemeinsamen Lernen an Regelschulen lernen (Inklusionsanteil) differenziert nach den jeweiligen Förderschwerpunkten.

Tab. 24: Inklusionsanteil der Förderschwerpunkte (Primar- und Sekundarbereich I), Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 (Anzahl, in %)

Stufe	Kennzahl	Förderschwerpunkt							Gesamt
		LE	ESE	SB	GG	KM	HK	SE	
Primarstufe	SuS im GU	77	53	37	10	14	5	5	201
	SuS gesamt	119	135	165	78	66	123	159	845 ⁶⁹
	Quote	64,7%	39,3%	22,4%	12,8%	21,2%	4,1%	3,1%	23,8%
Sekundarstufe I	SuS im GU	121	58	12	23	20	4	4	242
	SuS gesamt	542	241	12	180	96	56	97	1.224
	Quote	22,3%	24,1%	100,0%	12,8%	20,8%	7,1%	4,1%	19,8%
Insgesamt	SuS im GU	198	111	49	33	34	9	9	443
	SuS gesamt	661	376	177	258	162	179	256	2.069 ⁷⁰
	Quote	30,0%	29,5%	27,7%	12,8%	21,0%	5,0%	3,5%	21,4%

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

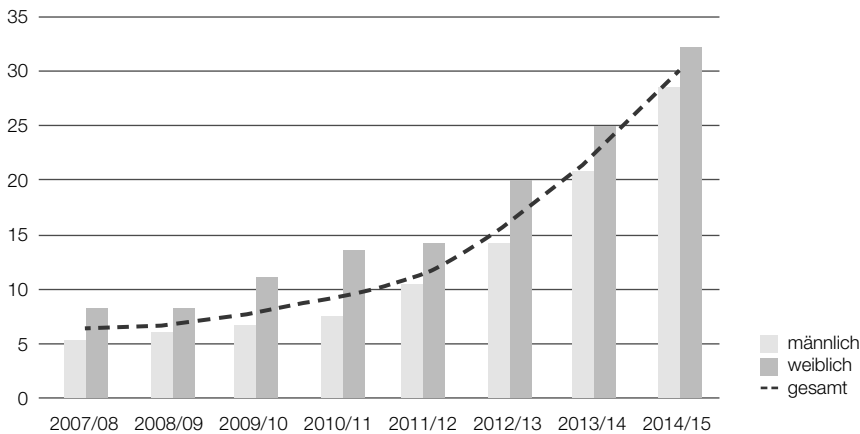
69 Die Differenz zur Gesamtsumme aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Tabelle 17 (846 in der Primarstufe) von einem Schüler lässt sich dadurch erklären, dass in Tabelle 24 Schwerbehinderung dann unberücksichtigt bleibt, wenn keine Informationen zum 1. Förderschwerpunkt vorliegen.

70 Ohne Schule für Kranke

Die Referenzpopulation gibt an, wie viele Kinder insgesamt im jeweiligen Schwerpunkt (an Regel- und Förderschulen) lernen. Die daraus resultierenden Inklusionsanteile geben Auskunft darüber, wie viele Schülerinnen und Schüler eines Förderschwerpunktes prozentual eine Regelschule besuchen bzw. gemeinsam lernen⁷¹

Eine weitere Besonderheit dieser Kennziffern auf kommunaler Ebene zeigt sich in der Inklusionsquote für den Bereich Sprache. Alle Jugendlichen mit einem Sprachförderbedarf in der Sekundarstufe I lernen hier an allgemeinen Schulen, der Inklusionsanteil liegt bei 100%. Zurückzuführen ist dieses Ergebnis nicht ausschließlich auf die Bemühungen, dieser Schülerschaft das Gemeinsame Lernen besonders umfangreich zu ermöglichen. Vielmehr ist dieses Ergebnis der Referenzgröße (Gesamtzahl der Lernenden mit Förderbedarf Sprache) geschuldet. Im Kreis Paderborn gibt es, wie bereits an verschiedenen Stellen ausgeführt, kein Förderschulangebot für den Bereich Sprache in der Sekundarstufe I. Schülerinnen und Schüler, die nicht im Gemeinsamen Lernen sind, besuchen dann eine der Förderschulen Sprache außerhalb des Kreises (überwiegend in Bielefeld). Hier offenbart sich im Hinblick auf die Aussagekraft erneut die zentrale Schwierigkeit des schulstatistischen Schulstandortprinzips (anstelle des Wohnortprinzips). Zudem zeigt sich, dass für kleinräumige Darstellungen unterhalb der Kreisebene bewährte Kennziffern nicht ohne eine entsprechende Kontextualisierung angewendet werden können.

Am umfanglichsten findet das Gemeinsame Lernen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen (LES) statt. Wie sich der Zugang zum Gemeinsamen Lernen für diese Schülerschaft im Zeitverlauf entwickelt, zeigt die Abbildung 22, die einen konstanten Anstieg der Beschulung in den allgemeinen Schulen seit 2007/08 dokumentiert. Insbesondere nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist – etwa ab dem Schuljahr 2011/12 – eine deutliche Steigerung des Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelschulen zu beobachten.



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

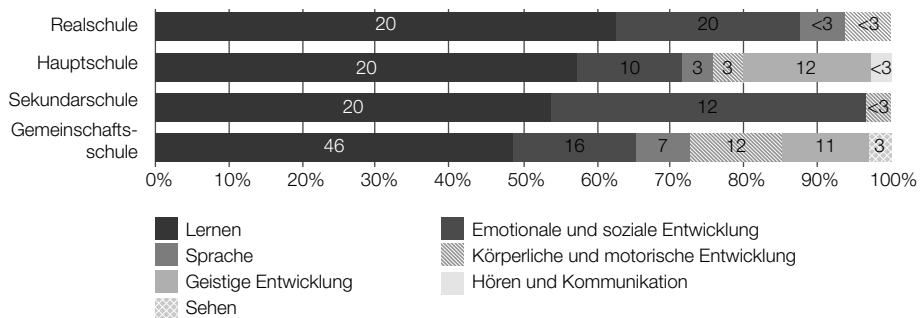
Abb. 22: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen im Kreis Paderborn, die in Regelschulen lernen, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 (in %)

⁷¹ Eine Betrachtung der „Schule für Kranke“ bleibt hier unberücksichtigt, wenngleich auch in diesem Schwerpunkt die Lernenden mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zusammengefasst werden, sofern sie aufgrund eines stationären Aufenthaltes mindestens vier Wochen nicht am regulären Unterricht teilnehmen können und i. d. R. im Krankenhaus oder einem Therapiezentrum unterrichtet werden. Die Betrachtung der Möglichkeiten zur Teilnahme am Gemeinsamen Lernen ist aufgrund des stationären Aufenthaltes in diesem Zusammenhang nicht sinnvoll.

Zudem verdeutlicht die Grafik einen weiteren geschlechtsspezifischen Unterschied: Jungen mit Lern- und Entwicklungsstörungen lernen seltener in Regelschulen als Mädchen. Zwar wachsen die Beteiligungsquoten der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen an, jedoch liegen die Inklusionsanteile der Mädchen für diesen Förderbereich auch im Zeitverlauf leicht über denen der Jungen. Bezogen auf alle Förderschwerpunkte, d. h. alle Lernenden mit Förderbedarf, sind diese Unterschiede in gleicher Richtung ausgeprägt. Würden 2014/15 157 der 705 Mädchen mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen unterrichtet (22,3%), waren es bei den Jungen 287 von 1.377 (20,8%).

Im Bereich Geistige sowie Körperliche und motorische Entwicklung wurden etwa 15,5% der Jungen und 16,7% der Mädchen im Schuljahr 2014/15 in Regelschulen unterrichtet. Jedoch zeigt sich unter Berücksichtigung der vergangenen Schuljahre, dass sich die Beschulung von Jungen mit Körperlichen und motorischen Funktionsstörungen in Regelschulen seit 2007 von 10 auf 26 Schüler verdoppelt hat, das entspricht einem Anteil von 16,5 bzw. 23,5%, während bei den Schülerinnen in den letzten Jahren keine nennenswerten Veränderungen zu erkennen sind. Auf eine ausführlichere geschlechterdifferenzierte Betrachtung der Lernenden mit Sinnesschädigungen wird wegen der geringen Fallzahlen verzichtet.

Im Hinblick auf die besuchte Schulart in Abhängigkeit der einzelnen Förderschwerpunkte lässt sich an die Darstellung der Inklusions- und Exklusionsquoten anknüpfen (vgl. Abbildung 23). In den Real- und Sekundarschulen des Kreises findet mehr als 85% der Förderung im Bereich Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung statt. Auch in den Haupt- und Gesamtschulen bilden diese Schwerpunkte mit mehr als zwei Dritteln der Lernenden den umfanglichsten Förderbedarf. Zudem werden in diesen Schularten häufiger auch Schülerinnen und Schüler anderer Förderbereiche, insbesondere Sprache, Geistige Entwicklung sowie Körperliche und motorische Entwicklung beschult.



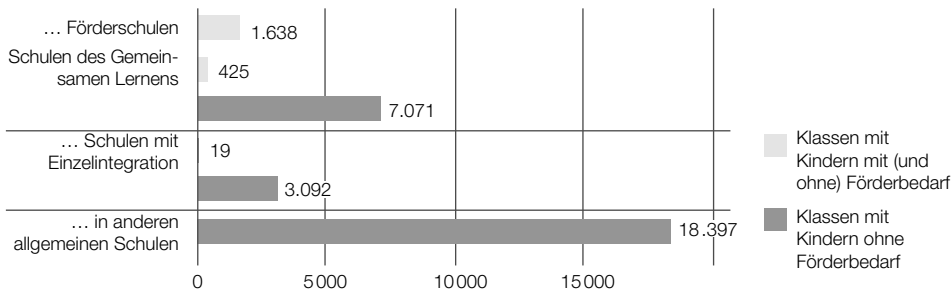
Quelle: SchIPS, Eigene Darstellung

Abb. 23: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufe I nach Schulart und Förderschwerpunkt im Schuljahr 2014/15, Kreis Paderborn (Anzahl; %)

Wie bereits angeführt, wird das Gemeinsame Lernen von Kindern mit Hör- oder Sehbeeinträchtigung in Regelschulen bisher kaum realisiert (insgesamt 5 Lernende im Gemeinsamen Lernen der Schwerpunktschulen und 4 in Einzelintegration an anderen Regelschulen des Kreises). Inwieweit dies auf fehlende Voraussetzungen, bzw. Rahmenbedingungen zurückzuführen ist, bedarf einer näheren Prüfung, die im Rahmen der Arbeit nicht vorgenommen werden kann.

Klassenzusammensetzung

In einem nächsten Schritt wird die Perspektive nun dahingehend erweitert, nicht nur die generelle Zugänglichkeit bzw. Erreichbarkeit zu allgemeinen Schulen zu betrachten, sondern darüber hinaus auch die Verteilung der Förderbedarfe schulartspezifisch und im Klassenverbund zu verorten. Denn neben den Zugangsmöglichkeiten zu den allgemeinen Schulen im Kreis stellt sich gleichsam die Frage, ob der Zugang auf spezifische Schularten beschränkt bleibt oder gar Segregation innerhalb einer Schule stattfindet. Es wird also geprüft, ob sich Lernende mit Förderbedarf innerhalb einer Schule breit auf verschiedene Klassen verteilen oder je Jahrgangsstufe eher Sammelklassen gebildet werden. Entsprechende Analysen fehlen bislang weitgehend, auch jenseits indikatorengestützter Monitoringprozesse. Dadurch ergeben sich sowohl Anhaltspunkte zu den bereits in heterogenen Klassenverbänden lernenden Kindern und Jugendlichen als auch Hinweise auf die Gruppe von Lernenden, die in tendenziell segregierender Umgebung lernen. Abbildung 24 zeigt die Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit ihrer Klassenzugehörigkeit und berücksichtigt dabei deren institutionelle Verortung (Schulen des Gemeinsamen Lernens, Schulen mit Einzelintegration, Förderschulen und andere allgemeine Schulen).



Quelle: SchIPS, Eigene Berechnung

Abb. 24: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Klassen mit und ohne sonderpädagogische Förderung im Schuljahr 2014/15 in der Primar- und Sekundarstufe I (Anzahl, Klassen)

Ein Großteil der 2.069 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernt, wie bereits aufgezeigt, in Klassen einer Förderschule. Gleichzeitig sind etwa zwei Drittel der Schülerschaft des Kreises Paderborn in Klassenverbänden und Schulen an denen keinerlei sonderpädagogische Förderung stattfindet (weder im Gemeinsamen Lernen noch in Einzelintegration).

Die Ergebnisse auf Bundesebene zeigen ein ähnliches Bild:

„In Deutschland lernt außerhalb des Förderschulwesens in etwa jeder fünften Klasse (mindestens) eine Schülerin bzw. ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Grundschulbereich sind es 31% aller Klassen, im Sekundarbereich I mit 14% etwa halb so viele“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 170).

Auf Landesebene liegen bisher keine veröffentlichten Angaben vor, die Auskunft über die Anzahl der inklusiv organisierten Klassen geben. Das ist mit großer Wahrscheinlichkeit weniger der Relevanz dieser Informationen geschuldet, als vielmehr der derzeitigen Erhebungssystematik der Schulstatistik und deren Struktur. So entstammen die der nationalen Berichterstattung zugrunde liegenden Zahlen einer einmaligen Sonderauswertung. Auf Basis der aus SchIPS generierten Daten konnten für den Kreis nicht nur Klassenfrequenzen für die Schulen des Ge-

meinsamen Lernens ermittelt werden (vgl. Tabelle 25). Auch ist die detaillierte Betrachtung der Klassen mit und ohne sonderpädagogische Förderung auf einzelschulischer Ebene möglich. Insgesamt zeigt sich, dass die Klassenfrequenzen in Lerngruppen, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, erwartungsgemäß niedriger ausfallen als in Klassen ohne sonderpädagogische Förderung.

Tab. 25: Klassenfrequenzen in Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15 nach Schulart und Klassenzusammensetzung, Kreis Paderborn (Mittelwert)

Schulart	mit SPF	ohne SPF	Insgesamt
Hauptschule	17,4	19,4	18,2
Grundschule	22,7	23,7	23,2
Realschule	22,0	24,8	24,4
Sekundarschule	25,2	25,8	25,4
Gesamtschule	25,7	29,0	28,0

Quelle: SchIPS, Eigene Berechnung

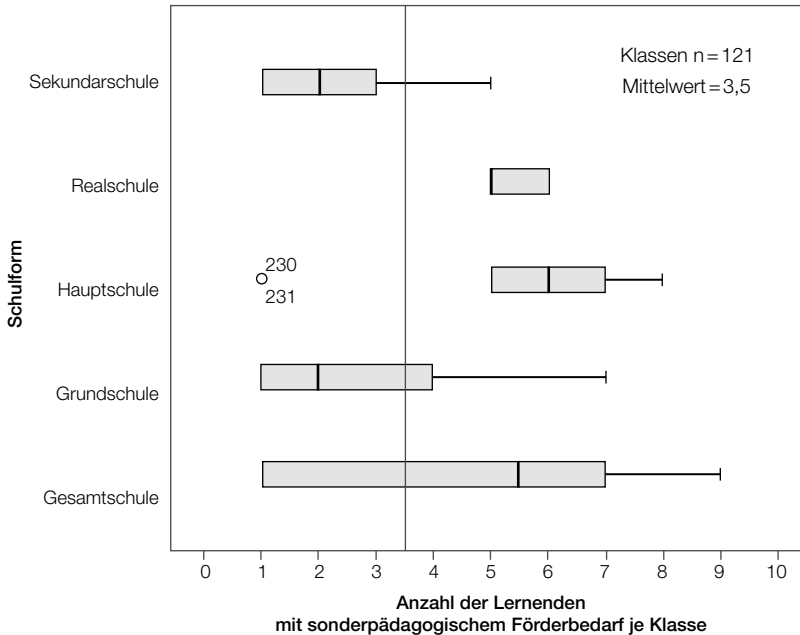
In 121 der 311 Klassen findet in den 26 Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15 Gemeinsames Lernen statt. Das entspricht knapp 40% aller Lerngruppen der Schwerpunktschulen. Dabei variiert die Anzahl deutlich zwischen den Schularten und zwar sowohl im Hinblick auf die Anzahl der Klassen als auch in Bezug auf die Anzahl der Lernenden mit Förderbedarf in den jeweiligen Klassen (vgl. Tabelle 26). Der niedrige Anteil der Klassen gegenüber anderen Schularten mit sonderpädagogischer Förderung ist damit zu erklären, dass zwei der drei Sekundarschulen erst im Schuljahr 2015/16 praktisch mit dem Gemeinsamen Lernen beginnen, formal jedoch schon als Orte des Gemeinsamen Lernens zählen.

Tab. 26: Anzahl der Lernenden sowie Klassen mit und ohne Förderbedarf in Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15 nach Schulart, Kreis Paderborn (Anzahl, %)

Stufe	Schulart	SPF	Ohne SPF	Anteil der SuS mit SPF in %	Klassen mit SPF	Klassen ohne SPF	Anteil der Klassen mit SPF in %
Primar	Grundschule	200	3.076	6,1	70	71	49,6
Sek I	Hauptschule	70	529	11,7	13	20	39,4
	Gesamtschule	95	1.812	5,0	6	32	15,8
	Realschule	32	895	3,5	12	19	38,7
	Sekundarschule	28	759	3,6	20	48	29,4
Insgesamt		425	7.071	5,7	121	190	38,9

Quelle: SchIPS, Eigene Berechnung

Wie viele Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Klassen unterrichtet werden, veranschaulicht die nachfolgende Grafik (vgl. Abbildung 25) anhand der Variationsbreite zwischen den Schularten.



Quelle: SchIPS, Eigene Darstellung

Abb. 25: Box-Plot⁷² zum Zusammenhang zwischen Anzahl der Lernenden mit Förderbedarf je Klasse und Schulart in den Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15, Kreis Paderborn⁷³

Dabei zeigt sich, dass insbesondere in den Haupt- und Realschulen des Kreises ein Großteil der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernt (165 von 225) und damit ein entsprechend höherer durchschnittlicher Anteil sonderpädagogischer Förderbedarfe je Klasse einhergeht. In den Gesamtschulen des Kreises hingegen fällt der Umfang sonderpädagogischen Förderbedarfs sehr unterschiedlich aus und streut in 75% der Fälle zwischen 1 und 7 Lernenden je Klasse. In den Grundschulklassen mit sonderpädagogischer Förderung sind es in der Hälfte aller Klassen ein bis zwei Lernende, in 25% bis zu drei und in den verbleibenden 25% bis zu fünf Lernende. Offen bleibt bei dieser Darstellung, in welchem Umfang die Lernenden eines Klassenverbundes gemeinsam unterrichtet werden. Häufig werden sonderpädagogisch geförderte Lernende in der Unterrichtspraxis durch äußere Differenzierungsmaßnahmen zeitweise außerhalb des Klassenverbundes unterrichtet. Geht man davon aus, dass eine inklusive Beschulung und der inklusive Unterricht so gestaltet sein muss, dass er den individuellen Bedürfnissen Rechnung trägt, sollten äußere Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht nur selten Anwendung finden. Auf Basis der schulstatistischen Daten lässt sich diese Frage jedoch nicht beantworten.

72 Der Box-Plot ist eine grafische Darstellung, die den Bereich und die Verteilung der Daten widerspiegelt. Der Median, gekennzeichnet durch den Strich in jeder Box, halbiert die Messreihe, sodass 50% der Werte über und 50% der Werte unter ihm liegen. Der obere Strich der Box kennzeichnet das 75. Perzentil also das 75%-Segment. Die Striche rechts der Box kennzeichnen die Grenzwerte der Verteilung (vgl. Bortz 2005). Berücksichtigt wurden hier ausschließlich Klassen in Schulen des Gemeinsamen Lernens, in denen sonderpädagogische Förderung stattfindet.

73 Lesebeispiel: In 75% der Fälle lernen in Hauptschulen des Gemeinsamen Lernens zwischen 5 und 7 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In den Sekundarschulen lernen in 50% der Klassen 1 bis 2 Schülerinnen oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

6.1.5 Ganztagsangebote

Mit dem Ausbau der Ganztagschule, der als eines der größten Reformprojekte der vergangenen Jahrzehnte gilt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016), stellt sich nunmehr die Frage, inwieweit die Implementation inklusiver Bildung dadurch unterstützt wird und wie dieser Aspekt im Rahmen eines Monitoringprozesses im kommunalen Schulwesen Berücksichtigung finden kann. Denn wie in Kapitel 3.2 dargestellt wurde, bildet die Gründung und Unterhaltung der Ganztagsangebote zentrale Steuerungsmöglichkeiten der Kommune im Rahmen der freiwilligen Aufgaben. Zudem handelt es sich damit gleichsam um einen Aspekt zur Bewertung der Zugänglichkeit des kommunalen Schulwesens für Lernende mit Beeinträchtigungen. Die Entscheidung für eine Einrichtung fällt aus der Perspektive der Eltern und Lernenden nicht selten vor dem Hintergrund der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Das Ziel des Ausbaus in Nordrhein-Westfalen formuliert der Erlass „Gebundene und offene Ganztagschulen“ sowie „außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I“ (BASS Nr. 12–63 Nr. 2). Dort heißt es:

„Die individuelle ganzheitliche Bildung von Kindern und Jugendlichen, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, der Selbst- und Sozialkompetenzen, ihrer Fähigkeiten, Talente, Fertigkeiten und ihr Wissenserwerb sollen systematisch gestärkt werden. Dies soll durch eine flexible und bedarfsgerechte Mischung von verpflichtenden und freiwilligen Angeboten sichergestellt werden“ (BASS 12–63, Nr. 2.1).

Weiter heißt es, dass Angebote so zu gestalten sind, dass sie sich für eine unterschiedlich große und heterogene Gruppe eignen, die auch besondere soziale Problemlagen berücksichtigen und zudem Förderkonzepte und -angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen (zum Beispiel Sprachförderung, Deutsch als Zweitsprache, Mathematik und Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Bewegungsförderung) bereithalten (BASS 12–63, Nr. 3.1).

Es ist davon auszugehen, dass mit dem Ausbau des Gemeinsamen Lernens und der Umsetzung des inklusiven kommunalen Schulwesens mehr Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an den Ganztagsangeboten teilnehmen werden. Voraussetzung sind allerdings entsprechende Gelegenheitsstrukturen. Die Frage, der sich eine Indikatorisierung demnach zunächst widmen muss, ist, welche Angebote (Verfügbarkeit) im Allgemeinen sowie im Förderschulwesen im Speziellen existieren und wie die Beteiligung (Zugänglichkeit) jeweils ausfällt. Die organisatorische Gestaltung der Angebote orientiert sich an denen vom Land vorgegebenen Rahmenbedingungen. Die verschiedenen Angebote des Ganztagsbetriebes unterscheiden sich formal durch unterschiedliche Teilnahmemöglichkeiten und -pflichten (vgl. Tabelle 27). Im gebundenen Ganztagsunterricht nehmen alle Lernenden verpflichtend am Angebot teil, das an mindestens 3 Tagen pro Woche für mindestens 7 Zeitstunden, in der Regel von 8–15 Uhr, bereitgestellt wird.

Tab. 27: Formen von Ganztagsangeboten in Nordrhein-Westfalen

Angebotsform	Schulart	Gestaltung & Teilnahmevoraussetzungen
<i>Primarbereich</i>		
Offene Ganztagschule	GS, FÖ	i. d. R. an 5 Tagen bis mind. 15 Uhr, prinzipiell freiwillig, Anmeldung verpflichtet zur Teilnahme für ein Jahr
„Schule von acht bis eins“ & „Dreizehn plus“	GS FÖ	Zeitungfang am Bedarf orientiert, keine regelmäßige Teilnahme erforderlich, freiwillig

Angebotsform	Schulart	Gestaltung & Teilnahmevoraussetzungen
<i>Sekundarstufe I</i>		
Gebundene Ganztags-schule	HS, RS, GY, GE, SE, FÖ	Mindestens an 3 Tagen, 7 Stunden, innerhalb dieses Zeitrahmens verpflichtend Angebote der Schule über Mindestzeitrahmen erforderlich, Teilnahme i. d. R. freiwillig (kann von der Schule als verpflichtend erklärt werden)
Erweiterte gebundene Ganztagschule	HS, FÖ	Mindestens an 4 Tagen, 7 Zeitstunden Angebote der Schule über Mindestzeitrahmen erforderlich, Teilnahme i. d. R. freiwillig (kann von der Schule als verpflichtend erklärt werden)
Weitere Ganztags- und Betreuungsangebote („Geld oder Stelle“)	HS, RS, GY, GE, SE, FÖ	Zeitrahmen am Bedarf orientiert, freiwillig, keine regelmäßige Teilnahme erforderlich

Im erweiterten gebundenen Ganztagsunterricht wird das Angebot auf mindestens vier Tage pro Woche ausgedehnt. Am offenen Ganztagsangebot des Primarbereichs nimmt ein Teil der Lernenden freiwillig teil, die Anmeldung erfolgt für jeweils ein Schuljahr und verpflichtet in der Regel zur regelmäßigen Teilnahme. Darüber hinaus bieten einige Schulen verschiedene außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote (z. B. „Schule von acht bis eins“ oder „Dreizehn Plus“) sowohl für den Primar- als auch für die Sekundarstufe I an, die von einem Teil der Lernenden freiwillig besucht werden, ohne eine regelmäßige Teilnahme vorauszusetzen (vgl. MSW v. 23.12.2010; § 9 SchulG NRW 2005). Zu den letztgenannten außerunterrichtlichen Angeboten lassen sich keine Aussagen zur Beteiligung treffen, da diese nicht im Rahmen der Schulstatistik erfasst werden. Ein flächendeckendes Ganztagsangebot in den Regelschulen hat sich in den letzten Jahren vor allem im Primarbereich etabliert. In 43 Grundschulen, das entspricht mehr als 80%, können die Schülerinnen und Schüler im offenen Ganztage lernen. In der Sekundarstufe I bieten bisher etwa 64% der Schulen Ganztagsangebote in offener oder gebundener Form an. Während bislang vor allem die Integrierten Gesamt⁷⁴- und Sekundarschulen einen zentralen Beitrag zum pädagogischen Ganztagsangebot leisten, ist in den Haupt-, Realschulen und Gymnasien kein flächendeckendes Angebot verfügbar (vgl. Tabelle 28).

Tab. 28: Ganztagsangebote nach Schularten im Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 (Anzahl)

Ganztagsangebot	Grund-schule	Haupt-schule	Real-schule	Gesamt-schule	Sekundar-schule	Gym-na-sium	Förder-schule
Kein Ganztage	10	8	11	-	-	8	-
Offener Ganztage	43	-	-	-	-	-	9
Erweiterter Ganztage	-	2	-	-	-	-	-
Gebundener Ganztage	-	2	1	6	3	1	5
Insgesamt	53	12	12	6	3	9	16

Quelle: SchIPS, Eigene Darstellung

Wie auch bei den Regelschulen können auch Förderschulen Ganztagsangebote bereitstellen,

„wenn die personellen, sächlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen erfüllt sind. Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und die Förderschule mit dem Förder-

⁷⁴ Ein zentrales Merkmal der Gesamtschule ist das Ganztagsangebot für die Sekundarstufe I.

schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung werden in der Regel als Ganztagschule geführt. Die Entscheidung des Schulträgers bedarf der Zustimmung der oberen Schulaufsichtsbehörde“ (§9 Abs. 1 SchulG NRW).

In der Tat bieten im Bereich der Förderschulen alle Einrichtungen eine Form von Ganztagsbetreuung an.

Darin zeigt sich bereits eine der zentralen Herausforderungen für die Weiterentwicklung, da die Bedingungen einer ganztägigen Förderung schulartspezifisch sehr differieren und das Angebot ganztagsschulischer Lerngelegenheiten in Regelschulen hinter dem der Förderschulen zurückbleibt. Bedenkt man, dass die verfügbaren Ganztagsangebote im Primarbereich ausschließlich offen organisiert sind und damit einen geringen Grad der Teilnahmeverbindlichkeit aufweisen, ist davon auszugehen, dass ein strukturiertes Ganztagsangebot gerade für förderbedürftige Kinder im Grundschulalter derzeit vor allem durch die Förderschulen bereitgestellt wird.

Betrachtet man in einem nächsten Schritt die Bildungsbeteiligung an den Ganztagsangeboten, fallen zwei Aspekte ins Auge: Zum einen nutzen jene Lernende, die eine Fördereinrichtung besuchen, bereits sehr umfassend das bestehende Ganztagsangebot. Hier sind im Untersuchungszeitraum die Betreuungsquoten stetig gestiegen, von 44,6% im Schuljahr 2007/08 auf 68,1% im Schuljahr 2014/15 (vgl. Tabelle 29). Zwar sind in den allgemeinen Schulen die Beteiligungsquoten im Zeitverlauf ebenfalls steigend, sie bleiben jedoch mit Ausnahme der Gemeinschafts- und Sekundarschulen deutlich hinter denen der Fördereinrichtungen zurück.

Tab. 29: Beteiligungsquoten am Ganzttag nach Schularten und Schuljahren im Kreis Paderborn (in %)

	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
Gemeinschaftsschulen	100,0	99,4	100,0	100,0	100,0	100,0	99,5	100,0
Förderschulen	44,6	45,0	45,7	46,1	56,2	59,5	67,9	68,1
Sekundarschulen⁷⁵	x	x	x	x	x	16,0	43,6	67,2
Hauptschulen	27,4	26,7	29,7	31,5	31,2	36,5	40,9	44,4
Grundschulen	0,0	0,0	0,0	0,0	25,3	27,7	29,4	31,4
Gymnasien	0,0	0,0	0,0	1,4	3,1	4,8	6,4	7,6
Realschulen	0,0	0,0	0,0	1,3	2,8	4,1	5,5	6,8
Quote Förderschulen	44,6	45,0	45,7	46,1	56,2	59,5	67,9	68,1
Quote allgem. Schulen	9,8	9,6	10,2	11,3	22,0	24,8	28,1	32,4

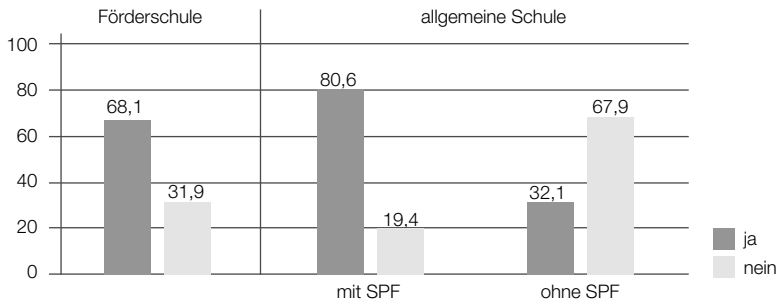
Quelle: SchIPS, Eigene Darstellung

Zum Zweiten zeigt sich bei einer Differenzierung nach Förderbedarf, dass die Beteiligungsquote der sonderpädagogisch Geförderten in Regelschulen deutlich über jener der Mitschülerinnen und Mitschüler ohne festgestellten Förderbedarf liegt und zudem auch die Quote an Förderschulen übersteigt (vgl. Abbildung 26).

Dieses Ergebnis unterstreicht, dass die Nachfrage nach ganztägiger Betreuung im Zuge des Ausbaus des Gemeinsamen Lernens weiter ansteigen dürfte und die Verfügbarkeit eines flächendeckenden Angebots als freiwillige Aufgabe der Kommune im Steuerungshandeln Berücksichtigung finden muss. Inwieweit womöglich Barrieren in der Zugänglichkeit zu den

⁷⁵ Sekundarschulen wurden erstmals zum Schuljahr 2012/13 eingerichtet.

Ganztagsangeboten an Regelschulen für Lernende mit Förderbedarf bestehen (bspw. durch fehlendes Personal), bedarf einer gesonderten Prüfung und lässt sich auf Grundlage der hier vorliegenden amtlichen Daten nicht abschließend bewerten.



Quelle: SchIPS, Eigene Darstellung

Abb. 26: Beteiligungsquoten an Ganztagsangeboten in Förderschulen und Regelschulen des Kreises im Schuljahr 2014/15, nach sonderpädagogischem Förderbedarf (in %)

Gleichwohl ist damit nur ein Teil der Ganztagsschulfrage beantwortet, denn nimmt man das schulpolitische Bestreben Bildungsbenachteiligung durch eine ganztägige Förderung und Betreuung an Grundschulen zu verringern ernst, setzt eine Ganztagschule eine wenigstens 35-stündige wöchentliche Unterrichts- und Betreuungszeit im Primarbereich voraus (vgl. Weishaupt 2017). Angebote während der Schulferien, die als Maßstab zur Beurteilung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf betrachtet werden können, sind dabei an vielen offenen Ganztagschulen zwar vorhanden, jedoch wird dieses Kriterium keinesfalls flächendeckend erfüllt. Die dargestellte Praxis lässt sich ferner zunächst als Ganztagsangebot bezeichnen, dass perspektivisch einer Ausweitung bedarf.

6.1.6 Personal und Multiprofessionalität

In der aktuellen Debatte um die Gestaltung eines inklusiven Schulwesens wird neben der Professionalisierung der Lehrkräfte auch die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Kollegium als ein zentrales Kriterium im Schulentwicklungsprozess diskutiert. „Inklusive Schulen sind [...] nicht ohne eine elaborierte Form der Kooperation zwischen Lehrkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen zu realisieren“ (Heinrich et al. 2013, S. 90). Für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler wurde die besondere Bedeutung von Wissen und Können der Lehrkräfte bereits vielfach empirisch herausgearbeitet (vgl. Baumert et al. 2010; Blömke 2011).

Ein erster Überblick über die Ausstattung der Schulen des Gemeinsamen Lernens mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften soll Anhaltspunkte für die Voraussetzungen einer multiprofessionellen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler liefern. Die Qualität selbiger, also die Ebene der Bildungsprozesse, lässt sich nicht anhand der vorliegenden Daten darstellen, sondern bedarf einer gesonderten Erhebung.

Dass eine Betrachtung der verfügbaren Ressourcen sonderpädagogischer Professionalität sowie deren Passung mit den Bedarfen der jeweils einzelnen Schulen gleichwohl von zentraler Bedeutung ist, konstatierte Wocken bereits im Jahr 1995:

„Damit das Recht behinderter Kinder auf eine bedarfsgemäße Förderung nicht dem Prinzip der Gemeinsamkeit [Inklusion] geopfert wird, fordert subsidiäre Sonderpädagogik nachdrücklich die Gewährleistung fachkompetenter, spezieller Hilfen für behinderte Kinder, wo auch immer sie sind. Integration hat nichts, aber auch gar nichts mit dem Verzicht auf Sonderpädagogik zu tun. Auch in gemeinsamen Lebenswelten muss eine Passung von Förderbedarf und Förderkompetenz hergestellt werden“ (Wocken 1995, S. 10).

Im Kreis Paderborn sind im Schuljahr 2014/15 in den Schulen des Gemeinsamen Lernens insgesamt 64 sonderpädagogische Lehrkräfte beschäftigt, wobei insbesondere in den Grund-, Real- und Sekundarschulen deutlich mehr weibliche als männliche sonderpädagogische Lehrkräfte unterrichten (vgl. Tabelle 30).

Tab. 30: Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifikation an Schulen des Gemeinsamen Lernens, Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 nach Geschlecht und Schulart (Anzahl)

Sonderpädagogische Lehrkräfte	GS	HS	RS	GE	SE	Gesamt
Männlich	3	5	1	7	1	17
Weiblich	28	3	4	7	5	47
Gesamt	31	8	5	14	6	64
Anzahl Schulen GL	14	4	2	3	3	26

Quelle: Eigene Berechnungen, Schulamt Kreis Paderborn; GL = Gemeinsames Lernen

Die Anzahl der zu leistenden Wochenstunden verdeutlicht, dass zwei Drittel der Sonderpädagoginnen und -pädagogen in Vollzeit an einer Schule tätig sind (vgl. Tabelle 31). Lediglich eine Lehrkraft ist stundenweise beschäftigt. Insbesondere für den Austausch zwischen den Professionen im Lehrerkollegium wird eine über die stundenweise Beschäftigung hinausgehende institutionelle Verankerung positiv bewertet und schafft die Voraussetzung des Austausches und des Kompetenztransfers zwischen den verschiedenen Professionen.

Tab. 31: Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifikation an Schulen des Gemeinsamen Lernens, Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 nach Beschäftigungsumfang und Schulart (Anzahl)⁷⁶

Beschäftigungsumfang	GS ⁷⁷	HS	RS	GE	SE	Gesamt
Stundenweise	1	-	-	-	-	1
Teilzeit	12	-	4	2	3	21
Vollzeit	17	8	1	12	3	41

Quelle: Eigene Berechnungen, Schulamt Kreis Paderborn

⁷⁶ In Anlehnung an die Nationale Bildungsberichterstattung, werden Lehrkräfte dann als vollbeschäftigt berücksichtigt, wenn sie mit voller Regelstundenzahl (Pflichtstunden = Unterrichtsstunden + Abminderungsstunden) tätig sind. Als Teilzeitbeschäftigte gelten die Lehrkräfte, deren individuelle Pflichtstunden bis zu 50% der vorgesehenen Regelpflichtstunden entsprechen. Stundenweise beschäftigtes Personal unterrichtet weniger als 50% der Pflichtstunden oder absolviert ein Referendariat. (Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012)

⁷⁷ Für eine sonderpädagogische Lehrkraft liegen keine Informationen zum Stundenumfang vor. Daraus resultiert die Differenz in der Anzahl zu Tabelle 30.

Anders als beispielsweise im Stadtstaat Berlin, wo 2011/12 an den Förderzentren 62,5% der Lehrkräfte ohne ein sonderpädagogisches Lehramtsstudium unterrichteten (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012) sind an den Förderschulen der Region Paderborn mit rund 89% überwiegend Sonderpädagoginnen und -pädagogen tätig. Knapp 11% sind Fachlehrkräfte an Sonderschulen, 78 Lehrkräfte haben eine sonderpädagogische Ausbildung mit Spezialisierung auf einen oder zwei Förderschwerpunkte durchlaufen.

Unter Berücksichtigung der Schwerpunkte, für die das sonderpädagogische Personal ausgebildet ist, zeigt sich ein breites Spektrum an Qualifikationen. Empirisch lässt sich deren Passung zu den Förderbedarfen der Kinder und Jugendlichen am besten beschreiben, wenn die Förderschwerpunkte der Lehrkräfte zur Anzahl der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und den Schulen des Gemeinsamen Lernens ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Tabelle 32). Je nach Ausbildung spezialisieren sich die Sonderpädagoginnen und -pädagogen in ein oder zwei Schwerpunkten.⁷⁸ Insgesamt zeigt sich, dass die Voraussetzungen für professionelle Lerngemeinschaften (vgl. Lee & Smith 1996) in den Schulen des Gemeinsamen Lernens des Kreises Paderborn bereits geschaffen worden sind. Bis auf den Bereich Hören und Kommunikation, in welchem Unterstützung derzeit durch abgeordnete Lehrkräfte der Förderschulen gewährleistet wird, sind für jeden Förderschwerpunkt sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich qualifizierte Lehrkräfte an den Schulen des Gemeinsamen Lernens beschäftigt.

Tab. 32: Qualifikation der Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Lernende an Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens, Schuljahr 2014/15 nach Förderschwerpunkt (Anzahl; Verhältnis)

	Förderschulen			Gemeinsames Lernen		
	Anzahl Qualifikationen	SuS	Verhältnis	Anzahl Qualifikationen	SuS	Verhältnis
Emotionale und soziale Entwicklung	42	265	1:6	25	111	1:4
Lernen	101	463	1:4	50	198	1:3
Sprache	42	128	1:3	14	49	1:3
Körperl. und motorische Entwicklung	25	128	1:5	13	34	1:2
Geistige Entwicklung	36	225	1:6	21	33	1:1
Hören	11	170	1:15	0	9	-
Sehen	9	247	1:27	2	9	1:4

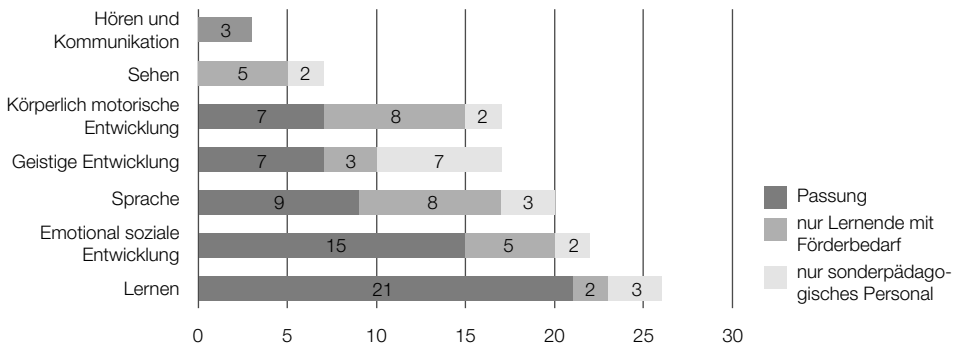
Quelle: Eigene Berechnungen, Schulamt Kreis Paderborn, SchIPs

Im Verhältnis zwischen Lehrerqualifikation und Schülerschaft zeigt sich gar, dass an den Schulen des Gemeinsamen Lernens in einem Großteil der Förderschwerpunkte eine bessere Passung erreicht wird als an den Förderschulen des Kreises. Die Voraussetzungen für eine professionelle Förderung der Lernenden mit besonderen Bedürfnissen bleiben also zumindest formal keines-

⁷⁸ Berücksichtigt werden jeweils die erste und zweite in der Ausbildung gewählte Fachrichtung der Sonderpädagoginnen und -pädagogen, sodass die Zahl der abgedeckten Förderschwerpunkte die Gesamtzahl der an Schulen tätigen Sonderpädagoginnen und -pädagogen übersteigt.

falls hinter den Qualifikationsstandards der Fördereinrichtungen zurück. Hierin zeigt sich mit Blick auf die Steuerungsrelevanz für die Kommune, dass bereits gezielt sonderpädagogische Expertise für die Schulen gewonnen werden konnte und sie als Teil des Kollegiums die Möglichkeit haben, über eine stundenweise Betreuung im Rahmen der Einzelintegration hinaus an schul- und unterrichtsorganisatorischen Aspekten mitzuwirken und so den besonderen Bedürfnissen der Schülerschaft angemessen zu begegnen. Unklar bleibt damit jedoch noch, inwieweit die Versorgung mit den konkreten Förderschwerpunkten der Schülerschaft auf Einzelschulebene übereinstimmt.

Abbildung 27 setzt für jeden Förderschwerpunkt die personelle Versorgung mit dem Bedarf ins Verhältnis. Berücksichtigt werden dabei nur die Schulen des Gemeinsamen Lernens, die Lernende mit einem entsprechenden Förderbedarf haben. Die beste Passung zeigt sich für den Förderschwerpunkt Lernen. An 21 der 23 Schulen des Gemeinsamen Lernens, die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Lernen unterrichten, ist eine entsprechend ausgebildete sonderpädagogische Lehrkraft Teil des Kollegiums. An nur zwei Schulen finden sich zwar Lernende mit einem entsprechenden Förderschwerpunkt, jedoch keine formal qualifizierte Lehrkraft. An weiteren drei Schulen sind entsprechend qualifizierte Lehrkräfte beschäftigt, ohne dass derzeit ein entsprechender Bedarf besteht.



Quelle: Eigene Berechnungen, Schulamt Kreis Paderborn

Abb. 27: Passung zwischen der Qualifikation des sonderpädagogischen Personals und den Förderschwerpunkten der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15 (Anzahl der Schulen)

Anzumerken ist, dass ein Großteil der Sonderpädagoginnen und -pädagogen jeweils für zwei Förderschwerpunkte qualifiziert ist. Vor diesem Hintergrund sind auch die Ergebnisse zu interpretieren. So ist davon auszugehen, dass in Fällen, in denen sonderpädagogisches Personal für einen spezifischen Förderschwerpunkt ohne äquivalente Schülerbedarfe beschäftigt ist, die Unterstützung in einem zweiten Förderschwerpunkt abgedeckt wird. Kritisch bzw. steuerungsrelevant erscheinen deshalb insbesondere die Schulen, an denen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf lernen, ohne dass eine formal qualifizierte Lehrkraft im Kollegium ist. Dies ist insbesondere in den Bereichen Sprache sowie Körperliche und motorische Entwicklung (an jeweils acht Schulen) der Fall. In Bezug auf das nicht pädagogische Personal lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Daten kaum Aussagen für den Kreis treffen. Bekannt ist lediglich, dass in den Schulen des Gemeinsamen Lernens insgesamt 4 Sozialpädagoginnen und -pädagogen tätig sind, 3 davon im Primar- und eine im Sekundarbereich I (Hauptschule). Ob dies viel oder wenig ist, lässt sich mangels

regionaler Vergleichsdaten ebenso wenig beurteilen, wie der Einsatz weiteren Personals (Integrationshilfe, Assistenzen, Schulpsychologen etc.)

6.1.7 Bauliche und räumliche Rahmenbedingungen

Auch nach detaillierter Betrachtung der Schulen des Gemeinsamen Lernens in Bezug auf die regionale Verteilung der Angebote, die Beteiligung beeinträchtigter Lernender am Angebot der allgemeinen Schulen und die Passung zwischen Lehrbefähigung und Förderbedarfen bleiben wichtige Voraussetzungen innerhalb der Schulen unbekannt. Gleichwohl sind es eben diese Voraussetzungen, wie beispielsweise die baulichen und räumlichen Rahmenbedingungen, die eine individuelle Förderung unterstützen aber auch hemmen können. Will man die Anpassungsfähigkeit auf institutioneller Ebene beurteilen, müssen Ausstattungsmerkmale hinzugezogen werden. Dabei soll das Lernumfeld in seiner Möglichkeit eines vielfältigen räumlichen Angebots ebenso Berücksichtigung finden, wie Fragen der Barrierefreiheit. Denn neben einer multiprofessionellen und kooperativen Zusammenarbeit des pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals bilden die räumlichen und baulichen Rahmenbedingungen eine zentrale Voraussetzung für die flächendeckende Umsetzung eines inklusiven Schulwesens, die in den Steuerungsbereich der Kommune fällt. Stille Rückzugs- und Entspannungsbereiche (Snoezele-Raum), aber auch Pflegeräume sind gleichermaßen Bestandteil aktueller Diskussionen wie multifunktionale Räume.

Nachfolgende Betrachtungen lassen nur bedingt Verallgemeinerungen in Bezug auf die räumlichen Voraussetzungen für Gemeinsames Lernen zu, da lediglich für etwa drei Viertel aller allgemeinen Schulen des Kreises Informationen zu verfügbaren Fach-, Mehrzweck-, Gruppen- oder Therapieräumen vorliegen. Weil für die Gesamt- und Sekundarschulen keine Aussagen getroffen werden können, diese Schularten jedoch zusammen ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen beschulen, dienen die Ausführungen lediglich als erste Hinweise auf die Raumsituation in den Schulen des Gemeinsamen Lernens.

Tabelle 33 bildet die Ausstattung der Schulen mit Mehrzweck-, Gruppen- oder Therapieräumen, ebenso wie mit Fach- oder Ganztagsaufenthaltsräumen ab. Für zwei Drittel aller Schulen liegen Informationen darüber vor, welche und wie viele dieser Räume vorhanden sind. Dabei zeigt sich, dass zwei Drittel der Schulen, die Informationen bereitgestellt haben, Mehrzweck- bzw. Gruppenräume zur Verfügung stehen. In zwei Schulen befindet sich zudem mindestens ein Therapieraum. Fach- und Aufenthaltsräume stehen in mehr als der Hälfte der Schulen zur Verfügung.

Tab. 33: Verfügbarkeit an Raumangeboten an den allgemeinen Schulen im Kreis Paderborn

	Schulen mit ...	Schulen ohne ...	Schulen Gesamt	Schulen mit ... in %	fehlende Angaben
Mehrzweckräumen	51	18	69	73,9	26
Gruppenräumen	51	18	69	73,9	26
Fachräumen	40	29	69	58,0	26
Therapieräumen	2	67	69	2,9	26
Ganztags Aufenthaltsräumen	39	29	68	57,4	27

Quelle: Eigene Berechnungen, Schulträger des Kreises Paderborn

Tabelle 34 gibt Auskunft darüber, wie viele dieser Räume in den jeweiligen Schularten zur Verfügung stehen bzw. genutzt werden können. Dabei zeigt sich, dass Hauptschulen mit durch-

schnittlich zwei Mehrzweck- und knapp drei Gruppenräumen im Vergleich zu anderen Schularten potenziell weniger Räume für spezifische sonderpädagogische Förderung zur Verfügung stehen. Besondere Therapieräume können an einer Grundschule sowie einer Realschule genutzt werden. Gleichwohl gilt es zu berücksichtigen, dass z. T. schulübergreifend Räume gemeinsam genutzt werden, beispielsweise an den Standorten, an denen mehrere Schulen in einem (angrenzenden) Gebäude untergebracht sind.

Tab. 34: Durchschnittlich zur Verfügung stehende Räume in den verschiedenen Schularten sowie Anzahl der Schulen mit einem spezifischen Raumangebot, Kreis Paderborn (Anzahl der Räume insgesamt)

Schulart	Durchschnittlich verfügbare Anzahl an spezifischen Räumlichkeiten				
	Mehrzweck- räume	Gruppen- räume	Ganztag- räume	Fach- räume	Therapie- räume
Grundschule	2,7	2,9	3,1	11,1	1,0
Gymnasium	2,8	3,7	1,0	15,5	-
Hauptschule	2,0	2,6	2,6	8,8	-
Realschule	3,5	3,3	4,3	17,7	4,0
Schulen Anzahl	51	51	37	40	2
Räume Anzahl	139	149	110	492	5

Quelle: Eigene Berechnungen, Schulträger des Kreises Paderborn

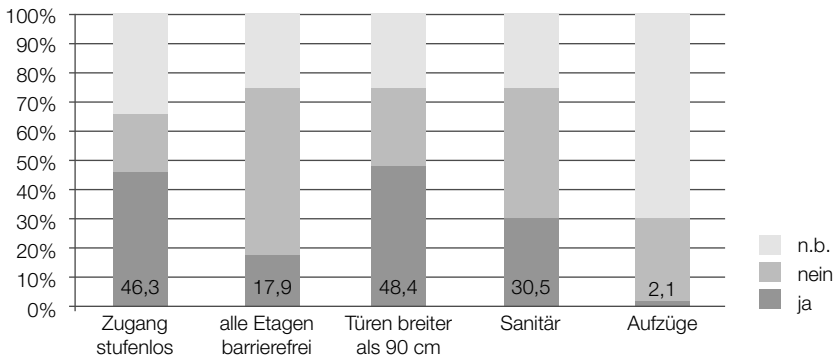
Je nach Förderschwerpunkt stellen sich ganz unterschiedliche bauliche und räumliche Herausforderungen. Der Umfang, in dem Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den Schulen des Kreises bereits stattfindet, unterscheidet sich zwischen den Förderschwerpunkten. Wie bereits gezeigt wurde, besuchen Lernende der Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation sowie Sehen bislang nur sehr vereinzelt (neun Lernende je Förderschwerpunkt in 2014/15) allgemeine Schulen. Wenngleich Körperlich und motorisch beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler häufiger im Gemeinsamen Lernen sind (21,2% in 2014/15), bleibt die Inklusionsquote hinter jener der Förderschwerpunkte Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung zurück. Ein Überblick über die Barrierefreiheit der Schulstandorte ermöglicht es, Handlungsbedarfe zu identifizieren, um mittelfristig die Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens für Lernende mit Sinnesbeeinträchtigungen sowie Körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen zu erhöhen.

Die von den Schulträgern bereitgestellten Daten umfassen Angaben zum stufenlosen Zugang der Schulgebäude, zum barrierefreien Zugang zu den Etagen sowie zur Barrierefreiheit der sanitären Einrichtungen der Gebäude, zur Breite der Türen ebenso wie zu vorhandenen Aufzügen. Dabei variiert der Umfang der vorliegenden Daten zwischen den einzelnen Kennziffern sehr stark. Liegen für einige Kennziffern von etwa drei Viertel der Schulen Informationen vor, beschränken sich die Angaben beispielsweise zum barrierefreien Zugang zu den Etagen und sanitären Einrichtungen auf etwa 30% der allgemeinen Schulen.

Knapp die Hälfte aller Regelschulen ist über einen stufenlosen Zugang zu erreichen bzw. mit Türen ausgestattet, die eine Breite von mindestens 90 cm haben. Knapp ein Drittel der Schulen geben an, barrierefreie sanitäre Einrichtungen zu haben, wobei insbesondere Realschulen (jede Zweite) und Gymnasien (fast jede Zweite) besser ausgestattet sind als Haupt- (jede Vier-

te) und Grundschulen (jede Dritte). Insbesondere bei der Verfügbarkeit von Aufzügen sind Handlungsbedarfe zu prüfen. Hier geben nur zwei Schulen an, entsprechende Möglichkeiten vorhalten zu können (vgl. Abbildung 28).

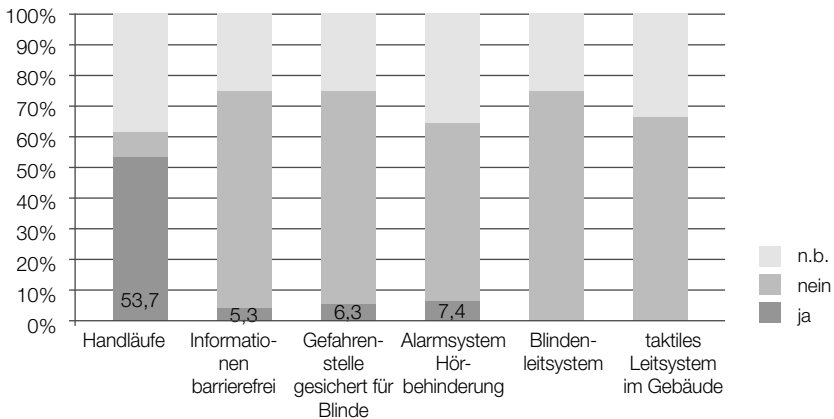
Eine schulartspezifische Betrachtung zeigt, dass es nur wenige Unterschiede in einzelnen Kennzahlen gibt. Jedoch stellt sich die Frage, inwieweit zukünftig die Gymnasien in der gemeinsamen Beschulung verstärkt Berücksichtigung finden können, da sie insbesondere im Kontext der Barrierefreiheit eine im Vergleich zu anderen Schularten gute Ausstattung vorhalten, aber bislang 6 der 9 kreisansässigen Gymnasien lediglich über Erfahrungen mit Einzelintegration verfügen; keine davon im Bereich des Gemeinsamen Lernens (vgl. Kap. 6.1.1).



Quelle: Eigene Berechnungen, Schulträger des Kreises Paderborn

Abb. 28: Kennzahlen zur Barrierefreiheit in allgemeinen Schulen des Kreises im Schuljahr 2014/15 (in %)

Die räumlichen Voraussetzungen, insbesondere für Lernende mit Sinnesbeeinträchtigungen, (vgl. Abbildung 29) bleiben laut Angaben der Schulträger noch hinter den übrigen, in Abbildung 28 berücksichtigten baulichen Voraussetzungen zurück. Verfügt die Hälfte der allgemeinen Schulen zumindest über Handläufe, fehlen Blindenleitsysteme sowie taktile Leitsysteme innerhalb aller Gebäude.



Quelle: Eigene Berechnungen, Schulträger des Kreises Paderborn

Abb. 29: Kennzahlen zu einzelnen Aspekten der Barrierefreiheit in allgemeinen Schulen des Kreises, im Schuljahr 2014/15 (in %)

Insgesamt zeigt sich, dass bisher kaum die räumlichen Voraussetzungen für Kinder und Jugendliche mit Körperlichen und motorischen sowie Sinnesbeeinträchtigungen im Gemeinsamen Lernen sichergestellt werden können. Hier zeichnet sich kurz- und mittelfristig besonderer Handlungsbedarf ab, will man dem Anspruch gerecht werden, den Lernenden eine Beschulung in ihrem sozialen Umfeld zu ermöglichen. Inwieweit (auch) bei den übrigen Förderschwerpunkten notwendige Voraussetzungen des Gemeinsamen Lernens durch spezifische Unterrichtsmaterialien oder technische Hilfsmittel gegeben sind, ließe sich nur mit einer weiteren gesonderten Erhebung an den Schulen des Kreises feststellen.

Festzuhalten ist, dass allein die gegenwärtige bauliche und räumliche Ausstattung im Kreis Handlungsbedarfe indiziert. Allerdings besteht der Handlungsbedarf wie in der UN-BRK ausgeführt keinesfalls flächendeckend und in sofortiger Bereitstellung, sondern unter „Ausschöpfung [der] verfügbaren Mittel [...] um nach und nach die volle Verwirklichung dieser Rechte“ zu gewährleisten (Art. 4 Abs. 2 UN-BRK). Die Bereitstellung von Differenzierungsräumen ist stets auch vor dem Hintergrund der Notwendigkeit zu prüfen. In der Regel sind es insbesondere Kinder und Jugendliche, die einer umfassenden Pflege bedürfen und deshalb einen besonderen Rückzugsraum benötigen. Den Bemühungen eines gemeinsamen Unterrichts aller Kinder würde entgegenstehen, Differenzierungsräume innerhalb eines Schulstandortes für die Einrichtung von Sonderklassen zu nutzen oder vergleichbare äußere Differenzierungsmaßnahmen durchzuführen. Wichtige Anhaltspunkte bietet an dieser Stelle beispielsweise der Thüringer Inklusionsplan, der die Mindestanforderungen wie folgt zusammenfasst:

„Abhängig von den Förderschwerpunkten ist es nicht notwendig, dass jede Schule räumlich/sächlich umgerüstet wird. Dort, wo umfangreichere räumliche/sächliche Nachrüstungen erforderlich sind, werden Schüler mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen Hören, Sehen, Körperliche und motorische Entwicklung auf die Schulen konzentriert, die die Voraussetzungen bieten. So werden mit Augenmaß unterschiedliche Interessen harmonisiert. Die bisherigen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung bedürfen keiner zusätzlichen baulichen Veränderungen“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2013, S. 72).

Das Fehlen jedweder Blinden- sowie taktiler Leitsysteme in allen allgemeinen Schulen im Kreis Paderborn lässt aktuell aber weder dezentrale noch zentrale Bemühungen erkennen.

6.2 Kommunale Prozessmerkmale

Verfolgt ein Bildungsmonitoring das Ziel die zentralen Steuerungsparameter abzubilden, so müssen neben Input- und Outputfaktoren auch vermittelnde Prozesse berücksichtigt werden (vgl. Seeber et al. 2011). Hierzu zählt einerseits aus institutioneller Perspektive der gesamte innerschulische Bereich der Interaktionen zwischen Schulleitung, Lehrkräften und Schülerschaft (Planungs- und Handlungsabläufe); aus individueller Sicht der Lernenden manifestieren sich Bildungsprozesse aber andererseits auch in der Ausgestaltung der Schullaufbahnen (Bildungsverläufe). Zu diesem Zweck werden im Folgenden insbesondere Schnittstellen der Bildungsetappen wie die Übergänge ins und im Schulsystem in den Blick genommen. Wenngleich amtliche Daten zu Übergängen in Nordrhein-Westfalen nicht auf Individualebene, sondern aggregiert auf Schulebene vorliegen, gestattet dies erste Aussagen über die Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die der Kommune beispielsweise Anhaltspunkte zur Durchlässigkeit des Systems bieten können.

6.2.1 Übergänge und Wechsel

Mit einer Betrachtung der Übergänge und Wechsel im Schulsystem werden auf verschiedenen Ebenen Informationen bereitgestellt, die einerseits Aufschluss über die Durchlässigkeit insgesamt geben und andererseits schulartspezifische Betrachtungen unter Berücksichtigung der zuvor eingeführten Differenzlinien (z. B. Geschlecht) ermöglichen.

Die einer statistischen Beobachtung unterliegenden Sachverhalte beziehen sich dabei auf:

- den Einschulungsort (Förder- vs. Regelschule),
- den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule (Wechsel oder Verbleib in Förder- bzw. Regelschule) und
- den Wechsel zwischen Förderschule und Regelschule.

Hinsichtlich der Orte sonderpädagogischer Förderung lassen sich auf dieser Basis die Übergänge zwischen Regel- und Förderschulen systematisiert abbilden. Das Ziel ist es, Aussagen über Chancen und Möglichkeiten zu treffen, nach dem Besuch einer Förderschule in das allgemeine Schulsystem überzugehen, um das Gemeinsame Lernen möglichst umfassend zu realisieren. Einer solchen Darstellung werden gleichwohl dadurch Grenzen gesetzt, dass sich die Ursachen für entsprechende Wechsel auf Basis der Daten nicht rekonstruieren lassen. Gleiches gilt für die Wechsel von der Regel- in die Förderschule.

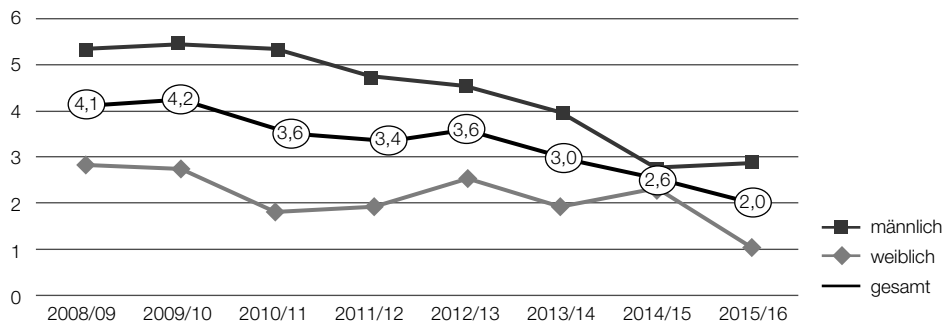
Drei Dinge sind dabei zentral und bei der Analyse und Interpretation der Daten zu beachten:

- *Die Richtung des Wechsels:* Ziel des inklusiven Schulwesens im Sinne des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes ist das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen. Folglich können die Wechsel von Förderschulen in Regelschulen kurz- und mittelfristig als positive Entwicklung im Sinne der Implementierung inklusiver Strukturen gedeutet werden. Langfristig kann diese Übergangsquote aber abnehmen bzw. stagnieren, je weniger Schülerinnen und Schüler (noch) Förderschulen besuchen. Umgekehrt können Übergänge von der Regel- in die Förderschulen Anhaltspunkte über fehlende Voraussetzungen für das Gemeinsame Lernen der Herkunftsschule geben. Gleichwohl können damit auch andere Ursachen verbunden sein (z. B. Elternwahlrecht oder eine Veränderung im der individuellen Beeinträchtigung des Kindes).
- *Zeitpunkt des Wechsels* (Grund- oder weiterführende Schule): Sonderpädagogische Förderung dient niemals dem Selbstzweck, sondern hat eine kompensatorische Funktion, die insbesondere im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen darauf hinwirken soll, Schülerinnen und Schüler (wieder) dazu zu befähigen ohne besondere Unterstützung am Regelunterricht teilzunehmen. Der Zeitpunkt eines möglichen Wechsels sagt aber ohne ergänzende Daten nichts über die Wirksamkeit bzw. Effizienz der Fördermaßnahmen aus. Er gibt lediglich Anhaltspunkte darüber, inwieweit die Durchlässigkeit des Schulsystems im Verlauf der Schulzeit zu- bzw. abnimmt. So konnte in verschiedenen Studien bereits gezeigt werden, dass Übergänge von der Förder- in die Regelschule im Verlauf der Schulkarrieren tendenziell abnehmen.
- *Schulart:* Ebenso relevant erscheint in diesem Zusammenhang, welcher Schulart die aufnehmende Schule angehört. Hier zeigt sich, dass Übergänge in erster Linie von Förder- auf Grundschulen sowie im Bereich der Sekundarstufe I auf Haupt- bzw. Gesamtschulen stattfinden.

Insgesamt liegt die Relevanz dieser Kennziffern nicht zuletzt in der Bedeutung für den Schulträger, der im Zeitverlauf bei sinkenden oder steigenden Übergangs- bzw. Wechselquoten Schlüsse zur Bewertung des Erfolgs oder Misserfolgs eingeleiteter Maßnahmen (Veränderungen der Standortplanung, bauliche Investitionen, Personalentwicklung etc.) ziehen kann.

Einschulung

Die Einschulung wird häufig als einer der markantesten Einschnitte für Kinder und Eltern bezeichnet, wenngleich sich die damit verbundenen Fragen heute angesichts des Diskurses um Qualitätsrahmen frühkindlicher Bildung (Bildungspläne) und die Zunahme curricularer Regelungen in diesem Bereich anders stellen (vgl. Döbert 2007b). Neben dem Zeitpunkt der Einschulung (vorzeitig oder verspätet) liefern Daten zum Übergang von der frühen Bildung in die Schule auch Informationen über die Zugänglichkeit zum Regelschulsystem, insbesondere wenn sie über die Zeit analysiert werden. Im Hinblick auf die Frage der Zugänglichkeit und die damit verbundene Zielsetzung, zunehmend eine gemeinsame Beschulung aller Lernenden zu fördern, ist ein Rückgang direkter Einschulungen an Förderschulen zu erwarten, der sich auf Kreisebene auch tendenziell abzeichnet (vgl. Abbildung 30).



Quelle: SchIPS, IT-NRW; Eigene Berechnungen

Abb. 30: Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Förderschulen des Kreises Paderborn eingeschult werden, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 (in %)

Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die zunächst deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede, die sich im Untersuchungszeitraum immer weiter verringert haben. Wurde im Schuljahr 2007/08 mit 5,4% ein deutlich größerer Anteil der Jungen (im Vergleich zu 2,9% aller Mädchen) an einem Förderort eingeschult, ist das Geschlechterverhältnis 2014 mit 2,8% zu 2,3% fast ausgeglichen. Im Schuljahr 2015/16 entwickeln sich die geschlechtsspezifischen Einschulungsquoten jedoch wieder auseinander. Es bleibt abzuwarten, inwieweit es sich hierbei um einen Trend über die kommenden Schuljahre handelt.

Auf Landesebene fällt der Anteil der direkt an Förderschulen eingeschulten Kinder 2014 mit 2,9% zwar etwas höher aus, jedoch muss auch hier bei der Interpretation berücksichtigt werden, dass die Quote des Kreises maßgeblich durch die Förderschulen mit überregionaler Bedeutung beeinflusst wird, die von Lernenden mit einem Wohnort außerhalb des Kreises Paderborn besucht werden. Das heißt, dass insgesamt zum Einschulungszeitpunkt der Zugang zur Regelschule im Kreis besser gewährleistet wird als im Landesdurchschnitt.

In Abhängigkeit des diagnostizierten Förderbedarfs wird deutlich, in welchen Bereichen die Teilhabe aller Lernenden an Regelschulen eine besondere Herausforderung darstellt. Im Zeitverlauf zeigt sich in Kenntnis der sich verändernden Schülerpopulation für den Kreis zunächst in allen Förderschwerpunkten ein Rückgang der an einer Förderschule eingeschulten Kinder (vgl. Tabelle 35).

Tab. 35: Einschulung in Förderschulen nach Förderschwerpunkt der Schule, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 (Anzahl) und relative Anteile an allen Einschulungen im Kreis und im Land Nordrhein-Westfalen (in %)

		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Schüler- zahlen nach FSP (absolut)	LE	19	13	12	5	0	0	0
	ESE	3	8	6	5	7	6	6
	SB	46	45	33	44	38	23	17
	LES ⁷⁹	19	15	14	7	3	9	2
	GG	18	11	13	4	8	14	6
	HK	17	18	18	20	16	12	12
	KM	0	0	0	9	9	12	10
	SE	7	25	15	11	21	11	19
	Gesamt	129	135	111	105	102	87	72
Anteil in %	Kreis	4,1	4,2	3,6	3,3	3,5	3,0	2,5
	NRW	3,5	3,6	3,3	3,4	2,9	2,9	2,9

Quelle: SchIPS, IT-NRW, Eigene Berechnungen

Des Weiteren verdeutlicht die Tabelle eine veränderte Praxis der Einschulung von Kindern mit dem Förderbedarf Lernen insofern, als nach einem allmählichen Rückgang seit dem Schuljahr 2012/13 kein Kind (mehr) direkt in eine Fördereinrichtung eingeschult wurde. Eine ähnliche Entwicklung zeichnet sich für den Förderschwerpunkt Sprache ab. Wie sich allerdings parallel die Einschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf an Regelschulen entwickelt hat, ist mit den vorhandenen Daten nicht nachweisbar, da eine schülerbezogene Kombination des jeweiligen Förderschwerpunktes und des Einschulungsortes nicht Bestandteil der Statistik ist.

Wechsel zwischen Förder- und allgemeinen Schule

Nach wie vor finden mehr Wechsel von der Regel- in eine Förderschule statt als umgekehrt ins Gemeinsame Lernen (vgl. Abbildung 31), wenngleich sich die Übergangsquoten seit 2008 deutlich angenähert haben. Insgesamt fällt die Wechseldynamik im Kreis wesentlich geringer aus als auf Landesebene, wo 2014 eine Übergangsquote von 6% von Regel- auf Förderschulen einer Quote von 3,5% von Förder- auf Regelschulen gegenüberstand. Im Kreis Paderborn sind es 3,7% und 2,4%. Zudem wechseln im Schuljahr 2011/12 erstmals mehr Lernende von einer Förderschule in eine Regelschule.

Offen bleibt in diesem Zusammenhang, was der Grund für den Wechsel war. Im Allgemeinen erfolgt der Wechsel in eine Regelschule, (1) wenn der Förderbedarf aufgehoben wird oder (2) wenn dem Elternwunsch entsprochen wird und die Kinder und Jugendlichen ins Gemeinsame Lernen wechseln. In welchem Ausmaß dieses Ergebnis als eine zunehmende Etablierung des Gemeinsamen Lernens gewertet werden kann, lässt sich nicht in Gänze abschätzen. Insbesondere der drastische Rückgang der Wechsel in Förderschulen, dürfte aber als Indiz für die Bemühungen inklusiver Beschulung gewertet werden, wonach es seit Inkrafttreten der UN-BRK deutlich größere Hürden zu geben scheint, ein Kind aus der Regelschule in eine Förderschule zu überweisen.

⁷⁹ Mit den vorliegenden Daten lassen sich für die Schülerinnen und Schüler lediglich Aussagen über den der Einzelschule zugeordneten Förderschwerpunkt treffen. Das hat zur Folge, dass für Förderschulen mit mehreren Förderschwerpunkten (Almeschule in Büren und Philipp von Hörde in Delbrück) nur eine übergreifende Zuordnung für den Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen insgesamt möglich ist.

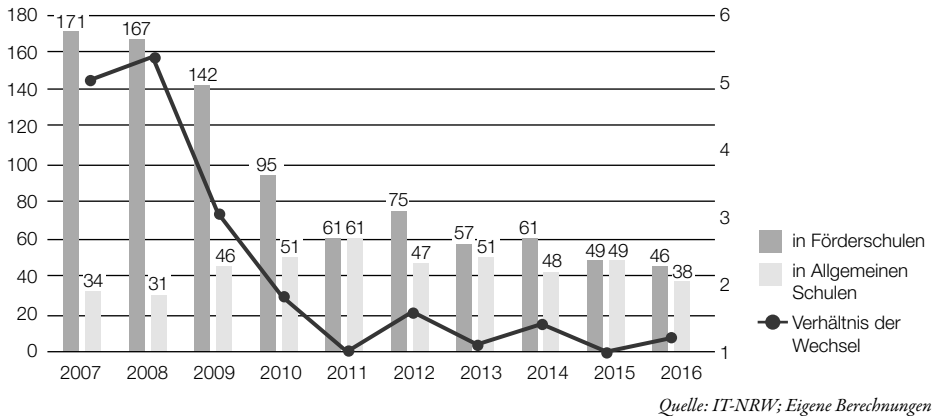


Abb. 31: Anzahl und Verhältnis der Wechsel zwischen Förderschulen und Regelschulen im Kreis Paderborn, 2007 bis 2014 (Anzahl, Verhältnis)

Zusätzlich zur Betrachtung der Wechselrichtung bietet der Zeitpunkt des Wechsels einen Anhaltspunkt für die Zu- bzw. Abnahme der Durchlässigkeit insgesamt ebenso wie nach Schularten, an die der Wechsel erfolgt. Auf Basis der vorliegenden Daten lässt sich das Übergangsverhalten differenziert abbilden (vgl. Tabelle 36).

Tab. 36: Übergänge von Förderschulen in Regelschulen in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 nach Schulart (Anzahl)

	GE	HS	RS	GY	GS	SEK	Waldorf	Übergänge Gesamt
2007/08	6	17	2	-	4	X	5	34
2008/09	7	15	-	1	3	X	5	31
2009/10	10	14	1	2	7	X	12	46
2010/11	7	32	3	-	3	X	6	51
2011/12	11	31	10	1	8	X	-	61
2012/13	5	22	11	-	4	5	-	47
2013/14	8	19	3	1	17	3	-	51
2014/15	9	5	3	-	17	7	2	43
2015/16	5	8	4	-	22	2	2	43
2016/17	3	3	4	-	26	8	2	46

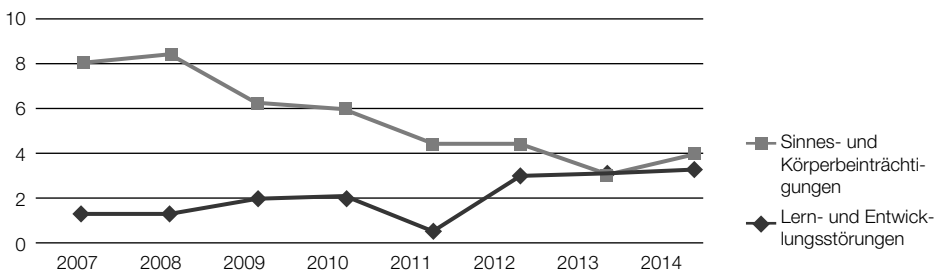
X = Nicht zutreffend, da Sekundarschulen im Kreis erst zum Schuljahr 2012/13 eingeführt wurden.

Quelle: IT-NRW; Eigene Berechnung

Insbesondere in der Sekundarstufe I wechseln vermehrt Lernende von der Förderschule in die Regelschule. Dabei gewinnen die Integrierten Gesamtschulen in den letzten beiden Schuljahren als aufnehmende Schule an Bedeutung. Zugleich gehen die Übergänge von Förderschulen an Hauptschulen zurück, was auch als Folge des Schulstrukturwandels und dem Auslaufen dieser Schulart zu deuten ist (vgl. 6.1.1). Fanden im Zeitraum 2010 bis 2013 vergleichsweise häufig Wechsel von der Förder- in eine Regelschule statt, scheint diese Dynamik etwas abzunehmen.

Offen bleibt in dieser Betrachtung, bei wie vielen Lernenden mit dem Wechsel zur Regelschule der sonderpädagogische Förderbedarf entfällt, d. h. wie häufig tatsächlich von einem Wechsel ins Gemeinsame Lernen gesprochen werden kann.

Für die Lernenden mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen sowie mit geistigen Beeinträchtigungen gibt es erwartungsgemäß nur sehr vereinzelt Wechsel von einer Förder- in eine Regelschule (vgl. Abbildung 32). Werden Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule eingeschult, verbleiben sie zumeist bis zum Abschluss in der gewählten Schulart. Für alle vier Förderbereiche (Sehen, Hören und Kommunikation, Geistige Entwicklung sowie Körperliche und motorische Entwicklung) gab es im Untersuchungszeitraum insgesamt acht Wechsel an Regelschulen. Eine Konzentration der Wechsel ins Gemeinsame Lernen in den letzten Schuljahren, die auf die verstärkten Implementationsbemühungen eines inklusiven Schulwesens zurückgeführt werden könnte, lässt sich nicht erkennen. Im Rahmen einzelintegrativer Maßnahmen hat es demzufolge im Untersuchungszeitraum nur wenige Veränderungen gegeben. Wechsel von Regel- auf Förderschulen finden dagegen weiterhin häufiger statt als von Förder- auf Regelschulen.



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Abb. 32: Quote der Übergänge an Förderschulen im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 nach Förderbereichen (in %) ⁸⁰

Seit Beginn des Untersuchungszeitraums hat sich die Quote der Wechsel auf Förderschulen für Lernende mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen im Kreis von 1,5% 2007 auf 3,3% 2013 sogar mehr als verdoppelt. Legt man die absolute Zahl an Schülerinnen und Schüler mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen an Regelschulen zu Grunde, zeigt sich, dass sich 25 der 88 Lernenden 2013 entschieden, an eine Förderschule zu wechseln. Im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen hingegen ist ein dynamischeres Übergangsverhalten in gegenläufiger Richtung zu beobachten. Schülerinnen und Schüler wechseln häufiger in die Regelschule. Diese Übergangquote hat sich seit 2008 von 1,3% auf 2,7% (2014/15) ebenfalls mehr als verdoppelt. Diese Entwicklung ist insofern kritisch zu betrachten, als gerade im Bereich der Sinnesbeeinträchtigung sowie der Körperlichen und motorischen Entwicklung ein Großteil der Schülerschaft zielgleich unterrichtet wird und das Gemeinsame Lernen durch eine Bereitstellung von Barrierefreiheit bzw. technischen Voraussetzungen (die zum Teil mobil auch im Austausch zwischen mehreren Schulen je nach Bedarf verwendet werden können) bereits ermöglicht werden könnte (vgl. 6.1.7). Zudem kann mittelfristig der Umbau bzw. die Nutzung von Gebäuden ehemaliger Förderschulen sinnvoll sein, da sie bereits über die entsprechende Ausstattung und Barrierefreiheit verfügen.

⁸⁰ Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die von Regel- in Förderschulen wechseln, wird auf die Gesamtzahl der Lernenden in den zusammengefassten Förderschwerpunkten bezogen, die eine Förderschule besuchen; ohne Schule für Kranke.

Ferner ist in diesem Zusammenhang ebenfalls kritisch zu betrachten, dass mehr Lernende von einer Regelschule auf eine Förderschule wechseln, bei insgesamt leicht gestiegenem Förderbedarf. Gleichwohl hat sich die Übergangsquote seit 2007 mehr als halbiert (8,2% gegenüber 3,1% in 2013). Insbesondere im Zuge des Ausbaus des Gemeinsamen Lernens lassen sich Veränderungen dahingehend erkennen, dass die Anzahl der Wechsel von Grund- und Hauptschulen auf Förderschulen seit 2010 deutlich absinkt und 2014 einem ausgeglichenen Verhältnis von 1:1 entspricht.

Inwieweit insbesondere aus dem Gemeinsamen Lernen Übergänge in die Förderschulen erfolgen und zu welchem Zeitpunkt Wechsel sowohl in als auch aus Schulen des Gemeinsamen Lernens stattfinden, bedarf einer gesonderten Betrachtung. Da der Ausbau des Gemeinsamen Lernens im Kreis insbesondere seit dem Schuljahr 2011 stattfand, werden Wechsel im Zeitraum von 2011 bis 2014 betrachtet. Tabelle 37 dokumentiert die Wechseldynamik zwischen den Schulen des Gemeinsamen Lernens und Förderschulen und verdeutlicht drei zentrale Aspekte:

1. Von der Förder- an eine Schule des Gemeinsamen Lernens finden Wechsel insbesondere an der Schnittstelle zwischen Primar und Sekundarbereich I statt. Da keine Informationen zu den entsprechenden Förderschwerpunkten der Wechsler vorliegen, lässt sich nur als These festhalten, dass diese Wechsel insbesondere Lernende mit Förderbedarf Sprache betreffen. Zum einen lässt sich dies dadurch begründen, dass durch das fehlende Förderschulangebot Sprache in der Sekundarstufe I im Kreis Paderborn eine Beteiligung am Gemeinsamen Lernen begünstigt wird. Zum anderen ist im Bereich Sprache ein Teil der Förderbedarfe nur vorübergehend und kann insbesondere nach der Primarsprache häufig aufgehoben werden.
2. Befinden sich Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an einer Schule des Gemeinsamen Lernens, finden nur selten Wechsel in die Förderschule statt und diese dann erst in höheren Jahrgängen.
3. Besonders häufig wechseln Lernende nach der Jahrgangsstufe 9 in eine Fördereinrichtung. Dabei handelt es sich um Übergänge in eine Förderschule des Sekundarbereichs II (Berufskolleg) und somit um Lernende, die die Schule ohne Abschluss (oder mit einem Abschlusszeugnis Lernen) bzw. mit Hauptschulabschluss verlassen.

Tab. 37: Übergänge zwischen Förderschule und Schulen des Gemeinsamen Lernens in den Schuljahren 2011/12 bis 2014/15 nach Schulstufe bzw. Jg. (Anzahl)⁸¹

Übergänge von Förderschulen an Schulen des Gemeinsamen Lernens				
	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
von Primar in Sek I	15	18	19	19
alle anderen Jg.	3	2	3	2
Gesamt	18	20	22	21
Übergänge von Schulen des Gemeinsamen Lernens an Förderschulen				
	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
von Primar in Sek I	0	1	0	0
zum Jg. 7	4	1	1	4
nach Jg. 9	9	9	12	15
Gesamt	24	20	25	35

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

81 inkl. Schule für Kranke/freiwillige Wiederholung

6.2.2 Bildungsgang und sonderpädagogische Förderung

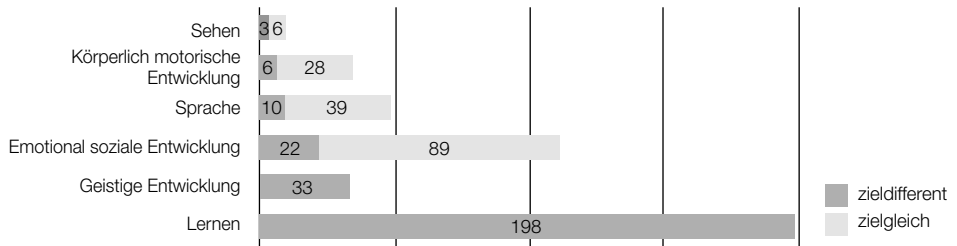
Ein zweiter Aspekt auf Ebene der Prozesse, der sich mit den Daten der amtlichen Statistik abbilden lässt, ist der Bildungsgang sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler, also die Frage der zielgleichen oder zieldifferenten Unterrichtung. Ausgehend von den jeweiligen Rahmenlehrplänen der einzelnen Unterrichtsfächer bestehen für jede Klassenstufe Erwartungen im Hinblick auf zu erreichende Schülerleistungen. Werden in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung oder z. T. auch im Förderschwerpunkt Lernen diese Ziele nicht erreicht, kann eine zieldifferente Förderung erfolgen, die sich an gesonderten (individuellen) Förderplänen orientiert. Den Bezugsrahmen für eine Unterscheidung zwischen zielgleichem und zieldifferentem Unterricht bildet der Bildungsgang bzw. der zugrunde gelegte Rahmenlehrplan in Anlehnung an § 19 Abs. 3 und § 20 Abs. 3 SchulG NRW. Wie bereits ausgeführt, gehen damit einerseits verschiedene Abschlussmöglichkeiten einher (vgl. 6.1.3), die die Lernenden bei zielgleicher Leistungsbeurteilung zu einem der üblichen allgemeinen Bildungsabschlüsse führen oder aber bei zieldifferenter Beurteilung ein Abgangszeugnis im Förderschwerpunkt Lernen bzw. Geistige Entwicklung vorsehen. Andererseits gehen damit Besonderheiten im Unterrichtsprozess einher. Zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler lernen auf Grundlage des § 29 Abs. 1 SchulG NRW nach schulartspezifischen Vorgaben, die neben dem Erreichen der Bildungsstandards auch Ziele und Inhalte ebenso wie Unterrichtsfächer und Lernbereiche festlegen. Abweichend davon gelten für den zieldifferenten Unterricht die spezifischen Zielsetzungen und Unterrichtsinhalte für die Förderbedarfe Lernen und Geistige Entwicklung. Die Entscheidung darüber, ob eine Schülerin oder ein Schüler zieldifferent unterrichtet wird, obliegt ebenso wie die Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung und die Festlegung des Förderschwerpunkts der Schulaufsicht (§ 14 Abs. 1 SchulG NRW).

Eine systematische Erfassung der zielgleichen bzw. zieldifferenten Unterrichtung erfolgt erst ab dem Schuljahr 2012/13, sodass keine Entwicklungslinien über die Schuljahre hinweg nachgezeichnet werden können. Letztlich zielt eine Darstellung des Bildungsgangs von sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern darauf ab, Hinweise auf die Prämisse der Angemessenheit zu erhalten. So kann ein hoher Anteil an zieldifferenter Unterrichtung im Bereich Lernen einerseits darauf hindeuten, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Beeinträchtigung mit hoher Wahrscheinlichkeit langfristig die Bildungsziele nicht erreichen. Andererseits gehen mit einer zieldifferenten Unterrichtung auch zusätzliche personelle Ressourcen einher und bilden damit ein Anreizsystem für zieldifferente Förderung. Wissenschaftlich herausgearbeitet wurden jedoch auch (beispielsweise im Rahmen des Projektes „Jenaer Schulen auf dem Weg zu Inklusion begleiten“) die Perspektiven, die sich aus einer fachspezifischen zieldifferenten Förderung ergeben. Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Lernen, so ein Befund des Projektes, erreichen vielfach auch bei zielgleicher Unterrichtung in verschiedenen Fächern das Bildungsziel und bedürfen deshalb nur in einzelnen Fächern einer zieldifferenten Förderung (vgl. Sasse & Schulzeck 2017).

Wenngleich Kennzahlen hier wie im Bereich der Übergänge nur einen Proxy für die Prozessdimension darstellen und eine umfassende Beurteilung von Prozessmerkmalen insbesondere auf institutioneller Ebene weiterführender Informationen bedarf, soll zunächst ein quantitativer Überblick gegeben werden, um zu prüfen, inwieweit sich bereits mögliche Schlussfolgerungen beispielsweise im Hinblick auf Herausforderungen für die Unterrichtsgestaltung o. ä. ziehen lassen.

Im Schuljahr 2014 wurden 63% der Lernenden mit Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen zieldifferent unterrichtet (vgl. Abbildung 33). Dabei zeigt sich auch, dass neben den Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung auch Lernende anderer Förderbedarfe zieldifferent

lernen. Diese Schülerinnen und Schüler haben zumeist einen zweiten Förderschwerpunkt. Die Abbildung veranschaulicht, dass insbesondere im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache häufig ein zweiter Förderbedarf Lernen diagnostiziert wird, der dann eine ziel-differente Unterrichtung nach sich zieht. Die Abbildung differenziert die Lernenden lediglich nach dem 1. Förderschwerpunkt, sodass keine Doppelzählungen der Schülerinnen und Schüler mit zwei Förderschwerpunkten erfolgen.



Quelle: SchIPS, Eigene Darstellung

Abb. 33: Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen des Kreises Paderborn, Schuljahr 2014/15 (Anzahl)⁸²

Die Frage des Bildungsgangs gibt lediglich erste Anhaltspunkte zur Unterrichtsgestaltung sowie zu den Herausforderungen für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen. Eine breite Durchmischung von Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf, solchen mit zielgleicher Förderung und jenen mit zieldifferenter Förderung dürfte im Unterrichtsalltag besondere Herausforderungen mit sich bringen. Offen bleibt dabei gleichwohl, ob und in welchem Umfang auch äußere Differenzierungen stattfinden – also, inwieweit Lernende mit Förderbedarf für einzelne Unterrichtsstunden oder -tage nicht mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unterrichtet werden.

6.3 Ergebnisse von Inklusion auf kommunaler Ebene

Für die Ergebnisse schulischer Bildung mit Blick auf die Umsetzung eines inklusiven Schulwesens auf kommunaler Ebene lässt sich nicht zuletzt im Erreichen allgemeinbildender Schulabschlüsse ein Prädiktor für die Erwerbsbiografie der Absolventen und Abgänger und damit auch der Zugangsmöglichkeiten zur beruflichen (Aus-)Bildung nachzeichnen. Die Art des erreichten Abschlusses stellt, so die Annahme, eine geeignete Information dar, um die Qualifizierungsfunktion des Schulwesens einzuschätzen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) und damit die Voraussetzungen für die Prämisse der Zugänglichkeit zur weiterführenden (Berufs-)Bildungsbiografie bewerten zu können. Für die analytische Ausrichtung der vorliegenden Betrachtung und den zugrunde gelegten Differenzlinien erscheinen drei Fragestellungen erkenntnisleitend:

1. Welche Abschlüsse erreichen Lernende der Förderschulen im Kreis und inwieweit zeigen sich Unterschiede zwischen den Förderschwerpunkten?
2. Mit welcher Qualifikation verlassen Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Regelschulen des Kreises?
3. Inwieweit unterscheiden sich die qualifizierenden Abschlüsse sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler der Regelschule von der Absolventenstruktur der Fördereinrichtungen?

⁸² Der Schwerpunkt Hören und Kommunikation wurde aufgrund der Fallzahlen < 3 nicht berücksichtigt.

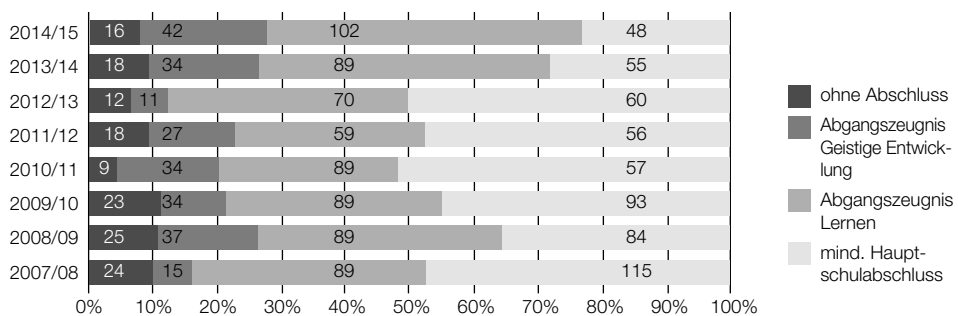
Maßgeblich für den möglichen Abschluss ist dabei die bereits dargestellte Leistungsbeurteilung der Lernenden (6.2.2). Werden Lernende mit Förderbedarf zielgleich unterrichtet, so besteht die Möglichkeit einen der allgemeinbildenden Schulabschlüsse (Hauptschulabschluss, Mittlerer Abschluss oder Abitur) zu erwerben. Zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler der Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen werden laut Schulgesetz (§ 12 Abs. 4 SchulG NRW) zu eigenen Abschlüssen in Form eines Abgangszeugnisses Geistige Entwicklung bzw. Lernen geführt. Formal handelt es sich bei einem Abgangszeugnis nicht um einen allgemeinbildenden Schulabschluss. Statistisch werden sie deshalb als Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss erfasst. Gleichwohl wird Lernenden mit dem Förderschwerpunkt Lernen die Möglichkeit eingeräumt, neben dem Abgangszeugnis einen Haupt- oder mittleren Abschluss zu erreichen.

6.3.1 Abgänger und Absolventen der Förderschulen

Eine Darstellung der erreichten Abschlüsse im Zeitverlauf verdeutlicht, dass sich die Zahl der Abgänger mit einem Hauptschulabschluss im Untersuchungszeitraum von 2007/08 bis 2014/15 mehr als halbiert hat (vgl. Abbildung 34). Korrespondierend dazu erhöhte sich die Zahl der Abgangszeugnisse in den Bereichen Geistige Entwicklung und Lernen. Der prozentuale Anteil der Jugendlichen, die die Förderschule ohne formalen Abschluss verlassen, schwankt hingegen zwischen 11,1% im Jahr 2009 und 6,4% im Schuljahr 2012.

Diese Entwicklung lässt unterschiedliche Interpretationen zu. Die Zunahme der Abgangszeugnisse Geistige Entwicklung lässt sich mit Ausnahme des Schuljahres 2012/13 durch steigende Schülerzahlen in diesem Bereich begründen. Erklärungsbedürftig bleibt der steigende Anteil der erworbenen Abgangszeugnisse im Bereich Lernen und korrespondierend dazu der Rückgang von Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss. Zu prüfen wäre daher, inwieweit sich die Absolventenstruktur der Förderschülerinnen und -schüler von den Abgängern und Absolventen mit Förderbedarf an Regelschulen unterscheidet. Denkbar wäre etwa, dass die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler der Förderschule ins Gemeinsame Lernen wechseln und dort der Anteil der Hauptschulabschlüsse womöglich größer ausfällt (vgl. 6.3.2).

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich insofern, als der Anteil der Jungen, die 2013/14 die Förderschule ohne formalen Abschluss verließen, mit 76 % leicht über dem der Mädchen lag (67%).



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Abb. 34: Entwicklung der Absolventenstruktur 2007/08 bis 2014/15 in den Förderschulen des Kreises (Anzahl, in %)

Unter Berücksichtigung der Förderschwerpunkte bestätigt sich die Annahme, dass der Rückgang der Hauptschulabschlüsse an Förderschulen zum Teil auf Entwicklungen im Förderschwer-

punkt Lernen zurückzuführen ist. Mit über 80% verlassen 2013 mehr Jugendliche als zuvor im Bereich Lernen eine Förderschule ohne Abschluss (vgl. Abbildung 35). Diese Entwicklung ist mit einer Änderung in der Handlungspraxis auf der Ebene der Schulaufsicht zu erklären. Bis zum Schuljahr 2010/11 verließ – vor allem im Vergleich zu den umliegenden Kreisen – ein hoher Anteil der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen des Förderschwerpunktes Lernen die Förderschulen. In der sich anschließenden Sekundarstufe II wurde gemäß § 19 AO-SF die Weiterbewilligung des Förderbedarfs, mit der eine entsprechende Mittelzuweisung an die Schulen im Bereich der sonderpädagogischen Unterstützung einhergeht, auch für die Absolventinnen und Absolventen des Förderschwerpunktes Lernen beantragt, die einen Hauptschulabschluss erreicht haben. In der Folge wurden dann zunehmend seit 2012 beantragte sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen für den Sekundarbereich II nicht mehr bewilligt, wenn der oder die Lernende bereits einen Hauptschulabschluss erworben hatte. So setzte letztlich eine Änderung der Abschlussvergabe auf Ebene der Schulen insofern ein, als der Anteil der Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss verließen, deutlich von knapp 51% in 2011/12 auf 32% in 2014/15 abnahm⁸³.

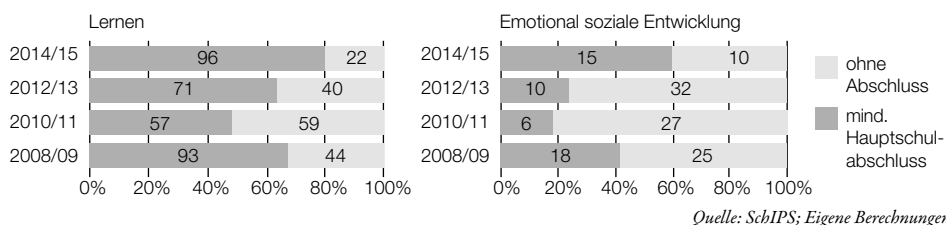


Abb. 35: Entwicklung der Absolventenstruktur 2008/09 bis 2014/15 in den Bereichen Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung an den Förderschulen des Kreises (Anzahl, in %)

Im Vergleich zur Schülergruppe mit dem Förderbedarf Lernen erreichen Lernende mit Emotionalen und sozialen Entwicklungsbeeinträchtigungen häufiger mindestens einen Hauptschulabschluss, wenngleich der Anteil derer, die ohne Abschluss die Schule verlassen, ebenfalls deutlich gestiegen ist – von 18% auf 60% im Schuljahr 2014/15.

Aufgrund der kleinen Fallzahlen wird auf die Darstellung der Abgänger und Abgängerinnen mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen verzichtet. Im Bereich Sprache besteht im Kreis kein Förderangebot, das die Jugendlichen zu einem Schulabschluss führen könnte.

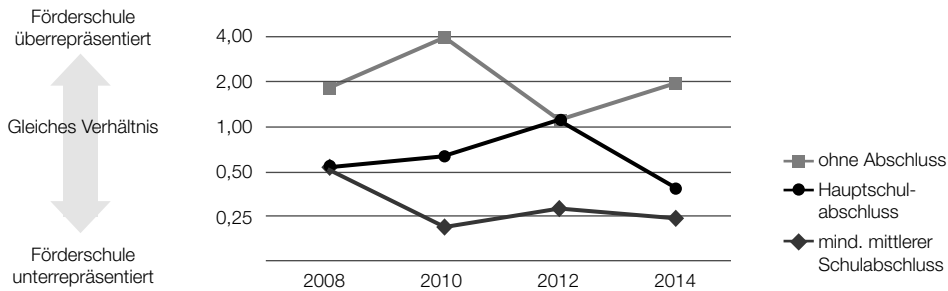
6.3.2 Abgänger und Absolventen der Regelschulen

Ein Blick auf die Abgänger und Absolventen mit Förderbedarf der Regelschulen verdeutlicht, dass die Anzahl insgesamt gestiegen ist. Verließen im Jahr 2008/09 gerade einmal 17 Lernende mit Förderbedarf eine Regelschule, waren es im Schuljahr 2014/15 bereits fast doppelt so viele (33)⁸⁴. Mehr als die Hälfte dieser Gruppe (61%) erreichte dabei 2014/15 einen Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschluss. Um zu prüfen, inwieweit diese Schülerinnen und -schüler höhere Abschlüsse erreichen als jene an den Fördereinrichtungen wurde der Relative-

⁸³ Die inhaltliche Interpretation der Entwicklung erfolgte in Abstimmung mit dem Schulamt des Kreises Paderborn.

⁸⁴ Durch den Ausbau des Gemeinsamen Lernens wird sich diese Zahl in den kommenden Jahren weiter vervielfachen, sodass hier ein Monitoring umso wichtiger erscheint, um zuverlässige Aussagen zur Entwicklung der Absolventenstrukturen im Zeitvergleich zu erhalten.

Risiko-Index für verschiedene Abschlussprofile bestimmt (vgl. Abbildung 36). Das Ergebnis zeigt sehr deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit die Schule ohne Abschluss zu verlassen an den Förderschulen im gesamten Untersuchungszeitraum deutlich höher ausfällt und im Schuljahr 2014/15 doppelt so hoch war. Den Hauptschulabschluss hingegen erreichten nur etwa halb so viele Lernende mit Förderbedarf an Förder- wie an Regelschulen.



Quelle: IT-NRW Sonderauswertung der Schulstatistik; Eigene Berechnungen

Abb. 36: Relative-Risiko-Indizes (RRI) der Absolventen und Abgänger mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Förderschulen gegenüber den Regelschulen 2008 bis 2014 nach Abschlussarten

Dieser Befund lässt zwei Schlüsse zu: (1) Es könnte sich damit die These bestätigen, dass womöglich vorwiegend die Leistungsspitze der Förderschülerinnen und -schüler ins Gemeinsame Lernen wechselt und (2) deutet darauf hin, dass die Unterrichtung in einem leistungsheterogenen Umfeld Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu höheren Abschlüssen zu führen vermag. Für eine abschließende Prüfung wäre eine Untersuchung erforderlich, welche die erreichten Kompetenzen mit individuellen Merkmalen der Lernenden verknüpft⁸⁵. Bislang gibt es für das deutsche Bildungssystem keine systematische Auswertung der Lernergebnisse von sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern in Regel- gegenüber Förderschulen. Erste Befunde der Forschung verweisen auf leicht positive Effekte der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in Regelschulen gegenüber den Lernenden in Fördereinrichtungen (vgl. Kocaj et al. 2014; Stranghöner et al. 2017b; Stanat et al. 2017). Die im Rahmen des IQB-Bildungstrends festgestellten Kompetenzen der Lernenden in der Jahrgangsstufe 4 zeigen, dass sonderpädagogisch geförderte Lernende an Regelschulen in den Bereichen Deutsch Lesen und Zuhören in den erreichten Kompetenzen etwa ein halbes Schuljahr vor den Lernenden der Förderschule liegen. In Mathematik zeigt sich ein Lernvorsprung von etwas weniger als einem halben Schuljahr. Nur im Längsschnitt ließe sich allerdings nachweisen, inwiefern diese Kompetenzunterschiede durch selektive Zuweisung auf die Förderorte, das heißt die Lernausgangslagen, und/oder durch die unterschiedliche Förderung und Leistungsentwicklung in Förder- und Regelschule bedingt sind. Gleichwohl zeigt die Forschung neben Leistungsaspekten auch, dass die schulische Motivation der Lernenden in den Fördereinrichtungen signifikant höher ausfällt, als in den Schulen des Gemeinsamen Lernens (vgl. Stanat et al. 2017; Bear 2002). Für eine umfassende Analyse sowohl der Absolventen- und Abgängerstrukturen als auch der Kom-

⁸⁵ Erste Befunde zu Ergebnissen der inklusiv beschulten Kinder und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem liefern Kocaj et al. 2014 für die Kompetenzentwicklung im Primarbereich.

petenzentwicklung fehlt es bislang an einer entsprechenden Datenbasis (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Geschlechtsspezifische Disparitäten

Betrachtet man die Absolventenstruktur aller Lernenden in Regelschulen unabhängig vom Vorliegen eines Förderbedarfs, zeigt sich im Zeitverlauf ein steigendes Qualifikationsniveau dahingehend, dass der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Abitur im Zeitraum von 2007/08 bis 2014/15 von 28% auf 37% gestiegen ist. Rückläufig hingegen ist die Quote der erworbenen Hauptschulabschlüsse von knapp 22% auf knapp 15%, während der Anteil derer mit mittlerem Abschluss oder Fachhochschulreife nur leicht abnimmt (45,3% in 2007/08 und 43,8% in 2014/15).

In Abhängigkeit der Geschlechterverteilung wird deutlich, dass der Anteil der Mädchen mit Hochschulreife noch immer über dem der Jungen liegt. Die Quote derjenigen, die die Schule ohne oder mit einem Hauptschulabschluss verlassen, fällt demgegenüber bei männlichen Absolventen bzw. Abgängern etwas höher aus (vgl. Abbildung 37).

Eine Darstellung der erworbenen Abschlüsse unter Einbeziehung der Heterogenitätsdimension Migration (z. B. in Abhängigkeit des Generationenstatus oder der Verkehrssprache) ist auf Basis der vorliegenden Daten nicht möglich. Lediglich für die Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsbürgerschaft lässt sich zeigen, dass der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulreife im Zeitraum 2007/08 bis 2014/15 zwischen 8 und 15 % schwankt und nach wie vor weit hinter der Absolventenquote bei deutscher Staatsbürgerschaft (36 % in 2014) zurückbleibt. Dem steht ein steigender Anteil ausländischer Lernender gegenüber, die die Schule ohne Abschluss verlassen (14% im Jahr 2007 und 21,3% im Jahr 2014).

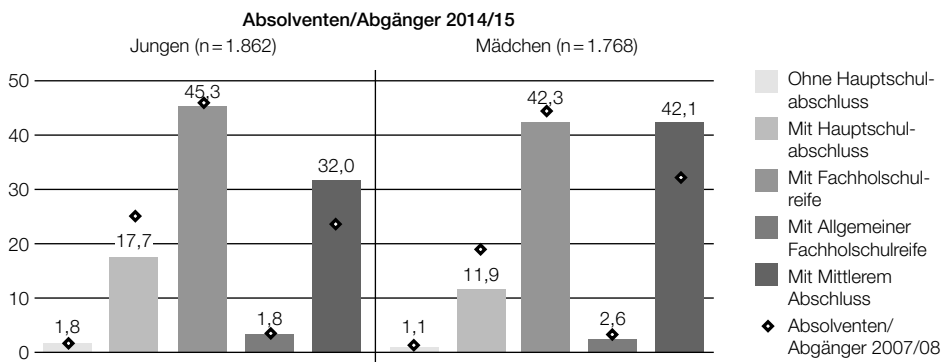


Abb. 37: Männliche und weibliche Absolventen/Abgänger von allgemeinbildenden Schulen 2014/15 und 2007/08 nach Abschlussarten (in %)

6.4 Analysen zu Disparitäten auf einzelschulischer Ebene

Die zuvor dargestellten Informationen zu Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen von Lernenden mit Förderbedarf im Kreis Paderborn stellen eine grundlegende Informationsbasis von Indikatoren dar, die die Fragen nach der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit beantworten

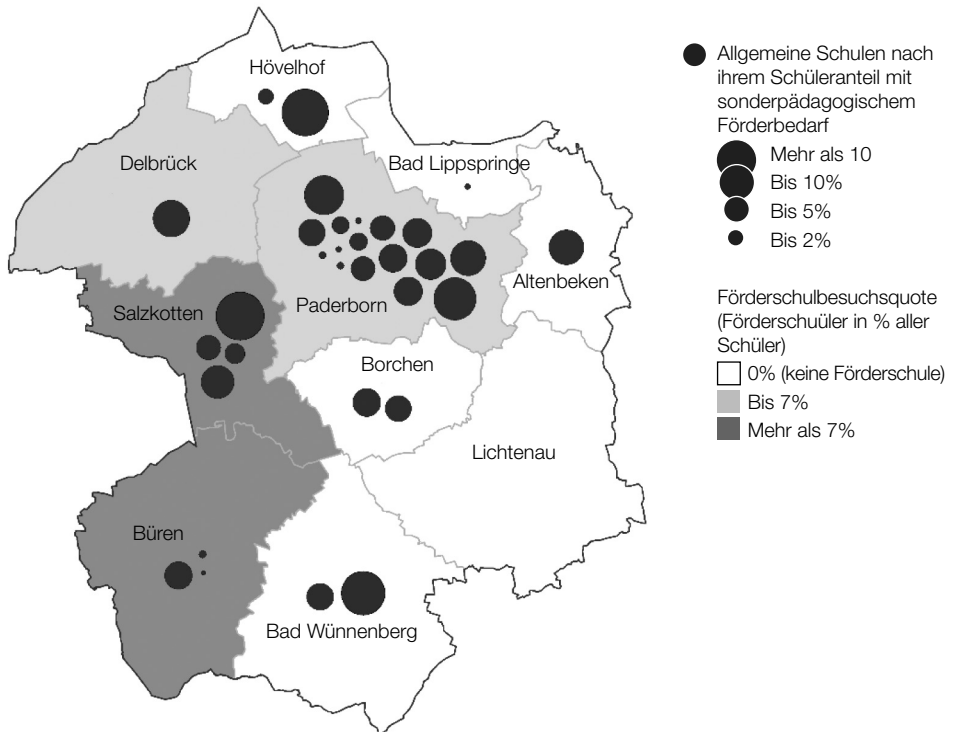
sollen. Dennoch handelt es sich dabei um absolute und relative Häufigkeiten, die in ihrem Informationswert zum Stand der Umsetzung eines inklusiven Schulwesens auf kommunaler Ebene begrenzt sind. Um möglichen Fehlinterpretationen zu begegnen, wird deshalb im Folgenden die Kontextualisierung erweitert. Zu diesem Zweck werden die Basiskennziffern (z. B. Anzahl der Lernenden mit Förderbedarf an einer Schule) unter Einbeziehung weiterer Variablen exemplarisch in einer weiterführenden statistischen Analyse ergänzt. Bezugnehmend auf das umrissene methodische Vorgehen zur Spezifizierung aussagekräftiger Indikatoren wird damit auf die Differenzierungsmerkmale rekurriert (vgl. 5.3).

Auf Einzelschulebene werden zur Kontextualisierung die Hintergrundvariablen Schulstandort, Schulgröße, Ganztagsangebote und Konfessionsgebundenheit der Einrichtung einbezogen, um zu prüfen, inwieweit sich darin Unterschiede in Fragen der Zugänglichkeit und Verfügbarkeit zum Gemeinsamen Lernen zeigen. Die so gewonnenen Informationen sind deshalb von Bedeutung für die kommunale Steuerung, weil sie für die Entscheidungsträger mögliche Disparitäten dahingehend offenbaren, dass beispielsweise bestimmte Trägerkonstellationen oder Schularten für das Gemeinsame Lernen einen umfassenderen Beitrag leisten als andere und dadurch entsprechende Potenziale für die Weiterentwicklung der kommunalen Schullandschaft identifiziert werden können.

6.4.1 Kontextmerkmal Schulstandort, Schulgröße, Ganztagsangebot und Bekenntnisschulen

Vertiefend zur Darstellung in Kapitel 6.1.1 sollen in einem ersten Schritt die Verteilung der Lernenden mit Förderbedarf auf Regelschulen im Kreis geprüft werden. Damit geht die Überlegung einher, dass sich die Lernenden mit Förderbedarf an Regelschulen im Kreis in einer bestimmten Lage konzentrieren. Wenngleich sich die Lernenden entsprechend auf die Schulen des Gemeinsamen Lernens verteilen, soll geprüft werden, inwieweit es darüber hinaus Klumpungseffekte gibt und sich Schulstandorte mit besonders hohen Anteilen an sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern zeigen, die über die zu erwartende Siedlungs- und Schülerdichte in den Einzelgemeinden hinausgehen.

Abbildung 38 zeigt alle Regelschulen des Kreises, die im Schuljahr 2014/15 Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten. Erwartungsgemäß ist der Anteil an sonderpädagogisch geförderten Lernenden in den dicht besiedelten Gebieten der Stadt Paderborn, Salzkotten und Büren aufgrund der insgesamt höheren Schülerdichte höher als in den dünn besiedelten Nachbargemeinden. Die Darstellung verdeutlicht auch, dass es innerhalb der Stadt Paderborn und in der Gemeinde Salzkotten ein flächendeckendes Angebot an Schulen des Gemeinsamen Lernens gibt. Darüber hinaus lassen sich die Gemeinden in drei Gruppen einteilen: (1) Gemeinden, in denen ein ausdifferenziertes Förderangebot und eine hohe Förderschulbesuchsquote einer vergleichsweise moderaten bis geringen Beteiligung am Regelschulsystem gegenübersteht (z. B. die Gemeinden Büren). (2) Gemeinden mit geringer Förderschulbesuchsquote bzw. ohne Förderschule, die hohe Anteile an Lernenden mit Förderbedarf in Regelschulen zeigen (z. B. Hövelhof, Bad Wünnenberg, Altenbeken). Und (3) die Gemeinden, die kaum bis keine Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf unterrichten (z. B. Lichtenau und Bad Lippspringe). Hier zeigt sich einmal mehr die Bedeutsamkeit wohnortspezifischer Analysen. Denn die Frage, die insbesondere mit der Gruppe drei einhergeht, ist, ob es in diesen Gemeinden keinen Bedarf am Gemeinsamen Lernen gibt oder welche bzw. wo die Lernenden mit einem solchen Bedarf derzeit eine Schule besuchen.



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 38: Allgemeine Schulen nach dem Anteil der sonderpädagogisch geförderten Lernenden im Schuljahr 2014/15

Die Schulgröße als Organisationsmerkmal findet im aktuellen Diskurs um den Abbau von sozialer Ungleichheit häufig als ein mögliches Analysemerkmal Berücksichtigung. Damit einher geht die Annahme, dass mit zunehmender Größe der Schule die individuellen Merkmale der Schülerschaft (z. B. sozioökonomisches oder kulturelles Kapital) an Bedeutung gewinnen. Für eine vertiefende Analyse im Zusammenhang mit der Zugänglichkeit zu einem inklusiven kommunalen Schulwesen ist die Frage verknüpft, inwieweit sich die Schülerschaft womöglich überwiegend auf große Schulen konzentriert oder gar kleine Schulen unverhältnismäßig viele Lernende mit Förderbedarf aufnehmen.

Für die Schulen des Kreises Paderborn zeigt sich kein statistisch signifikanter Effekt für den Zusammenhang zwischen Schulgröße und Anzahl der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf ($r = .134$; $p > 0.05$), weshalb ein (statistisches) Ungleichgewicht ausgeschlossen werden kann. Die Verfügbarkeit einer ganztägigen Betreuung, so die Annahme, erscheint als ein zentrales Kriterium im Schulwahlverhalten der Eltern (6.1.5). Werden in den Schulen des Kreises keine hinreichenden Angebote bereitgehalten, könnten sich Eltern womöglich eher für ein Förderangebot entscheiden, das ein Ganztagsangebot vorhält. In diesem Zusammenhang wurde deshalb geprüft, inwieweit eine Beziehung zwischen der Anzahl an Schülerschaft mit Förderbedarf und dem Vorhandensein einer ganztägigen Betreuung besteht. Im Ergebnis zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang ($r = .166$, $p > 0.05$), woraus zunächst nur geschlussfolgert werden kann, dass Lernende sowohl Schulen mit als auch ohne Ganztagsbetreuung gleichermaßen besuchen. Offen bleibt, inwieweit mehr Eltern das Angebot an allgemeinen Schulen in Anspruch nehmen

würden, wenn das Ganztagsangebot ausgebaut werden würde. Werden nur die Schulen des Gemeinsamen Lernens betrachtet, zeigt sich ebenfalls kein Effekt ($r = -.106$; $p > 0.05$).

Mit der UN-BRK wird auch immer ein grundlegender Paradigmenwechsel konstatiert, der die Politik der Wohltätigkeit und Fürsorge durch eine Politik der Menschenrechte ersetzt. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, inwieweit die in Nordrhein-Westfalen und insbesondere im Kreis Paderborn (49 von 67 Grundschulen) sehr weit verbreiteten Bekenntnisschulen im Primarbereich, diesen Paradigmenwechsel erfüllen. Diese Frage zu beantworten ist keinesfalls trivial und lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Daten kaum hinreichend beantworten. Gleichwohl ist diese Thematik für die Kommune insofern von besonderer Relevanz, als die Situation von einer bildungspolitischen Debatte um eine Öffnung der konfessionellen Schulen insbesondere in den letzten fünf Jahren geprägt ist. Exemplarisch sei an dieser Stelle das Urteil des VG Minden aus dem Jahr 2014 genannt, dass die Aufnahme eines muslimischen Jungens ablehnte, weil die Eltern ihr Einverständnis für die Teilnahme am katholischen Religionsunterricht nicht gaben. Die Begründung erfolgte unter Verweis auf Art. 12 Abs. 3 Satz 2 LVerf NRW wonach Bekenntnisschulen in Nordrhein-Westfalen unter verfassungsrechtlichem Schutz stehen. Vor diesem Hintergrund und auf Grundlage der vorliegenden Daten wird deshalb geprüft, inwieweit die Zugänglichkeit von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Bekenntnisschulen in besonderem Maße gewährleistet wird. Die ist nicht zuletzt deshalb für Steuerungsfragen auf kommunaler Ebene von Relevanz, weil davon ausgegangen wird, dass die Träger der Bekenntnisschulen einen Großteil der außerschulischen Angebote im fürsorglichen Bereich wie beispielsweise die diakonischen Einrichtungen der Behindertenhilfe stellen. Im Kreis Paderborn (vgl. Tabelle 38) sind die nicht konfessionellen Einrichtungen prozentual häufiger als Schulen des Gemeinsamen Lernens organisiert (33% aller nicht konfessionellen Schulen) als die Bekenntnisschulen (16,3%). Sie haben dagegen im Rahmen der Einzelintegration eher Erfahrungen im Umgang mit sonderpädagogischer Förderung gesammelt (8,4% aller Bekenntnisschulen gegenüber 5,6% der nicht konfessionellen Schulen).

Tab. 38: Erfahrungen mit sonderpädagogischer Förderung der Bekenntnisschulen sowie der nicht konfessionellen Schulen im Primarbereich im Schuljahr 2014/15 (Anzahl, in %)

	Exklusiv	Integration	Gemeinsames Lernen	Gesamt
nicht konfessionell	11 (61,1%)	1 (5,6%)	6 (33,3%)	18 (100%)
evangelisch	1 (50,0%)	1 (50,0%)	0 (0%)	2 (100%)
katholisch	31 (66,0%)	8 (17,0%)	8 (17,0%)	47 (100%)
Gesamt	43 (64,2%)	10 (14,9%)	14 (20,9%)	67 (100%)

Quelle: SchIPS; Eigene Darstellung

Statistisch erweist sich dieser Aspekt jedoch nicht als relevanter Zusammenhang ($r = -.163$; $p > 0.05$), wenngleich auch hier eine Tendenz dahingehend erkennbar ist, dass insgesamt weniger Lernende mit Förderbedarf an den Bekenntnisschulen lernen.

6.4.2 Kontextmerkmal Migrationshintergrund

Um neben der sonderpädagogischen Förderung und den damit verbundenen geschlechtsspezifischen Disparitäten eine weitere Differenzlinie zu berücksichtigen und anknüpfend an den Diskurs der Intersektionalität eine mögliche Verschränkung dieser Merkmale zu zeigen, wird im Folgenden das Kontextmerkmal Migrationshintergrund in die Analyse einbezogen. Steue-

rungsrelevant sind diese Kennzahlen für die kommunalen Entscheidungsträgerinnen und -träger insofern, als hieraus beispielsweise eine Auseinandersetzung um Kompositionseffekte in der Schülerschaft als Frage der Anpassungsfähigkeit von Schule im Allgemeinen, Fortbildungsbedarfe o. ä. identifizieren lassen. Der aktuelle Diskurs um Chancen der Mehrsprachigkeit gibt Anhaltspunkte, dass insbesondere bei Lernenden, deren Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist, der Lernerfolg der Zweitsprache anzusteigen scheint, wenn sich die Förderung innerhalb der Familie auf den Erwerb der Erstsprache konzentriert (vgl. Gogolin 2009; Fürstenaue & Gomolla 2011). Die besondere Aufgabe in der Förderung des Zweitspracherwerbs in Lerngelegenheiten außerhalb des familiären Kontextes sollte deshalb im Rahmen schulischer Unterstützungssysteme Berücksichtigung finden. In diesem Zusammenhang gilt es zu prüfen, inwieweit besondere Unterstützungs- und Förderbedarfe im Rahmen des Schulbesuchs bestehen, bzw. erforderlich sind, um die Teilhabechancen der Lernenden mit nicht-deutscher Verkehrssprache zu verbessern.

Für eine differenzierte Betrachtung sollen deshalb verschiedene Merkmale zur Erfassung des Migrationshintergrunds analysiert werden⁸⁶. Die Schulstatistik des Landes Nordrhein-Westfalen erhebt neben der Staatsangehörigkeit weitere Merkmale, die es ermöglichen, umfassendere Informationen für bildungspolitische Steuerungsprozesse herauszuarbeiten.

Der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler, also derjenigen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, im Kreis⁸⁷ ist mit 5,7% in 2007/08 und 3,6% in 2013/14 in den letzten Jahren rückläufig. Insgesamt hat sich die Anzahl ausländischer Schülerinnen und Schüler in den letzten sechs Schuljahren fast halbiert (von 2.298 in 2007/08 auf 1.275 in 2014/15). Die am häufigsten besuchte Schulart dieser Gruppe im Sekundarbereich I ist die Hauptschule (ca. 42% in 2014/15). An den Förderschulen zeigt sich eine deutliche Überrepräsentanz von Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunft. Während 2007/08 etwa 5% aller deutschen Schülerinnen und Schüler eine der Förderschulen besuchten, war die Beteiligungsquote der Lernenden ohne deutsche Staatsbürgerschaft mit 12,7% mehr als doppelt so hoch. Im Zeitverlauf zeigt sich, dass der Anteil seitdem auf knapp 8% leicht zurückgegangen ist (vgl. IT-NRW). Dies lässt sich zum Teil durch den oben genannten Rückgang der Beteiligung dieser Schülergruppe am Förderschulangebot erklären, ist jedoch auch auf den sinkenden Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in den Schulen des Kreises zurückzuführen. Insgesamt ist der Anteil der nicht-deutschen Staatsbürgerinnen und -bürger an Förderschulen im Kreis deutlich geringer als auf Landesebene (21% im Jahr 2007/08 und 14% in 2013/14).

Eine alleinige Betrachtung der Lernenden nach ihrer Staatsangehörigkeit, d. h. dem nicht-deutschen Pass, hat nicht zuletzt mit der Änderung des Staatsangehörigkeitgesetzes (StAG)⁸⁸ im Jahr 2000 an Bedeutung verloren. Vielmehr ist die Staatsangehörigkeit im Kontext mit anderen Merkmalsausprägungen zu betrachten (vgl. Kemper 2010).

Um Informationen darüber zu erhalten, inwieweit Unterstützungsbedarfe im Bereich des Spracherwerbs möglicherweise erforderlich sind bzw. erforderlich werden, erscheint es sinnvoll auch die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Im Schuljahr 2014/15 lernten 3.598 Schülerinnen und Schüler, deren Verkehrssprache nicht Deutsch

86 Eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Konstrukt des Migrationshintergrunds und den statistischen Merkmalen findet sich in Kemper (2015).

87 Ohne Weiterbildungskollegs

88 Mit der Einführung des Territorialprinzips erhalten in Deutschland geborene Kinder nicht-deutscher Eltern zusätzlich zur Staatsangehörigkeit der Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, „sofern mindestens ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig in Deutschland lebt und eine Aufenthaltsberechtigung oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt“ (Kemper 2010, S. 317).

ist, in den allgemeinen Schulen des Kreises (vgl. Tabelle 39). Davon besuchten etwa drei Viertel (2.837) eine Einrichtung in der Stadt Paderborn.

Anhand der Verteilung auf die verschiedenen Schularten im Sekundarbereich I lassen sich mögliche Segregationstendenzen aufzeigen, die auf selektive Übergangentscheidungen oder Schultartwechsel zurückgeführt werden können. Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Verkehrssprache zeigen hier deutliche Unterschiede zu den Lernenden mit deutscher Verkehrssprache. Im gesamten Kreisgebiet liegt die Gymnasialbesuchsquote der Lernenden mit nicht-deutscher Verkehrssprache bei nur 16%, während Haupt- und Realschule von je 25% der Schülerschaft als weiterführende Schule besucht werden. Im Hinblick auf eine Gesamtbetrachtung der Lernenden mit Migrationshintergrund ist eine ähnliche Tendenz erkennbar, auch ist die Quote der Schülerschaft mit Migrationshintergrund an Gymnasien mit 15,8% vergleichsweise niedrig gegenüber der Quote an Haupt- und Gesamtschulen (46,1% bzw. 41,7%).

Tab. 39: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Verkehrssprache in der Familie, Kreis Paderborn im Jahr 2014/15 (Anzahl, %)

Schulart	Verkehrssprache nicht Deutsch		Mit Zuwanderungshintergrund	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Grundschule	1.581	13,7	4.198	36,3
Gesamtschule	616	16,0	1.610	41,7
Gymnasium	335	3,8	1.386	15,8
Hauptschule	510	21,1	1.115	46,1
Realschule	508	8,9	2.031	35,5
Sekundarschule	48	6,1	188	23,9
Förderschule	166	10,2	352	21,5
Insgesamt	3.598	10,8	10.880	31,3

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Eine weitere Differenzierung, die im Rahmen der Analysen betrachtet werden soll, ist der Generationenstatus. Er soll Auskunft darüber geben, in welcher Generation eine Schülerin oder ein Schüler zugewandert ist. Unter der ersten Generation⁸⁹ werden diejenigen Schülerinnen und Schüler gefasst, die selbst bzw. mit ihren Eltern zugewandert sind (vgl. Kemper 2010.). Hierbei lässt sich mit den vorliegenden Daten ebenfalls nach dem Zeitpunkt der Zuwanderung unterscheiden (vor der Einschulung, während der Grundschulzeit bzw. nach der Grundschule; vgl. ebd.)⁹⁰. Im Kreis Paderborn zählen im Schuljahr 2014/15 2.194 Schülerinnen und Schüler zur Gruppe der Migrantinnen und Migranten der 1. Generation. Etwa 70% (1.546 Lernende) besuchen eine Schule in der Stadt Paderborn. Insgesamt zeigt sich bei der Verteilung auf die verschiedenen Schularten zunächst ein ähnliches Bild wie auch unter Berücksichtigung der Verkehrssprache. Die Gesamtschule ist mit mehr als einem Drittel (327) der Migrantinnen und Migranten der 1. Generation

⁸⁹ Als Zugewanderte 2. Generation werden in Deutschland geborene mit mindestens einem aus dem Ausland zugewanderten Elternteil erfasst, bleiben im Rahmen der Analysen jedoch unberücksichtigt.

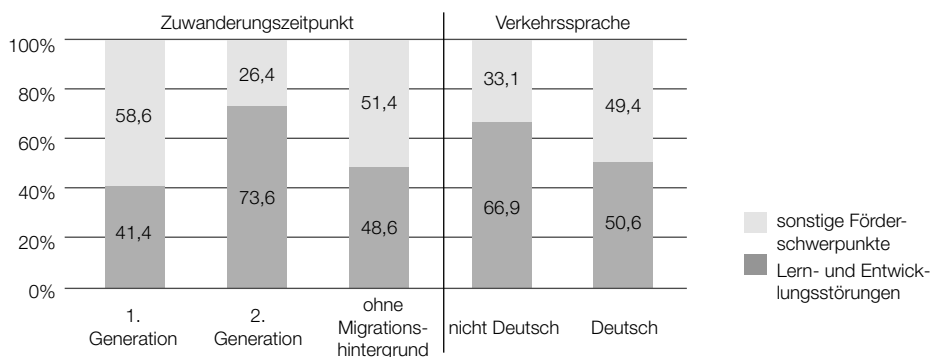
⁹⁰ Eine trennscharfe Unterscheidung zwischen den Merkmalen „Zuwanderer 1. Generation“ und der „Verkehrssprache in der Familie“ ist mit den vorliegenden Daten nicht möglich. Für die Interpretation der Ergebnisse gilt es daher zu berücksichtigen, dass es sich hier nicht um zwei sich gegenseitig ausschließende Gruppen handelt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Lernenden, deren Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist ebenfalls der Gruppe der Zuwanderer 1. Generation angehören.

die am häufigsten besuchte Schulart im Sekundarbereich I. Etwa ein Viertel (26%) besuchen ein Gymnasium, d. h. der Einfluss der Sprache auf die Wahl der weiterführenden Schule scheint erwartungsgemäß stärker ausgeprägt als der des Generationenstatus, wenngleich auch unter Berücksichtigung dieses Merkmals eine selektive Übergangentscheidung im Vergleich mit Lernenden, die nicht der Gruppe der Zuwanderer der 1. Generation angehören, deutlich wird.

Für die Betrachtung des Zusammenhangs zwischen spezifischem Förderbedarf und Migrationshintergrund ist eine Verknüpfung der Merkmale erforderlich. Die vorliegenden Statistiken halten Daten zur Schülerzusammensetzung in Bezug auf migrationspezifische Merkmale (z. B. Generationenstatus oder Verkehrssprache in der Familie) lediglich auf Ebene des Schulstandortes bereit. Eine Zuordnung der Förderschwerpunkte ist so lediglich über die Zuordnung des schulspezifischen Förderschwerpunktes möglich. Damit können nur Aussagen zu Migrantinnen und Migranten getroffen werden, die eine Förderschule besuchen und der jeweilige Schwerpunkt der Schule als Zuordnungsparameter für den sonderpädagogischen Förderbedarf genutzt wird. Insbesondere im Hinblick auf die Beteiligung im Gemeinsamen Lernen können mögliche steuerungsrelevante Informationen daher nicht herausgearbeitet werden.

Um dennoch Anhaltspunkte über die besondere Förderung im Kontext von Migration und damit Hinweise auf mögliche Handlungsbedarfe und kommunale Herausforderungen zu erhalten, wird die sonderpädagogische Förderung an den Förderschulen des Kreises unter Berücksichtigung des schulspezifischen Schwerpunktes ausgewertet. Die Verteilung der Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte auf die Förderschwerpunkte (vgl. Abbildung 39) lässt sich einerseits unter der Perspektive des Zuwanderungszeitpunktes betrachten, andererseits nach der vorwiegend im Haushalt gesprochenen Verkehrssprache.

Etwa zwei Drittel der Migrantinnen und Migranten der 2. Generation, die eine Förderschule besuchen, benötigen Unterstützung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Dabei liegen sie deutlich über dem Anteil der Vergleichsgruppen (Zuwanderer 1. Generation und Lernende ohne Migrationshintergrund). Deutlich überrepräsentiert in der 1. Generation der Zuwanderer ist dagegen der Bereich der Geistigen Entwicklung. Wird die Verkehrssprache als Differenzierungsmerkmal zugrunde gelegt, zeigt sich ebenfalls ein deutlicher Unterschied im Bereich der institutionellen Förderung von Lern- und Entwicklungsstörungen.



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Abb. 39: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den Förderschulen des Kreises auf Förderbereiche, differenziert nach Zuwanderungsgeschichte und Verkehrssprache in der Familie im Schuljahr 2014/15 (in %)⁹¹

91 Berücksichtigt werden nur Lernende in Förderschulen, da eine Kombination der Merkmale Förderschwerpunkt und Zuwanderungsgeschichte auf Basis der vorliegenden Daten nicht möglich ist.

Eine fundierte Analyse zu möglichen Benachteiligungsstrukturen erfordert jedoch eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Beteiligung und der Unterstützung von Migrantinnen und Migranten mit besonderem Förderbedarf und möglicher migrationspezifischer Exklusion. Das Ergebnis der vorliegenden Analyse muss dabei vor dem Hintergrund der geringen Fallzahlen insbesondere der Zuwanderer der 2. Generation interpretiert werden. Zudem sind systematische Fehler in den gemeldeten Daten zum Zuwanderungshintergrund nicht auszuschließen.⁹²

Eine Prüfung, inwieweit sich Klumpeneffekte dahingehend zeigen, dass in einzelnen Schulen sowohl ein hoher Anteil von Lernenden mit Zuwanderungshintergrund und der sonderpädagogischen Förderung vorliegt, ergab keine nennenswerten statistischen Effekte. Sowohl unter Einbeziehung der Verkehrssprache ($r = .091$; $p > 0.05$) als auch des Migrationshintergrundes insgesamt ($r = .107$, $p > 0.05$) ist kein Zusammenhang mit dem Anteil der sonderpädagogisch geförderten Lernenden einer Schule beobachtbar. Für den Kreis lässt sich daraus schlussfolgern, dass sich im Schuljahr 2014/15 keine Segregationstendenzen dahingehend zeigen, dass einzelne Schulen hier größeren Herausforderungen gegenüberstehen als andere. Diese Befunde decken sich auch mit den Ergebnissen der Forschungsliteratur des deutschsprachigen Raums. So zeigt beispielsweise der IQB-Bildungstrend, dass statistisch kein Zusammenhang zwischen sonderpädagogischer Förderung und Migrationshintergrund nachgewiesen werden kann. Vielmehr wird ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und der Wahrscheinlichkeit, einen Förderbedarf zu erhalten als statistisch signifikant ausgewiesen (vgl. Stanat et al. 2017).

Unabhängig vom festgestellten Förderbedarf stellt sich die Frage, inwieweit institutionelle Diskriminierung möglicherweise bei der besuchten Schulart wirkt, also ob Migrantinnen und Migranten mit einem diagnostizierten Förderbedarf womöglich häufiger eine Fördereinrichtung besuchen als die Schülerschaft ohne Migrationshintergrund. Aufgrund der bereits angesprochenen fehlenden Informationen über den diagnostizierten Förderbedarf von Migrantinnen und Migranten an Regelschulen ist eine Betrachtung dieser Differenzlinie in Bezug auf den Förderort nicht möglich. Eine Indikatorisierung dieses Sachverhalts ebenso wie Aussagen zur favorisierten Schulart bleiben deshalb offen. Gleichermaßen unbeantwortet bleibt die Frage nach den Ergebnissen dieser Schülergruppe. Auf Basis der vorliegenden Daten ist keinerlei Indikatorisierung zu den erreichten Abschlüssen möglich.

6.5 Zentrale Analyseergebnisse auf Basis der amtlichen Schulstatistik – Möglichkeiten und Limitationen

Die schematische Darstellung der Auswertungsoptionen, die sich auf der Grundlage schulstatistischer Daten auf kommunaler Ebene für eine Beschreibung des Gemeinsamen Lernens ergeben, konnten verschiedene Aspekte des konzeptuellen Referenzrahmens aufgreifen und ein erstes Bild des schulischen Transformationsprozesses umreißen. Die vier zentralen Prämissen (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit), die ein Umsetzungsprozess erfüllen sollte, dienen im Folgenden der Kumulation und Einordnung zentraler Untersuchungsergebnisse. Ferner wird der Stand des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn vor dem Hintergrund dieser Voraussetzungen zusammengefasst und die Operationalisierung der Indikatorisierungsansätze in den Dimensionen *Input*, *Prozess* und *Output* mit seinen Möglichkeiten und Limitationen bewertet.

⁹² Ein vertiefende Analyse zur Validität der schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes vgl. Kemper 2017b und Kemper 2017a.

Im Ergebnis wird damit die erste Teilfrage der vorliegenden Arbeit – nach den möglichen Indikatoren zur Beschreibung des Transformationsprozesses – im Spiegel der amtlichen Datenbasis und unter Berücksichtigung der vier genannten Prämissen gemäß UN-BRK – beantwortet.

6.5.1 Verfügbarkeit und Zugänglichkeit

Die *Verfügbarkeit* lässt sich in Anlehnung an die Ausführungen in Kapitel 2.1 daran bewerten, inwieweit die Bildungseinrichtungen des Kreises im Stande sind, die besonderen Bedürfnisse der Lernenden mit Förderbedarf innerhalb der Regelschule zu berücksichtigen. Es geht also letztlich um eine differenzierte Bestandsaufnahme verfügbarer institutioneller Angebote des Gemeinsamen Lernens sowie deren Entwicklung im Untersuchungszeitraum.

In den kreisangehörigen Gemeinden finden sich bislang noch sehr unterschiedliche Voraussetzungen für das Gemeinsame Lernen. Die dicht besiedelten Gemeinden des Kreises (Stadt Paderborn, Delbrück und Büren) halten ein vielschichtiges Angebot an Schulen des Gemeinsamen Lernens sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich bereit, das nichtsdestotrotz durch ein sehr differenziertes Förderschulangebot ergänzt wird. In kleineren Gemeinden besteht hingegen die Grundversorgung aus Grund- und weiterführenden Schulen, die bislang nur in Teilen Gemeinsames Lernen praktizieren (können).

Die wohnortnahe Beschulung aller Schülerinnen und Schüler wird derzeit noch von der zu beobachtenden Tendenz der zentralisierten Angebote des Gemeinsamen Lernens erschwert, wenngleich aus Sicht der Angebotsverteilung ein ausdifferenziertes Angebot in den dicht besiedelten Gebieten zunächst sinnvoll erscheint. Gleichwohl bedarf es einer geeigneten Strategie für die Kommune, der Unterversorgung der Peripherie zu begegnen und eine wohnortnahe Verfügbarkeit zu gewährleisten.

Der Umsteuerungsprozess im Kreis Paderborn hin zum Gemeinsamen Lernen wird insbesondere dadurch begünstigt, dass ein Großteil des Förderangebots in öffentlicher Trägerschaft liegt und so innerhalb der Schullandschaft eine verlässliche Schulentwicklungsplanung möglich ist. Zudem flankiert auch die Entwicklung des Förderschulangebots den Trend zum Gemeinsamen Lernen. Von den 15 Förderschulstandorten im Schuljahr 2007/08 werden im Schuljahr 2018/19 nunmehr noch acht Schulen weitergeführt. Insbesondere die Standorte für die Förderschwerpunkte Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung wurden im Zuge des Ausbaus des Gemeinsamen Lernens Schritt für Schritt geschlossen.

Äquivalent dazu ist die Erfahrung der allgemeinen Schulen im Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit 2007/08 deutlich von weniger als 10% auf knapp die Hälfte aller Schulen im Kreis gestiegen. Jedoch verdeutlicht dieser Befund gleichermaßen, dass ein beachtlicher Teil der Schulen bislang noch keine Erfahrungen vorweisen kann und perspektivisch hier noch innerschulische Anpassungsprozesse erforderlich sind, um den besonderen Bedürfnissen von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht werden zu können. Die bislang zu beobachtende Konzentration auf einzelne Schulstandorte manifestiert sich durch die Vorgaben auf Landesebene zur Einrichtung von Schwerpunktschulen. Will man langfristig einer Neuausrichtung segregierender Tendenzen entgegenwirken, ist auch hier eine Umsteuerung von der Bündelungsstrategie hin zu einer weiteren Dezentralisierung von Inklusion vonnöten.

Mit dem Ausbau des Angebots an Schulen des Gemeinsamen Lernens ist aber ebenso eine fortwährende Prüfung struktureller Rahmenbedingungen der jeweiligen Schulstandorte erforderlich. So gilt es beispielsweise, verlässliche Formen der Ganztagsbetreuung zu etablieren und dabei eine umfassende, über die bisher bestehenden Angebote hinausgehende Ganztagsbetreuung zu schaffen. Diese Notwendigkeit begründet sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass

im Förderschulbereich ein umfassendes Angebot bereits vorliegt und so letztlich als Entscheidungsgrundlage von Eltern und Kindern für bzw. gegen das Gemeinsame Lernen eine Rolle spielen könnte.

Die zweite Prämisse der *Zugänglichkeit* rekurriert im Rahmen der Arbeit auf die Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen, an den allgemeinen Schulen des Kreises zu lernen. Von der Angebotsperspektive wechselt die Betrachtung hierbei stärker in Richtung der Beteiligung. Dabei richtet sich das Hauptaugenmerk ebenfalls auf einen möglichst wohnortnahen Schulbesuch. Zur Bewertung wurden insbesondere die Differenzierungsmerkmale des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie des Geschlechts herausgegriffen. Eine Operationalisierung über die etablierten Kennziffern der Förderquote, Förderschulbesuchsquote sowie Inklusionsquote und des Inklusionsanteils diene zunächst einer allgemeinen Situationsbeschreibung, die vor allem auf die überregionale Beteiligung der Lernenden am Förderschulangebot hinweist aber nur bedingt Aufschluss über die Bildungsbeteiligung an allgemeinen Schulen gibt. So sind im Förderschwerpunkt Sehen etwa die Hälfte und im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung ein Viertel aller Lernenden nicht im Kreisgebiet wohnhaft. Eine Interpretation des schulstandortbezogenen prozentualen Anteils der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die eine Regelschule besuchen, ist deshalb nur bedingt geeignet, um die Zugänglichkeit für Lernende mit Beeinträchtigung bewerten zu können. Hier bedarf es perspektivisch dringend wohnortbezogener Quoten. Äquivalent zur bundesweiten Befundlage entfällt auch im Kreis Paderborn ein Großteil der sonderpädagogisch geförderten Lernenden auf die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES). Ausgehend von der Entwicklung im Zeitverlauf konnte zumindest gezeigt werden, dass die Inklusionsquote im Kreis seit 2007/08 deutlich angestiegen ist (von 6,6% auf 21,3%), während der Förderbedarf entgegen des Trends auf Landesebene insgesamt kaum zugenommen hat. Unter Berücksichtigung der Schulstufen zeigte sich, dass in der Sekundarstufe I der Förderbedarf anwächst. Die kompensatorischen Momente und die Möglichkeiten individueller Förderung im Primarbereich, so die Annahme, können angesichts der zunehmenden auf spezifische Abschlüsse ausgerichteten Leistungsorientierung im Sekundarbereich kaum mehr aufrechterhalten werden. Zudem bietet sich in der Jahrgangsstufe 6 letztmalig die Möglichkeit, einen sonderpädagogischen Förderbedarf festzustellen. Danach ist die Einleitung eines solchen Verfahrens nicht mehr möglich. Die schulartspezifische Betrachtung offenbart, dass in den Hauptschulen mit 11,7% derzeit der höchste Anteil an Lernenden mit Förderbedarf vorliegt. Inwieweit sich das Verhältnis der Schülerschaft an den übrigen weiterführenden Schularten im Zusammenhang mit dem Rückgang der Zahl an Hauptschulen in den kommenden Jahren verändert, muss weiter beobachtet werden. Absolut betrachtet lernen die meisten sonderpädagogisch geförderten Jugendlichen (95 der 225 Schülerinnen und Schüler) in weiterführenden Schulen an einer Gesamtschule. Ihr Anteil an der Gesamtschülerschaft beträgt damit 5%.

Das Gemeinsame Lernen als Maßgabe für die Zugänglichkeit zum allgemeinen Schulsystem wird derzeit am umfänglichsten für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache gewährt. Hier lernen im Primarbereich bereits knapp zwei Drittel der Kinder mit Lernförderbedarf in allgemeinen Schulen. Im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung sind es etwa 40 % der Kinder. Insgesamt zeigen sich im Kreisgebiet für den Bereich der Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten Inklusionsanteile von knapp 30%. Für die übrigen Förderschwerpunkte konnte das Gemeinsame Lernen bislang nur in geringem Maße umgesetzt werden. Hier bedarf es eines Umsteuerungsprozesses dahingehend, dass insbesondere der Zugang für Kinder und Jugendliche mit Sinnesbeeinträchtigung zum Regelschulsystem deutlich

auszuweiten ist. Ferner lässt sich festhalten, dass mit Blick auf den eingeschränkten Zugang für Lernende mit Körperlichen und motorischen sowie Sinnesbeeinträchtigungen die baulichen und räumlichen Rahmenbedingungen perspektivisch angepasst werden müssen. Diese Anpassungsmaßnahmen sind aufgrund kleiner Fallzahlen weniger flächendeckend als vielmehr für einzelne Schulstandorte und unter Ausschöpfung der verfügbaren Mittel vorzunehmen. Gleiches gilt für die Bereitstellung von Differenzierungsräumen, die insbesondere für Kinder und Jugendliche mit umfassenden Pflegebedarfen noch nicht in hinreichendem Maße zur Verfügung gestellt werden (können).

Letztlich ist hier mit Blick auf die Zugänglichkeit zum allgemeinen Schulwesen insgesamt auch weiterhin zu beobachten, inwieweit Schularten, die bislang nicht als Orte des Gemeinsamen Lernens eingerichtet wurden (z. B. die Gymnasien des Kreises Paderborn), zukünftig stärker einbezogen werden müssten. Aus der Perspektive der Steuerbarkeit der Kommune konnten Potenziale aufgezeigt werden, die vorhandenen baulichen und räumlichen Ressourcen dieser Schulart besser zu nutzen.

Der bereits im Kontext der Verfügbarkeit geprüfte Aspekt der Ganztagsbetreuung kann unter Gesichtspunkten der Beteiligung und des Zugangs ebenfalls als bedeutsam bekräftigt werden. Es konnte gezeigt werden, dass sich Lernende mit Förderbedarf stärker an Ganztagsangeboten beteiligen als Lernende ohne Förderbedarf. Gleichwohl liegen keine Informationen darüber vor, ob und in welchem Umfang einzelne Lernende mit Förderbedarf nicht in die Ganztagsbetreuung aufgenommen werden. Zwar gibt es Hinweise darauf, dass sonderpädagogisch geförderten Lernenden aus personellen Gründen und in Einzelfällen der Zugang zur Ganztagsbetreuung verwehrt bleibt. Diese lassen sich jedoch nicht quantifizieren. Im Sinne eines zielgerichteten Umsteuerungsprozesses, der darauf abzielt, die Zugänglichkeit zu erhöhen, bedürfte es einer Analyse der Begründungsmuster auf Einzelschulebene, die letztlich zur Exklusion Einzelner führt.

Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Disparitäten zeigte sich eine deutliche Überrepräsentanz der Jungen, sowohl im Hinblick auf den Besuch einer Förderschule als auch in Bezug auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Fast jeder zehnte Junge (9,3%) in der Primarstufe benötigt demnach im Schuljahr 2014/15 besondere Unterstützung. Ebenfalls überrepräsentiert sind Jungen im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. So wird bei Jungen vier- und teilweise fünfmal so häufig ein Unterstützungsbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung festgestellt wie bei Mädchen.

Um den Weg durch das Schulsystem trotz fehlender Individualstatistik mindestens an einzelnen Punkten aggregiert nachzeichnen zu können, wurden Kennzahlen zur Einschulung und zur Wechselform der Lernenden mit Förderbedarf herangezogen. Es konnte gezeigt werden, dass der Anteil der direkt an Förderschulen eingeschulter Kinder 2014/15 zwar nur wenig höher ausfällt als im Landesdurchschnitt, jedoch ist auch hier die schulstandortbezogene Quote ausschlaggebend dafür, dass die Förderschulen mit überregionaler Bedeutung selbige deutlich erhöhen. Aufgrund der überregionalen Bedeutung der Fördereinrichtungen kann davon ausgegangen werden, dass die Quote der an einer Fördereinrichtung eingeschulter und im Kreis wohnhaften Kinder in den analysierten Schuljahren deutlich unter dem Landesdurchschnitt liegt. Zudem ist eine positive Entwicklung dahingehend zu verzeichnen, dass seit 2012 kein Kind mit Förderbedarf Lernen direkt an einer Förderschule eingeschult wurde. Allerdings zeigt sich auch hier eine deutliche Limitation durch die Datengrundlage, die keine Kombination zwischen dem Förderschwerpunkt und dem Einschulungsort ermöglicht. Allgemein ist diese Entwicklung dennoch positiv zu deuten, da die Forschungsliteratur darauf verweist, dass die Anzahl der Förderschuljahre einen Einfluss auf die

Leistungsentwicklung dahingehend hat, dass Schülerinnen und Schüler, die bereits sehr früh eine Fördereinrichtung besuchen, den Lernenden im Leistungsvorsprung unterlegen sind, die erst in den letzten drei Jahren in eine Förderschule wechselten (vgl. Wocken 2005).

Im Hinblick auf die Wechseldynamik zeigen die dargestellten Kennzahlen zeigen, dass die Wechsel in die Förderschule zwar rückläufig sind, aber dennoch häufiger stattfinden als Übergänge ins Gemeinsame Lernen. Auch hier zeigen sich Unterschiede für die Förderschwerpunkte der Körperlichen und motorischen Entwicklung sowie der Sinnesbeeinträchtigungen, bei denen deutlich weniger Wechsel zwischen dem allgemeinen Schulsystem und den Fördereinrichtungen erfolgen. Für die Lernenden mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen sowie geistigen Beeinträchtigungen gibt es nur sehr vereinzelt Wechsel von Förder- in Regelschulen. Werden Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule eingeschult, verbleiben sie zumeist bis zum Abschluss in der gewählten Schulart.

Insgesamt fällt die Wechseldynamik im Kreis Paderborn wesentlich geringer aus als auf Landesebene, wo 2014 eine Übergangsquote von 6% von Regel- auf Förderschulen einer Quote von 3,5% von Förder- auf Regelschulen im Kreis gegenüberstand. Zudem verdeutlicht die Analyse, dass Lernende aus den Schulen des Gemeinsamen Lernens deutlich seltener auf eine Fördereinrichtung wechseln als aus Einrichtungen, die nicht als Schulen des Gemeinsamen Lernens geführt werden. Das deutet darauf hin, dass hier die individuelle Förderung der Lernenden mit Förderbedarf und der Umgang mit Heterogenität insgesamt sich bereits als feste Bestandteile der Schule etabliert haben.

Schließlich setzt eine Prüfung der Zugänglichkeit auch eine Auseinandersetzung über Zertifizierungsmöglichkeiten voraus, die Lernenden am Ende des schulischen Werdegangs gegeben werden. Hier zeigt die Analyse der Abschlusskonstellationen von sonderpädagogisch geförderten Jugendlichen, dass die Wahrscheinlichkeit, die Förderschule ohne Abschluss zu verlassen, im Schuljahr 2014/15 doppelt so hoch war wie im Gemeinsamen Lernen. Dieser Befund lässt sich kaum mit anderen Forschungsergebnissen ins Verhältnis setzen, da es im deutschsprachigen Raum hier nur wenige Untersuchungen gibt, die über Befunde aus Stichprobenerhebungen hinausgehen. Eine Entwicklung im Zeitverlauf auf Basis einer Vollerhebung, wie sie die amtliche Schulstatistik darstellt, ist bislang mangels länderübergreifender Datengrundlagen nicht erfolgt. Neben der hier vorliegenden Analyse erfolgte im nationalen Bildungsbericht 2018 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) der Versuch einer indikatorengestützten Darstellung für einzelne Bundesländer mit den entsprechenden Statistiken.

6.5.2 Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit

Wird unter *Angemessenheit* eine schulische Bildung verstanden, die eine Entfaltung der individuellen Fähigkeiten ermöglicht, lässt sich diese Prämisse insbesondere anhand der Lernformen und -inhalte bewerten. Angesprochen sind damit Lehrpläne und Lernmethoden unter Verwendung der auf die Lernenden zugeschnittenen Materialien, die die jeweils bestmögliche schulische und soziale Entwicklung ermöglichen, wie beispielsweise durch den Einsatz binnendifferenzierter Methodik. Die *Anpassungsfähigkeit* rekuriert auf die Erfordernisse sich verändernder Gesellschaften, denen Rechnung zu tragen ist. Dies wird im Rahmen der Arbeit v. a. mit Blick auf die institutionellen (Einzelschule) und interaktionsbezogenen (Unterricht) Aspekte aufgegriffen, die sich aus den Bedürfnissen der Lernenden ergeben. Für die Prüfung dieser Voraussetzungen wurden in der Analyse der amtlichen Statistik insbesondere Kennzahlen zur personellen Ausstattung mit sonderpädagogischer Qualifikation der Schulen des Gemeinsamen Lernens geprüft, ebenso wie die Zusammensetzung der Lerngruppen.

Die indikatorengestützten Darstellungen zeigten, dass sowohl in den Fördereinrichtungen als auch in den Schulen des Gemeinsamen Lernens sonderpädagogische Expertise zur Verfügung steht. Gleichwohl unterscheidet sich die Ausstattung bzw. die Passung zwischen Schülerschaft (Förderbedarf) und Lehrerschaft (Qualifikationsprofil) zwischen den Förderschwerpunkten. So befinden sich bislang keine Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifikation im Bereich Hören an den allgemeinen Schulen. Sie werden von den jeweiligen Fördereinrichtungen stundenweise an die entsprechenden Schulen abgeordnet. Dies ist vor dem Hintergrund der insgesamt geringen Beteiligung von Lernenden mit Sinnesbeeinträchtigung am Gemeinsamen Lernen zu betrachten. Will man diese Beteiligung an allgemeinen Schulen ausbauen, wird auch hier eine Umsteuerung erforderlich, indem die entsprechende fachliche Expertise stärker an den Schulen des Gemeinsamen Lernens selbst verankert wird.

Im Hinblick auf die Zusammensetzung der Lerngruppen konnte gezeigt werden, dass in den Schulen des Gemeinsamen Lernens etwa 40% aller Klassen aus Lernenden mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zusammengesetzt sind. Dabei zeigen sich deutlich Unterschiede zwischen den Schularten, was die Anzahl der sonderpädagogisch geförderten Lernenden je Klasse betrifft. So ist insbesondere in den Gesamtschulen eine Tendenz dahingehend erkennbar, dass zumeist pro Jahrgang die Lernenden mit Förderbedarf in jeweils ein bis zwei Klassen zusammengefasst werden und in der Hälfte dieser Klassen 6 bis 9 Lernende mit Förderbedarf unterrichtet werden. In den Grundschulen hingegen werden die Lernenden auf viele Lerngruppen verteilt. So lernen in der Hälfte dieser Lerngruppen lediglich ein bis zwei Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf. Eine ähnlich breite Aufteilung zeigt sich in der Sekundarschule. Bislang gibt es kaum Untersuchungen dazu, inwieweit sich die Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in einer Lerngruppe auf die Leistungsentwicklung oder das Selbstkonzept sowohl der Lernenden mit als auch derjenigen ohne Förderbedarf auswirkt. Zu nennen sind an dieser Stelle lediglich die Studien, die eine höhere Motivation der Schülerinnen und Schülern in Förderschulen oder spezifischen Förderklassen gegenüber ihren Mitschülern in allgemeinen Schulen aufzeigten (Bear et al. 2002; Stanat et al. 2017). Elbaum (2002) hingegen argumentiert auf der Grundlage ihrer Ergebnisse einer Metaanalyse, dass sich Lernende in allgemeinen Schulen höheren Leistungserwartungen gegenübersehen und sich eher als kompetent wahrnehmen als Lernende in Förderschulen. In der Konsequenz zeigen sie eine höhere schulische Motivation. Dass sich die Zuschreibung geringer Fähigkeiten auf das Selbstkonzept der Lernenden auswirkt und zur Minderung schulischer Motivation führt, zeigt Knigge (2016) für Hauptschülerinnen und -schüler und verdeutlicht dabei die Relevanz, die sich daraus für Stigmatisierungsprozesse von Lernenden in Fördereinrichtungen ergibt. Insgesamt zeigt sich also eine sehr ambivalente Befundlage zur Frage des Förderortes.

Insgesamt zeigt sich zwar, dass einige Elemente des konzeptuellen Referenzrahmens, die auf die Angemessenheit und die Anpassungsfähigkeit rekurrieren, in der Analyse der Schulstatistik aufgegriffen werden konnten. Insbesondere im Bereich der Prozessmerkmale wie Schulmanagement, Schulkultur oder Qualität der Lehr-Lern-Situation lässt sich aber ein Großteil der Konstrukte mit den genannten Daten nicht darstellen. Hierfür bedarf es einer Erweiterung der Datenbasis.

6.5.3 Limitationen

Fasst man die inhaltlichen Befunde des ersten Analyseschrittes zusammen, lassen sich folgende Desiderate und notwendige Erweiterungen der Datenbasis umreißen:

1. Wohnortspezifische Analysen,
2. Erweiterung der möglichen Merkmalskombinationen und
3. Darstellung von Bildungsverläufen.

(1) Für das Monitoring des Implementationsprozesses auf kommunaler Ebene können Lernende bislang lediglich nach dem Ort ihrer Beschulung, also schulstandortbezogen, zugeordnet werden. Wie die Analysen zeigen, hängt die Aussagekraft der Kennzahlen und Indikatoren in Bezug auf die Zugänglichkeit entschieden vom Wohnort der Lernenden mit und ohne Förderbedarf ab. Bislang gibt es keine hinreichenden methodischen Ansatzpunkte, die die Größenordnung des wohnortnahen Bedarfs am Gemeinsamen Lernen beziffern könnten. Es ist auf Grundlage der Schulstatistik ferner nicht möglich, die spezifischen Bedürfnisse (Förderschwerpunkt) regional sowie im Zeitverlauf angemessen zu verorten. Angesichts dieser methodischen Schwächen der gebräuchlichen kommunalen und auf standortbezogene Quoten ausgerichteten indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens wurde exemplarisch bestimmt, wie hoch der Anteil der Lernenden an Förderschulen ist, der in bzw. außerhalb von Paderborn wohnhaft ist. So ließ sich zumindest ein erster Anhaltspunkt für zukünftige Bedarfe ermitteln, der jedoch zentrale Fragen offen lässt. So bleibt weiter ungeklärt, an welchen Standorten und in welchem Umfang Gemeinsames Lernen in welchen Gemeinden des Kreises tatsächlich nachgefragt ist. Dies lässt sich bislang nur stark verallgemeinernd über schulstandortbezogene Förderbedarfe bestimmen, welche etwaige Pendlerbewegungen nicht berücksichtigen. Zudem können die so gewonnen Ableitungen nur für die Förderschwerpunkte genutzt werden, für die im Kreis keine Förderschulen von überregionaler Bedeutung existieren (bspw. Hören oder Sehen). Unter dem Gesichtspunkt der Daseinsvorsorge ist der Kreis in der Pflicht, die Verfügbarkeit eines Angebotes im Gemeinsamen Lernen für die Kinder des Kreises sicherzustellen, die einen Förderbedarf haben. Dies setzt zunächst Kenntnis darüber voraus, wie viele im Kreis wohnhafte Kinder Förderbedarf haben und voraussichtlich ein entsprechendes Angebot in Anspruch nehmen. Hierfür ist eine wohnortspezifische Betrachtung dringend erforderlich, für die keine Daten bereitstehen. Aufgrund der überregionalen Bedeutung der verschiedenen Fördereinrichtungen wird eine Planung ohne Kenntnisse der Wohnorte zudem erschwert. Es bleibt ebenfalls ungeklärt, wie viele Lernende derzeit eine Schule außerhalb des Kreises besuchen und im Zuge des Ausbaus des Gemeinsamen Lernens ein entsprechendes Angebot im Kreis in Anspruch nehmen würden. Auch hierfür ist eine wohnortspezifische Auswertung unverzichtbar. Methodisch ergibt sich daraus die Schlussfolgerung, dass eine adäquate Planung und Steuerung des Transformationsprozesses voraussetzt, die Anzahl der Lernenden nach dem Ort der Beschulung als auch nach dem Wohnort auszuweisen, um einerseits die Bedarfe der im Kreis wohnhaften Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf abschätzen zu können und andererseits zukünftige Minderbedarfe der Kinder aus anderen Kreisen, die gegenwärtig in Paderborn beschult werden, einzubeziehen.

(2) Insgesamt zeigten sich deutliche Limitationen der Möglichkeiten, statistische Merkmale zu kombinieren. Insbesondere mit Blick auf die intersektionale Verschränkung verschiedener Differenzlinien wie beispielsweise Zuwanderungsgeschichte und Förderschwerpunkt blieben die Analysepotenziale damit weit hinter den Analysebedarfen zurück. Zentrale Fragen und Vergleichsmöglichkeiten zu intendierten und nicht-intendierten Wirkungen kommunaler Bildungssteuerung lassen sich auf Grundlage der bestehenden Datenbasis nicht beantworten. Dies gilt für Beteiligungsstrukturen gleichermaßen wie für die Abschlüsse der Lernenden mit Förderbedarf. Hier zwar im Rahmen einer punktuellen Sonderauswertung der Schulstatistik Befunde dargestellt werden. Jedoch ist es mit Blick auf einen kontinuierlichen Monitoringprozess erforderlich, den Datenzugang auf kommunaler Ebene auf Dauer anzulegen.

Auch die Frage der Einschulung sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler lässt derzeit keine Betrachtung des Förderschwerpunktes zu. Die Einschulung an den Förderschulen

liefert zumindest (durch die jeweilige Schwerpunktsetzung der Schule) Anhaltspunkte. Für die allgemeinen Schulen hingegen konnten keine Kennziffern gebildet werden.

(3) Die Schulstatistik des Landes Nordrhein-Westfalen ist durch eine traditionelle Erhebung von Summendaten gekennzeichnet. Die Aussagekraft der auf Summendaten basierenden Indikatoren ist unter methodischen Gesichtspunkten stark eingeschränkt (vgl. Kühne 2015b). So lassen sich langfristige Effekte und Erträge früherer bildungsbiographischer Ereignisse mit dem besonderen Blick auf sonderpädagogische Förderung und das Gemeinsame Lernen nur darstellen, wenn entsprechende Indikatoren mit vorhergehenden und nachfolgenden Bildungsetappen in Verbindung gebracht werden, also die Schnittstellen des Bildungssystems (Schuleintritt, Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich sowie danach in die berufliche Ausbildung) in den Blick genommen werden können. Ein Beispiel für die mögliche Darstellung von Erträgen zeigt die Stadt Bremen, die bereits seit 1997 über eine Individualstatistik verfügt. Hier konnte gezeigt werden, dass Lernende mit einer stringenten Schullaufbahn eine dreimal höhere Chance haben das Abitur zu erlangen als Schülerinnen und Schüler, die bis zur 10. Jahrgangsstufe eine Klasse wiederholt haben (vgl. Jasker & Kneuper 2012). Ähnliche Fragestellungen des Bildungsverlaufs erlangen mit Blick auf das Gemeinsame Lernen besondere Relevanz. So ist bislang weitgehend ungeklärt, wie sich der Zeitpunkt, zu dem ein Förderbedarf diagnostiziert wird, auf die Bildungskarriere auswirkt. Wie Wechsel zwischen Regel- und Förderschule die Schullaufbahn beeinflussen und welche Folgen sich daraus für die Ergebnisse (Leistungsentwicklung, Abschlüsse) ergeben, bleibt damit unklar. Ziel wäre hier die Erarbeitung von Verlaufsindekatoren, die den Weg der Schülerinnen und Schüler (mit und ohne Förderbedarf) durchs System nachzeichnen.⁹³

Daneben ergeben sich weiterführende Fragestellungen, die sich insbesondere auf die Lernenden mit Förderbedarf beziehen und im Kontext einer Individualstatistik gleichsam an Bedeutung gewinnen würden. Allein die basale Frage, ob nach einem Wechsel von der Förder- in eine Regelschule der Förderbedarf bestehen bleibt, oder auch umgekehrt bereits vor einem Wechsel zur Förderschule ein Förderbedarf bestand, lässt sich mit den Summendaten nicht beantworten. Nicht selten werden diagnostizierte Förderbedarfe zu einem späteren Zeitpunkt aufgehoben. Hierin liegt eine weitere Herausforderung für die Darstellung der Entwicklung des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn. Um einen Überblick über die Häufigkeit ebenso wie über den Verbleib dieser Schülerinnen und Schüler gewinnen zu können, bedarf es einer Auseinandersetzung mit der Praxis der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Daneben stellt sich die Frage, inwieweit Informationen zu An- bzw. Aberkennung von Förderbedarfen für einzelne Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Schulstatistik realisieren lassen. Für vertiefende Auseinandersetzungen erscheint es, wegen der fehlenden Möglichkeit auf Individualdaten zurückzugreifen, sinnvoll zu prüfen, inwieweit Informationen im Kreis bzw. bei den Schulträgern vorliegen und genutzt werden können. Ebenso relevant ist die Berücksichtigung des probeweise für sechs Monate erteilten sonderpädagogischen Förderbedarfs, über den in den berücksichtigten SchIPS-Daten keine Informationen vorliegen. Gleiches gilt für den probeweisen Besuch der allgemeinen Schule von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wie er insbesondere im Rahmen einzelintegrativer Maßnahmen erfolgt.

Insgesamt zeigt der erste Analyseschritt unter Rückgriff auf die amtliche Schulstatistik auf, dass eine umfassende Indikatorisierung überwiegend auf die Voraussetzungen schulischer Inklusion ausgerichtet bleibt. Zwar lassen sich auf Prozessebene einige Aussagen zu den Übergängen

93 Für eine ausführliche Darstellung zur Möglichkeit der Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe und deren Mehrwert für die Steuerung vgl. Kühne 2015.

im Schulsystem treffen, sie sind jedoch eher als Proxy (Hilfsvariable) denn als hinreichende Darstellung dieser Dimension zu bewerten. Gleiches gilt für die Analyse der Ergebnisse, die lediglich unter Rückgriff auf eine Sonderauswertung erste Indizien für die Unterschiede in den erreichten Zertifikaten von sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit der besuchten Schulart liefern können.

Selbst bei Überwindung der gegenwärtigen Limitationen der Schulstatistik (etwa durch Wohnortprinzip, verlaufsbezogene Individualdaten etc.) würden zentrale Aspekte des Transformationsprozesses empirisch kaum beleuchtet werden können. Eine umfassendere Operationalisierung des konzeptuellen Referenzrahmens lässt sich demnach nur unter Erweiterung der schulstatistischen Datenbasis erreichen, die im Rahmen der Arbeit durch eine Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgte.

7 Ergänzende Analysen zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems auf der Grundlage von Primärdaten

Die zuvor beschriebenen Ansätze greifen bereits verschiedene Aspekte des konzeptionellen Referenzrahmens auf und liefern erste Anhaltspunkte für eine indikatorengestützte Beschreibung von Inklusion im kommunalen Schulsystem. Mit den aufgezeigten Limitationen, welche die regelmäßige Erhebung der amtlichen Schulstatistik bislang kennzeichnet, bleiben zentrale Facetten des Transformationsprozesses dennoch für eine empirische Beschreibung unzugänglich. Umso wichtiger erscheint nunmehr eine Ergänzung der Datenbasis, insbesondere um die Prozessmerkmale des Untersuchungsrahmens zu analysieren und notwendige Ergänzungen zu den Voraussetzungen und den Ergebnissen vorzunehmen. Im Rahmen einer Onlinebefragung der Schulleiterinnen und Schulleiter an allgemeinen Schulen im Kreis Paderborn wurde deshalb den inhaltlichen Limitationen der Schulstatistik und den dabei offen gebliebenen Konstrukten des Referenzrahmens begegnet. Ebenfalls durch die Schulstatistik nicht abbildbar ist der gesamte Bereich der Lerninhalte sowie der Lehr-Lern-Situationen, der ebenfalls durch die ergänzten Daten beleuchtet werden soll. Ziel ist dabei, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulen des Kreises Paderborn herauszuarbeiten und mögliche Steuerungsimplicationen für den Transformationsprozess sichtbar zu machen.

Abbildung 40 gibt eine Zusammenschau der Bereiche, die bezugnehmend auf den konzeptuellen Referenzrahmen (3.4) im Folgenden analysiert werden. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Betrachtung der Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit, mit der die Institution Schule auf die bestehenden Herausforderungen im Umsetzungsprozess reagiert.

	Voraussetzungen	Prozessmerkmale	Ergebnisse		
Region	<ul style="list-style-type: none"> • Demografie • Bildungsangebote • Bildungsbeteiligung • Personal • Bauliche & sächliche Voraussetzungen • Ganztagsangebot 	<ul style="list-style-type: none"> • Wechsel und Übergänge • Leistungsbeurteilung (zieltgleich/zieltifferent) 	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellung, Haltung • Leistungen (Abgänger und Absolventen) 	Verfügbarkeit Zugänglichkeit	
Institution	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsangebote • Bildungsbeteiligung • Personal • Bauliche & sächliche Voraussetzungen • Schulische Problemlage • Erfahrungen im Umgang mit Gemeinsamen Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wechseldynamik (Auf- und Abgänge) • Schulkultur • Schulmanagement • Kooperation und Koordination • Personalentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellung, Haltung • Leistungen (Abgänger und Absolventen) 		
Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenzusammensetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Adäquatheit der Lerninhalte und Materialien • Qualität der Lehr-Lernsituation 			

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Ditton (2000)

Abb. 40: Zentrale Untersuchungsaspekte⁹⁴ für die Analyse der Primärdaten

⁹⁴ Hervorgehoben sind jene Bereiche, die im Rahmen der Schulleitungsbefragung erhoben wurden. Grau dargestellte Bereiche sind jene, die im Rahmen der amtlichen und halbamtlichen Statistik erhoben wurden.

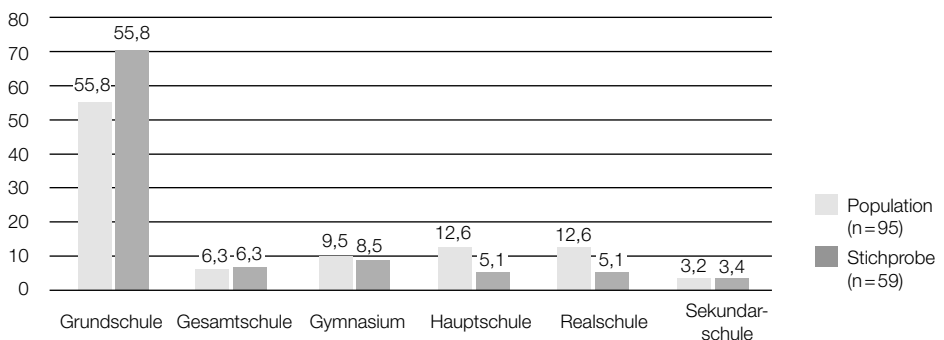
Dabei spielen in den Dimensionen Voraussetzungen und Ergebnisse in besonderem Maße „Einstellungen“, „schulische Problemlagen“ und „individuelle Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ eine Rolle. Gleichsam durch die Schulstatistik nicht abbildbar ist der gesamte Bereich der Lerninhalte sowie der Lehr-Lern-Situationen (Prozessmerkmale), der ebenfalls durch die ergänzten Daten beleuchtet werden soll. Ziel ist dabei, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulen des Kreises Paderborn herauszuarbeiten und mögliche Steuerungsimplicationen für den Transformationsprozess sichtbar zu machen.

7.1 Beschreibung der Gesamtpopulation und der Stichprobe

Anders als bei der amtlichen Schulstatistik, die eine jährliche Vollerhebung aller Schulen des Kreises darstellt, handelt es sich bei der Schulleitungsbefragung um eine Stichprobe, die zunächst daraufhin geprüft wird, inwieweit sie Verallgemeinerungen zulässt.

Als relevante Kriterien zur Beurteilung der Ähnlichkeit zwischen Population (Gesamtheit aller allgemeinen Schulen des Kreises Paderborn) und realisierter Stichprobe (Teilnehmende der Schulleitungsbefragung) wurden die Merkmale Schulart, Erfahrungsgrad im Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf (exklusiv, Einzelintegration und inklusiv) und Schulgröße (Schulen mit weniger als 200 Lernenden, mit 200 bis 700 Lernenden, mit mehr als 700 Lernenden) herangezogen. Die Population setzt sich aus Schulleiterinnen und Schulleitern von insgesamt 95 allgemeinen Schulen zusammen. Weil es sich bei der Erhebung um eine Schulleitungsbefragung handelt, wurden Teilstandorte von Schulen nicht berücksichtigt, da sie keine eigene Leitung haben. Damit wird dem Problem begegnet, dass die individuelle Einschätzung einer Schulleitung, die an mehreren Standorten tätig ist, mehrfach ins Gewicht fallen würde. Die im Rahmen der Befragung realisierte Stichprobe umfasst insgesamt 59 von 95 allgemeinen Schulen des Kreises. Die Rücklaufquote entspricht rund 62% und fällt vergleichsweise hoch aus.

Im Hinblick auf die Schulart zeigt sich, dass die Stichprobe die Population zum Teil gut abbildet (vgl. Abbildung 41). Größere Abweichungen gibt es im Bereich der Haupt- und Realschulen, die deutlich unterrepräsentiert sind, sowie bei den (leicht überrepräsentierten) Grundschulen.



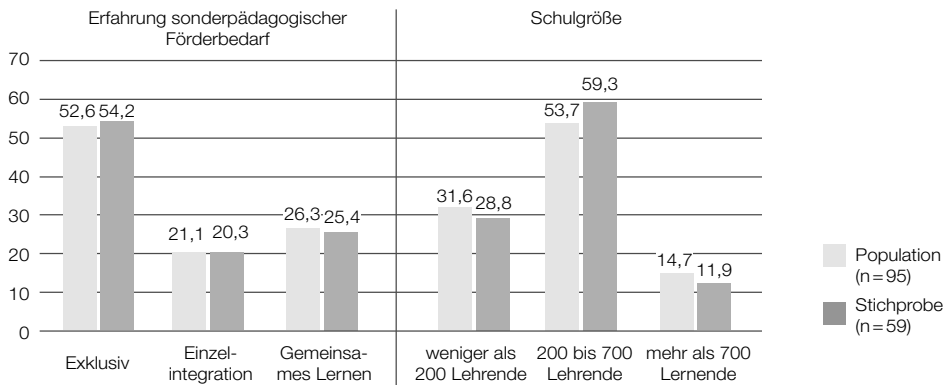
Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 41: Schulartspezifische Verteilung der Population und der Stichprobe (in %)

Im Rahmen aller nachfolgenden schulartspezifischen Analysen wird deshalb eine Gewichtung vorgenommen, um stichprobenbedingten Verzerrungen vorzubeugen. Zudem wird aufgrund

der verhältnismäßig kleinen Fallzahlen im Bereich der weiterführenden Schulen in den Analysen überwiegend zwischen Grund- und weiterführenden Schulen unterschieden⁹⁵.

Mit Blick auf den Erfahrungsgrad im Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich eine sehr große Ähnlichkeit in allen drei Ausprägungen. (vgl. Abbildung 42). Eine Gewichtung der Ergebnisse ist deshalb nicht erforderlich. Auch für das Merkmal Schulgröße zeigt die Stichprobe eine ähnliche Verteilung wie die Population, sodass auch hier keine nachträgliche Gewichtung notwendig wird. Lediglich die mittelgroßen Schulen mit bis zu 700 Lernenden finden sich in der Stichprobe etwas häufiger.



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 42: Verteilung der Differenzierungsmerkmale Erfahrungsgrad im Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf⁹⁶ und Schulgröße in Population und Stichprobe (in %)

7.2 Institutionelle Voraussetzungen

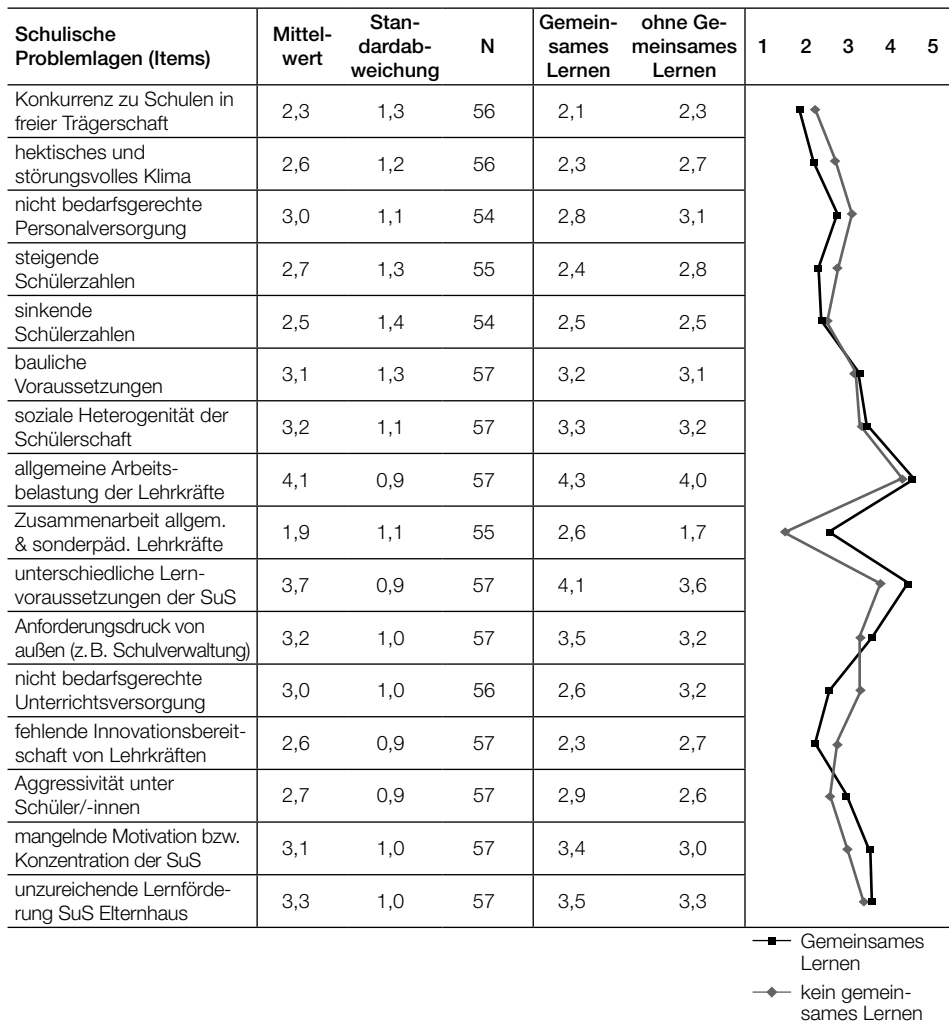
Zur Betrachtung der individuellen schulischen Ausgangslagen wurden in Ergänzung zu den dargestellten Kennzahlen, die sich überwiegend auf die Angebotsverteilung, die personelle Ausstattung sowie Aspekte der Schülerzusammensetzung (Geschlecht, sonderpädagogischer Förderbedarf und Migrationshintergrund) beziehen, weitere Merkmale erhoben.

Eine erweiterte Beschreibung der strukturellen sowie der sozialstrukturellen Rahmenbedingungen, denen die Schulen gegenüberstehen, bezieht sich dabei auf die Einschätzung der individuellen schulischen Problemlagen, wobei sich im Ergebnis für die Einrichtungen mit und ohne Gemeinsames Lernen ein ähnliches Bild zeigt. Das höchste Belastungsempfinden aus Sicht der Leitungen besteht derzeit in der allgemeinen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte sowie in den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerschaft (vgl. Abbildung 43). Etwa 81% der Schulen mit und knapp 55% der Schulen ohne Gemeinsames Lernen sehen sich „eher großen“ bis „großen“ Herausforderungen durch unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schülerschaft gegenüber. Die weiteren benannten Problemlagen werden dabei überwiegend als geringe Herausforderungen bewertet.

⁹⁵ Auch mit Blick auf eine weiter ausdifferenzierte Betrachtung, wie sie beispielsweise zwischen Grund- und weiterführenden Schulen mit Gemeinsamen Lernen sowie Grund- und weiterführenden Schulen ohne Gemeinsames Lernen zielführend für eine indikatorengestützte Darstellung sein kann, muss aufgrund der kleinen Fallzahlen im Bereich der weiterführenden Schulen verzichtet werden.

⁹⁶ Für eine begriffliche Abgrenzung zwischen Schulen des Gemeinsamen Lernens und Schulen mit Einzelintegration vgl. Kapitel 2.3.

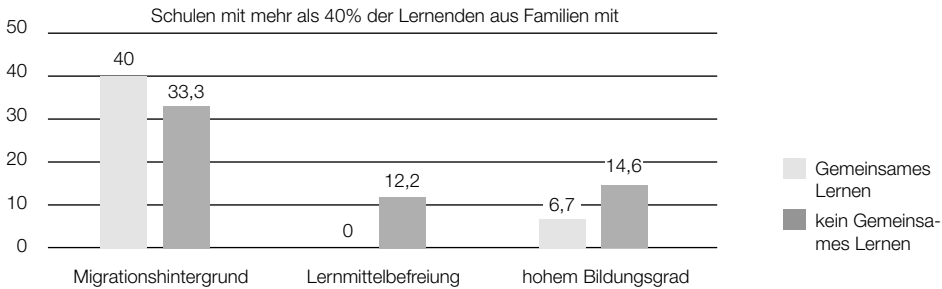
Unterschiede zwischen Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen zeigen vor allem die Items „Anforderungsdruck von außen“, „Zusammenarbeit von Lehrkräften mit und ohne sonderpädagogische Ausbildung“, „soziale Heterogenität der Schülerschaft“ und „nicht bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung“. Schulen des Gemeinsamen Lernens scheinen insgesamt etwas mehr Druck von außen zu empfinden (47% bewerten diesen als „eher groß“ bis „groß“), als das bei anderen Schulen (rund 40% „eher große“ bis „große“ Herausforderungen) der Fall ist. Gleiches gilt für die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit und ohne sonderpädagogische Ausbildung, wobei dieser Befund auch damit zu begründen ist, dass eine Zusammenarbeit in den Schulen ohne Gemeinsames Lernen nicht oder nur gelegentlich (z. B. bei Einzelintegration) erforderlich ist.



Quelle: Schulleitungbefragung, Eigene Berechnungen (1 = keine, 2 = geringe, 3 = eher geringe, 4 = eher große, 5 = große)

Abb. 43: Schulische Problemlagen in Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen

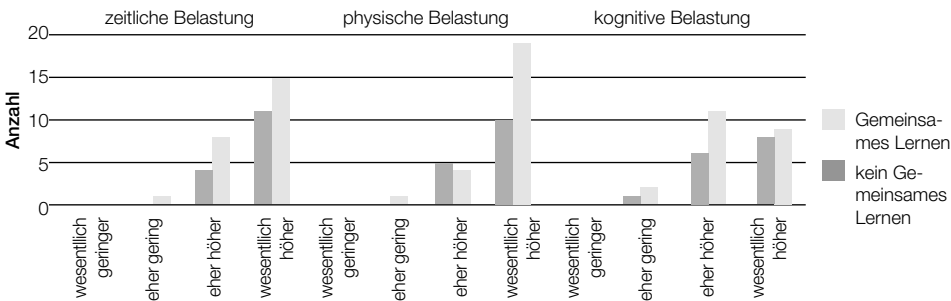
Besonders konträr fällt die Einschätzung im Hinblick auf die bedarfsgerechte Unterrichtsversorgung aus: Lediglich 13% der Schulen mit Gemeinsamen Lernen sehen dies als „eher große“ Herausforderung. Bei allen anderen Schulen geben knapp 44% an, hier „große“ bis „eher große“ Probleme zu haben. Um auszuschließen, dass diese Unterschiede auf die grundsätzlich unterschiedliche Schülerzusammensetzung zurückzuführen sind, werden die Anteile der Lernenden mit Migrationshintergrund, aus Familien mit Lernmittelbefreiung sowie aus Familien mit hohem Bildungsstand geprüft. Für die Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen fällt die Verteilung ähnlich aus (vgl. Abbildung 44).



Quelle: Schulleitungsbefragung, Eigene Berechnungen

Abb. 44: Schülerzusammensetzung an den Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen (in %)

Neben den subjektiven Problemlagen wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die objektive Problemlage (dauerhaft krankheitsbedingter Ausfall im Kollegium) der Schule sich von der subjektiven Einschätzung der Schulleitung unterscheidet. Im Schnitt erkrankten 5% des Kollegiums dauerhaft – also länger als zwei Monate – wobei sich zwischen den beiden Vergleichsgruppen keine signifikanten Unterschiede ergeben. In den Schulen des Gemeinsamen Lernens betrifft dies 5,1% und in den übrigen Schulen 4,8% der Lehrkräfte. Dieser Befund ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass nach Einschätzung der Schulleitung mit dem Gemeinsamen Lernen die zeitliche, die psychische und die kognitive Belastung für die Lehrkräfte, die Klassen mit und ohne sonderpädagogisch geförderte Lernende unterrichten, „eher höher“ bis „wesentlich höher“ ausfällt als in Regelklassen (vgl. Abbildung 45).



Quelle: Schulleitungsbefragung, Eigene Berechnungen

Abb. 45: Einschätzung der Belastung von Lehrkräften in Klassen mit sonderpädagogisch geförderten Lernenden gegenüber Regelklassen (Anzahl, N = 39)

In der objektiven Problemlage des krankheitsbedingten Ausfalls zeigt sich hingegen kein signifikanter Unterschied. Hier scheint subjektiv auch in den Schulen des Gemeinsamen Lernens, eine „wesentlich höhere Belastung“ in allen angeführten Bereichen wahrgenommen zu werden, wenngleich weniger ausgeprägt als in der Vergleichsgruppe. Eine besondere Herausforderung stellt demnach die psychische Belastung der Lehrkräfte dar, die 19 der 24 Leitungen aus allgemeinen Schulen ohne Gemeinsames Lernen als „wesentlich höher“ einschätzen.

Insgesamt zeigen sich in Bezug auf den institutionellen Hintergrund für beiden Gruppen (Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen) überwiegend ähnliche Muster in den beurteilten Aspekten: Weder bei der Schülerzusammensetzung noch bei den schulischen Problemlagen oder Anforderungen zeigen sich gravierende Unterschiede, die im Hinblick auf die folgenden zu untersuchenden schulischen Prozesse und Ergebnisse als Einflussgrößen besondere Berücksichtigung finden sollten. Im Hinblick auf die Wahrnehmungsmuster lässt sich jedoch festhalten, dass die Schulleitungen aus Schulen ohne gemeinsames Lernen insbesondere die psychische Belastung von Lehrkräften im Rahmen des inklusiven Unterrichts als „wesentlich höher“ einschätzen, als die in Schulen mit gemeinsamen Lernen der Fall ist.

Subjektive Bewertung der Voraussetzungen zur Umsetzung des Gemeinsamen Lernens

Ditton verweist in seinen Arbeiten auf die Bedeutung von Voraussetzungen sowie schulischen und unterrichtsbezogenen Prozessmerkmalen, „durch die Eingangsbedingungen (inputs) in erzielte Ergebnisse (outputs, outcomes) transformiert werden“ (Ditton 2000a). Welche dieser Merkmale aus Sicht der befragten Schulleitungen eine besondere Relevanz für die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems zukommt bzw. welche Veränderungen erforderlich wären, wurde in Form offener Fragen erhoben und nachfolgend im Ergebnis kurz umrissen.

Das im Rahmen der quantitativen Inhaltsanalyse erstellte deduktiv-induktiv erstellte Kategoriensystem zeigt die Tabelle 40. In diesem hierarchischen Kategoriensystem finden sich die 140⁹⁷ vorliegenden Antworten von 46 Schulleiterinnen und -leitern. Deren quantitative Ausprägungen und schulartabhängige Nennungen werden im Folgenden ausgewertet.

Tab. 40: Kategoriensystem „Notwendige Veränderungen bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems“

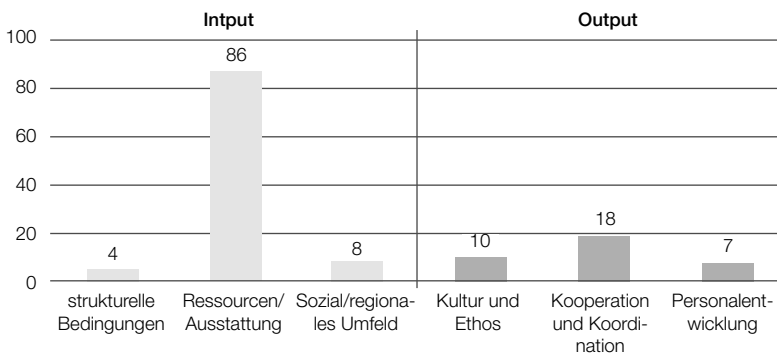
Metakategorie	Kategorien	Unterkategorien		
p100	Input	strukturelle Bedingungen	p111	Abschaffung der Dreigliedrigkeit
			p112	Keine Schwerpunktschulen
			p113	Einbeziehung aller Schularten und Träger
	Input	Ressourcen/ Ausstattung	p121	Zeitliche Ressourcen
			p122	Personalressourcen
			p123	Bauliche und räumliche Ausstattung
			p124	materielle und sächliche Ausstattung
			p125	finanzielle Ressourcen
			p126	Klassengröße
			p127	Besoldung des Personals
	Input	Sozial/regionales Umfeld	p131	Akzeptanz in der Kommune
			p132	Haltung und Unterstützung von Eltern

⁹⁷ In zwei Fällen enthielten die Antworten zwei konkrete Aspekte, die in der Auszählung zwei Kategorien zugeordnet wurden. Aus diesem Grund liegen statt 138 Antworten (inklusive Leerfelder) 140 Antworten vor.

Metakategorie	Kategorien		Unterkategorien		
p200	Prozess	p210	Kultur und Ethos	p211	Haltung/Einstellung
				p212	Einigkeit im Kollegium
				p213	Abkehr von Leistungsorientierung
	p220	Kooperation und Koordination	p221	Multiprofessionalität	
			p222	Schulexterne Kooperationsprozesse	
			p223	Schulinterne Kooperationsprozesse	
p230	Personalentwicklung	p231	Fortbildung/Qualifizierung		
p300	weitere Aspekte	p310	sonstiges		
		p320	Leerfeld		

Die Häufigkeiten der Metakategorie „weitere Aspekte“⁹⁸ bleiben in der Auszählung unberücksichtigt. Zudem wurden die Antworten nicht hierarchisch ausgewertet. Das bedeutet, für die Reihenfolge der Antworten wurde keine besondere Betrachtung vorgenommen, alle Antworten gehen mit der gleichen Wertigkeit in die Analyse ein.

Abbildung 46 zeigt die Verteilung der Antworten auf die Kategorien. Am häufigsten, mit rund 65%, geben die Befragten an, Veränderungen seien im Bereich Ressourcen und der Ausstattung erforderlich. Auf den Bereich Koordination und Kooperation entfallen rund 14 % der Antworten und knapp 8% sind der Kategorie Kultur und Ethos der Schule zuzuordnen. Aus Sicht der Schulleitungen, sind Veränderungen bei den Voraussetzungen (Input) für das Gemeinsame Lernen erforderlich: Knapp drei Viertel der Antworten (98 von 133) sind der Metakategorie Input zugeordnet. Dabei gibt es keine Unterschiede in der Bewertung zwischen den verschiedenen Schularten. Auch im Hinblick auf Schulen mit und ohne Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen oder mit Einzelintegration lassen sich keine bedeutsamen Unterschiede im Antwortverhalten finden.



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 46: Einschätzung der Schulleitungen zu notwendigen Veränderungen bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems (absolute Häufigkeiten)

Bezieht man die Unterkategorien in die Betrachtung ein, zeigt sich, dass mit Blick auf die Inputdimension insbesondere personelle Ressourcen (25 von 124) sowie bauliche und räumliche Ausstattung (20 von 124) als zentrale Bedingungen genannt werden (vgl. Tabelle 41).

98 Insgesamt entfallen sieben Antworten, darin fünf unausgefüllte Felder, auf die Kategorie „weitere Aspekte“.

Im Bereich der Prozessdimension und damit im Wirkungs- und Steuerungsbereich der Einzelschule messen die befragten Schulleitungen der multiprofessionellen Zusammenarbeit eine besondere Bedeutung bei (14 von 124 Antworten). Daneben werden Haltung und Einstellung im gesamten Kollegium (8 Nennungen) ebenfalls als wichtiges Prozessmerkmal für notwendige Veränderungen erachtet. Auch hier spiegelt die Einschätzung aller Schulen die schulartspezifische Bewertung bzw. die Erfahrung im Gemeinsamen Lernen oder mit Einzelintegration gleichermaßen wider.

Tab. 41: Häufigkeiten der (Unter)Kategorien für notwendige Veränderungen

	Kategorie	Unterkategorie	Häufigkeit
Input	Strukturelle Bedingungen	Abschaffung der Dreigliedrigkeit	1
		Keine Schwerpunktschulen, Inklusion an allen Schulen	1
		Einbeziehung aller Schulart und Träger	2
	Ressourcen/ Ausstattung	Zeitliche Ressourcen	6
		Personalressourcen	25
		Bauliche und räumliche Ausstattung	21
		materielle und sächliche Ausstattung	6
		finanzielle Ressourcen	6
		Klassengröße	11
	Sozial/regionales Umfeld	Besoldung des Personals	2
Akzeptanz in der Kommune		2	
Kultur und Ethos	Haltung und Unterstützung von Eltern	6	
	Haltung/Einstellung	8	
	Einigkeit im Kollegium	1	
	Abkehr von Leistungsorientierung	1	
Prozess	Kooperation und Koordination	Multiprofessionalität	14
		Schulexterne Kooperationsprozesse	1
		Schulinterne Kooperationsprozesse	3
	Personalentwicklung	Fortbildung/Qualifizierung	7

7.3 Prozesse auf Schulebene

Die indikatorengestützte Darstellung der Prozessdimension, so ein Befund des ersten Analyseschrittes, ist auf der Grundlage der amtlichen Daten kaum möglich. Aus diesem Grund liegt das Hauptaugenmerk dieses empirischen Teils auf eben dieser Darstellung, die maßgeblich durch das Modell Ditttons (2000) zur Qualitätssicherung im Bildungswesen strukturiert wurde. Auf der Ebene der Prozesse rekurriert das Modell auf die Themenfelder Schulkultur, Schulmanagement, Personalentwicklung (auf Ebene der Schule) sowie auf die Lehr-Lern-Umgebung (auf Ebene des Unterrichts), die nunmehr durch die verschiedenen Kennzahlen und mit Blick auf die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens aufgegriffen werden.

7.3.1 Schulkultur

Geschlossenheit des Kollegiums

Die Geschlossenheit des Kollegiums soll Aufschluss darüber geben, wie die Bewältigung von Problemen schulischer Entwicklungsprozesse oder von (strukturellen) Veränderungen (z. B. Einrichtung des Gemeinsamen Lernens) erfolgt. Es wird davon ausgegangen, dass tiefgreifende Veränderungen, wie sie mit dem Transformationsprozess schulischer Inklusion einhergehen, eine Geschlossenheit des Kollegiums voraussetzen bzw. die Prozesse dadurch begünstigt werden. Geschlossenheit bezieht sich dabei auf Ermöglichungsstrukturen des Austausches, der gemeinsamen Meinungsfindung oder aber auch der gemeinsamen Problembewältigung. Die Befunde der Schulleitungsbefragung deuten darauf hin, dass eine solche Geschlossenheit für die Schulen des Kreises vorliegt (vgl. Tabelle 42).

Tab. 42: Ergebnisse Mittelwertvergleiche und Effektstärken zur Geschlossenheit des Kollegiums

	M (GL)	M (Kein GL)	S1	S2	d
Geschlossenheit des Kollegium	3,41	3,32	0,43	0,55	0.19

*p < .05, ** p < .01. Referenzkategorien: GL = Schulen des Gemeinsamen Lernens, Kein GL = Schulen ohne Gemeinsames Lernen

In den Schulen des Gemeinsamen Lernens fällt der Mittelwert etwas höher aus, allerdings zeigt sich nur ein sehr kleiner Effekt, der zudem nicht signifikant ist. Es wird also davon ausgegangen, dass in den bisher als Schulen des Gemeinsamen Lernen eingerichteten Standorten für dieses Merkmal der Schulkultur keine charakteristischen Besonderheiten vorliegen, die den Transformationsprozess in diesen Einrichtungen besonders begünstigen bzw. in der Vergleichsgruppe durch fehlende Geschlossenheit auf Beharrungskräfte für den Erhalt segregierender Strukturen in den Kollegien hindeuten.

Partizipationsmöglichkeiten

Wird schulische Inklusion als gleichberechtigte Teilhabe aller betrachtet, so impliziert dies nicht nur die gemeinsame Beschulung aller Lernenden, sondern rekuriert ebenso auf Möglichkeiten der Partizipation (vgl. Dahrendorf 1965, S. 25). Eine Einschätzung zu den Möglichkeiten der Mitbestimmung und Gestaltung des schulischen Alltags bezieht sich in der Analyse auf die Lernenden und die Eltern.

Für allgemeine Fragen auf Schulebene wie außerunterrichtliche Angebote, Projektwochen, Schulordnung oder Veranstaltungen geben die Schulleitungen überwiegend an, die Eltern mindestens durch Meinungsäußerung und zum Teil durch aktive Mitbestimmung in die Prozesse einzubinden. Klare Grenzen der Mitbestimmung zeigen sich hingegen auf Ebene des Unterrichts (Fragen der Planung und Gestaltung sowie bei der Leistungsbewertung) und in Bezug auf die Verteilung finanzieller Mittel. Hier wird den Eltern überwiegend keine bzw. nur begrenzte Beteiligung in Form von Meinungsäußerung eingeräumt.

Auf Schüler Ebene zeigt sich ein ähnliches Bild: Auch hier werden die Lernenden überwiegend mindestens durch Meinungsäußerung in Gestaltungsprozesse einbezogen. Auch sie bleiben bei Fragen der finanziellen Mittelverteilung sowie der Leistungsbewertung überwiegend außen vor. Lediglich in der Planung und Gestaltung von Unterricht zeigt sich, dass den Lernenden mehr Gestaltungsmöglichkeiten eingeräumt werden als den Eltern.

Eine spezifische Betrachtung des organisationalen Merkmals „Schule des Gemeinsamen Lernens“ der Mittelwertunterschiede für die Skalen Partizipationsmöglichkeiten der Eltern (1) und der Lernenden (2) zeigt, dass auf Basis der vorliegenden Daten kein Zusammenhang festgestellt werden kann, sich die beiden Gruppen also nicht signifikant voneinander unterscheiden. Die inklusiv arbeitenden Schulen sind damit hinsichtlich der Beteiligung von Eltern und Schülerschaft in gleichem Maße partizipativ ausgerichtet wie die Schulen, die (noch) kein Gemeinsames Lernen praktizieren.

7.3.2 Schulmanagement

Maßnahmen der Qualitätsentwicklung

Geht man davon aus, dass die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens einen umfassenderen Austauschprozess erfordert, der über organisatorische Fragen des Schulalltags hinausgeht, so bietet die inhaltliche Ausrichtung der Dienstberatung (z. B. Fachkonferenzen der Lehrkräfte) einen Gradmesser zur Beurteilung dieses (Um-) Gestaltungsprozesses. Auf einer 6-stufigen Antwortskala, bei der 1 für ausschließlich organisatorische und 6 für ausschließlich inhaltliche Austauschprozesse steht, zeigen die Ergebnisse, dass in den Schulen des Gemeinsamen Lernens der Anteil an inhaltlichem Austausch etwas höher ist als der organisatorische (vgl. Tabelle 43). In der Vergleichsgruppe finden nach Angabe der Schulleitungen organisatorische wie inhaltlich/fachliche Themen zu gleichen Teilen Berücksichtigung. Zwar zeigt sich hierfür ein mittlerer Effekt ($d = 0,5$), der jedoch nicht signifikant und somit nicht für alle Schulen des Kreises verallgemeinerbar ist.

Der Einsatz von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in den jeweiligen Schulen hingegen zeigt keinerlei Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen. Die Skala setzt sich aus Items zusammen, die die Nutzung von Einzelmaßnahmen (z. B. systematisches Personalcoaching oder die Nutzung von Leistungsdaten wie Vera 3 und Vera 8) auf einer 3-stufigen Antwortskala (nie, selten, regelmäßig) abfragt. Im Ergebnis wird deutlich, dass die Schulen insgesamt selten bis regelmäßig auf die genannten Maßnahmen zurückgreifen ($M = 2,54$).

Tab. 43: Ergebnisse Mittelwertvergleiche und Effektstärken zu Aspekten des Schulmanagements

Items/Skalen	M (GL)	M (Kein GL)	S1	S2	d
Dienstberatung (organisatorisch- fachlich)	3,47	3,00	0,64	1,11	0.52
Maßnahmen der Qualitätsentwicklung	2,57	2,53	0,29	0,33	0.1

Referenzkategorien: GL = Schulen des Gemeinsamen Lernens, Kein GL = Schulen ohne Gemeinsames Lernen

Die Auswertung der Einzelitems belegt, dass alle Maßnahmen gleichermaßen Berücksichtigung in der schulischen Qualitätsentwicklung finden, wobei der Austausch über Ergebnisse der schulischen Arbeit zwischen Kollegium, Eltern und Schülerschaft ($M = 2,87$; $SD = .35$ im GL und $M = 2,67$; $SD = .48$ ohne GL) sowie die Schulprogrammarbeit ($M = 2,80$; $SD = .41$ im GL und $M = 2,83$; $SD = .38$ ohne GL) am häufigsten genannt werden. Der größte Unterschied im Einsatz von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung zwischen den Gruppen zeigt sich für den Bereich der Nutzung von Leistungsdaten. Geben Schulen des Gemeinsamen Lernens an, Leistungsdaten beispielsweise aus Vera 3 und Vera 8 „eher selten“ zu nutzen ($M = 2,40$; $SD = .632$), finden diese Daten in der Arbeit der Schulen ohne Gemeinsames Lernen tendenziell „regelmäßig“ Berücksichtigung ($M = 2,81$; $SD = 0,46$). Eine mögliche Erklärung für diesen Unterschied

liegt in der konzeptionellen Anlage dieser Erhebungen. So werden bei der Durchführung der bundesweiten Vergleichsarbeiten bislang nur Aufgaben eingesetzt, die die Kompetenz der zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler erfasst. Leichte Aufgaben, wie sie beispielsweise im Rahmen des IQB-Bildungstrends im Primarbereich 2015 und 2018 im Sekundarbereich I für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache eingesetzt wurden, liegen bislang nicht vor. Somit bleibt eine Nutzung der Ergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung der Gruppe zielgleich unterrichteter Lernender vorbehalten (vgl. Egger & Tegge 2017). Die Begründung für die unterschiedliche Relevanz im Schulalltag lässt sich somit mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf die Vernachlässigung spezifischer Schülergruppen bei der Aufgabenentwicklung zurückführen.

Um auszuschließen, dass wichtige Maßnahmen, die nicht als Item genannt sind, zur Verfälschung der Ergebnisse führen, wurde eine Kategorie „Sonstiges“ mit der Möglichkeit der Nennung der Maßnahme bereitgestellt. Genannt wurden von jeweils einer Schulleitung: die Entwicklung eines einheitlichen Unterrichtskonzepts, Qualitätsanalyse und die systematische Erfassung von Schülerleistungen. Insgesamt, so lassen sich die Ergebnisse deuten, erfolgen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in den allgemeinen Schulen des Kreises bislang regelmäßig.

Inklusion im Schulentwicklungskonzept

Für die Bedeutsamkeit von Schulentwicklungskonzepten liegen Befunde vor, die eine Berücksichtigung von Inklusion als Anhaltspunkt für effektive und transparente Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsorganisation benennen und den Grad der Auseinandersetzung mit Fragen zur Umsetzung von Inklusion in Schule und Unterricht widerspiegeln (vgl. Friedrich 2015). Die Befragungsergebnisse veranschaulichen, dass in den Schulen des Gemeinsamen Lernens ein hohes Maß an Auseinandersetzung mit der Implementation inklusiver Strukturen stattfindet, die in den jeweiligen Entwicklungskonzepten Niederschlag findet (vgl. Tabelle 44). So wird Inklusion nach Angaben der Schulleitungen in allen vorhandenen Schulentwicklungskonzepten bedacht und benannt. Im Vergleich mit den übrigen Schulen ohne Gemeinsames Lernen des Kreises wird deutlich, dass hier zum Teil ebenfalls eine Auseinandersetzung mit schulischer Inklusion im Rahmen schulischer Konzeptpapiere stattfindet. Insgesamt berücksichtigen jedoch die Schulen der Vergleichsgruppe seltener (in 10 von 23 Fällen) Inklusion im Schulprofil als Schulen des Gemeinsamen Lernens.

Tab. 44: Berücksichtigung von Inklusion in Schulentwicklungskonzepten (Anzahl)

Berücksichtigung von Inklusion im...		Gemeinsames Lernen	Vergleichsgruppe
Schulprofil	ja	14	10
	nein	0	13
Leitbild	ja	15	15
	nein	0	9
Schulkonzept	ja	15	9
	nein	0	14
Schulprogramm	ja	14	8
	nein	0	14

Offen bleibt für beide Gruppen, wie die jeweiligen Konzeptpapiere konkret ausgestaltet sind. Hier bedürfte es einer ergänzenden Dokumentenanalyse.

7.3.3 Kooperation und Koordination

Schulinterne Kooperationsprozesse

Inklusive Schulen lassen sich nur mit einer elaborierten Form professionsübergreifender Kooperationen realisieren (vgl. Heinrich, Urban & Werning 2013). Die besondere Bedeutung, die der Kooperation von Lehrkräften zukommt, wurde vielfach erörtert (vgl. Eberwein & Knauer 1999; Lütje-Klose & Willenbring, M. 1999; Lütje-Klose 2011; Arndt & Werning 2013). Die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems stellt die Einzelschule im Hinblick auf die Zusammenarbeit und professionsübergreifende Austauschprozesse, nicht nur der Lehrkräfte, vor neue Herausforderungen. Ausgehend von diesen Annahmen, sollen die Befragungsergebnisse über „Schulinterne Kooperationsprozesse“ Aufschluss geben.

Unterschieden werden kann dabei zwischen:

- Kooperationsprozessen zwischen den Lehrkräften (allgemein),
- Kooperationsprozessen zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal,
- Kooperationsprozessen zwischen den allgemeinen Lehrkräften und den Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie
- Austausch/Zusammenarbeit mit Integrationshelferinnen und -helfern.

Die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche zeigt die Tabelle 45. Insgesamt weisen die Schulen des Kreises ein hohes Maß an interner Kooperation auf, unabhängig davon, ob die Schule Gemeinsames Lernen praktiziert oder nicht. Während sich für den Austausch innerhalb des Lehrerkollegiums zwischen den beiden Gruppen keine Unterschiede zeigen, ergeben die Ergebnisse für die Kooperation der Lehrkräfte mit dem pädagogischen Personal sowie mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen einen signifikanten Unterschied. Die Kooperation wird in den Schulen des Gemeinsamen Lernens signifikant höher eingeschätzt und ergeben für die Kooperation mit dem pädagogischen Personal einen mittleren ($d=0.6$) und für die sonderpädagogischen Lehrkräfte einen starken Effekt ($d=1.8$). Auf die in der Forschung zur Zusammenarbeit von Regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften vielfach benannten Friktionen im Professionsverständnis der sonderpädagogischen Fachkräfte (vgl. Soukup-Altrichter 2007) bis hin zu einem „Zweilehrersystem“ (vgl. Feyerer 2007, S. 111) deuten die Ergebnisse für den Kreis nicht hin. Zwar lässt sich von den Angaben der Schulleitung nur bedingt auf die tatsächliche Situation schließen, denen die Sonderpädagoginnen und -pädagogen individuell gegenüberstehen, dennoch liefern die Ergebnisse wichtige Hinweise zur allgemeinen Beschaffenheit der Kooperationsprozesse.

Tab. 45: Ergebnisse Mittelwertvergleiche und Effektstärken zu innerschulischen Kooperationsprozessen in den Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen

	M (GL)	M (Kein GL)	S1	S2	d
Kooperation Lehrkräfte im Kollegium	2,84	2,80	0,38	0,54	0.10
Kooperation Lehrkräfte & pädagogisches Personal	3,10	2,51	0,59	1,18	0.64*
Kooperation Lehrkräfte & Sonderpädagogen	3,83	2,05	0,74	1,19	1.80**
Kooperation Lehrkräfte & Integrationshelfer	2,61	2,58	0,55	0,53	0.05

* $p < .05$, ** $p < .01$. Referenzkategorien: GL = Schulen des Gemeinsamen Lernens, Kein GL = Schulen ohne Gemeinsames Lernen

Im Hinblick auf die Integrationshelferinnen und -helfer zeigt sich indes kein Unterschied. Die Schulen, die bereits über Erfahrungen in der Zusammenarbeit verfügen, scheinen Integrationshelferinnen und -helfer überwiegend in die Austauschprozesse einzubeziehen. Über ihre spezifische Rolle im Unterricht kann jedoch auf Basis der vorliegenden Daten keine hinreichende Aussage getroffen werden.

Schulexterne Kooperationsprozesse

Um die Kooperationsprozesse, die über einen schulinternen Austausch hinausgehen, zu erfassen, wurde die Häufigkeit des Austausches mit verschiedenen Partnern/Einrichtungen auf einer 3-stufigen Skala („nie“, „selten“, „regelmäßig“) erhoben. Die Skalenmittelwerte wurden dann als Kennzahlen dafür ermittelt, wie ausgeprägt die schulexterne Zusammenarbeit der Schulen mit bzw. ohne Gemeinsames Lernen und den Partnern/Einrichtungen in der Region ist. Dieser Darstellung liegt die Annahme zugrunde, dass die Gestaltung des Transformationsprozesses Kooperationen erforderlich macht, die sowohl die verschiedenen Entscheidungsträgerinnen und -träger aber auch die an der Umsetzung Beteiligten Akteure angemessen einbezieht, um mit Blick auf die besonderen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eine Lernumgebung zu schaffen, welche die Entwicklungsmöglichkeiten bestmöglich fördert.

Die Mittelwerte der Befragungsergebnisse bewegen sich zwischen M = 3,0 und M = 1,8. Regelmäßig kooperieren die Schulen demnach mit dem Schulträger/Schulamt, Kirche, Erziehungsberatungsstellen und dem Jugendamt. Eher selten finden hingegen Kooperationen mit Betrieben und Wirtschaft, mit dem Sozialamt oder mit der Schwerbehindertenvertretung statt. Tabelle 46 fasst die Ergebnisse im Vergleich zwischen den Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen zusammen.

Tab. 46: Außerschulische Kooperation in den Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen

Kooperation der Schule mit...	Gesamt		mit GL		ohne GL	
	M	SD	M	SD	M	SD
Schulträger und/oder Schulamt	3,0	0,13	3,0	0,00	3,0	0,16
Kirche	2,9	0,29	2,8	0,41	3,0	0,22
Erziehungsberatungsstellen	2,8	0,43	3,0	0,00	2,8	0,49
Jugendamt	2,8	0,41	2,9	0,26	2,7	0,45
Einrichtungen der Jugendarbeit	2,7	0,49	2,8	0,43	2,7	0,51
Sportvereine	2,7	0,45	2,7	0,47	2,7	0,45
Musikschulen, Musikvereine	2,6	0,62	2,5	0,83	2,7	0,51
Gesundheitsamt	2,6	0,54	2,5	0,52	2,6	0,55
kulturelle Einrichtungen	2,5	0,66	2,5	0,74	2,6	0,63
Sozialamt	2,3	0,61	2,5	0,52	2,3	0,63
Betriebe, Wirtschaft	2,0	0,76	2,0	0,78	2,0	0,76
Partnerschulen	1,9	0,92	2,1	1,00	1,9	0,90
Schwerbehindertenvertretung	1,8	0,61	2,0	0,53	1,8	0,62

Zur Einschätzung des Ausmaßes, in dem die jeweiligen Kooperationsprozesse der Schule beim Umsetzungsprozess nützlich erscheinen, wurde für jede vorhandene nach der positiven Bedeutung der jeweiligen Kooperationsform auf einer 4-stufigen Skala („keine Bedeutung“, „wenig Bedeutung“, „große Bedeutung“, „sehr große Bedeutung“) gefragt (vgl. Tabelle 47).

Tab. 47: Positive Bedeutung von Kooperationsbeziehungen für die Umsetzung von Inklusion

Positive Bedeutung der Kooperation mit...	Gesamt		mit GL		ohne GL		
	M	SD	M	SD	M	SD	
Schulträger und/oder Schulamt	3,3	0,94	3,8	0,42	2,9	1,03	Große Bedeutung
Jugendamt	2,9	1,06	3,4	0,92	2,6	1,06	
Einrichtungen der Jugendarbeit	2,7	1,12	3,2	0,98	2,3	1,11	
Erziehungsberatungsstellen	2,7	1,16	3,1	1,04	2,4	1,18	
Sozialamt	2,5	0,94	2,9	0,90	2,1	0,83	
Sportvereine	2,3	1,12	2,6	0,92	2,1	1,22	Wenig Bedeutung
Gesundheitsamt	2,3	0,93	2,5	0,82	2,2	1,01	
Kirche	2,0	0,96	2,2	0,98	1,9	0,96	
Musikschulen, Musikvereine	2,0	0,96	2,3	0,89	1,7	0,96	
kulturelle Einrichtungen	2,0	0,94	2,2	1,03	1,8	0,86	
Schwerbehindertenvertretung	1,9	0,83	2,3	0,75	1,7	0,82	
Betriebe, Wirtschaft	1,9	1,13	1,9	1,12	1,9	1,19	

Aus Sicht der Schulleitung kommt erwartungsgemäß den Schulträgern bzw. der Schulverwaltung die größte Bedeutung zu; sie wird als wichtigster Kooperationspartner benannt, wenn es um den Transformationsprozess auf Ebene der Einzelschule geht. Daneben zählen nach Ansicht der Befragten das Jugendamt, Einrichtungen der Jugendarbeit, Erziehungsberatungsstellen sowie das Sozialamt ebenfalls zu den bedeutsamsten Kooperationspartnern im Transformationsprozess. Weniger bedeutsam ist nach Angaben der Befragten hingegen die Zusammenarbeit mit Schwerbehindertenvertretung und Betrieben/Wirtschaft.

Das Ergebnis zeigt erstens, wie viel Bedeutung die Schulen den im Rahmen schulischer Steuerungsprozesse zuständigen Entscheidungsträgerinnen und -trägern auf kommunaler und Gemeindeebene zuschreiben. Zweitens verdeutlicht es, wie wichtig die ämterübergreifende Zusammenarbeit, aus Sicht der Schulleitung, für die Umsetzung von Inklusion ist. Dies deutet darauf hin, dass der Austausch zwischen Jugend- und Schulamt nicht nur im Hinblick auf den Übergang zwischen frühkindlicher und schulischer Bildung im Allgemeinen von zentraler Bedeutung ist, auch die Abstimmungsprozesse für Kinder mit Beeinträchtigung und davon bedrohten bzw. den Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedürfen einer intensiven Kooperation zwischen Verwaltung und Schulpraxis.

Überraschend ist die geringe Bedeutung für den Transformationsprozess, die die Befragten der Schwerbehindertenvertretung als Einrichtung zur Förderung der Eingliederung schwerbehinderter Menschen nach § 95 Abs. 1 SGB IX beimessen. Interpretieren lässt sich dieser Befund dahingehend, dass der Übergang Schule-Beruf insbesondere durch die Schulleitungen der Grundschulen weniger Aufmerksamkeit erfährt und eine entsprechende Zusammenarbeit, wenn auch nur gelegentlich, von weiterführenden Schulen in Anspruch genommen wird. Eine zweite Deutung wäre, dass eine Förderung und Beratung zur Eingliederung (Schwer)Behinderter in Betriebe und Dienststellen derzeit schwerpunktmäßig an den Förderschulen des Kreises erfolgt und Unterstützungs- und Beratungsprozesse an allgemeinen Schulen äquivalent mit dem Ausbau inklusiver Schulstrukturen zunehmen. Zudem sind die Fallzahlen, wie bereits beschrieben, im Bereich der körperlichen und Sinnesbeeinträchtigungen vergleichsweise klein. Aus diesem Grund wird Akteuren anderer Einrichtungen, insbesondere für die Bereiche Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache, als Kooperationspartner womöglich eine stärkere Bedeutung beimessen.

Bedeutung von Unterstützungsmaßnahmen

Um über die Einschätzung der Bedeutung von Kooperationspartnerinnen und -partnern auch Anhaltspunkte darüber zu erhalten, welche Art der Unterstützung von den Schulen als besonders hilfreich bewertet wird, wurden die Schulleitungen gebeten, die Bedeutung konkreter Unterstützungsmaßnahmen auf einer 4-stufigen Skala („gar nicht“, „kaum“, „etwas“, „sehr“) zu beurteilen. Die so generierten Kennzahlen bieten den kommunalen Steuerungsakteuren die Möglichkeit, Unterstützungsmaßnahmen auf die Bedarfe der Schulen abzustimmen. Die Tabelle 48 zeigt die Spannbreite in der Bewertung der einzelnen Unterstützungsmaßnahmen. Insbesondere schulinterne Fortbildungen, der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und Fortbildungen außerhalb der Schule werden als hilfreiche Unterstützung im Transformationsprozess bewertet.

Tab. 48: Positive Bedeutung von Unterstützungsmaßnahmen für die Umsetzung von Inklusion

	Gesamt		mit GL		ohne GL		
	M	SD	M	SD	M	SD	
Fortbildungen innerhalb der Schule	3,6	0,49	3,6	0,51	3,7	0,49	sehr
Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen	3,4	0,66	3,3	0,79	3,5	0,52	
Fortbildungen außerhalb der Schule	3,4	0,57	3,4	0,51	3,3	0,65	
Inklusionskoordinator(-innen)	3,0	0,75	3,2	0,75	2,8	0,71	
Regionale oder überregionale Tagungen	3,0	0,79	2,9	0,76	3,0	0,85	etwas
Beratung/Supervision	2,9	0,93	3,3	0,79	2,2	0,75	
Handreichungen, Broschüren	2,6	0,70	2,3	0,63	2,9	0,64	
Informationen von Schülämtern	2,5	0,85	2,2	0,83	2,8	0,79	
Schulinspektion	1,6	0,86	1,6	0,92	1,4	0,79	kaum

Wenig bis kaum hilfreich empfinden die Schulleitungen Handreichungen und Broschüren sowie allgemeine Informationen der Schülämter. Dabei bewerten insbesondere die Schulen des Gemeinsamen Lernens diese Unterstützungsmaßnahmen (M = 2,3 und M = 2,2) als wenig hilfreich oder positiv, in der Vergleichsgruppe hingegen fällt der Mittelwert deutlich höher aus (M = 2,9 bzw. 2,8). Dieser Unterschied könnte auf die zunehmende Erfahrung im Gemeinsamen Lernen zurückzuführen sein, welche allgemeine Informationen und Materialien weniger hilfreich erscheinen lassen als konkrete prozessbegleitende Maßnahmen, wie sie in Form von schulinternen oder schulexternen Fortbildungen am ehesten geeignet erscheinen. Diese Annahme wird unter Berücksichtigung der Einschätzung zur Supervision unterstrichen, die an Schulen des Gemeinsamen Lernens als unterstützende Form der Prozessbegleitung deutlich positiver bewertet wurde als in der Vergleichsgruppe (M = 3,3 und M = 2,2).

Am geringsten wurde, unabhängig von der Erfahrung im Gemeinsamen Lernen, die Unterstützung durch die Schulinspektion eingeschätzt. Hier scheinen bislang nur wenige Ansatzpunkte für eine positive Hilfestellung im Umsetzungsprozess zu existieren.

7.3.4 Personalentwicklung

Fort- und Weiterbildung

Im Zuge der Umsetzung schulischer Inklusion kommt der Fort- und Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu, da die Vermittlung des notwendigen Wissens sowie der erforderlichen Kompetenzen für die sich bereits im Schuldienst befindlichen Lehrkräfte nicht durch Ände-

rungen und Anpassungen von Ausbildungsordnung und -inhalt sichergestellt werden können. Vielmehr erfordert eine Professionalisierung die Nutzung von Angeboten im Bereich der Fort- und Weiterbildung. Vor diesem Hintergrund müssen Kennzahlen sowohl zur Nutzung von schulinternen als auch externen Fortbildungsangeboten wesentlicher Bestandteil indikatoren-gestützter Analysen sein, die Aussagen zum Stand der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems treffen. Zu berücksichtigen ist vor allem, inwieweit das Themenfeld Inklusion im Fort-bildungsverhalten der Lehrkräfte Berücksichtigung findet. Die Ergebnisse fasst die Tabelle 49 zusammen.

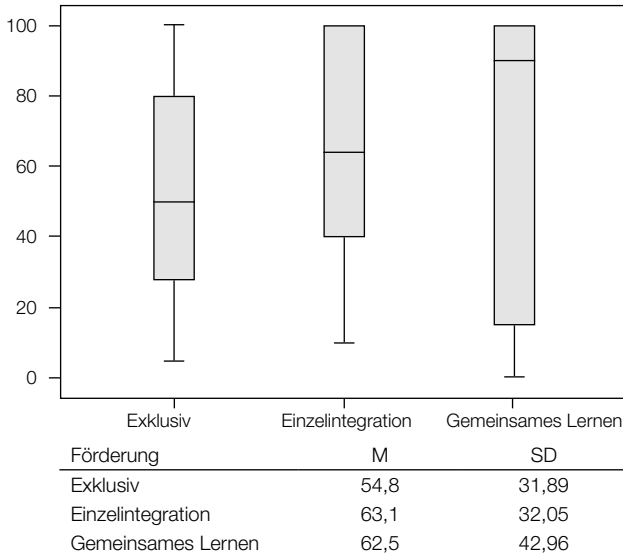
Tab. 49: Fortbildungsverhalten im letzten Schuljahr

Wie viele Fortbildungen wurden im Laufe des letzten Schuljahrs....	Exklusiv		Einzel-integration		Gemeinsames Lernen	
	M	SD	M	SD	M	SD
...schulintern durchgeführt?	2,3	1,06	2,6	1,29	3,0	1,10
...extern (z. B. QUA-Lis) durchgeführt?	2,5	3,07	2,5	3,37	1,3	1,82
...darunter zum Themenfeld Inklusion	1,3	1,63	1,5	1,74	1,9	1,44

Am häufigsten finden demnach schulinterne Fortbildungen statt, wobei die Schulen des Gemeinsamen Lernens mit durchschnittlich drei Veranstaltungen pro Schuljahr quantitativ am aktivsten in diesem Bereich der Personalentwicklung sind. Im Hinblick auf die Nutzung externer Angebote ergibt sich ein sehr heterogenes Bild. Lehrkräfte an Schulen des Gemeinsamen Lernens nehmen im Schnitt an einer Veranstaltung pro Jahr teil. Bei den beiden Vergleichsgruppen fällt der Mittelwert mit $M = 2,5$ Veranstaltungen deutlich höher aus. Gleichzeitig liegen für diese Werte hohe Standardabweichungen vor. Dies bedeutet, dass es einige Schulleitungen gibt, die den Besuch von deutlich mehr Veranstaltungen oder auch deutlich weniger pro Schuljahr angaben. Der Besuch von Veranstaltungen zum Themenfeld Inklusion fällt bei den Schulen des Gemeinsamen Lernens ($M = 1,9$) erwartungsgemäß etwas höher als bei solchen mit Einzelintegration ($M = 1,5$). Auch die Schulen, die bislang nicht von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht werden, setzen sich, nach Angaben der Schulleitungen, mit durchschnittlich einer Veranstaltung ($M = 1,3$) pro Schuljahr mit dem Themenfeld Inklusion auseinander.

Wie sehr die Anteile der Lehrkräfte auch innerhalb der Gruppen („mit Gemeinsamen Lernen“, „mit Einzelintegration“ und „Exklusiv“) variieren, verdeutlicht die Abbildung 47. Die Schulleitungen wurden gefragt, welcher prozentuale Anteil der Lehrkräfte im Laufe eines Schuljahrs Fortbildungsveranstaltungen besuchte.

In den Schulen mit Einzelintegration bzw. mit Gemeinsamen Lernen liegt die Beteiligungsquote an Fortbildungen unter den Lehrkräften über 60%. In Exklusiven Schulen hingegen fällt die Beteiligung mit knapp 55% etwas geringer aus. Gleichzeitig ist die Spannbreite der Beteiligung in den Schulen des Gemeinsamen Lernens besonders groß. Während aus 8 der 14 Schulen 80% und mehr der Kolleginnen und Kollegen an Fortbildungen teilnahmen, gaben die übrigen 6 Schulleitungen an, dass 30% und weniger des Kollegiums sich im letzten Schuljahr fortbildete. Vergleicht man die relative Fortbildungsteilnahme in Abhängigkeit der Schulstufe, wird erkennbar, dass in Grundschulen mit durchschnittlich 65,1% ($SD = 33,85$) ein größerer Teil der Lehrkräfte sich innerhalb eines Schuljahres fortbildete als in weiterführenden Schulen ($M = 44,3$; $SD = 33,05$).



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 47: Relativer Anteil der Lehrkräfte, die Schuljahr 2014/15 Fortbildungen besuchten (in %)⁹⁹

Inwieweit Inklusion den Schwerpunkt für Fortbildungsteilnahmen in den letzten zwei Jahren bildete, wurden die Schulleitungen ebenfalls gefragt. Über diese Kennzahl soll ergänzend zur Quantität der Teilnahme erfasst werden, inwieweit die Auswahl der Angebote inhaltlich mit dem Transformationsprozess korrespondiert.

Erwartungsgemäß stimmen die Schulen des Gemeinsamen Lernens „eher“ bis „völlig“ zu, dass als Fortbildungsschwerpunkt Inklusion und Umgang mit Heterogenität gewählt wurde. Für nur wenige Schulen trifft dies nicht zu (vgl. Tabelle 50). Mehr als die Hälfte der Schulen stimmten der Aussage „eher“ bis „völlig“ zu. Zwar fällt die Zustimmung bei den Exklusiven Schulen am geringsten aus, dennoch zeigt sich, dass das Themenfeld auch in dieser Gruppe nicht unberücksichtigt bleibt. Über 40% der Schulen stimmen „eher“ bis „völlig“ zu, sich in diesem Themenfeld fortgebildet zu haben.

Tab. 50: Inklusion als Fortbildungsschwerpunkt in den letzten zwei Jahren (Anzahl, %)

Förderung		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu	Gesamt
Exklusiv	Anzahl	4	10	4	6	24
	%	16,7%	41,7%	16,7%	25,0%	100,0%
Einzelintegration	Anzahl	3	5	5	5	18
	%	16,7%	27,8%	27,8%	27,8%	100,0%
Gemeinsames Lernen	Anzahl	0	3	3	9	15
	%	0,0%	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%

99 In die Berechnung einbezogen wurden Werte bis einschließlich 10. Werte über 10 wurden nach Prüfung der Verteilung aus Plausibilitätsgründen als „Ausreißer“ ausgeschlossen.

7.3.5 Lehr-Lern-Umgebung

Einsatz von Lernformen

Um ein allgemeines Bild der Lernarrangements nachzuzeichnen, wurden drei Skalen zur Häufigkeit von im Unterricht eingesetzten Lernarrangements erhoben:

- Traditionelle Einzelarbeit (z. B. Arbeit mit Arbeitsblättern bzw. dem Schulbuch)
- (Klein-)Gruppenorientierte Lernformen (z. B. Arbeit in Lernpartnerschaften oder Tandems)
- Individualisierte (bedürfnisorientierte) Lernformen (z. B. Arbeit nach individuellem Arbeitsplan).

Auf einer 5-stufigen Skala („Weniger als 1 Mal pro Monat“, „1–2 Mal pro Woche“, „1 Mal pro Woche“, „Mehrmals pro Woche“, „(Fast) in jeder Stunde“) beurteilten die Schulleitungen die Häufigkeit, mit der die jeweilige Lernform durchschnittlich im Unterricht an ihrer Schule eingesetzt wird. Tabelle 51 fasst die entsprechenden Ergebnisse zusammen.

Tab. 51: Einschätzung zum Einsatz von Lernformen in Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen

	Gesamt		mit Gemeinsamen Lernen		ohne Gemeinsames Lernen	
	M	SD	M	SD	M	SD
traditionelle Einzelarbeit	1,1	0,21	1,2	0,28	1,1	0,18
individualisierte Lernsettings	3,5	0,84	3,8	0,75	3,4	0,86
gruppenorientierte Lernformen	2,6	0,60	2,8	0,69	2,5	0,49

Traditionelle Einzelarbeit, wie das Lösen von Arbeitsblättern, werden nach Angabe der befragten Schulleitungen weniger als einmal pro Monat eingesetzt. Individualisierte Lernformate, wie die Arbeit mit individuellen Wochen- oder Lernplänen, Werkstattunterricht oder Lernzirkel finden nach Einschätzung der Schulleitung in den Schulen des Gemeinsamen Lernens in fast jeder Stunde und in der Vergleichsgruppe mehrfach pro Woche statt und ist damit die am Häufigsten eingesetzte Lernform.

Gruppenorientierte Elemente wie Lernpartnerschaften, die Arbeit an Gruppentischen oder das gemeinsame Präsentieren von gemeinschaftlich entwickelten Arbeiten werden in den Schulen des Gemeinsamen Lernens durchschnittlich einmal pro Woche, in der Vergleichsgruppe etwas weniger ($M = 2,5$) also zwischen 1–2 pro Monat und 1 Mal pro Woche eingesetzt.

Insgesamt zeigt sich demnach, dass nach Einschätzung der befragten Schulleitungen der Unterricht durch eine Variation an Lernformen und eine Vielfalt an Sozialformen geprägt ist. Zwischen den beiden Gruppen zeigen sich dabei nur geringe Unterschiede, die statistisch nicht signifikant sind.

Differenzierungsmaßnahmen

Die Frage nach dem Einsatz innerer und äußerer Differenzierungsmaßnahmen wurde bereits mehrfach (z. B. mit Blick auf die baulichen und räumlichen Bedingungen) sowie auf die Zusammensetzung der Klassen nach ihrem Anteil an sonderpädagogisch geförderten Lernenden aufgegriffen (Kapitel 6.1.7). Offen blieb dabei zunächst, inwieweit sich in den allgemeinen Schulen segregierende Tendenzen beispielsweise durch die Bildung von Sonderklassen oder dem Einsatz äußerer Differenzierungsmaßnahmen zeigen. Es wird ferner gezeigt, inwieweit das Gemeinsame Lernen auch räumlich gemeinsam stattfindet oder eine äußere Differenzierung für Lernende

mit sonderpädagogischem Förderbedarf überwiegt. Inwieweit die Lernenden im Gruppenverband lernen oder durch die sonderpädagogischen Fachkräfte gesondert betreut werden, kann vor allem im Vergleich des Gemeinsamen Lernens und der Einzelintegration Aufschluss über den Transformationsprozess geben.

Im Ergebnis (vgl. Tabelle 52) zeigt sich zunächst, dass in einem Großteil der Schulen beider Gruppen Lernende mit Förderbedarf überwiegend im Gemeinsamen Unterricht mit allen Schülerinnen und Schülern lernen. Dennoch geben nicht wenige Schulen an, dass Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr als 50% der Unterrichtszeit in exklusiven Settings innerhalb des Unterrichts lernen.

Tab. 52: Differenzierungsmaßnahmen in den Schulen mit Gemeinsamen Lernen und Einzelintegration (Anzahl)

Förderung	Wöchentlich verbringen Lernende mit Förderbedarf...				Gesamt
	0 – 20 %	21 – 50 %	51 – 75 %	mehr als 75 %	
...im gemeinsamen Unterricht mit allen Lernenden					
Gemeinsames Lernen	1	2	2	9	14
Einzelintegration	5	0	1	9	15
...in einer individuellen Betreuung außerhalb des Klassenverbunds (z. B. durch Integrationshelfer)					
Gemeinsames Lernen	12	1	0	0	13
Einzelintegration	14	1	0	0	15
...im gemeinsamen Unterricht, in individueller Betreuung durch Sonderpädagogen					
Gemeinsames Lernen	4	7	2	1	14
Einzelintegration	13	0	0	2	15

Wenngleich die Datengrundlagen eine eindeutige Zuordnung der individuellen Förderbedarfe zu den Differenzierungsmaßnahmen nicht gestatten, ist zu vermuten, dass sich hier auch die Frage des zielgleichen und zieldifferenten Unterrichts auswirkt. So wäre in weiterführenden Analysen der Frage nachzugehen, inwieweit für Lernende spezifischer Förderschwerpunkte (z. B. Emotionale und soziale Entwicklung) häufiger äußere Differenzierungsmaßnahmen eingesetzt werden, als im Vergleich zu anderen Förderschwerpunkten (z. B. Körperliche und motorische Entwicklung).

Zwar zeigen sich in den Schulen mit Einzelintegration deutlicher segregierende Tendenzen, dennoch geben immerhin drei Schulen des Gemeinsamen Lernens an, dass Schülerinnen und Schüler mehr als 50% der Unterrichtszeit in individueller Betreuung durch eine Sonderpädagogische Lehrkraft verbringen. Äußere Differenzierungsmaßnahmen spielen nur in jeweils einer Schule in beiden Gruppen eine Rolle.

Räumliche Strukturierung

Lernerfolg im inklusiven Unterricht benötigt in Anlehnung an Reich (2014) eine konstruktive Lernumgebung, die das individualisierte Lernen ermöglicht. Es wird ferner davon ausgegangen, dass mit Zunahme des Fachraumprinzips die Möglichkeiten erweitert werden, eine Lernumgebung zu schaffen, die den individuellen Voraussetzungen der Lernenden in den jeweiligen Fächern bzw. eines fächerübergreifenden Unterrichts entspricht. Das Fachraumprinzip findet derzeit insbesondere in Frankreich oder den USA Anwendung (vgl. Lost & Minzer 2010). Auch in reformpädagogischen Ansätzen fand dieses Konzept bereits Berücksichtigung und wurde mit einer Verbesserung

der Unterrichtsqualität in Verbindung gebracht. Neben der besseren Ausgestaltung wird auch eine effektivere Nutzung vorhandener Räume konstatiert (vgl. ebd.) Inwieweit Unterricht überwiegend nach dem Klassen- oder nach dem Fachraumprinzip strukturiert ist, soll die Kennzahl „räumliche Strukturierung“ abbilden. Auf einer 6-stufigen Antwortskala, wobei 1 Klassenraumprinzip und 6 Fachraumprinzip bedeutet, wurde der Unterricht jeder Schule durch die Schulleitung verortet.

In den Schulen des Gemeinsamen Lernens findet Unterricht häufiger nach dem Klassenraum- als nach dem Fachraum-Prinzip statt. Der Befund könnte auch dadurch begründet sein, dass sich bislang mehr Grundschulen im Gemeinsamen Lernen befinden und dort das Klassenraumprinzip stärker verankert ist, als dies in weiterführenden Schulen der Fall ist. Mit Zunahme beispielsweise der naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden verändert sich auch die räumliche Strukturierung. Um einer Verzerrung des Ergebnisses vorzubeugen, wurde deshalb in der Auswertung zwischen Grund- und weiterführenden Schulen unterschieden.

Im Ergebnis (vgl. Tabelle 53) zeigt sich, dass der Unterricht in den Grundschulen überwiegend nach dem Klassenraumprinzip organisiert und selbiges in den Schulen des Gemeinsamen Lernens am stärksten ausgeprägt ist. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass in den jeweiligen Schulen

Tab. 53: Räumliche Strukturierung des Unterrichts in den Grund- und weiterführenden Schulen

Förderung	Grundschulen		Weiterführende Schulen		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD
Exklusiv	2,0	0,69	2,6	1,67	2,1	0,95
Einzelintegration	1,7	0,82	2,3	0,89	1,9	0,87
Gemeinsames Lernen	1,3	0,65	2,3	1,89	1,5	1,13

In den weiterführenden Schulen wird ebenfalls überwiegend nach dem Klassenraumprinzip unterrichtet, wenngleich der Anteil an fachraumbezogenem Unterricht etwas (bspw. durch den naturwissenschaftlichen Unterricht) zunimmt. Unter Berücksichtigung der zuvor dargestellten Differenzierungsmaßnahmen (vgl. Tabelle 52) lässt sich also festhalten, dass die Lernenden mit Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen nicht nur tendenziell häufiger im Klassenverbund verbleiben, sondern zudem auch räumlich eine höhere Kontinuität gegeben ist als in Schulen mit Einzelintegration oder exklusiven Schulen (ohne Lernende mit Förderbedarf), die das Klassenraumprinzip am stärksten durch Unterricht in spezifischen Fachräumen ergänzen.

Formen der Leistungsüberprüfung

Ergänzend zu den organisationalen Merkmalen von Unterricht wie der räumlichen Gestaltung oder des Einsatzes von Lern- bzw. Sozialformen lässt sich Individualisierung im Unterricht auch an den Formen der Leistungsbewertung bemessen. In Schulen ohne Gemeinsames Lernen, so die Annahme, konzentriert sich die Leistungsbewertung überwiegend auf konventionelle Formen der Zertifizierung wie die Bewertung von Leistungstests, während im inklusiven Unterricht eine Zunahme individualisierter Formen der Leistungsüberprüfung wie beispielsweise Lerntagebücher oder Schüler-Portfolios vermutet werden. Ebenfalls geprüft wird, inwieweit gruppenorientierte Lernformen in der Leistungsbewertung Berücksichtigung finden. Mit Blick auf die Kennziffern (vgl. Tabelle 54) wird deutlich, dass konventionelle Formen der Leistungsüberprüfung in beiden Gruppen (weiterhin) großes Gewicht haben und in der Mehrzahl der Schulen generell genutzt werden. Diagnostische Tests spielen dabei in den Schulen des Gemeinsamen Lernens eine größere Rolle als in den übrigen Schulen, wo dieses Instrument nur in 10 Fällen gar nicht oder allenfalls teilweise eingesetzt wird. Inwiefern diese Tests als Lernverlaufsdiagnostik

genutzt werden, um individuelle Lernfortschritte und -schwächen unter Berücksichtigung der Ausgangslagen zu identifizieren, lässt sich nicht zweifelsfrei bestimmen. Hier bedarf es einer näheren Auseinandersetzung darüber, wie mit der Diagnostik umgegangen wird, also inwieweit sie pädagogische und didaktische Implikationen im Unterricht hat oder lediglich als administrative und steuerungsrelevante Information auf Klassen- bzw. Schulebene genutzt wird.

In Bezug auf die eindeutig individualisierten Formen der Zertifizierung veranschaulichen die Ergebnisse, dass insbesondere Lerntagebücher in der Mehrheit der Schulen des Gemeinsamen Lernens aber auch in einem Teil der Vergleichsgruppe fester Bestandteil zur Dokumentation des individuellen Lernfortschritts sind. Schülerportfolios ebenso wie Projektberichte finden eher gelegentlich Anwendung. Mit der Bewertung von Gruppenarbeiten und Bewertungen durch die Gruppe werden auch partizipative Elemente in die Leistungserbringung und -überprüfung eingebunden. Bei der Nutzung dieser Zertifizierungsformen zeigt sich ebenfalls, dass die Bewertung von Gruppenarbeiten in den Schulen des Gemeinsamen Lernens häufiger praktiziert wird, wengleich auch in der Vergleichsgruppe die Hälfte der Schulen Gruppenarbeiten als Grundlage für Leistungsbewertungen nutzt. Gegenseitige Leistungsbewertungen in den Lerngruppen sind in beiden Vergleichsgruppen eher selten.

Tab. 54: Form und Nutzung von Leistungsüberprüfung (Anzahl)

		wird nicht genutzt	wird teilweise genutzt	wird generell genutzt	Ausweitung geplant	Gesamt
„konventionell“	Hausaufgaben					
	Gemeinsames Lernen	3	2	9	1	15
	kein Gemeinsames Lernen	2	12	25	0	39
	Leistungstests					
	Gemeinsames Lernen	0	0	15	0	15
	kein Gemeinsames Lernen	1	2	36	1	40
	Diagnostische Tests					
	Gemeinsames Lernen	0	0	13	2	15
	kein Gemeinsames Lernen	1	9	27	2	39
	„Individualisiert“	Projektberichte/Praktikumsberichte				
Gemeinsames Lernen		6	4	4	1	15
kein Gemeinsames Lernen		12	10	16	1	39
Lerntagebücher						
Gemeinsames Lernen		1	4	9	1	15
kein Gemeinsames Lernen		2	21	15	2	40
Schüler-Portfolio						
Gemeinsames Lernen		1	8	5	1	15
kein Gemeinsames Lernen		4	24	9	1	38
„Gruppenorientiert“		Bewertung durch peer-group				
	Gemeinsames Lernen	5	8	1	1	15
	kein Gemeinsames Lernen	16	22	0	1	39
	Bewertung von Gruppenarbeit					
Gemeinsames Lernen	0	4	10	1	15	
kein Gemeinsames Lernen	2	18	20	0	40	

7.4 Schulische Ergebnisse

Ergebnisse schulischer Bildungsprozesse umfassen nach Ditton (2000) keineswegs nur fachliche Leistungen und Kompetenzen der Lernenden, sondern schließen daneben auch weitere Aspekte wie Einstellungen, Werte und Haltungen ein. „Eine Bewertung der erzielten Wirkungen ist letztlich an die Erwartungen und Zielsetzungen, die dem Schulwesen vorgegeben werden, zu koppeln“ (ebd. S. 77). Angesichts fehlender Schülerleistungsdaten wurde deshalb im Rahmen dieser Arbeit geprüft, welche Erwartungen (z. B. Erträge für die Schülerschaft) und welche Orientierungen (z. B. in Bezug auf die Einstellungen gegenüber dem inklusiven Lernen) sich im Zuge des Transformationsprozesses bei den Schulleitungen entwickeln und inwieweit diese sich in den Vergleichsgruppen voneinander unterscheiden.

Im Rahmen der Schulleitungsbefragung wurden hierzu vier Konstrukte mit insgesamt fünf Skalen erfasst (vgl. 5.2):

- Einschätzung der Ergebnisse auf Schülerebene (2 Skalen: Profit für verschiedene Schülergruppen; Lernleistung und Entwicklung)
- Einschätzung von Ergebnissen auf Schulebene (z. B. Veränderung der Ressourcenausstattung)
- Einschätzung zur Machbarkeit des Gemeinsamen Lernens
- Allgemeine Einstellung zum Gemeinsamen Lernen

Zu den Ergebnissen auf Schülerebene wurden zwei Skalen eingesetzt, die die Bedeutung des Gemeinsamen Lernens für die Lernergebnisse abbilden. Einerseits wurde auf einer 4-stufigen Skala („überhaupt kein Profit“, „wenig Profit“, „deutlicher Profit“, „sehr starker Profit“) der Mehrwert Gemeinsamen Lernens für verschiedene Schülergruppen (z. B. Leistungsstärkste oder Leistungsschwächste) eingeschätzt, andererseits wurde mittels einer weiteren Zustimmungsskala („wurde nicht erfüllt“, „wurde eher nicht erfüllt“, „wurde eher erfüllt“, „wurde voll und ganz erfüllt“) nach den Verbesserungsmöglichkeiten schulischer Leistungen und der individuellen Entwicklung aller Lernenden gefragt. Die Skala zu den Ergebnissen auf Schulebene verdeutlicht, ob die Einführung des Gemeinsamen Lernens zur Verbesserung der Ausstattung (z. B. personell oder sächlich) führt, und wurde ebenfalls mittels einer 4-stufigen Antwortskala erhoben („wurde nicht erfüllt“, „wurde eher nicht erfüllt“, „wurde eher erfüllt“, „wurde voll und ganz erfüllt“). Wie die Schulleitungen die Machbarkeit des Gemeinsamen Lernens einschätzen, wird durch eine Skala zur Ressourcenausstattung auf einer 4-stufigen Antwortskala („trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“, „trifft völlig zu“) erfasst. Um ein Bild der allgemeinen Einstellung zum Gemeinsamen Lernen der beiden Vergleichsgruppen (Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen) zu erhalten, wurde abschließend eine Skala für die Zustimmung („trifft nicht zu“, bis „trifft völlig zu“) zu allgemeinen Aussagen über die Umsetzung von Inklusion eingesetzt.

Die Befunde (vgl. Tabelle 55) zeigen, dass es deutliche Abweichungen zwischen den beiden Gruppen gibt, die im Unterschied zu den Konstrukten der Input- und Prozessdimension überwiegend sehr große Effekte aufweisen.

Lediglich im Hinblick auf die Lernleistung und Entwicklungsmöglichkeiten aller Jugendlichen zeigt sich ein mittlerer, nicht signifikanter Effekt, der nicht verallgemeinerbar für die Gesamtheit ist. Interpretieren lassen sich diese Effekte dahingehend, dass in jenen Schulen, die bereits über Erfahrungen mit Inklusion verfügen, nicht nur die allgemeine Einstellung gegenüber dem Gemeinsamen Lernen signifikant positiver ausfällt, sondern auch die Einschätzungen bezüglich der Wirkungen auf die Ausstattung der Schule sowie die Entwicklungsmöglichkeiten und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler.

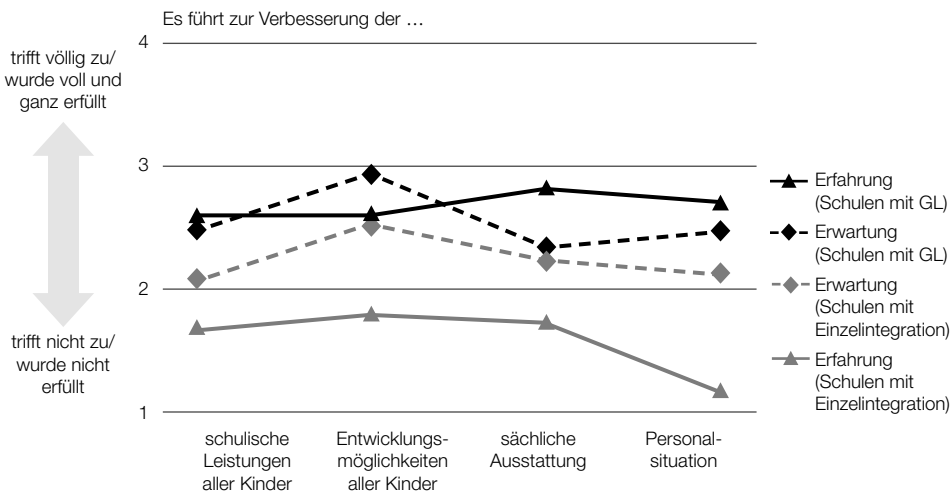
Tab. 55: Effektstärken zur Einstellung zum Gemeinsamen Lernens in Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen

	M (GL)	M (Kein GL)	S1	S2	d
Ergebnisse auf Schulebene	2,79	1,45	1,5	1,34	1,79**
Profit für verschiedene Schülergruppen	2,55	1,67	1,7	0,88	0,95*
Lernleistung und Entwicklung	2,68	2,36	0,32	0,60	0,51
Machbarkeit GL	2,40	1,76	0,64	0,91	0,84**
Einstellung zum GL	3,29	2,50	0,55	0,86	1,09**

* $p < .05$, ** $p < .01$. Referenzkategorien: GL = Schulen des Gemeinsamen Lernens, Kein GL = Schulen ohne Gemeinsames Lernen

Für die Schulen des Gemeinsamen Lernens sowie mit Einzelintegration wurde zudem geprüft, inwieweit die Erwartungen im Hinblick auf die Verbesserungsmöglichkeiten der vier genannten Bereiche (schulische Leistungen, Entwicklungsmöglichkeiten, sächliche Ausstattung sowie Personalsituation) mit den bisherigen Erfahrungen der Schulleitungen übereinstimmen bzw. wo es Abweichungen gibt.

Hier zeigt sich (vgl. Abbildung 48), dass Schulleitungen aus Einrichtungen mit Einzelintegration eine eher zurückhaltende Erwartungshaltung zeigen und mit einer Tendenz zur Mitte für die genannten Bereiche keine bzw. nur sehr wenige Verbesserungen erwarten. Gespiegelt an den bisherigen Erfahrungen wird deutlich, dass diese sogar noch hinter den Erwartungen zurückbleiben, Verbesserungen also in allen vier Bereichen (eher) nicht eingetreten sind.



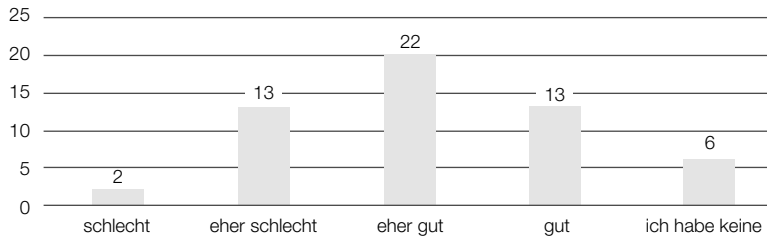
Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 48: Erfahrungsbedingte Einschätzung zum Gemeinsamen Lernen (Mittelwert)

Für die Schulen des Gemeinsamen Lernens ergibt sich ein anderes Bild. Insgesamt fallen zwar die Erwartungen an die Verbesserungsmöglichkeiten nur ein wenig positiver aus. So finden sich auch hier überwiegend nur leichte Zustimmungswerte (zwischen 2,6 und 2,8). Die Erfahrungen

fallen allerdings deutlich positiver aus – nicht nur im Vergleich zu den einzelintegrativen Maßnahmen der Vergleichsgruppe, sondern auch gemessen an den Erwartungen. Die bisherigen Erfahrungen offenbaren also (mit Ausnahme des Bereichs der Entwicklungsmöglichkeiten aller Kinder) mehr Verbesserungsmöglichkeiten, als im Vorfeld erwartet wurden.

Alles in allem zeigen die befragten Schulleitungen überwiegend eine positive Einstellung gegenüber der schulischen Inklusion. 15 der 56 Schulleitungen gaben an, „eher schlechte“ bis „schlechte“ Erfahrungen zu haben (vgl. Abbildung 49).



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 49: Bewertung der bisherigen Erfahrung aller befragten Schulleitungen mit schulischer Inklusion (Anzahl)

Die Schulleitungen wurden des Weiteren gebeten, ihre Einschätzungen zu den bisherigen Erfahrungen kurz zu begründen. Anders als in der Einschätzung zu den drei wichtigsten Bedingungen (vgl. Abbildung 46) reichten die Antworten hier von längeren Wortgruppen bis hin zu mehreren Sätzen, sodass für die Auswertung jeweils die Sinneinheiten berücksichtigt wurden. Insgesamt gehen 40 Analyseeinheiten (Wortgruppen) von 20 Schulleitungen in die Auswertung ein. Aufgrund der kleinen Fallzahl wurde der Auswertung ein vereinfachtes Kategoriensystem zugrunde gelegt, das sich aus Kategorien und Metakategorien zusammensetzt (vgl. Tabelle 56).

Im Hinblick auf die persönlichen Erfahrungen mit Inklusion begründen die befragten Personen ihre Antworten mit den vorhandenen Ressourcen bzw. der Ausstattung der Schule. Daneben werden die Lehr-Lern-Situation sowie die Bildungsziele und Leistungen in der Schule (mit jeweils 8 bzw. 7 Nennungen) als maßgeblich für die persönliche Erfahrung angegeben.

Tab. 56: Kategoriensystem und Häufigkeiten zur Begründung der Erfahrungen mit schulischer Inklusion

Metakategorie		Kategorien		Häufigkeit
p100	Input	p110	Ressourcen/Ausstattung	8
		p120	sozial/regionales Umfeld	2
		p130	strukturell	1
p200	Prozess	p210	Kultur und Ethos	5
		p220	Lehr-Lern-Situation	8
		p230	Management	1
p300	Output	p310	Bildungsziele/Leistungen	7
		p320	Einstellung/Haltung	3
		p330	Belastung Lehrkräfte	2
		p340	Gesellschaftlicher Teilhabe	1
P400	Weitere Aspekte			2

Es zeigt sich, dass Ressourcen und Ausstattung ausschließlich dann als Erklärung herangezogen werden, wenn die Erfahrungen „eher schlecht“ bis „schlecht“ sind. Bildungsziele und Leistungen werden demgegenüber als Begründung für positive Erfahrungen mit inklusiver Beschulung genannt. So werden in dieser Kategorie beispielsweise das Lernen von positiven Vorbildern, das Erreichen höherer Bildungsziele sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen genannt. Im Bereich der Lehr-Lern-Situationen werden positive und negative Erfahrungen gleichermaßen angeführt. So begründen Schulleitungen ihre Erfahrungen beispielsweise damit, dass Kinder mit Emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen besonders herausfordernd und sehr schwer zu bewältigen seien, ein erheblicher Zeitaufwand damit einhergehe oder sich die Situation nachteilig auf die leistungsstarken Lernenden auswirke. Weiterhin werden durch die Schulleitungen die gegenseitige Unterstützung sowie das anregungsreiche Lernmilieu als positiv bewertet.

7.5 Zentrale Analyseergebnisse auf Basis von Primärdaten der Schulleitungsbefragung – Möglichkeiten und Limitationen

Ausgehend von den Indikatorisierungsmöglichkeiten, die durch schulstatistische Analysen eröffnet werden, lag das Hauptaugenmerk des zweiten Analyseschrittes darauf, zentrale offene Bereiche des konzeptuellen Referenzrahmens zu indikatorisieren. Für die Prämissen *Verfügbarkeit* und *Zugänglichkeit* konnten mit den Daten der amtlichen Schulstatistik bereits zentrale Entwicklungen des Transformationsprozesses nachgezeichnet werden. Mithilfe der Primärdaten wurden demnach vornehmlich Ergänzungen für die Einschätzung der Anpassungsfähigkeit und Angemessenheit des Schulsystems vorgenommen. Resümiert man die Ergebnisse, so lassen sich mit Blick auf die erste Forschungsfrage Schlussfolgerungen zur *indikatorengestützten Darstellung der Anpassungsfähigkeit und Angemessenheit im kommunalen Mehrebenensystem Schule* mit Blick auf die Umsetzung von Inklusion ziehen. Zum anderen konnten mit Blick auf die zweite Forschungsfrage in Abhängigkeit des jeweiligen Erfahrungshorizontes *Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen* herausgearbeitet werden, die nunmehr zusammengefasst werden sollen.

7.5.1 Anpassungsfähigkeit und Angemessenheit

Angemessenheit und *Anpassungsfähigkeit* als Bewertungsgrundlage des Transformationsprozesses schulischer Inklusion werden, wie in Kapitel 2.1 und 6.5 ausgeführt, einerseits als Aspekte verstanden, die mit Blick auf die bestmögliche schulische und persönliche Entwicklung jedes einzelnen Schülers, insbesondere durch Formen und Inhalte von Unterricht, Lernmethoden und Materialien geprägt sind (Angemessenheit). Andererseits sind darunter Prozesse zu fassen, mit dem auf die sich verändernden gesellschaftlichen Erfordernisse auf institutioneller Ebene reagiert wird (Anpassungsfähigkeit).

Vor diesem Hintergrund wurden zunächst die subjektiven *Voraussetzungen* der Einzelschulen aus Sicht der Schulleitungen analysiert. Als zentrale Herausforderungen auf Einzelschulebene zeigten sich dabei vor allem zwei Bereiche. (1) Probleme der personellen Ausstattung und hier besonders die allgemeine Arbeitsbelastung der Lehrkräfte werden sowohl in den Schulen des Gemeinsamen Lernens als auch in den Schulen ohne Gemeinsames Lernen als „eher groß“ bis „groß“ bewertet. (2) Die Heterogenität der Schülerschaft und hier insbesondere die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen werden in den Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen als große Herausforderung eingeschätzt. Im Zuge des Transformationsprozesses sehen die befragten Schulleitungen Veränderungen im Bereich der Ressourcenausstattung als wichtigste Vo-

raussetzung, um die Einzelschule angemessen verändern und auf die Bedürfnisse der Lernenden anpassen zu können.

Objektiv lassen sich in der angeführten Arbeitsbelastung zwischen den beiden Gruppen mit und ohne Gemeinsames Lernen keine Unterschiede im krankheitsbedingten Ausfall der Lehrkräfte erkennen. Trotz der Einschätzung der Schulleitungen, dass Lehrkräfte in heterogenen Lerngruppen undeutlich höheren kognitiven, psychischen und zeitlichen Belastungen ausgesetzt sind, zeigten sich im krankheitsbedingten Ausfall keine signifikanten Unterschiede.

Im Bereich der Prozessmerkmale konnte die Analyse der schulstatistischen Daten sehr umfangreich ergänzt werden. Die *Schulkultur* zeichnet sich in den Kollegien beider Gruppen (mit und ohne Gemeinsames Lernen) dadurch aus, dass sie aus Sicht der Schulleitung ein hohes Maß an Geschlossenheit zeigen. Damit bestehen wichtige Grundlagen, die für einen innerschulischen Transformationsprozess unterstützend wirken und sich positiv auf die Anpassungsfähigkeit der Einzelschulen auswirken kann. Kritische oder ablehnende Haltungen gegenüber einer inklusiven Schulentwicklung dürften jedoch in Kollegien mit großer Geschlossenheit schwer überwindbar sein. Partizipative Elemente wie die Eltern- und Schülerbeteiligung bleiben derzeit in vielen Bereichen (z. B. Schulordnung, finanzielle Mittel) für Eltern und Lernende eher gering und überwiegend auf deren Meinungsäußerung beschränkt. Hier lässt sich ein deutliches Entwicklungspotenzial erkennen, um die über die Eltern- und Schülerschaft an die Schule herangetragenen gesellschaftlichen Erfordernisse stärker zu berücksichtigen. Partizipation als zentrales Handlungsfeld der UN-BRK (Art. 1 UN-BRK) darf dabei nicht unberücksichtigt bleiben.

Im Ergebnis der Indikatorisierung des *Schulmanagements* zeigte sich, dass die Schulen vielfältige Maßnahmen der Qualitätsentwicklung einsetzen und institutionalisierte Austauschprozesse wie die Dienstberatung (z. B. Fachkonferenzen) für einen ausgewogenen Austausch sowohl organisatorischer als auch inhaltlicher Themen ermöglichen. In den Schulen des Gemeinsamen Lernens zeigt sich jedoch, dass der inhaltliche Austausch einen signifikant höheren Stellenwert einnimmt, als in der Vergleichsgruppe. Dieses Ergebnis ist als positiv für den Transformationsprozess zu werten, da sich darin, im Sinne der Anpassungsfähigkeit, ein auf die Bedürfnisse der Lernenden orientierter Managementprozess andeutet, der einen über rein organisatorische Absprachen hinausgehenden Austausch indiziert. Gleichwohl ist bislang nicht hinreichend erforscht, welche Bedeutung den jeweiligen Polen (rein organisatorisch bzw. rein inhaltlich) zukommt. Für eine Bewertung der Ergebnisse wird jedoch die Vermutung zugrunde gelegt, dass bei einer heterogenen Schülerschaft mit Blick auf die Abstimmung und die multiprofessionelle Zusammenarbeit mehr inhaltliche Absprachen erforderlich sind.

Die Betrachtung *immerschulischer Kooperation* zeigt, dass Austauschprozesse sowohl zwischen den Lehrkräften, als auch zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal nach Einschätzung der Schulleitung überwiegend den schulischen Alltag kennzeichnen. Insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Sonder- und Regelschullehrkräften zeigt, dass die Einzelschulen auf die sich verändernden Rahmenbedingungen reagieren. In den Schulen des Gemeinsamen Lernens erfolgt die Unterrichtsvorbereitung in kooperativer Form, wenngleich zwischen den einzelnen Einrichtungen deutliche Unterschiede erkennbar sind. In den Schulen mit Einzelintegration findet hingegen wenig Kooperation in der Unterrichtsvorbereitung statt, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass die Sonderpädagoginnen und -pädagogen nicht Teil des Kollegiums und nur stundenweise abgeordnet werden. Der Austausch mit den Regellehrkräften beispielsweise zu Entwicklungsfortschritten, zur Gestaltung von individuellen Lernplänen oder ähnlichem findet hier kaum statt. Die Kooperation im Unterricht zwischen den Regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften zeigt eine ähnliche Verteilung wie die Unterrichtsvorbereitung in den Schulen mit Erfahrung in der Einzelintegration. Während in den Schulen

des Gemeinsamen Lernens Sonderpädagoginnen und -pädagogen nur sehr selten ausschließlich in Einzelfallbetreuung und gesondert mit den Lernenden mit Förderbedarf arbeiten, wird in den Schulen mit Einzelintegration hingegen die eher separierende Zuteilung der sonderpädagogischen Lehrkraft zum Förderschüler bzw. zur Förderschülerin noch überwiegend praktiziert.

Die Befunde der Bereiche *Schulmanagement* und *inerschulische Kooperation* sind vor dem Hintergrund diverser Forschungsergebnisse als positiv für den Transformationsprozess zu bewerten. So zeigt sich, dass Schulen, die traditionell individualistische Berufskulturen repräsentieren und Unterricht dabei überwiegend als Kerngeschäft in Einzelarbeit (vgl. Oelkers & Reusser 2008) ausführen, durch eine Neuausrichtung des Schulmanagements und einer Intensivierung der Kooperationsprozesse höhere Innovationsbereitschaft und ein höheres allgemeines pädagogisches Engagement entwickeln (vgl. Steffens & Bargel 1993). Bensen und Rolff (2006) fassen dies unter dem Begriff der professionellen Lerngemeinschaft zusammen. Diese Lerngemeinschaften zeichnen sich insbesondere durch ein höheres Ausmaß an kollegialer Reflexion, einen stärkeren Fokus auf Lernen statt auf Lehren und eine erhöhte Ausrichtung auf gemeinsame handlungsleitende Ziele aus (vgl. ebd.). Die *außerschulische Kooperation* zeigt sich nach Einschätzung der Schulleitungen – insbesondere jener des Gemeinsamen Lernens – in besonderem Maße bei der Zusammenarbeit mit den zuständigen Ämtern (z. B. Schulamt, Jugendamt, Sozialamt) und wird als sehr hilfreich eingeschätzt. In der Bewertung zur Bedeutsamkeit verschiedener Unterstützungsmaßnahmen wird zudem deutlich, dass Maßnahmen zur Personal- und Unterrichtsentwicklung, Fortbildungen sowie der Austausch mit anderen Schulen als besonders wirksam eingeschätzt werden.

Die *Lehr-Lern-Situation* ist insgesamt durch den Einsatz vielfältiger Lernformen geprägt, die ein ausgewogenes Verhältnis zwischen individuellem und kooperativem Lernen ermöglichen. Dieses Ergebnis lässt sich allgemein als positiv im Sinne der Angemessenheit bewerten. So stellten Arndt und Werning (2017) die positive Bedeutung einer Balance aus individuellen und kooperativen Lernen im inklusionsorientierten Unterricht heraus. Aber auch allgemeine Güte Merkmale des allgemein und fachdidaktisch gehaltvollen Unterrichts (kognitive Aktivierung, wertschätzender Umgang, Lernzeitstrukturierung, adaptive Instruktion und Lernbegleitung) (vgl. Helmke 2009; Meyer 2003; Reusser 2001) besitzen in heterogenen Lerngruppen Gültigkeit (vgl. Wilbert & Börner 2015). Gleichermaßen positiv zu interpretieren ist die Lernzeit, die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Klassenverbund verbringen. Hier zeigt sich mit Blick auf die Schulen des Gemeinsamen Lernens, dass nur selten äußere Differenzierungsmaßnahmen eingesetzt werden. Nur für einzelne Schulen besteht bezugnehmend auf die Angemessenheit eine Herausforderung darin, dass viele Lehr-Lern-Situation als separierende Settings (z. B. Einzelförderung durch eine sonderpädagogische Lehrkraft) für sonderpädagogisch geförderte Lernende gestaltet werden.

Für die Qualitätsdimension der *Ergebnisse* wurden die in Kapitel 6.3. am Beispiel der Schulabschlüsse dargestellten Wirkungen durch Kennziffern zur Einstellung und Haltung innerhalb der Schule ergänzt, um so im Hinblick auf die Anpassungsfähigkeit des Schulsystems den Entwicklungsstand herauszuarbeiten. Im Allgemeinen fallen die bisherigen Erfahrungen der Schulleitungen mit Inklusion überwiegend positiv aus. Die Erwartungen in den Schulen des Gemeinsamen Lernens (z. B. im Hinblick auf die Leistungsentwicklung der Lernenden) wurden überwiegend erfüllt und z. T. übertroffen. Kritischer bewerteten die Schulleitungen der Schulen mit Einzelintegration den Transformationsprozess, hier fielen sowohl die Erwartungen als auch die Erfüllung selbiger weniger positiv aus. Den größten Profit aus dem Gemeinsamen Lernen schreiben die Schulleiterinnen und -leiter den tendenziell leistungsschwächeren Lernenden zu, für die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler wird wenig Profit erwartet. Als zentrale Handlungsfelder für notwendige Veränderungen nennen die Befragten die Bereiche Ressourcen, Kooperation und Kultur/Ethos.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich insbesondere in den Schulen des Gemeinsamen Lernens positive Einstellungen und Haltungen als Ergebnis des institutionellen Anpassungsprozesses entwickelt haben und damit auf Ebene der Einzelschule neben den Prozessen auch bei den Wirkungen zentrale Kennzeichen für einen erfolgreichen Transformationsprozess hin zu einem inklusiven Schulsystem zu beobachten sind. Hinzuweisen ist jedoch auch darauf, dass insbesondere durch den sozialen und normativen Druck (insbesondere in den Schulen des Gemeinsamen Lernens) bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ein hohes Risiko für Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit besteht.

7.5.2 Limitationen

Anknüpfend an die Befundlage aus der ergänzenden Schulleitungsbefragung lassen sich weiterhin ungelöste Herausforderungen für den Monitoringprozess benennen. Der Vorteil der amtlichen Schulstatistik besteht darin, dass sie in regelmäßigen Abständen und auf der Grundlage standardisierter Verfahren Daten als Vollerhebung generiert. Gemessen an den Anforderungen, die ein Bildungsmonitoring an die Datenbasis stellt (empirische Belastbarkeit, Repräsentativität der Daten, regelmäßige Erhebung der selben Gegenstände, Differenzierungsmöglichkeiten; vgl. Siepke et al. 2014), bleibt eine punktuelle Befragung in vielen Bereichen hinter diesen Ansprüchen zurück. Mit der vorliegenden Schulleitungsbefragung konnte lediglich für einen Zeitpunkt und für einen Teil der Grundgesamtheit standardisiertes Datenmaterial gewonnen werden. Es ermöglicht die notwendige, nicht aber hinreichende Beschreibung des Status Quo in Bezug auf ausgewählte Facetten inklusiver Schulentwicklung im Kreis Paderborn. Will man einen Transformationsprozess indikatorengestützt nachzeichnen, setzt dies voraus, dass auf den Untersuchungsebenen (Unterricht, Schule und Kommune vgl. Kap. 3.1) Entwicklungen auf Basis fortschreibbarer Daten nachgezeichnet werden. Die Konstrukte, die im Rahmen der Befragung erfasst wurden, bilden hingegen lediglich den aktuellen Zustand der Einzelschulen bzw. des Unterrichts ab und dienen somit überwiegend der Bewertung bislang unbeobachteter Aspekte des Umsetzungsstands. Gleichwohl bieten solche Erhebungen im Rahmen eines Bildungsmonitorings weiterführende Anknüpfungspunkte, beispielsweise indem

„aktuelle Themen und Entwicklungen im Bildungssystem aufgegriffen und vom Kriterium der Wiederholbarkeit der Datenerhebung abgewichen [wird]. Auf diese Weise können auch einmalige Erhebungen, die wichtige Informationen über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems liefern, in das Bildungsmonitoring eingehen“ (Siepke 2015b, S. 165).

Wünschenswert wäre allerdings eine Fortschreibung durch wiederholte Befragungen, um eine Dauerbeobachtung und die Darstellung von Entwicklungstendenzen sicherzustellen. Abgesehen von den grundlegenden Einschränkungen des Datentypus bleiben zudem die Ergebnisse insbesondere zur Lehr-Lern-Situation, aber auch zu den Kooperationsprozessen und dem Belastungsempfinden zwischen den verschiedenen Professionen insofern vage, als es sich dabei um Einschätzungen der Schulleitungen über Dritte handelt. Da die vorliegende Untersuchung eine Explorationsstudie ist, sind die Ergebnisse als erster Impuls für weitere Indikatorenforschung zu verstehen. Davon ausgehend wären perspektivisch erweiterte Validierungen denkbar und wünschenswert, die durch eine Befragung weiterer am Bildungsprozess beteiligten Gruppen erfolgen könnte. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang, über eine strukturierte Beobachtung zentrale Kategorien und Handlungsmuster herauszuarbeiten und im Anschluss standardisiert Lehrende und Lernende zu befragen. Ein ähnliches Vorgehen ist beispielsweise im Rahmen des Forschungsprojektes „Expertise zum Gemeinsamen Unterricht in der Stadt Jena“ (Sommer et al. 2017) erfolgt.

8 Typisierung der Transformationsprozesse schulischer Inklusion

Unter Rückgriff auf das nach Reißig (2009) skizzierte Transformationsverständnis besteht das Ziel der abschließenden Betrachtung nunmehr darin, die im Kontext der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems beobachtbaren Umschichtungs- und Neuverteilungsprozesse auf kommunaler und Einzelschulebene nachzuzeichnen. Die Ergebnisse der vorhergehenden indikatorengestützten Analysen verdeutlichen damit einmal mehr den Zugewinn einer systematisierten Erfassung von Rahmenbedingungen, Prozessen und Ergebnissen des kommunalen Bildungsgeschehens, ohne die der Steuerungsprozess kaum gezielt unterstützt werden könnte.

8.1 Typisierung auf Einzelschulebene

In der Literatur finden sich Hinweise darauf, dass inklusive Schulentwicklung ein fortwährender, bewusst gestalteter Entwicklungsprozess ist, der keinesfalls linear verläuft, sondern gleichsam durch Rückschritte, Seitwärtsbewegungen oder notwendige Wiederholungen gekennzeichnet ist (vgl. Arndt & Werning 2015). Innerhalb der einzelnen Schulen, so die anfangs formulierte Annahme und in den empirischen Analysen an verschiedenen Stellen aufgegriffene Analyseperspektive, vollzieht sich dieser Prozess sehr unterschiedlich. Erst die Gesamtschau all dieser einzelschulischen Entwicklungen offenbart für das kommunale Schulsystem als Ganzes den Fortschritt und mögliche Friktionen bei der Implementation inklusiver Bildung. Deshalb soll der Blick nunmehr für die Prozesscharakterisierung auch auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Einzelschulen gerichtet werden, um davon ausgehend eine Antwort auf die dritte und letzte Teilfrage der vorliegenden Untersuchung zu geben; also der Frage, inwieweit sich Typisierungen des Transformationsprozesses herausarbeiten lassen. Diese Typisierungen ermöglichen es ferner, Unterschiede in der institutionellen Ausgestaltung wesentlicher Ordnungsstrukturen und -muster zu identifizieren.

Die in Kapitel 5 und 6 dargestellten Indikatorenansätze verdeutlichen, wie die Ausgestaltung des inklusiven Schulsystems auf kommunaler und Einzelschulebene mit Blick auf die Prämissen der Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit im Untersuchungszeitraum erfolgte. Dabei wurden jedoch zunächst in vornehmlich additiver Gegenüberstellung die mittleren Ausprägungen und Varianzen der Einzelmerkmale in zentralen Bereichen des konzeptuellen Referenzrahmens aufgezeigt. Offen bleibt dabei mit Ausnahme einiger Querbezüge noch weitgehend, in welchem Bedingungsgefüge die einzelnen schulischen Merkmale auftreten. Um im Folgenden Anhaltspunkte dafür zu finden, inwieweit sich bestimmte Gruppen im Hinblick auf verschiedene Merkmale bilden lassen und sich so interindividuelle Unterschiede in den Antwortmustern (der befragten Akteure) zur Erfassung von Prozess- und Ergebnismerkmalen zeigen, wurde eine Clusteranalyse durchgeführt.

Auf der Grundlage der schulspezifischen Merkmalsausprägungen wurde geprüft, welche Gruppen (Cluster) sich identifizieren lassen. Die zu bildenden Gruppen zeichnen sich einerseits durch eine hohe Intracluster-Homogenität (die größtmögliche Ähnlichkeit der Elemente eines Clusters) und andererseits durch eine geringe Intercluster-Homogenität (den größtmöglichen Unterschied zwischen den Elementen verschiedener Cluster) aus (vgl. Bortz & Weber 2005). Da es sich um ein exploratives Verfahren handelt, eignet es sich in besonderem Maße für die angestrebte Typisierung, die keine theoretische Herleitung von möglichen Gruppen zugrunde legt, sondern diese auf der Grundlage der beobachteten Ausprägungen und Kombinationen identifiziert (vgl. Backhaus 2016).

Es wird eine hierarchische Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren durchgeführt, welches als Heterogenitätsmaß die Fehlerquadratsumme verwendet. Dabei werden diejenigen Beobachtungseinheiten zu einer Gruppe zusammengefasst, die die Streuung innerhalb des Clusters am wenigsten erhöhen. Die Entscheidung für dieses Fusionsverfahren begründet sich durch die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen (vgl. u. a. Bergs 1980; Milligan 1980), die zeigen konnten, dass das Ward-Verfahren im Vergleich zu anderen Algorithmen „sehr gute Partitionen findet und die Elemente ‚richtig‘ den Gruppen zuordnet“ (Backhaus et al. 2016, S. 489). In einem dritten Schritt schließt sich die Bestimmung der Clusterzahl an, welche ebenfalls auf der Grundlage statistischer Kriterien erfolgt. Hier dient das Elbow-Kriterium als Entscheidungshilfe, das einen Sprung in der Veränderung des Heterogenitätsmaßes identifiziert (vgl. ebd.). Für die vorliegende Analyse findet eine 2-Cluster-Lösung Anwendung.

Folgende im Rahmen des konzeptuellen Referenzrahmens angeführten Merkmale fanden dabei für die Gruppenbildung Berücksichtigung:

Tab. 57: Clusterbildende Merkmale nach Dimensionen

Prozessmerkmale	Ergebnismerkmale
<ul style="list-style-type: none"> – Geschlossenheit des Kollegiums – Interne Personalentwicklung – Kooperation der Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> – Einschätzung Machbarkeit des Gemeinsamen Lernens – erwartete Ergebnisse auf Schülerebene

Auf Prozessebene wurden drei Skalen und auf Ergebnisebene zwei Skalen zur Gruppenbildung herangezogen. Neben der theoretischen Herleitung (unter größtmöglicher Berücksichtigung der Subdimensionen Schulmanagement, Personalentwicklung, Kooperation und Koordination sowie der Schulkultur) waren methodische Erwägungen handlungsleitend. Zunächst wurden lediglich die Skalen zur Berechnung herangezogen, deren Items durch alle Schulleitungen beantwortet wurden.¹⁰⁰ Des Weiteren schränkten die Voraussetzungen einer Clusteranalyse, die in der Prüfung auf mögliche Ausreißer sowie in der Verwendung theoretisch begründeter, aber nicht korrelierter Merkmale bestehen (vgl. Backhaus et al. 2016), die Merkmalsauswahl weiter ein. So wurde die Skala *Interne Arbeitsorganisation* (Subdimension Schulmanagement) aufgrund der hohen Korrelation (.90) zum Merkmal *Geschlossenheit des Kollegiums* nicht für die Gruppenbildung berücksichtigt.

Tab. 58: Interkorrelation der clusterbildenden Merkmale

	Kooperation zw. Lehrkräften	Geschlossenheit des Kollegiums	Interne Personal- entwicklung	Profit des GL für Lernende
Geschlossenheit des Kollegiums	.43**			
Interne Personalentwicklung	.38**	.66**		
Ergebnisse des GL auf Schülerebene	.11	.16	.18	
Einstellung Inklusion	.20	.35**	.04	.61**

* $p \leq .005$ (2-seitig); ** $p \leq .001$ (2-seitig)

¹⁰⁰ Einige Fragen, beispielsweise in Bezug auf die Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, wurden lediglich von Schulleitungen beantwortet, die an einer Schule mit Gemeinsamen Lernen bzw. mit Einzelintegration tätig waren.

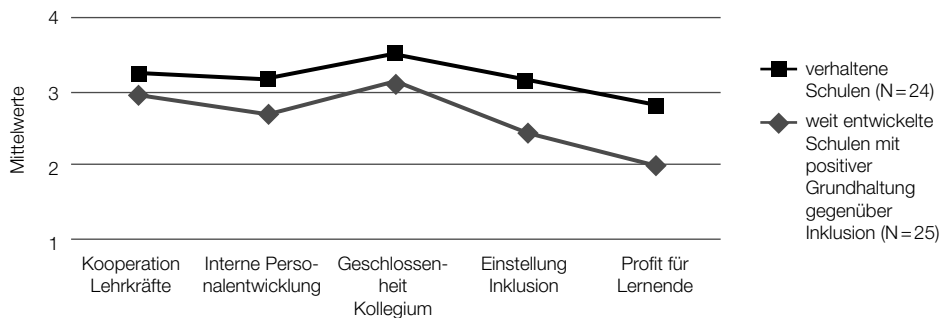
Die Interkorrelation der clusterbildenden Merkmale (vgl. Tabelle 58) zeigt nicht signifikante oder kleine Zusammenhänge für einen Großteil der Merkmalskombinationen. Ein mittlerer und signifikanter Zusammenhang besteht hingegen zwischen den Ergebnissen des Gemeinsamen Lernens und den Einstellungen zu Inklusion (.61) sowie zwischen Interner Personalentwicklung und Geschlossenheit des Kollegiums (.66). Da es sich hierbei lediglich um einen mittleren Zusammenhang handelt und mit Blick auf die theoretische Begründung die einzelnen Subdimensionen möglichst breit abgebildet werden sollen, wurde von einem Ausschluss bzw. einer Zusammenfassung der Merkmale abgesehen.

Charakterisierung der Schultypen

Als Ergebnis der Clusteranalyse konnten zwei statistisch homogene Typen bestimmt werden. Aufgrund der im Folgenden näher beschriebenen Charakteristika, wurden die Gruppen wie folgt benannt:

1. Die skeptischen Schulen
2. Schulen mit positiver Grundhaltung gegenüber Inklusion

Die nachfolgend skizzierten Clusterprofile liefern einen ersten Anhaltspunkt entlang der clusterbildenden Merkmale (vgl. Abbildung 50). Beide Typen zeichnen sich durch mittlere bis hohe Ausprägungen der Prozessmerkmale aus, wobei sich für die Schulen mit positiver Grundhaltung gegenüber Inklusion im Mittel stets etwas höhere Ausprägungen für die Kooperation zwischen den Lehrkräften ($M = 3,3$ gegenüber $M = 3,0$), die interne Personalentwicklung ($M = 3,2$ gegenüber $M = 2,7$) und die Geschlossenheit des Kollegiums ($M = 3,5$ gegenüber $M = 3,2$) zeigen als für die skeptischen Schulen.



Quelle: Eigene Darstellung

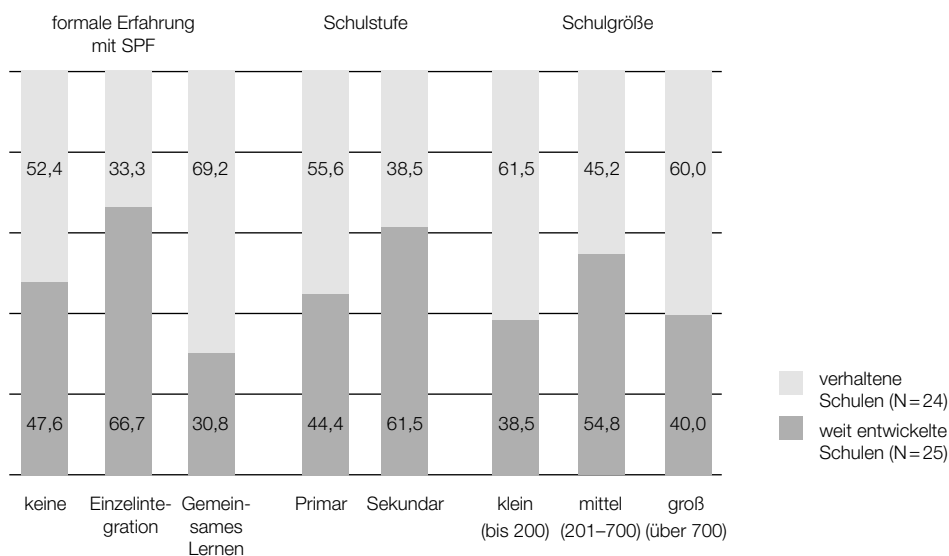
Abb. 50: Clusterprofile der identifizierten Schultypen

Noch größere Unterschiede lassen sich im Bereich der Ergebnismerkmale beobachten. Die Schulen mit positiver Grundhaltung gegenüber Inklusion zeichnen sich durch eine positive Einstellung gegenüber Inklusion aus und erwarten zudem in inklusiven Einrichtungen einen deutlich höheren Ertrag für alle Schülerinnen und Schüler. Die Einschätzung der Schulleitungen, die dem ersten Cluster zugeordnet sind, fällt hingegen verhalten aus. Insbesondere bei der Einschätzung zum Ertrag der Lernenden findet sich im Mittel eine eher skeptische Haltung. Verallgemeinernd ausgedrückt bedeutet das, es gibt im untersuchten Kreis Paderborn auf der einen Seite Schulen, für die sowohl Prozessmerkmale beobachtet werden können, die im wissenschaftlichen Diskurs (3.3) als förderlich für die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens erachtet

werden und dabei gleichermaßen eine positive Grundhaltung gegenüber Inklusion und dem zu erwartenden Profit für die Lernenden aufweisen. Dem stehen andererseits Schulen gegenüber, die zwar ebenfalls mit Blick auf die Prozessmerkmale bereits wichtige Grundlagen für das Gemeinsame Lernen bereithalten, in ihrer Grundhaltung der Inklusion jedoch verhalten bis ablehnend gegenüber stehen.

Charakterisierung der Schultypen mittels Außenkriterien

Bezieht man Außenkriterien wie die formale Erfahrung im Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Schulstufe und Schulgröße zur Beschreibung der Cluster ein, wird deutlich, dass sowohl Schulen mit als auch ohne Erfahrungen in den einzelnen Clustern vertreten sind (vgl. Abbildung 51). Gleichwohl lässt sich ein Großteil der Schulen des Gemeinsamen Lernens als eher weit entwickelt und positiv gegenüber den Ergebnissen der inklusiven Beschulung charakterisieren (9 von 13). Bei den Schulen ohne jegliche Erfahrung lassen sich die Schulen fast paritätisch den Clustern zuordnen. Hier gibt es also gleichermaßen Einrichtungen mit bereits förderlichen Voraussetzungen als auch solche, mit weniger förderlichen Ausgangslagen und Werthaltungen gegenüber einer künftigen inklusiven Schulentwicklung. Interessant ist das Ergebnis der Schulen mit Erfahrungen in der Einzelintegration. Korrespondierend zu den Analyseergebnissen der Einzelmerkmale lassen sich die Anforderungen eines inklusiven Schulsystems eher als größere Herausforderung bewerten, der diese Schulen kritisch gegenüberstehen.



Quelle: Eigene Darstellung

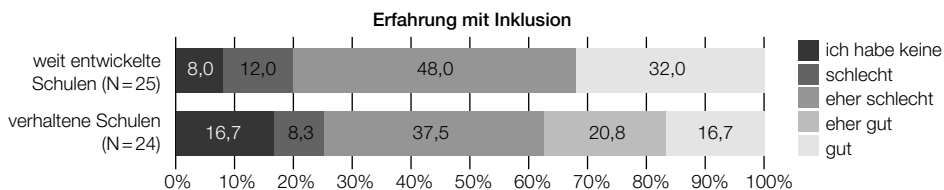
Abb. 51: Verteilung der Außenkriterien auf die Cluster (in %)

Sie sind statistisch zu zwei Dritteln im ersten Cluster (skeptische Schulen) vertreten. Interpretiert werden muss dieses Ergebnis auch vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen, mit denen die Einzelintegration bislang umgesetzt wurde. So waren sonderpädagogische Lehrkräfte nicht als Teil des Kollegiums sondern in Form einer stundenweisen Abordnung an den Schulen eingesetzt, was eine gemeinsame Personalentwicklung, Kooperationsprozesse und eine Geschlossenheit im Kollegium erheblich erschweren dürfte. Den hier nur vereinzelt beschulten Kindern und Jugendlichen

mit Förderbedarf kam bzw. kommt zudem eine andere Rolle zu als in Schulen, die im Gemeinsamen Lernen ein selbstverständliches Miteinander von Lernenden mit und ohne Förderbedarf etablieren können bzw. konnten. Unklar ist zwar, ob die eher zurückhaltende Einstellung zu Inklusion und die Einschätzung zum geringen Profit für alle Lernenden eine Folge von (negativen) Erfahrungen mit der Einzelintegration ist, oder umgekehrt die Skepsis gegenüber dem Gemeinsamen Lernen zu groß ist bzw. war, mehr Lernende aufzunehmen als in Einzelintegration.

Die Umsetzung von Inklusion wird in den weiterführenden Schulen angesichts zunehmender Leistungsorientierung – so eine Interpretation der Ergebnisse aus Kapitel 5 – vor besondere Herausforderungen gestellt. Diese Annahme wird einmal mehr durch die entwickelte Typologie bestätigt. Während über die Hälfte aller Grundschulen als eher positiv gegenüber Inklusion eingestellt (Cluster 2) charakterisiert werden kann, ist dies im Bereich der weiterführenden Schulen nur gut ein Drittel. In Bezug auf die Schulgröße lassen sich keine richtungsweisenden Tendenzen erkennen.

Legt man die bisherigen Erfahrungen mit Inklusion zugrunde, zeigt sich, dass der Typus skeptischen Schulen geprägt ist durch „keine“ (16,7%), „schlechte“ (8,3%) oder „eher schlechte“ (37,5%) Erfahrungen (vgl. Abbildung 52). Die befragten Personen, die eine eher positive Einstellung gegenüber Inklusion zeigen, berichten zu 80% von „eher guten“ bis „guten“ Erfahrungen.



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 52: Erfahrung mit Inklusion nach Clustertyp (in %)

Verallgemeinernd ist festzuhalten, dass auf Einzelschulebene zwar zwischen zwei Typen unterschieden werden kann, die sich insbesondere mit Blick auf die Ergebnismerkmale klar voneinander unterscheiden. Die notwendigen Voraussetzungen für eine inklusionsorientierte Schulentwicklungsarbeit können jedoch in einem Großteil der Schulen bereits beobachtet werden. Für den Steuerungsprozess auf kommunaler Ebene lässt sich daraus ableiten, dass zum Zeitpunkt der Befragung im Schuljahr 2015/16 die größte Herausforderung im Bereich der Ergebnismerkmale und Handlungsbedarfe insbesondere im Bereich der Einstellungen und den mit der inklusiven Beschulung verbundenen Chancen für die individuelle Entwicklung der Lernenden bestehen. Hier liegen Steuerungsmöglichkeiten für die Kommune insbesondere im Bereich der Initiierung von Austausch- und Kooperationsprozessen zwischen den Schulen, der Bereitstellung von schulinternen und schulübergreifenden Fortbildungsangeboten oder der zielgerichteten Aufklärung und Begleitung durch die verschiedenen kommunalen Fachämter.

Des Weiteren lässt sich aus der Typisierung schlussfolgern, dass die formale Zuschreibung *Schule des Gemeinsamen Lernens* kein hinreichendes Kriterium dafür ist, dass Prozess- und Ergebnismerkmale per se als förderlich für die Umsetzung schulischer Inklusion konstituiert sind. Vielmehr zeigt sich ein heterogenes Bild dahingehend, dass sowohl Schulen mit als auch Schulen ohne Gemeinsames Lernen in beiden statistisch identifizierten Clustern vorkommen und damit gleichermaßen skeptisch oder positiv eingestellt sind.

8.2 Charakterisierung des kommunalen Transformationsprozesses

Ausgehend von den in Kapitel 3.1 entwickelten Charakteristika des Transformationsprozesses schulischer Inklusion sollen in einer abschließenden Synopse die Ergebnisse der empirischen Analysen (vgl. Kap. 6 & 7) genutzt werden, um Typisierungsmerkmale der Transformation auf kommunaler Ebene herauszuarbeiten. Ziel ist es, die Prozesshaftigkeit der Implementation nachzuzeichnen und bezugnehmend auf die dargestellten Indikatoren schulischer Inklusion, die durch die UN-BRK rechtlich verbindlich gewordene Transformation in der kommunalen Schullandschaft sichtbar zu machen.

Folgende Merkmale bzw. Kriterien gilt es näher zu erörtern (vgl. Reißig 2009):

- Ursachen des Übergangs (endogene und/oder exogene Ursachen)
- Prozesscharakterisierung (Destruktion, Übergang, Neukonstitution)
- Formenvielfalt (geordnet-ungeordnet, gerichtet-ungerichtet, allmählich-eruptiv, Konvergenz-Zusammenbruch)
- Wechselwirkung (zwischen intendierten Prozessen und nicht-intendierten Folgen)
- Dauer (langsam-schnell)
- Verlauf (ergebnisoffen von der Entstehung eines neuen Schulsystems bis hin zum Scheitern bzw. der Regression)

Die Ausführungen konzentrieren sich auf die Kommune als Steuerungsebene. Wenngleich unterschiedliche Interessen wichtiger Akteure wie beispielsweise Lehrkräfte oder Eltern dabei überwiegend unberücksichtigt bleiben, wird deren Bedeutung für den Transformationsprozess damit nicht negiert. Vielmehr liegt diesem Vorgehen die Annahme zugrunde, dass eine hinreichende Darstellung dieser Akteursperspektive eines Zugangs bedarf, der den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde. Aus diesem Grund konzentriert sich die Charakterisierung auf die kommunalen (systemischen) Gestaltungsprozesse.

Ursachen des Transformationsprozesses

Im Kreis wurde der Transformationsprozess zunächst durch endogene Ursachen (als bottom-up Prozess) durch die kommunalen Entscheidungsträgerinnen und -träger initiiert, der mit dem Inkrafttreten der UN-BRK 2009 einen exogenen Impuls erhielt und sich in der Folge weiter verstärkte. Die Schullandschaft war bis 2009 dadurch gekennzeichnet, dass es auf kommunaler Ebene bereits umfassende Bemühungen der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigung gab und sich an einzelnen Schulstandorten (insbesondere an Grund- und Gesamtschulen) entsprechende Konzepte entwickeln konnten, die bis heute fortbestehen. Eben diese Standorte bieten heute in ihrer Vorreiterrolle zudem den Ausgangs- und Anhaltspunkt für die notwendige Unterstützung jener Schulen, die sich gerade im Aufbau des Gemeinsamen Lernens befinden. So wurden – gestützt durch einen Erlass des Ministeriums für Bildung und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen – so genannte Hospitationsschulen eingerichtet. Sie wurden aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung im Gemeinsamen Lernen ausgewählt und haben zum Ziel, im Rahmen von Informationsveranstaltungen und individuellen Gesprächen ihre spezifischen Erfahrungen im Hinblick auf die innere und äußere Organisation von Unterricht in heterogenen Lerngruppen, die Teambildung und die Leistungsbeurteilung weiterzugeben. Der Kreis Paderborn hat insgesamt vier Hospitationsschulen benannt, darunter zwei Grund- sowie zwei weiterführende Schulen. Drei dieser Schulen besitzen bereits mehr als zwei Jahrzehnte Erfahrung im Gemeinsamen Lernen – die Grundschule Dyonisius seit 1997, die Mariengrundschule seit 1988 sowie die Gesamtschule Elsen seit 1993.

Mit dem Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes am 1. August 2014 wurde dieser exogene Impuls der UN-BRK in Form neuer landesrechtlicher Rahmenbedingungen verstärkt bzw. von Bundes- auf Landesebene weitergetragen. Das Ausführungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen zur UN-BRK bzw. zur Bundesgesetzgebung expliziert damit den spezifischen Weg für das nordrhein-westfälische Schulsystem und stellt den Akteuren auf Regierungs-, kommunaler und Einzelschulebene nunmehr den Rahmen bereit, in dem die Umsetzung erfolgen kann. Durch das Land gebotene Anreizsysteme finanzieller Art (z. B. die Inklusionspauschale zur Förderung weiterer kommunaler Aufwendungen, vgl. Schneider et al. 2016) sowie personeller Art (z. B. Stellen für die sonderpädagogische Unterstützung sowie die Einrichtung zusätzlicher Stellenbudgets für Lern- und Entwicklungsstörungen) gingen damit ebenso einher wie die Einrichtung beratender Instanzen (z. B. die an die Schulaufsicht angegliederte Inklusionsfachberaterinnen und Inklusionsfachberater), um die notwendigen Schritte zur Umgestaltung des Schulsystems einzuleiten und voranzutreiben. Gleichwohl deutet sich gegenwärtig auf Landesebene eine mögliche Änderung der Rahmenbedingungen (beispielsweise die nach dem Regierungswechsel erfolgte Aussetzung der Mindestgrößenverordnung für Förderschulen sowie die Erarbeitung von Eckpunkten zur Neuausrichtung der Inklusion) und damit ein neuer exogener Impuls an, der sich auf den Transformationsprozess auf kommunaler Ebene auswirken könnte. Es bleibt abzuwarten, inwieweit dieser veränderten Steuerungspraxis weitere Schritte folgen, die letztlich zu Hemmnissen des Umsetzungsprozesses führen und damit auch als exogene Barriere wirksam werden könnten.

Prozesscharakterisierung

Im Kreis Paderborn knüpft der Ausbau des Gemeinsamen Lernens an eine über Jahrzehnte gewachsene Praxis der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an (vgl. 6.1.1). Die schrittweise Einführung des Gemeinsamen Lernens, die sich in einem stetigen Zuwachs von allgemeinen Schulen mit Gemeinsamen Lernen manifestiert, ist Kennzeichen eines allmählichen und geordneten Übergangs. Dieser Prozess wird gestützt durch eine kommunale Schulentwicklungsplanung, die sich in den letzten Jahren insbesondere durch eine gezielte Bedarfsplanung auszeichnet und dabei sowohl die bestehenden Förderschulstandorte als auch die allgemeine Schullandschaft in die Betrachtung einbezieht (vgl. Schwarz & Makles 2014). Diese ganzheitliche Betrachtung und Steuerung unterscheidet sich durchaus von den häufig zu beobachtenden Tendenzen andernorts, das Gemeinsame Lernen bei einer konstanten Schülerzahl an den Fördereinrichtungen auszuweiten. Im Kreis Paderborn geht der Ausbau der gemeinsamen Beschulung vielmehr mit einem stetigen Rückgang der Förderschulbesuchsquote insbesondere in den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache einher, sodass die Situation bislang weitestgehend einem geordneten Übergang entspricht. Die dargestellten Entwicklungen sowohl der Angebote im Bereich der Förder- und allgemeinen Schulen als auch die Entwicklung der Förderschulbesuchsquoten in Verbindung mit den Inklusionsquoten (vgl. 6.1.4) verdeutlichen diesen Befund im Kreis Paderborn. Auch die dargestellten Übergänge zwischen Förder- und allgemeinen Schulen (vgl. 6.2) unterstreichen den Charakter eines Systemübergangs. Das Übergangsverhältnis von 1:5 in Richtung Förderschule zu Beginn des Untersuchungszeitraums 2007/08 nahm konstant ab und erreichte im Schuljahr 2014/15 ein fast ausgeglichenes Verhältnis (1:1,2). Ferner halbierte sich bis zum Schuljahr 2015/16 die Quote der an Förderschulen eingeschulter Kinder.

Formvielfalt

Als charakteristische Muster zur Beschreibung der Formvielfalt des Transformationsprozesses verweist Reißig (2009) insbesondere auf den Aufbau neuer Strukturen oder Institutionen. Im

Kreis Paderborn lässt sich der Aufbau neuer Strukturen anhand der zunehmenden Einrichtung von Schulen des Gemeinsamen Lernens beobachten. Sie werden als Schwerpunktschulen geführt, die neben der Beschulung der Lernenden mit Lern- und Entwicklungsstörungen für einen weiteren Förderschwerpunkt spezialisiert sind. Es lässt sich also eine gerichtete Transformation erkennen, die zunächst auf eine Zentralisierung der Angebote abzielt. Dieser seit nunmehr mehr als ein Jahrzehnt andauernde kommunale Umgestaltungsprozess erfolgt allmählich und nicht im Sinne einer eruptiven Systemkorrektur.

Mit Blick auf die dargestellten Prozesse in den allgemeinen Schulen kann ferner festgehalten werden, dass die Schulen sehr unterschiedlich auf die neuen Anforderungen reagieren. Mit Blick auf die Klassenzusammensetzung innerhalb der Schulen des Gemeinsamen Lernens zeigt sich ein sehr heterogenes Bild, das von der Verteilung einzelner sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler auf viele Klassen bis hin zur Einrichtung von Inklusionsklassen – also von einzelnen Klassen, in denen die Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf eines Jahrgangs gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf lernen. Weiterhin setzen sich insbesondere die Schulen des Gemeinsamen Lernens im Rahmen von Personalentwicklungsprozessen mit Inklusion als thematischen Schwerpunkt von Fortbildungsveranstaltungen oder im Rahmend der Schulprogrammarbeit (Schulprofil, Schulkonzept u. a.) auseinander. In einigen Schulen ohne Erfahrungen mit Einzelintegration oder dem Gemeinsamen Lernen bleiben diese Aspekte bislang weitestgehend unberücksichtigt. Auch in den Lernformen konnte eine noch sehr vielfältige Praxis in den einzelnen Einrichtungen festgestellt werden. Während in zahlreichen Schulen des Gemeinsamen Lernens die Zusammenarbeit der allgemeinen Lehrkräfte mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen bereits durch eine gemeinsame Unterrichtsführung und -vorbereitung gekennzeichnet ist, finden sich im Kreis gleichermaßen Schulen, in denen sich überwiegend eine geteilte Zuständigkeit der Verantwortungsbereiche für Lernende mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zeigen.

Verallgemeinernd lässt sich mit Blick auf die Schulen des Gemeinsamen Lernens einige charakteristische Strukturen/Merkmale identifizieren. So verfügen die Schulen des Gemeinsamen Lernens überwiegend über:

- eine gute Einbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte in die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung,
- eine gute Passung zwischen der institutionell verfügbaren sonderpädagogischen Qualifikation und der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte der Lernenden einer Schule,
- eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion im Rahmen der Schulprogrammarbeit und der Fortbildungsaktivitäten,
- kaum äußere Differenzierungsmaßnahmen und
- eine (überwiegend) positive Einstellung gegenüber Inklusion und dem Gemeinsamen Lernen.

Gleichwohl fehlt für eine umfassende Bewertung dieser gegenwärtigen Voraussetzungen ein Vergleichsmaßstab, wie er durch die Einbeziehung der Situation an den Förderschulen erfolgen könnte. Hier liefert die aktuelle Forschung allenfalls punktuell Ergebnisse (vgl. Weishaupt 2017a).

Wechselwirkungen

„Eine Steuerung von Bildungssystemen ‚geschichte‘ [...] in je spezifischen institutionellen und soziokulturellen Kontexten. Entsprechend ist mit teilweise erheblichen Wirkungsdifferenzen ein und derselben Maßnahme innerhalb verschiedener nationaler Bildungsstandorte [...] zu rechnen“ (Altrichter 2015, 43).

Ferner ergibt sich

„ein Spannungsfeld zwischen Intentionalität und Wirkungen: Obwohl Akteure intentional handeln, sind viele bedeutsame Dynamiken und Wirkungen ihrer Handlungen ‚transintentional‘: Die Handlungen erzeugen nicht-intendierte Wirkungen, unerwartete Nebenfolgen oder nicht vorhergesehene Fernwirkungen“ (ebd. S. 40).

Die Wechselwirkungen zwischen intendierten Steuerungsprozessen und nicht-intendierten Folgen lassen sich im Kreis Paderborn insbesondere in den Bereichen der Beteiligung am Gemeinsamen Lernen, der äußeren Differenzierung im Unterricht, der geschlechtsspezifischen Disparitäten und der Abschlussvergabe nachzeichnen.

Mit Blick auf die Beteiligung sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler bleibt das Gemeinsame Lernen in den Förderschwerpunkten der Sinnesbeeinträchtigungen und Körperlichen und motorischen Entwicklung bislang deutlich hinter den Beteiligungsquoten der Lern- und Entwicklungsstörungen zurück. Hier sind Umsteuerungsmaßnahmen erforderlich, die eine wohnortnahe Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen und damit die intendierte Wirkung einer umfassenden Beteiligung aller Förderschwerpunkte unterstützen. Denn letztlich, so zeigen die Ergebnisse, bestehen die nicht intendierten Folgen der bisherigen Steuerungspraxis darin, dass zwar insbesondere im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen das Gemeinsame Lernen deutlich zugenommen hat, für die übrigen Förderschwerpunkte sich diese Entwicklung bislang kaum abzeichnet. Durch die Errichtung von Schwerpunktschulen zeigt sich daneben, dass dem Anspruch einer inklusiven Bildungsregion, welche allen Kindern ein wohnortnahes Schulangebot bereithält, kaum Rechnung getragen werden kann. Die intendierte Wirkung eines umfassenden und wohnortnahen Angebots wird mit einer Konzentration verfügbarer Ressourcen auf ausgewählte Standorte zunächst konterkariert.

Eine weitere intendierte Wirkung, die mit dem Ausbau des Gemeinsamen Lernens einhergeht, ist die gemeinsame Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung in allgemeinen Schulen. Wie gezeigt werden konnte, wird diesem Anspruch des Lernens im Klassenverbund in großen Teilen bereits Rechnung getragen. Die Mehrheit der Schulleitungen gab an, dass Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen Großteil der Lernzeit im Klassenverbund verbringen. Gleichwohl lassen sich aber auch in einzelnen Schulen Tendenzen dahingehend beobachten, dass segregierende Unterrichtsettings nach wie vor Bestandteil der Unterrichtspraxis sind. Diese zeigen sich sowohl in der Anwendung äußerer Differenzierungsmaßnahmen, also dem Lernen einzelner Schülerinnen und Schüler räumlich getrennt von der Lerngruppe oder in einer gesonderten Betreuung durch sonderpädagogische Fachkräfte. Hier lassen sich demnach nicht-intendierte Formen neuer Segregationstendenzen innerhalb der allgemeinen Schule beobachten, die der Intention des Gemeinsamen Lernens entgegenstehen.

Deutlich wurden weiterhin die geschlechtsspezifischen Disparitäten, die sich in der Diagnostik des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen manifestieren. So liegt die Quote der Jungen, die an einer Förderschule eingeschult werden, nach wie vor über der der Mädchen. Die intendierte Wirkung, durch die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, Schülerinnen und Schülern eine individuelle und intensive Unterstützung des Lernprozesses bereitzustellen, führt zu geschlechtsspezifischen Missverhältnissen in der Feststellung und somit zu einer nicht-intendierten Überrepräsentanz männlicher Lernender in den Förderschwerpunkten der Lern- und Entwicklungsstörungen.

Die bislang im Bereich der Haupt- und Realschulen eingerichteten Schulen des Gemeinsamen Lernens halten bislang keine geeigneten Ganztagsangebote vor, die den Förderschulen gleichkommen. In der Folge können daraus Konsequenzen für die Wahl des Förderortes durch die

Eltern entstehen, die dem Gemeinsamen Lernen entgegenwirken und sich somit als nicht-intendierte Folgen auf die Beteiligung an schulischer Inklusion zeigen.

Auf Ergebnisebene wurde gezeigt, dass der Anteil der Hauptschulabsolventen an Förderschulen im Schwerpunkt Lernen seit dem Schuljahr 2013 deutlich zurückgegangen ist. Hier zeigte sich deutlich ein Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma dahingehend, dass nach Erreichen eines Hauptschulabschlusses für Schülerinnen und Schüler im Bereich des Förderschwerpunktes Lernen auch für die sich anschließende Sekundarstufe II im Förderschulbereich eine sonderpädagogische Unterstützung beantragt wurde. Der deutlich über dem Durchschnitt der umliegenden Kreise liegenden Quote der Hauptschulabsolventen der Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen folgte die genannte nicht-intendierte veränderte Steuerungspraxis. Dabei wurde die Genehmigung eines Förderbedarfs im berufsbildenden System für Lernende nur dann gewährt, wenn diese die Schule nicht mit einem Hauptschulabschluss verließen. Dies zog einen deutlichen Rückgang der erworbenen Hauptschulabschlüsse nach sich.

Mit Blick auf die Einstellung gegenüber der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems konnte gezeigt werden, dass insbesondere solche Schulen bzw. Schulleitungen positiv eingestellt sind, die über Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen verfügen. Die Konzentration auf einzelne Schulen des Kreises, in denen der Großteil der sonderpädagogischen Förderung stattfindet, scheint in der Konsequenz auch nicht-intendierte Folgen dahingehend nach sich zu ziehen, dass sich die Schullandschaft zunehmend in Einrichtungen teilt, die den Transformationsprozess unterstützen oder eine eher skeptische bis ablehnende Haltung zeigen. Diese Teilung wird zudem dadurch verstärkt, dass bislang Gymnasien nicht am Umsetzungsprozess beteiligt wurden und dies perspektivisch (noch) nicht vorgesehen ist. Auch im Rahmen der Schulleitungsbefragung kam dieser Aspekt zur Sprache und wurde als Hemmnis für den Umsetzungsprozess angeführt.

Dauer

Die Analyse umfasst insgesamt acht Schuljahre, in denen sich bereits umfassende Veränderungen der kommunalen Schullandschaft zeigen, insbesondere im stetigen Rückgang der Förderangebote für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache sowie dem steigenden Ausbau sowohl institutioneller Angebote (Schulstandorte) als auch der Beteiligung (Lernende mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen) am Gemeinsamen Lernen. Die grundlegende Umstrukturierung der Schullandschaft ist stets durch einen langwierigen Prozess gekennzeichnet, der geprägt ist durch die Wechselwirkung zwischen Persistenz und Triebkräften institutionellen Wandels (vgl. Blanck, Edelstein & Powell 2013). „Als Bestandteil des gegliederten Schulsystems ist die Sonderschule jedoch gesellschaftlich tief verwurzelt“ (Blanck, Edelstein & Powell 2013, S. 268). Zahlreiche Arbeiten, insbesondere aus dem Bereich des Neoinstitutionalismus (vgl. u. a. Powell 2011; Mejeu 2014), deuten nicht nur die ebenenspezifischen Wandlungsprozesse an, sondern verdeutlichen die Langfristigkeit eines solchen Umsetzungsprozesses, der gleichermaßen geprägt ist durch Trieb- und Beharrungskräfte, die den Transformationsprozess hemmen bzw. fördern. Auch auf kommunaler Ebene kann davon ausgegangen werden – dies belegen auch die Ergebnisse der empirischen Analysen – dass die Transformation des kommunalen Schulsystems keineswegs kurzfristig erfolgt, sondern vielmehr als langwierig typisiert werden kann. Insbesondere die Einstellungen, Werthaltungen und Orientierungen der einzelschulischen Akteure, die für eine erfolgreiche Umsetzung der Ziele ausschlaggebend sind, lassen sich nicht in Form eines top-down verordneten Implementationsprozesses verändern. Anknüpfend an die Prämisse eines Monitorings, auf Dauer angelegte, datengestützte Beobachtungsprozesse durch die Fortschreibung zentraler Indikatoren zu initiieren (vgl. 5), besteht die Notwendigkeit, den Reformprozess weiter zu beobachten (beispiels-

weise auch unter Zuhilfenahme kontrastierender Fallbeispiele anderer Kommunen), einzuordnen und für zukünftige Steuerungsprozesse nutzbar zu machen.

Verlauf

Der im Kreis Paderborn angestoßene Transformationsprozess zu einem inklusiven Schulsystem ist keineswegs abgeschlossen. Da demzufolge auf Basis der erarbeiteten Indikatoren keine abschließende Bewertung zum Verlauf des Transformationsprozesses erfolgen kann, sollen mit Blick auf das denkbare Kontinuum zwischen der Entstehung eines inklusiven Schulsystems bis hin zum Scheitern bzw. der Rezession des Transformationsprozesses verschiedene Szenarien exemplarisch skizziert werden. Sie erheben keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen vielmehr den möglichen Verlauf veranschaulichen, der sich aus der bisherigen Entwicklung entlang der oben beschriebenen Aspekte herleiten lässt:

- **Szenario 1: Stetige Weiterentwicklung des Gemeinsamen Lernens hin zu einem flächendeckenden inklusiven Schulsystem (Entstehung eines neuen Typus schulischer Ordnung)**

Mit Blick auf die über Jahrzehnte gewachsene Angebotsstruktur und durch eine breite Öffentlichkeit getragene Entwicklung ist der weitere Verlauf dadurch gekennzeichnet, dass das Gemeinsame Lernen auf den einzelnen Ebenen stetig weiterentwickelt wird:

- *kommunal* bspw. durch Beratung und Unterstützung der Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren, Fachämter, Steuerungsgruppen oder politischen Gremien,
- *immerschulisch* bspw. durch einen auf Inklusion ausgerichteten, aktiven Schulentwicklungsprozess sowie
- *unterrichtbezogen* bspw. durch die Ausweitung individualisierter Methoden sowie Lehrinhalte und -materialien.

Das Förderangebot wird äquivalent dazu schrittweise abgebaut. Es wird ferner angenommen, dass die strukturellen Kontextfaktoren im Kreis Paderborn den Implementationsprozess im Zeitverlauf begünstigen. Die potenziellen Triebkräfte dieses Szenarios werden insbesondere auf Ebene der Kommune (Verwaltung, Politik) aber auch in einer verwaltungsinternen und -externen Koordination des Umsetzungsprozesses verortet, der neben Politik und Verwaltung gleichermaßen zivilgesellschaftliche Akteursgruppen einbezieht. Im Kreis Paderborn erfolgt dies beispielsweise im Rahmen der bestehenden Steuergruppe Inklusion.

„Die Steuergruppe Inklusion tagt seit Januar 2013 regelmäßig und erörtert in ihren Sitzungen Themen rund um inklusive Bildung im Kreis Paderborn. Vertreten in der Steuergruppe Inklusion sind Schulaufsicht, Schulen, Jugendamt, Sozialamt, Gesundheitsamt, Amt für Schule, regionale Schulberatungsstelle, Elternvertreter, Universität Paderborn, Integrationsfachdienst, LWL, Lebenshilfe, Politik, Kompetenzteam Kreis Paderborn und Agentur für Arbeit sowie Paritätischer Wohlfahrtsverband“ (<https://www.bildungsregion-paderborn.de/bildungsbuero/03-qualitaet-und-inklusion/inklusion/Regionale-Koordination-und-Steuerung/regionale-Koordination-und-steuerung-index.php>).

Aber auch die Unterstützung übergeordneter Ebenen (z. B. Regierungsbezirk sowie Land) beispielsweise in der personellen Ausstattung oder aber durch gezielte Unterstützung der Qualitätsentwicklung (bspw. im Rahmen von Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte) bildet eine notwendige Voraussetzung für die Einrichtung eines solchen flächendeckenden und wohnortnahen inklusiven Schulsystems, das darauf ausgerichtet ist, jeder Schülerin und jedem Schüler die bestmögliche und an den individuellen Voraussetzungen orientierte Förderung im sozialen Umfeld zu ermöglichen.

• **Szenario 2: Stagnation im Ausbau des Gemeinsamen Lernens und Erhalt des Doppelsystems (Kompromiss sowie schulische Stagnation)**

Das Doppelsystem bleibt bestehen und ist dadurch gekennzeichnet, dass das breite, separierende Förderangebot des Kreises aufrechterhalten wird. Schulen des Gemeinsamen Lernens, die bereits stetig im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Umsetzung arbeiten, setzen ihre Bemühungen fort. Gleichwohl werden dabei die Angebote des Gemeinsamen Lernens weniger flächendeckend als vielmehr partiell bereitgestellt. Eine wohnortnahe Beschulung aller Kinder in allgemeinen Schulen wird in diesem Szenario nicht erreicht. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen wird weiterhin auf entsprechende Förderschulangebote angewiesen und den damit einhergehenden Herausforderungen ausgesetzt sein (z. B. weite Schulwege, Einschränkungen im Kontakt zu den wohnortnahen Peers).

Mögliche Beharrungskräfte sind hier insbesondere auf übergeordneten Ebenen denkbar, wenn beispielsweise personelle Ressourcen nicht ausreichend umgeschichtet oder bereitgestellt und der Prozess somit durch die Setzung von Rahmenbedingungen nicht vorangetrieben wird. So lassen sich in den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen im Rahmen der Eckpunkte zur Neuausrichtung der Inklusion in Schulen (Pressemittelung des Ministeriums für Schule und Bildung vom 06. Juli 2018) deutliche Anhaltspunkte für eine veränderte Steuerungspraxis beobachten. Diese Neuausrichtung sieht u. a. eine Bündelung der Ressourcen des Gemeinsamen Lernens an den weiterführenden Schulen und die Neuordnung der Förderschulen vor. Wesentliche Merkmale der veränderten Steuerungspraxis sind ferner die Formulierung von konzeptionellen, inhaltlichen und personellen Voraussetzungen (Qualitätsstandards) zur Einrichtung einer Schule des Gemeinsamen Lernens. So wird beispielsweise vorgesehen, dass Schulen des Gemeinsamen Lernens:

- über ein pädagogisches Konzept zur inklusiven Bildung verfügen oder selbiges erarbeiten,
- sonderpädagogische Lehrkräfte an diesen Schulen unterrichten,
- eine systematische Fortbildung des Kollegiums stattgefunden hat und weiter fortgeführt wird und
- die räumlichen Voraussetzungen bestehen (vgl. Pressemitteilung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 06. Juli 2018).

Wenngleich diese Kriterien als Selbstverständlichkeit auch in den bisherigen Schulen des Gemeinsamen Lernens angenommen werden können, könnten die Hürden für die Errichtung neuer Einrichtungen je nach Auslegung der Qualitätsstandards auch größer sein. Insbesondere die indikatorengestützten Befunde zum Fortbildungsverhalten und zur baulichen und sächlichen Ausstattung deuten entsprechende Entwicklungs- und Ausbaubedarfe an – auch an Schulen, die bereits im Gemeinsamen Lernen arbeiten. Eine besondere Rolle kommt aber, wie bereits ausgeführt, den Gymnasien zu. Sonderpädagogische Unterstützung soll zukünftig in der Regel zielgleich erfolgen. Es bleibt den Gymnasien vorbehalten mit Zustimmung der Schulaufsicht auch zieldifferente Förderung zu ermöglichen, jedoch wird hier eine Mindestzahl von sechs Lernenden im Eingangsjahr festgeschrieben. Inwieweit diese veränderte Praxis im Falle einer juristischen Prüfung Bestand hat, ist nicht absehbar. Gleichwohl ist in diesem Zusammenhang auf die Entscheidung des Bremer Verwaltungsgerichts hinzuweisen, das den Versuch abwies, an einem Gymnasium eine Inklusionsklasse zu verhindern. Begründet wurde diese Entscheidung auch inhaltlich: Die inklusive Beschulung gelte als gesetzgeberischer Auftrag für alle Bremer Schulen (Az. 1 K 762/18 vom 27. Juni 2018). So wird im Urteil ausgeführt:

„§ 35 Abs. 4 Sätze 2 und 3 BremSchulG stellen [...] klar, dass die schulische Förderung von Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Förderung Auftrag des gesamten Schulsystems ist und sich alle Schulen an der Realisierung des Auftrags nach § 4 Abs. 5 BremSchulG zu beteiligen haben“ (vgl. Az. 1 K 762/18, S. 15).

Für den Kreis Paderborn, in dem bislang kein Gymnasium im Rahmen des Gemeinsamen Lernens beteiligt war, könnte (mit hoher Wahrscheinlichkeit) auch zukünftig die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ohne Beteiligung dieser Schulart erfolgen. In der Konsequenz ergibt sich ein Angebot des Gemeinsamen Lernens auf der einen Seite und die Aufrechterhaltung eines differenzierten Förderangebotes sowie eines exklusiven Angebotes an Gymnasien auf der anderen Seite – also eine Stagnation im Ausbau des Gemeinsamen Lernens.

• Szenario 3: Rückbau des Gemeinsamen Lernens (Scheitern oder Regression schulischer Inklusion)

Mit dem Regierungswechsel in Nordrhein-Westfalen 2017 haben sich die Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Inklusion insofern verändert, als sich auf landespolitischer Ebene zunächst eine (vorübergehende) Aussetzung im Ausbau abzeichnet. So wurde beispielsweise im Rahmen einer Änderungsverordnung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 24. August 2017 die Mindestgrößenverordnung der Förderschulen vom 16. Oktober 2013 ausgesetzt. Mit dieser Änderung soll Schulträgern die befristete Fortführung von öffentlichen Förderschulen sowie von Teilstandorten ermöglicht werden, die die gesetzlich vorgeschriebene Mindestgröße nicht erreichen. Die bis dahin zu beobachtende Praxis eines stetigen Abbaus der Fördereinrichtungen, insbesondere im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen, wird damit konterkariert.

Weitere mögliche Beharrungskräfte liegen zudem ebenfalls auf der übergeordneten Ebene des Landes. Gemeinsames Lernen soll zukünftig, so die Eckpunkte zur Neuausrichtung des Ministeriums für Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, nur an Schulen stattfinden, die in den Eingangsklassen mindestens drei Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten¹⁰¹, was eine Reduzierung der Standorte zur Folge hat. Damit einher geht womöglich auch eine erneute Erhöhung der Übergänge an Fördereinrichtungen. Denn werden die Mindestzahlen von drei Lernenden pro Schule und Jahrgang nicht erreicht, wird die jeweilige Schule nicht weiter als Schule des Gemeinsamen Lernens geführt. Die Fördermöglichkeiten (z. B. Bereitstellung von sonderpädagogischem Personal) würden in Folge dessen eingeschränkt. Für die Lernenden, die bis dahin an der Schule unterrichtet wurden, ergäbe sich daraus (laut den Eckpunkten der Landesregierung) unter Umständen ein Schulwechsel und somit auch ein Wechsel des Lernumfeldes, der Peer-Group und u. U. auch der Freizeitaktivitäten.

Weiterhin wird die Rolle der Förderschulen weiter gestärkt. Die Integration einzelner Lernender an kleinen Standorten soll durch Förderschulen (personell und beratend) begleitet werden. Wobei die personelle Stärkung für diesen Prozess an den Förderschulen erfolgt, Sonderpädagoginnen und -pädagogen also nicht als Teil des Kollegiums der allgemeinen Schulen eingesetzt werden und eine gemeinsame Unterrichts- und Förderplanung somit wieder erschwert wird. Ein weiteres Anzeichen für eine Regression findet sich in der vorgesehenen Bildung von Förderschulgruppen¹⁰² an allgemeinen Schulen. Diese Förderschulgruppen sollen als Teilstand-

101 Für jede dieser Klassen wird künftig eine halbe zusätzliche Stelle vornehmlich aus dem Bereich der sonderpädagogischen Lehrkräfte bereitgestellt.

102 Förderschulgruppen bestehen aus mindestens 14 Lernenden mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen.

orte der Förderschulen geführt werden. Der Unterricht erfolgt jahrgangsübergreifend und in Form einer äußeren Differenzierung. Formal handelt es sich somit um Außenklassen, die nicht im Sinne der inklusiven Beschulung aller Lernenden zu bewerten sind, sondern vielmehr als Festschreibung eines differenzierten, wenngleich wohnortnäheren Förderschulangebotes. Auf kommunaler Ebene wird der Transformationsprozess durch diese exogenen Impulse insoweit erschwert, dass trotz endogener Triebkräfte eine Weiterentwicklung des inklusiven Schulsystems kaum mehr realisierbar wäre.

Es bleibt somit abzuwarten, welche Konsequenzen sich aus der Neuausrichtung der Inklusion in Schulen auf Landesebene für den weiteren kommunalen Transformationsprozess ergeben.

9 Schlussbetrachtung

Seit Bund, Länder und Kommunen als Konsequenz aus der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ihre Bemühungen im Auf- und Ausbau eines inklusiven wohnortnahen Bildungssystems verstärken, gibt es seitens der Bildungspolitik und -administration ein zunehmendes Interesse und einen erhöhten Bedarf an empirisch gesicherten Erkenntnissen über den Umgang mit Behinderungen im deutschen Bildungssystem. Wie die Umsetzung des inklusiven Gedankens auf kommunaler Ebene gesteuert wird und wie diese Steuerungspraxis datengestützt fundiert werden kann, ist in Deutschland allenfalls punktuell erforscht und bislang nicht im Rahmen einer umfassenden, systematisierenden Indikatorisierung untersucht worden. Diesem Desiderat widmete sich die vorliegende Arbeit. Ihr Ziel war es, mit Blick auf die datengestützte Steuerung im Rahmen eines kommunalen Bildungsmonitorings bereits vorliegende (internationale wie nationale) Arbeiten zu prüfen und theoretisch-konzeptionelle Ansätze für indikatorengestützte Analysen von Inklusion im kommunalen Schulsystem (weiter) zu entwickeln. Dabei wurde nicht nur der Frage nachgegangen, wie die Implementierung von Inklusion im kommunalen Schulsystem auf Basis zentraler Stellvertretergrößen operationalisiert und dargestellt werden kann, sondern zugleich konnten anhand eines Fallbeispiels Einblicke zum Stand der inklusiven Schulentwicklung in einem Landkreis Nordrhein-Westfalens gewonnen werden. Hieraus wurden ferner aus systemischer Perspektive Schlussfolgerungen für den Transformationsprozess abgeleitet.

9.1 Diskussion

9.1.1 Diskussion zentraler Ergebnisse

Im Rahmen der Explorationsstudie zu den Möglichkeiten und Grenzen einer indikatoren-gestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler Ebene lag das Hauptaugenmerk auf der grundlegenden Prüfung und (Weiter-)Entwicklung von Indikatoren, die Entscheidungsträgerinnen und -trägern aus Politik, Administration und Praxis ein breites Orientierungswissen bereitstellen, um den schulischen Transformationsprozess datengestützt zu steuern. Der Mehrwert der Arbeit besteht einerseits in der Prüfung und Bewertung von verfügbaren Datengrundlagen der amtlichen Schulstatistik auf mögliche Operationalisierungen. Andererseits leistet sie einen wichtigen Beitrag, maßgebliche theoretisch hergeleitete Daten-desiderate durch ergänzend erhobene Daten zu schließen. Die Praxisrelevanz der erarbeiteten Indikatorenansätze wurde herausgestellt, indem anknüpfend an die vorab abgesteckten Steuerungsmöglichkeiten im Themenfeld Inklusion konkrete Entwicklungslinien des Transformationsprozesses in der empirischen Analyse des Schulsystems im Kreis Paderborn herausgearbeitet wurden. Diese Analyseergebnisse offenbaren konkrete Herausforderungen für kommunale Entscheidungsträgerinnen und -träger im Mehrebenensystem Schule und können weiterführende Impulse für die kommunale Steuerung vor Ort geben.

Die Herleitung und Modellierung der Indikatoren erfolgte entlang des Input-Prozess-Output-Modells, welches ursprünglich im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung entwickelt wurde und heute als Heuristik zur Beschreibung zentraler Aspekte von Bildungsqualität und Bildungsprozessen weit verbreitet ist. In Verbindung mit den aus der UN-BRK hergeleiteten zentralen Dimensionen zur Bewertung von Inklusion (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit

und Anpassungsfähigkeit) konnten auf diese Weise vielfältige Rahmenbedingungen, Eingangsvoraussetzungen, Verlaufsmerkmale und Wirkungsaspekte in den Blick genommen werden, deren Gesamtschau den Stand von Inklusion im betrachteten kommunalen Schulsystem widerspiegelt.

Auf regionaler Ebene wurde zunächst die Angebotsentwicklung (als Teil der *Inputdimension*) für sonderpädagogisch geförderte Lernende unter Rückgriff auf die schulstatistischen Daten nachgezeichnet. Dieser Analyseschritt diente letztlich der Beantwortung der ersten Teilfragestellung, nämlich welche (amtlichen) Daten im kommunalen Mehrebenensystem Schule vorliegen und für eine Indikatorisierung infrage kommen, die den Transformationsprozess im Hinblick auf die Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit der schulischen Angebote im Kreis abbildet. Dabei konnten auch Kennzahlen zur Barrierefreiheit der Schulgebäude und den räumlichen Bedingungen dargestellt werden. Kennzahlen und Indikatoren aus diesem Bereich finden bislang kaum Berücksichtigung in anderen Forschungsarbeiten, was nicht zuletzt auf die Datenverfügbarkeit bzw. die Schwierigkeit der Datenerhebung zurückzuführen ist. Dennoch, so zeigen die Ergebnisse, liegen hier besondere Herausforderungen begründet, will man den Schülerinnen und Schülern eine Lernumgebung schaffen, die ihren besonderen Bedürfnissen entspricht. Für Lernende mit Körperlichen und motorischen Beeinträchtigung erfüllt gerade ein Drittel der Schulen (für die Daten vorliegen) die baulichen Voraussetzungen. Bemühungen, die den Lernenden mit Sinnesbeeinträchtigungen angemessene Voraussetzungen schaffen, sind bislang nicht erkennbar. Wenngleich für viele Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit eingeschränkter Sehfähigkeit mobile bzw. individuelle Sehhilfen wie Lupen oder Monokulare bereitstehen oder kurzfristig bereitgestellt werden können, muss auch die Schule mittel- und langfristig mit Blick auf die Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit auf diese Bedürfnisse eingehen können. Für das Beispiel der Schülerinnen und Schüler mit verminderter Sehkraft würde dies beispielsweise bedeuten, dass die räumlichen Bedingungen gegeben sind, die eine funktional adäquate Gestaltung der Lernumwelt überhaupt ermöglichen (z. B. durch ein Minimum an Blendung, kontrastreiche Darstellungen oder eine gute Beleuchtung). Dies setzt des Weiteren auf Ebene der Lehrkräfte Kenntnis darüber voraus, wie die (Lern)Umwelt beschaffen sein muss, um den Lernprozess optimal zu unterstützen. Dabei ist keineswegs erforderlich, alle Lehrkräfte in Bezug auf alle Förderschwerpunkte vorzubereiten. Zentral ist vielmehr, diese Expertise durch Einzelpersonen abzudecken, die in die gemeinsame Unterrichtsentwicklung oder die Erarbeitung individueller Entwicklungspläne von Schülerinnen und Schülern einfließen kann. Darin zeigt sich einmal mehr, wie wichtig das Passungsvermögen zwischen der Qualifikation der sonderpädagogischen Fachkräfte (1. und 2. Förderschwerpunkt) und den an den Schulen lernenden Schülerinnen und Schülern ist.

Im Untersuchungszeitraum ließ sich für den Kreis Paderborn und die kreisangehörigen Gemeinden eine zunehmende Verfügbarkeit von Angeboten des Gemeinsamen Lernens beobachten, die von einer schrittweisen Transformation und Ausweitung des Gemeinsamen Lernens sowie der wohnortnahen Beschulung zeugt. Analog dazu zeigt sich ein Rückbau von eigenständigen Fördereinrichtungen. Auch die Zugänglichkeit zu den Angeboten (als eine der vier Dimensionen zur Bewertung des Transformationsprozesses), so zeigte die Analyse, hat sich im Untersuchungszeitraum deutlich verbessert und offenbart aus transformationstheoretischer Perspektive Anhaltspunkte eines geordneten und allmählichen Übergangs hin zu einem kommunalen inklusiven Schulsystem. Diese Befunde werden zum Teil gestützt vom Übergangverhalten zwischen Fördereinrichtungen und allgemeinen Schulen, einem der wenigen schulstatistische Ansatzpunkte der *Prozessdimension* des konzeptuellen Referenzrahmens. So konnte die

entsprechende Indikatorendarstellung zu Übergängen und Wechseln zeigen, dass (1) die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die an einer Fördereinrichtung eingeschult werden, deutlich zurückgegangen ist. Im Vergleich zur Landesebene zeigte sich (2) eine geringere Wechseldynamik zwischen allgemeinen und Förderschulen, wobei im Untersuchungszeitraum immer weniger Wechsel von der allgemeinen an eine Förderschule stattgefunden haben, gleichwohl aber weiterhin in häufigerer Zahl der Wechsel von Förder- in allgemeine Schulen. Auch der Zeitpunkt des Wechsels verdeutlicht insbesondere für den Primärbereich einen Transformationsprozess, wonach das Gemeinsame Lernen in den ersten Schuljahren durch größere Kontinuität und weniger Wechseldynamik geprägt ist. An der Schnittstelle zur Sekundarstufe I findet dann hingegen ein Großteil aller zu beobachtenden Wechsel in die Förderschulen statt.

Bei den schulischen *Ergebnissen* beschränkt sich die Indikatorisierung aufgrund des Erhebungsprogramms amtlicher Statistiken auf den Bereich der Schulabgänge und -abschlüsse. Anhand der Abgänger- und Absolventenentwicklung konnte so erstmals auf kommunaler Ebene verdeutlicht werden, wie sich die Abschlüsse der Lernenden unter Berücksichtigung der jeweiligen Förderschwerpunkte im Zeitverlauf und in Abhängigkeit des Förderortes entwickeln. Hier wurde gezeigt, dass Jugendliche mit Förderbedarf, die eine allgemeine Schule besuchen, deutlich höhere Chancen haben, diese mit einem Abschluss zu verlassen, als die Schülerschaft der Förderschulen. Ob dies auf Unterschiede in der Förderung oder auf andere Faktoren (z. B. Art und Grad der Beeinträchtigung oder Elternwille) zurückzuführen ist, lässt sich nicht zweifelsfrei bestimmen. Mit der zunehmenden Verbreitung des Gemeinsamen Lernens zeichnet sich aber zumindest keine Verschlechterung, sondern eher eine Verbesserung der Abschlusschancen von Lernenden mit Förderbedarf ab.

Die bislang in der internationalen wie nationalen Berichterstattung verwendeten Kennzahlen – so die zentrale Kritik – sind mit Blick auf das ihnen zugrunde liegende Inklusionsverständnis nicht in der Lage, die Umsetzung oder die Qualität gemeinsamer Beschulung hinreichend abzubilden (vgl. auch Florian 2013). Die Prämissen der Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit bleiben damit nahezu eine Blackbox. Denn unabhängig von der Platzierung der Lernenden mit Förderbedarf müssen sich ein inklusives Schulsystem im Allgemeinen und das Gemeinsame Lernen im Kreis Paderborn im Besonderen an der Qualität der innerhalb von Schule und Unterricht stattfindenden Prozesse (z. B. Kooperationsprozesse, Schulmanagement, Lerninhalte und Materialien oder Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht) messen lassen. Um dieser Kritik zu begegnen, wurden im Rahmen dieser Arbeit ergänzend Kennzahlen entwickelt, die einem über Fragen der Ressourcenausstattung und Platzierung hinausgehenden Inklusionsverständnis Rechnung tragen. Damit wurde nicht zuletzt der Weiterentwicklungsbedarf der statistischen Darstellung von Bildungsprozessen insgesamt adressiert, der auch in den Forschungsarbeiten der vergangenen Jahre artikuliert wird: die Notwendigkeit der Entwicklung „von Indikatoren, die dem Prozesscharakter Rechnung [...] tragen“ (Döbert 2011, S. 13).

Konkret wurde dieser Notwendigkeit durch eine Primärdatenerhebung begegnet, indem theoretisch hergeleitete Messkonstrukte zur Beurteilung von Prozessmerkmalen schulischer Inklusion bestimmt und in die Bewertung des Transformationsprozesses einbezogen wurden. Neben ergänzenden Kennziffern zur Beantwortung der ersten Teilfrage nach geeigneten Indikatorenkonstrukten schulischer Inklusion wurde damit insbesondere auf die zweite Fragestellung eingegangen, nämlich inwieweit sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Einrichtungen in den Dimensionen Input, Prozess und Output erkennen lassen.

Die Darstellung der strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen (Input), unter denen die Schulen agieren, verdeutlichen sowohl bei Schulen mit als auch ohne Gemeinsames Lernen die

unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerschaft sowie die allgemeine Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, die von den befragten Schulleitungen als derzeit größte Herausforderungen wahrgenommen werden. Auch im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft (Migrationsanteil, Lernmittelbefreiung oder Schülerschaft aus Elternhäusern mit hohem Bildungsstand) zeigten sich für das Untersuchungsgebiet zunächst keine bedeutsamen Unterschiede zwischen inklusiven und nicht-inklusive Schulen. Auch insgesamt, so konnte die Analyse zeigen, bestehen keineswegs schlechtere Rahmenbedingungen an den Schulen ohne Gemeinsames Lernen, die gegen eine Ausweitung des Gemeinsamen Lernens sprechen.

Bezugnehmend auf die *Prozessmerkmale* (z. B. Schulmanagement, Kooperationsprozesse oder Lerninhalte und -formen) verweisen die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung darauf, dass sich die Schulen des Kreises aus systemischer Perspektive zwar auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen befinden. Zugleich konnte jedoch herausgearbeitet werden, dass auch auf Meso- und Mikroebene ein Transformationsprozess eingeleitet und durch die Schul- und Unterrichtsentwicklung der vergangenen Jahre bereits ein breites Fundament für das Gemeinsame Lernen geschaffen wurde. Dabei wurde deutlich, dass dieses Fundament in den bereits im Gemeinsamen Lernen arbeitenden Schulen nicht unweigerlich breiter ausgebaut ist. Vielmehr gibt es sowohl unter den Schulen des Gemeinsamen Lernens als auch unter den übrigen Schulen solche, die in Bezug auf Kriterien einer inklusiven Schulentwicklung sehr weit entwickelt sind. Auf der anderen Seite gibt es ebenfalls in beiden Gruppen einzelne Schulen, die noch am Anfang eines inklusiven Schulentwicklungsprozesses stehen. Im Hinblick auf die *Ergebnisdimension* zeigt die Analyse letztlich, dass die individuellen Erwartungen, die Schulleitungen an das Gemeinsame Lernen im Hinblick auf die schulischen Leistungen der Kinder und die Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden hatten, in den Schulen des Gemeinsamen Lernens überwiegend erfüllt wurden. Aus Sicht der Schulleitungen von Einrichtungen ohne Gemeinsames Lernen hingegen blieben die Erfahrungen hinter den ohnehin geringeren Erwartungen zurück. Hier zeigt sich, dass der Transformationsprozess auf Mikroebene sehr heterogen verläuft. Hervorzuheben ist gleichwohl, dass die befragten Schulleitungen überwiegend eine positive Einstellung gegenüber dem Gemeinsamen Lernen vertreten, und eine negative Grundhaltung überwiegend mit mangelnder Ressourcenausstattung begründet wird.

Mit Blick auf die dritte Teilfrage der Untersuchung, die sich auf die Ableitung von Schlussfolgerungen für die Entwicklung (kommunaler) Schulsysteme in Abhängigkeit der beobachteten (institutionellen) Umgestaltung wesentlicher Ordnungsstrukturen und -muster bezieht, lässt sich folgendes Resümee ziehen: Durch das mehrstufige Untersuchungsdesign konnte herausgearbeitet werden, dass Wissensbestände für die Beschreibung und Bewertung der kommunalen Prozesse zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems auf verschiedenen Ebenen vorliegen sowie durch unterschiedliche Akteure oder Institutionen zusammengetragen und/oder verknüpft werden können und sollten. Wissensbestände sind systemimmanent, jedoch nicht für die verschiedenen Ebenen abruf- oder einsehbar. Im Rahmen eines zielgerichteten Monitoringprozesses sollen sie sichtbar gemacht werden. Ein Monitoring auf der Grundlage indikatorengestützter Darstellungen kann damit, so die Annahme, als Impulsgeber für den Transformationsprozess dienen und adressatenorientiert den verschiedenen Entscheidungsträgerinnen und -trägern in der Kommune sowie in den einzelnen Schulen und allen am Prozess Beteiligten (Lernenden, Eltern, außerschulischen Einrichtungen) bereitgestellt werden.

So ergibt sich ferner die Möglichkeit, die identifizierten Problemlagen und Trendbeschreibungen als Reflexionsschleife wieder ins System einfließen zu lassen und den Transformationsprozess durch die Etablierung einer Kultur der gegenseitigen Selbstvergewisserung in Administ-

ration, Einzelschule aber auch in der Zivilgesellschaft voranzutreiben und zu begleiten; also letztlich durch horizontale und vertikale Koordinierung und Kooperation Entwicklungsprozesse bei den unterschiedlichen Akteursgruppen anzustoßen bzw. zu unterstützen. Perspektivisch folgerichtig wäre es, sowohl horizontale Kooperationsformen als auch übergreifende Beziehungen über Institutionsgrenzen hinweg (z. B. zwischen Schule und Jugendhilfe, zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen) verstärkt zu fördern, um den kommunalen, datenbasierten Transformationsprozess strukturell nachhaltig zu verankern. Ohne einen bereichsübergreifenden Blick auf das Bildungsgeschehen, die systematische Abstimmung der Angebote und ein zielgerichtetes Übergangsmanagement wird es auch zukünftig kaum möglich sein, ein kommunales Bildungssystem angemessen zu gestalten. Maßnahmen zur Weiterentwicklung eines inklusiven Schulwesens zu entwickeln und Synergien zwischen Bildungseinrichtungen zu nutzen, setzt Kenntnisse und Informationen über selbige voraus. Hierin zeigt sich die Bedeutung horizontaler Austauschbeziehungen. Fachämterübergreifende Abstimmungsbedarfe in Administration und Verwaltung sind dabei ebenso relevant wie die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen selbst.

Da inklusive Bildung als ein übergreifendes Thema aller Bildungsbereiche die gesamte Biografie umspannt, sind vertikale Kooperationen (z. B. in der Zusammenarbeit kommunaler Politik und Administration mit Land, mit Bildungsorganisationen oder mit der Wirtschaft) an den bildungsbiografischen Schnittstellen gleichermaßen von Bedeutung. Erprobte und meist verbreitete Kooperationsformen dieser Art sind beispielsweise Lenkungskreise und regionale Bildungskonferenzen (vgl. Egger & Tegge 2016).

Hier bieten auch die Ergebnisse der in Kapitel 8 vorgenommenen Typisierung auf einzelschulischer und auf kommunaler Ebene Ansätze für eine gezielte Steuerung des Transformationsprozesses. Es wurde gezeigt, dass die allgemeinen Schulen des Kreises zwei Typen zugeordnet werden können, die sich maßgeblich in ihren Einschätzungen zu Rahmenbedingungen und Wirkungen des Gemeinsamen Lernens voneinander unterscheiden. Implikationen ergeben sich somit gleichermaßen für horizontale (beispielsweise im Rahmen von Austauschprozessen oder Mentoring-Programmen zwischen den Schulen) wie für vertikale Kooperationsprozesse (beispielsweise im Rahmen von Beratung durch Fachämter oder die Bereitstellung von Informations- und Weiterbildungsangeboten zum Gemeinsamen Lernen und zur inklusiven Schulentwicklung).

Abschließend gilt es mit Blick auf die vierte und letzte Teilfrage zu resümieren, welche inhaltlichen Schlussfolgerungen sich für die kommunale Steuerungspraxis aus den indikatorengestützten Darstellungen ergeben und inwieweit sich daraus Handlungsimplicationen für die organisationale und systemische Weiterentwicklung von Inklusion im Schulbereich bietet.

Aufgrund ihrer Gemeinwohlorientierung unterliegen die Kommunen hohen Anforderungen an Transparenz und stehen zunehmend im Blickpunkt der Öffentlichkeit. Gerade durch einen datengestützten Monitoringprozess können Kommunen dem Anspruch auf Transparenz bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems Rechnung tragen. Der Nutzen der so geschaffenen Transparenz könnte von den Kommunen nach derzeitigen Erfahrungen und Einschätzungen mit Blick auf kurzfristige Legislaturperioden und Haushaltsplanungen jedoch noch kritisch gesehen werden. Denn die Ergebnisse eines Monitoringprozesses, die öffentlich gemacht werden, können politischen Handlungsdruck erzeugen und die Entscheidungsträgerinnen und -träger anhalten, für konkrete Problemlagen zeitnah angemessene Lösungsansätze, Entwicklungsschritte und -maßnahmen zu entwickeln, abzustimmen und umzusetzen. Neben einer bloßen Zustandsbeschreibung liegt jedoch das Potenzial indikatorengestützter Darstellungen für die (Weiter)Entwicklung von Inklusion im kommunalen Schulsystem darin,

- die Kommunikations- und Abstimmungsprozesse mit Verantwortlichen aus Politik und Administration sachlich zu fundieren und den Wissenstransfer sicherzustellen;
- die inhaltliche und Ressortverantwortung zu verknüpfen und ggf. eine Verbindung zur Haushaltsplanung herzustellen;
- indikatorengestützte Informationen kontinuierlich und (selbst-)kritisch in die politische Entscheidungsfindung einzubeziehen und Bürgerinnen und Bürgern mehr Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen;
- die Ergebnisse des datengestützten Monitoringprozesses für die Strukturierung bzw. Vertiefung von Kooperationsbeziehungen und für die langfristige Gestaltung des kommunalen Transformationsprozesses zu nutzen. (Vgl. Egger & Tegge 2016).

Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Explorationsstudie, die das Ziel verfolgte, am Beispiel eines Kreises die Möglichkeiten und Grenzen indikatorengestützter Darstellungen herauszuarbeiten und so Wissen über den Transformationsprozess in Richtung eines inklusiven Schulsystems auf kommunaler Ebene für verschiedene Akteursgruppen bereitzustellen. Der Kreis Paderborn als einer der 294 Kreise in Deutschland steht exemplarisch für eine Vielzahl siedlungsstrukturell ähnlicher Kommunen, die sich durch eine vergleichsweise dicht besiedelte Kreishauptstadt (Stadt Paderborn) und eher dünn besiedelte kreisangehörige Gemeinden auszeichnen. Für den Transformations- und Steuerungsprozess kann deshalb davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Kommunen in Nordrhein-Westfalen aber auch bundesweit vor ähnlichen Herausforderungen steht. So findet sich vielerorts ein breites Angebot an Grund- und weiterführenden Schulen im städtischen Raum, während sich die Peripherie insbesondere im Bereich der weiterführenden Schulen durch ein dünneres, zum Teil sehr weitläufiges Schulangebot mit weniger Wahlmöglichkeiten auszeichnet. Fragen der Mobilität bzw. der Gewährleistung wohnortnaher Beschulung aller Kinder und Jugendlichen müssen hier kleinräumig differenziert betrachtet und eine Schulentwicklungsplanung an die Besonderheiten der Einzelgemeinden angepasst werden. Auch die Befunde zu Fragen der Personalversorgung und -mobilität lassen sich verallgemeinern. Wie die traditionell auf lokale Förderschulen bzw. -zentren konzentrierte sonderpädagogische Fachexpertise für die spezifischen Förderschwerpunkte in die Fläche verteilt werden kann, stellt die Kreise und Gemeinden Deutschlands vor vergleichbare Herausforderungen. Gleichwohl ist zu betonen, dass die Situation des Kreises Paderborn insofern besonders ist und sich von vielen Flächenkreisen unterscheidet, als insbesondere die Stadt Paderborn ein breites Förderschulangebot¹⁰³ bereithält. Es deckt alle Förderschwerpunkte (mit Ausnahme eines weiterführenden Angebots im Bereich Sprache) ab und befindet sich zudem überwiegend in öffentlicher Trägerschaft. Diese Situation erleichtert einen gezielten Planungs- und somit auch den Umsteuerungsprozess deutlich. Dies gilt es, für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu berücksichtigen. So stehen Kommunen ohne ein solch breites Angebot vor der Herausforderung, die Planungsprozesse zu Schließung/Auflösung von Fördereinrichtung nicht parallel mit dem Auf- und Ausbau von Standorten des Gemeinsamen Lernens steuern zu können. Vielmehr befinden sie sich in der Situation für Lernende, die außerhalb der Kreisgrenzen eine Fördereinrichtung besuchen, bei Veränderung der Angebotsstruktur reagieren zu müssen.

103 Zur Situation der sonderpädagogischen Förderung im Zusammenhang mit Stadt-Land-Unterschieden sowie mit dem Vorhandensein entsprechender Förderangebote vgl. Weishaupt 2018

9.1.2 Methodische Diskussion

Die indikatorengestützte Darstellung der vorliegenden Arbeit fußt auf zwei zentralen Datenquellen: der amtlichen Schulstatistik der Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 sowie Primärdaten einer Schulleitungsbefragung im Schuljahr 2015/16.

Der Schwerpunkt der Analyse lag zunächst auf Sekundäranalysen der amtlichen Daten, da diese gegenüber anderen denkbaren Ansätzen besondere Vorteile bieten: Anders als in stichprobenbasierten, quer- oder längsschnittlichen Untersuchungen beruhen die Daten der amtlichen Schulstatistik auf jährlichen Vollerhebungen und bieten damit nicht nur für kleinräumige Betrachtungen, sondern auch für kleine Populationen eine geeignete Grundlage für die kontinuierliche Fortschreibung von Kennzahlen und Indikatoren (vgl. Kühne 2016).

Allgemeine Grenzen schulstatistischer Indikatorenansätze

Fortschreibbare und repräsentative Datenaufbereitungen und -auswertungen sind jedoch nur in dem Maße möglich, in dem diese durch das Erhebungsprogramm abgedeckt werden. Zwar ließen sich allgemeine Aussagen zur Verfügbarkeit und Zugänglichkeit auf regionaler und Einzelschulebene auf Basis der verfügbaren Daten bzw. der im Vorfeld über SchIPS ausgelesenen amtlichen Daten treffen. Eine Indikatorisierung der Prozesse und Ergebnisse und damit eine Beurteilung der Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit der Institutionen und innerschulischen Interaktionen ist allerdings auf Grundlage der bestehenden Schulstatistiken bislang kaum möglich.

So verdeutlicht die vorliegende Untersuchung auch, dass eine Verschränkung verschiedener Merkmale aufgrund der begrenzten schulstatistischen Kombinationsmöglichkeiten nur bedingt erfolgen kann. Werden beispielsweise die Informationen zum sonderpädagogischen Förderbedarf in den einzelnen Förderschwerpunkten ausgewiesen, können diese zwar für die Region, die Einzelschule oder die Klasse aufbereitet und entsprechende Klassifikationsquoten (Förderquoten) auch geschlechtsspezifisch berechnet werden. Eine Differenzierung dieser Kennziffer nach Zuwanderungshintergrund ist aufgrund der Erhebungssystematik als Summenstatistik (d. h. zusammengefasste Werte) jedoch nicht möglich. Ferner lassen sich bislang keine Aussagen zu sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern in allgemeinen Schulen treffen. Hier liegt ein konkreter Handlungsbedarf auf Ebene der Datengenerierung und -haltung, die maßgeblich durch die schulgesetzlich geregelte Erhebungsform diktiert wird.

Die Datenlage für ein Monitoring ist derzeit bundesweit ungenügend. Förderquoten und Inklusionsquoten auf Kreisebene sind keineswegs flächendeckend verfügbar. Auch das durch das Statistische Bundesamt sowie das Statistische Landesamt Baden-Württemberg bereitgestellte Tool www.bildungsmonitoring.de sowie die Datenbank des Landes NRW www.it.nrw.de, die eine Vielzahl an Kennziffern bereitstellen, liefern keine hinreichenden Informationen zur Berechnung einfacher Quoten (Förderquote oder Inklusionsquote), sondern beschränken sich auf die Anzahl der Lernenden an Förderschulen und somit auf die Möglichkeit der Berechnung der Förderschulbesuchsquote. Lediglich über die Nutzung des kommunalen Datenzugangs zum Schul-Information- und Planungssystem (SchIPS) ließen sich Kennzahlen berechnen. Diese Berechnung war zudem nur durch einen umfassenden Datenaufbereitungsprozess möglich. Die für ein Monitoring des kommunalen Transformationsprozesses erforderlichen Daten flächendeckend auszuwerten, ist somit derzeit nicht bzw. nur eingeschränkt und mit erheblichem Aufwand möglich. Einzelne Bundesländer, darunter Nordrhein-Westfalen, ermöglichen zwar den Zugriff auf Daten zur schulischen Inklusion und zur sonderpädagogischen Förderung auf

kommunaler Ebene¹⁰⁴ und somit auch eine differenzierte Betrachtung der sonderpädagogischen Förderung nach Förderschwerpunkten. Jedoch ist die Bereitstellungsform derzeit wenig nutzerfreundlich für wissenschaftliche Analysen und bisweilen durch unzureichende Differenzierungsmerkmale gekennzeichnet. Daneben sind Ergebnisdaten wie Abschlüsse der Lernenden mit Förderbedarf nach Förderort und Förderschwerpunkt nur als Sonderauswertung verfügbar und gehen mit hohen Kosten für die Datenbereitstellung einher. Hier sind Entwicklungsperspektiven in der Datenbereithaltung und im Datenmanagement von zentraler Bedeutung. Denn in ihrer aktuellen Beschaffenheit scheint die amtliche Statistik derzeit (noch) nicht auf regelmäßige Analysen solcher Fragestellungen ausgerichtet zu sein.

Spezifische Grenzen (I): Wohnort- vs. Schulstandort

Von herausgehobener Bedeutung für die Einschätzung der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit des Gemeinsamen Lernens ist aber zweifelsohne die Frage des Wohnortes. Das Beispiel des Kreises Paderborn zeigt stellvertretend für zahlreiche Kommunen in Deutschland, wie dynamisch und über die kommunalen Grenzen hinweg die Schülerströme insbesondere der Lernenden mit Förderbedarf zwischen Wohn- und Schulstandorten verlaufen. Der gegenwärtig sehr hohe Anteil an auswärtigen Schülerinnen und Schülern im Kreis Paderborn wird sich im Zuge des Ausbaus des Gemeinsamen Lernens reduzieren, sofern diese Kinder und Jugendlichen zunehmend wohnortnah in ihren Herkunftskreisen und -gemeinden beschult werden (können). Auch innerhalb des Kreises wird dies Rückwirkungen auf die Schülerströme haben, die eine Umsteuerung in der Versorgung und somit auch einer genauen Kenntnis der entsprechenden Bedarfe in den jeweiligen Gemeinden erforderlich machen. Denn nur so lassen sich die Grundlagen für ein umfassendes, wohnortnahes und an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtetes Schulsystem schaffen. Wie die Analysen zeigen, lassen sich diese Aspekte auf Basis der bereitgestellten Daten nicht angemessen beantworten. Denn weitestgehend offen bleiben bislang Fragen wie:

- Welche Kinder und Jugendlichen mit einem Wohnsitz außerhalb des Kreises besuchen eine Förderschule im Kreis Paderborn?
- Welche Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf und Wohnort im Kreis Paderborn besuchen eine Förderschule im Kreis Paderborn?
- Welche im Kreis wohnenden Kinder besuchen welche Förderschule des Kreises (Frage nach dem zukünftigen Lernort in einer allgemeinen Schule)
- Wie viele Kinder mit welchem Förderbedarf wohnen in den jeweiligen Gemeinden?

Ohne Kenntnis der Wohnorte werden Planungsprozesse unterhalb der Kreisebene enorm erschwert und es fehlt eine solide Grundlage, wenn es darum geht, Standortentscheidungen für die Einrichtung von Schulen des Gemeinsamen Lernens zu treffen. Schülerströme angemessen in die Planung einzubeziehen bedeutet auch, neben den in der Analyse dargestellten standortbezogenen Förderquoten auch wohnortbezogene Förderquoten zu berücksichtigen. Gleiches gilt für die Kenntnis des Einschulungsortes. Eine Darstellung der wohnortbezogenen Einschulung ermöglicht es, sowohl die Bedarfe als auch die tatsächliche Einschulungsquote an Fördereinrichtungen zu bestimmen. Daneben dient diese Information aber auch der Darstellung notwendiger Pendelbewegungen der Schülerinnen und Schüler und damit der Frage, in welchem Ausmaß eine Kommune dem Anspruch einer Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am sozialen und wohnortnahen Lernumfeld gerecht wird. Also letztlich der Frage, ob den Bedürf-

¹⁰⁴ Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen veröffentlicht jährlich den Datenreport „Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion“ (vgl. MSW NRW Stat. Übersicht Nr. 392)

nissen des Kindes bzw. des Jugendlichen hinreichend begegnet wird. Neben der Einschulung an Fördereinrichtungen unter Berücksichtigung des Wohnortes besteht derzeit ebenfalls keine Kenntnis darüber, wie sich die Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen entwickelt hat. Denn eine schülerbezogene Kombination des jeweiligen Förderschwerpunktes und des Einschulungsortes ist derzeit nicht Bestandteil der Schulstatistik. In der Konsequenz fehlt es den Kommunen so mittelfristig an fundiertem Wissen zur Steuerung des Transformationsprozesses.

Spezifische Grenzen (II): Bestands- vs. Verlaufsindikatoren

Inwieweit die Bildungskarrieren der Lernenden mit Förderbedarf besondere Brüche aufweisen bzw. an welchen Stellen der individuellen Verläufe besondere Unterstützung erforderlich ist, lässt sich derzeit in Nordrhein-Westfalen nicht untersuchen. Voraussetzung hierfür ist eine individualstatistische Erfassung mit Personenkennung, wie sie bereits in Bundesländern wie beispielsweise in Hamburg, Bremen und Brandenburg vorliegt. Das Land Nordrhein-Westfalen prüft derzeit eine mögliche Weiterentwicklung der Schulstatistik. Denn „[e]rst ein genaueres Verständnis dieser Dynamik von Bildungsprozessen im Lebenslauf eröffnet auch Handlungsperspektiven für mögliche bzw. notwendige Veränderungen im Bildungswesen“ (Kühne 2016, S. 246). Bislang handelt es sich lediglich um Bestandsdaten, die jedes Schuljahr erneut für alle Lernenden summarisch erfasst werden, ohne Verläufe nachzeichnen zu können. Ein in diesem Zusammenhang entstandenes Gutachten kommt zu dem Schluss, dass

„[f]ür Zwecke der Bildungsverwaltung und -planung [...] die Verfügbarkeit von Individualstatistiken ein entscheidender Gewinn – nicht nur auf Landesebene [ist], sondern auch für die Kommunen, deren umfassende Aufgaben auf dem Feld der schulischen Bildung ein ebenso fundiertes Planungswissen erfordern. Mithilfe von Schülerindividualdaten, die auch für die Kommunen erschließbar wären, ließen sich nicht nur notwendige Informationen für Schulentwicklungsplanung gewinnen. Im Zeitverlauf ermöglichten es solche kleinräumig erfassten Daten zur schulischen Bildungsbeteiligung (Schulwahlprozesse, Übergangsmuster, Ganztagsbeteiligung etc.) und ihren Ergebnissen (Wechselverhalten, Wiederholungspraxis, Schulabbrüche, Abschlusserwerb etc.) auch, die präventiven Wirkungen eingeleiteter sozial- und bildungspolitischer Programme und Maßnahmen in abgeschotteten Statistikstellen vor Ort empirisch zu überprüfen“ (Böttcher & Kühne 2017, S. 43).

Für eine Darstellung der Bildungskarrieren von sonderpädagogisch geförderten Lernenden ist es ferner erforderlich, zu prüfen inwieweit und unter welchen Voraussetzungen festgestellte Förderbedarfe im Verlauf des schulischen Bildungswegs aberkannt werden. Hierzu existieren bislang keinerlei Daten oder Untersuchungen. Wenngleich die Daten zum Feststellungsverfahren den jeweiligen Schulämtern vorliegen, ist eine Auswertung selbiger im Rahmen eines Bildungsmonitorings vor dem Hintergrund des Datenschutzes aber auch des damit verbundenen Aufbereitungsaufwands bislang nicht erfolgt. Auch hierfür böten Individualdaten mit längsschnittlich anonymisierter Personenkennung die Möglichkeit, mit jedem Schuljahr den Status der sonderpädagogischen Förderung der Schülerinnen und Schüler weiterzuverfolgen und mit dem jeweiligen Förderort zu verknüpfen.

Implikationen zur Weiterentwicklung der amtlichen Schulstatistik

Den dargestellten Limitationen schließt sich ferner die Frage an, wie die Schulstatistik verändert werden könnte, um zumindest ein erstes (Daten-)Fundament zu schaffen, das einen indikatorengestützten Monitoringprozess ermöglicht.

Einen zentralen Ansatzpunkt bietet die genannte Einführung von Individualdaten mit längsschnittlich anonymisierter Personenkennung, wie sie in einigen anderen Bundesländern bereits

implementiert worden ist. Über eine solche Datenquelle würden Limitationen im Bereich der Wohnort- vs. Schulstandortindikatoren sowie der Bestands- vs. Verlaufsindikatoren in vielen Bereichen bereits aufgelöst, da Individualstatistiken gegenüber summarischen Daten einen geringeren Erhebungsaufwand für die genannten Merkmale bedeuten (z. B. zur Aufhebung eines Förderbedarfs).

Unabhängig davon sind aber auch, bei derzeitiger Erhebungsform, Ergänzungen von weiterführenden Informationen in Erwägung zu ziehen, die bislang nicht Bestandteil der Schulstatistik aber gleichsam als handhabbare Erweiterung mit Blick auf Schul- und Unterrichtsorganisation denkbar sind. Denn die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die Frage der Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit von Schule und Unterricht bislang kaum indikatorisiert werden kann.

Mögliche Ergänzungen wären beispielsweise:

- bauliche und räumliche Rahmenbedingungen (z. B. Barrierefreiheit)
- Rhythmisierung der Unterrichtseinheiten (z. B. klassische 45-minütige Unterrichtseinheit oder Blockunterricht)
- Erfassung von inneren und äußeren Differenzierungsmaßnahmen (z. B. Lernzeit außerhalb des Klassenverbundes)
- personelle Bedingungen des Unterrichts (z. B. Doppelbesetzung, Assistenz)
- Formen der Leistungszertifizierung (z. B. Noten, Lerntagebücher, Entwicklungsgespräche)

Dabei kann es sich gleichwohl nur um erste Überlegungen handeln, die aus den Ergebnissen der Schulleitungsbefragung und den vorab theoretisch hergeleiteten Konstrukten hervorgehen, aber durch weitere Forschungsarbeiten zu differenzieren und gegebenenfalls zu erweitern wären. Denn auch auf Ebene der Primärdaten bestehen Grenzen, die im Folgenden aufgegriffen werden.

Limitationen der Primärdaten

Für eine datengestützte Steuerung auf kommunaler Ebene, für die ein Rückgriff auf stichprobenbasierte Alternativen zur Schulstatistik wie das NEPS oder die Daten des IQB-Bildungstrends nicht in Frage kommt, konnten durch die ergänzten Primärdaten auch Prozessmerkmale operationalisiert und indikatorengestützt dargestellt werden. Gleichwohl können die Ergebnisse nur als ein erster Ansatz gewertet werden. Ziel der Arbeit war es, eine möglichst breite, an gegenwärtigen Schulqualitätsvorstellungen (vgl. Ditton 2000) orientierte Herleitung der darzustellenden Konstrukte vorzunehmen. Dieses Vorgehen birgt jedoch nicht nur die Gefahr, komplexe Konstrukte wie Schulmanagement oder Kooperationsprozesse nicht in der erforderlichen Vielschichtigkeit zu erfassen. Die angewandten Methoden der multivariaten Datenanalyse, die mithilfe einer Clusteranalyse einen Beitrag zur Typenbildung leisten, sind zudem aufgrund der vergleichsweise geringen Fallzahlen in ihrer Aussagekraft nur bedingt verallgemeinerbar.

Da die Arbeit vor allem explorativen Charakter hat, um Grundlagen für eine indikatorengestützte Darstellung auf kommunaler Ebene zu schaffen, werden die so gewonnenen Ergebnisse zunächst als Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung und Schärfung der verfügbaren Indikatorenansätze betrachtet. So verdeutlicht die ergänzende Schulleitungsbefragung auch, dass punktuelle Erhebungen einen analytischen Zugewinn für die indikatorengestützte Darstellung bilden können, wenngleich sie das Kriterium der Fortschreibbarkeit nicht erfüllen. Ihre Weiterführung und gleichzeitige Weiterentwicklung wären für einen zielgerichteten Monitoringprozess von Inklusion von großem Mehrwert. Andernfalls ließen sich singuläre Ereignisse und Zustände im kommunalen Schulwesen nur grob umreißen, ohne Entwicklungen (einschließlich etwaiger Wechsel- und Nebenwirkungen) verfolgen zu können.

Eine weitere, grundsätzliche Limitation des Vorgehens besteht darin, dass

„[d]ie Umformung statistischer Kennzahlen in Indikatoren zudem definierte Standards oder Benchmarks voraus[setzt], die es ermöglichen, die gemessenen Werte als Mehr- oder Minderleistung zu bewerten“ (Rürup et al. 2016, S. 416).

Wie eingangs aufgezeigt wurde, kommen hierfür in der Indikatorenforschung verschiedene Möglichkeiten in Betracht, nämlich ipsative (Zeitvergleiche), soziale (Gruppenvergleiche) oder kriteriale Bezugsnormen (Zielwertvergleiche). Hier fehlt es bislang an geeigneten kriterialen Bezugsgrößen. Eine ipsative Bezugsnorm ist vor dem Hintergrund einer einmaligen Erhebung ebenfalls nicht gegeben, sodass im Rahmen der Primärdatenanalyse einzig soziale Bewertungsmaßstäbe zugrunde gelegt und dabei überwiegend in der Unterscheidung zwischen Schulen mit und ohne Gemeinsamen Lernen ausdifferenziert werden konnten. Trotz eigenständiger Primärdaten bleibt insofern die Ergebnisqualität das entscheidende Desiderat der Indikatorenentwicklung. Abgesehen von Einschätzungen zu den Wirkungen des Gemeinsamen Lernens lassen sich im Rahmen einer Schulleiterbefragung keine Aussagen darüber treffen, welche Auswirkungen das Gemeinsame Lernen z. B. auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, ihre Lernfortschritte, ihr Wohlbefinden oder andere individuelle Dispositionen und Einstellungen hat. Hierfür bedürfte es testtheoretisch fundierter und standardisierter Schülerleistungsmessungen, die keinesfalls dem Selbstzweck dienen würden, sondern auch als Bezugsgröße bzw. Referenzmaßstab für die Bewertung der dargestellten Prozesse inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung fungieren könnten. Ohne entsprechende Maßstäbe der Ergebnisqualität kann etwa die Bedeutung von Aspekten des Schulmanagements, der Kooperationsbeziehungen oder der Lernformen und -inhalte für einen erfolgreichen Transformationsprozess nur unzureichend herausgearbeitet werden.

9.2 Ausblick und Forschungsperspektiven

Indikatorengestützte Darstellung für andere Bildungsbereiche und Steuerungsebenen

Die Untersuchung richtet das Hauptaugenmerk auf den Bereich der allgemeinen Schulen des Kreises Paderborn und klammert dabei den Bereich der berufsbildenden Schulen zunächst aus. Gleichwohl ist die Frage des Übergangs in und der Zugänglichkeit zu diesen Schulen von zentraler Bedeutung für eine Einschätzung erfolgreichen Gemeinsamen Lernens. So stellt sich nicht zuletzt im Hinblick auf die individuellen und gesamtgesellschaftlichen Erträge die Frage, wie sich Gelegenheitsstrukturen für individuelle Bildungs- und Transitionsprozesse so gestalten lassen, dass sich insbesondere für die Lernenden mit Förderbedarf Perspektiven ergeben, die über das berufliche Übergangssystem oder gar die Erwerbslosigkeit hinausgehen. Hier bieten sich Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten, die sich mit den Fragen der Indikatorisierung von Inklusion in der beruflichen Bildung im Allgemeinen und des lokalen Berufsschulwesens im Speziellen auseinandersetzen.

Aber auch der erweiterte Blick der Indikatorenforschung in das berufsbildende System stellt nur einen Ausschnitt des gesamten Bildungsgeschehens dar. Dem konzeptionellen Anspruch der Bildungsberichterstattung mit dem Leitgedanken „Bildung im Lebenslauf“ lässt sich ferner nur Rechnung tragen, wenn Bildungsbereiche von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zur Hochschule berücksichtigt (vgl. Döbert & Klieme 2010) und im Hinblick auf die Umsetzung des Inklusionsgedanken untersucht werden. Nur so lässt sich das Ziel eines umfassenden Monitoringprozesses über Inklusion im Bildungswesen letztlich vollständig realisieren.

Dabei geht es insbesondere um die Frage der Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen, an denen sich Gelingen und Misslingen von Bildungskarrieren nicht selten entscheidet. Für eine auf Inklusion ausgerichtete Berichterstattung sind Transitionsprozesse insofern von besonderer Bedeutung, da ein zentrales Problem in der Darstellung darin besteht, dass den einzelnen Bildungsbereichen je unterschiedliche Verständnisse von Behinderung und Beeinträchtigung zu Grunde liegen, sich entsprechende Zuschreibungen verändern und sich damit einhergehende Unterstützungs- oder Förderbedarfe sowie die Art der eingeleiteten Fördermaßnahmen nur schwer miteinander verknüpfen lassen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Hier bedarf es auch zukünftig einer Auseinandersetzung über die Möglichkeiten und Grenzen indikatorengestützter Darstellungen – insbesondere an den Schnittstellen des Bildungssystems.

Lag das Hauptaugenmerk der indikatorengestützten Analysen auf dem Steuerungsbereich der Kommune, so lässt sich die Indikatorik in Teilen auch für Fragen der Steuerung hin zu einem inklusiven Schulsystem auf Landesebene adaptieren und erweitern. Auch hier liegen bislang nur punktuell Untersuchungen vor. Eine systematische Aufarbeitung dieses Feldes steht noch aus.

Indikatorengestützte Darstellung eines erweiterten Inklusionsverständnisses

Ein Inklusionsverständnis, „welches inzwischen den Heterogenitäts- und Integrationsdiskurs in Deutschland miteinander verschmolzen hat“ (Moser & Egger 2017, S. 10), führt notwendigerweise zu einer Erweiterung der Perspektive über die Berücksichtigung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie des Geschlechts und des Zuwanderungshintergrunds, die nur in Teilen über die amtliche Schulstatistik darstellbar sind. Es wirft die Frage auf, wie künftige Indikatoren beschaffen sein müssen, um diesem umfassenden Verständnis gerecht zu werden und die gleichberechtigte Bildungsteilhabe aller Kinder und Jugendlichen abzubilden. Und es provoziert letztlich auch eine Auseinandersetzung darüber, welche Daten überhaupt gewährleisten können, den Ansprüchen eines umfassenden Inklusionsverständnisses gerecht werden zu können. Denn auf Basis der aktuell verfügbaren Daten kann dieser Prämisse nicht entsprochen werden. Dabei ist nicht nur nach weiteren individuellen Heterogenitätsdimensionen zu fragen. Auch institutionelle Merkmale müssen aus einem neuen analytischen Blickwinkel beleuchtet werden: Welche Lernorte und Lernformen sind generell mit dem Grundsatz gleichberechtigter Teilhabe vereinbar? Ist z. B. die Schulartgliederung im mehrgliedrigen Schulsystem selbst ein Indikator für (fehlende) Inklusionsbemühungen im Sinne der Zugänglichkeit? Diese und ähnliche Fragen stellen sich nicht nur empirisch in Bezug auf die Datenverfügbarkeit, sondern erfordern zunächst eine theoretische Auseinandersetzung darüber, wann besondere Förderung ausgrenzend wirkt und welche Kriterien eine institutionalisierte Sonderbehandlung des Einzelnen rechtfertigen.

Rezeption und Nutzung indikatorengestützter Darstellungen

Unbestritten haben sich im letzten Jahrzehnt im Zuge einer zunehmenden Rechenschaftspflicht auf verschiedenen Ebenen vielfältige Ansätze eines Bildungsmonitorings etabliert (vgl. Döbert & Weishaupt 2012). Auf kommunaler Ebene hat dabei der Bildungsbericht als Produkt eines kommunalen Bildungsmonitorings an Bedeutung gewonnen. So hat fast jede fünfte Kommune im Zeitraum von 2006 bis 2017 mindestens einen Bildungsbericht veröffentlicht (vgl. Brüggemann & Tegge 2018). Daneben finden neben der bereichsübergreifenden Berichtslegung zunehmend auch themenspezifische Analysen Berücksichtigung, da sie eine Möglichkeit bieten, intra- und interkommunale Herausforderungen des Schul- und Bildungswesens aufzugreifen und mit Blick auf eine datengestützte Steuerung vertiefende Informationen zu besonderen Pro-

blem- und Handlungsfeldern zu liefern. In diesem Kontext ist auch die im Rahmen der Arbeit umrissene indikatorengestützte Darstellung von Inklusion im kommunalen Bildungssystem zu sehen. Dabei wird ein Selbstverständnis zugrunde gelegt, dass im Zusammenhang mit einer evidence based policy steht und sich in seiner Zielsetzung durch vier zentrale Grundgedanken umreißen lässt (vgl. Dederling 2010):

- Akteurinnen und Akteure werden gesicherte Erkenntnisse bereitgestellt,
- gewonnene Erkenntnisse werden von Entscheidungsträgerinnen und -trägern rezipiert und verarbeitet,
- der Rezeptionsprozess mündet in problemadäquate Entscheidungen,
- auf Basis dieser Entscheidungen werden Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität erarbeitet und implementiert.

An ein solches Verständnis ist nicht selten die Erwartung geknüpft, dass „gutes Wissen“ in einem rationalen Prozess in „gutes Handeln“ umgesetzt wird (vgl. Eder et al. 2012) und die Praxis der datengestützten Steuerung zur Qualitätsverbesserung im Bildungswesen beiträgt (vgl. Rürup et al. 2016). Auch die Herstellung von öffentlicher Transparenz über Stärken und Schwächen wird in diesem Zusammenhang als Zielsetzung genannt (vgl. ebd.).

In der Forschung finden sich indes nur wenige Befunde zur Wirksamkeit von Bildungsberichten (vgl. Scheerens & Hendriks 2004; Rürup et al. 2016; Gärtner & Wendt 2018), die sich zudem überwiegend auf (supra)nationale Berichte beziehen. Für Berichtssysteme auf untergeordneten Ebenen (regional, kommunaler oder gar Einzelschule) existieren bislang keine Studien. Gleichwohl finden sich in der Wissensverwendungsforschung Möglichkeiten, an den bisherigen Arbeiten, die sich mit den divergierenden Handlungslogiken verschiedener Akteure (Wissenschaft, Politik, Administration) auseinandersetzen, aus soziologischer und politikwissenschaftlicher Perspektive anzuschließen (vgl. Rürup et al. 2016). Befunde darüber, wie Monitoringergebnisse auf kommunaler Ebene von den Rezipienten genutzt werden, stellen bis dato ein Desiderat dar. Die Perspektive der Nutzungs- und Rezeptionsforschung bietet beispielsweise eine Möglichkeit, Motive, Nutzungsverhalten, Vorstellungen und Handlungen verschiedener Adressatinnen und Adressaten herauszuarbeiten und so Aufschluss darüber zu erhalten, inwieweit indikatorengestützte Darstellungen mit Blick auf spezifische Handlungsfelder wie z. B. die Umsetzung von Inklusion im Schulsystem handlungsleitend werden.

Einen möglichen theoretisch-konzeptionellen Ansatz für Forschungsarbeiten, der geeignet erscheint, die Nutzung des im Rahmen des Monitorings gewonnenen Wissens zu untersuchen, umreißen Eder, Döbert und Seeber (2012). Darin wird das Modell des Systemmonitorings als gesellschaftlicher Kommunikationsprozess herangezogen, um die am Prozess einer wissensbasierten Steuerung beteiligten Akteure im Zusammenhang mit andern gesellschaftlichen Systemen zu verorten (vgl. ebd.). Ausgehend von einer systemtheoretischen Betrachtungsweise werden die verschiedenen am Bildungsgeschehen beteiligten Akteure drei Teilsystemen zugeordnet (Evidenz-, Legitimations- und Umsetzungssystem). Zwischen diesen Teilsystemen – so die Annahme – findet ein Austausch im Sinne eines Kommunikationskreises statt. Das Modell verweist im Sinne der Handlungskoordination auf die Vernetzung der Teilsysteme (Bildungswissenschaft, Bildungspolitik/-administration, Bildungspraxis und Medien) untereinander ebenso wie auf den Austausch der Akteure innerhalb der verschiedenen Ebenen (beispielsweise Wissenschaft, Agenturen des Systemmonitorings oder Bildungsadministration). Hierin eröffnet sich insofern eine wichtige Forschungsperspektive, als das Modell die grundlegenden Prozesse umreißt, die vom bereitgestellten Wissen über die Auswertung und den Diskurs bis hin

zu entsprechenden Planungsentscheidungen der politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger reichen.

Letztlich wird sich die Rezeption und Nutzung indikatorengestützter Analysen zur Steuerung von Inklusion im kommunalen Schulsystem aber auch daran messen lassen müssen, wie geeignet die Indikatoren erscheinen, notwendige Sachverhalte abzubilden und Problemlagen zu identifizieren. Hier liegt ein zentrales Desiderat der Indikatorenforschung in der Verfügbarkeit geeigneter Bezugsgrößen und Bewertungsmaßstäbe. Im Rahmen der Analyse wurden für die Bewertung der Kennziffern überwiegend ipsative und soziale Bezugsnormen berücksichtigt. Eine Formulierung kriterialer Bezugsgrößen erscheint nicht zuletzt deshalb schwierig, weil sowohl im Rahmen der theoretischen Ausarbeitung als auch auf Ebene der gesetzlichen Bestimmungen gegenwärtig nicht hinreichend geklärt ist, welche Zieldimensionen der Begriff der schulischen Inklusion umfasst. Vielmehr kann ein Mangel an inklusionsorientierter Schulentwicklungstheorie (vgl. Moser und Egger 2017) konstatiert werden. Was mit anderen Worten eine gute inklusive Schule auszeichnet, bleibt gegenwärtig weiter sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht unterbestimmt. Wie im Rahmen der Arbeit mit Blick auf das Land Nordrhein-Westfalen gezeigt wurde, liefern auch die gesetzlichen Grundlagen keine Orientierung, da die Ausführungen nicht stringent zwischen engem und weitem Inklusionsverständnis differenzieren oder gar eine Positionierung vornehmen. Ohne eine grundlegende Verständigung und Klärung der konkreten und operationalisierbaren Ziele, birgt so auch jede indikatorengestützte Darstellung die Gefahr nur in einem sehr begrenzten Umfang zur Effektivität einer datengestützten Steuerung beitragen zu können.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Allison, P.D. (2002): Missing Data. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Altrichter, Herbert (2015): Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Hermann Josef Abs, Thomas Brüsemeister, Michael Schemann und Jochen Wissinger (Hg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: VS Springer, S. 21–64.
- Altrichter, Herbert; Feyerer, Ewald (2011): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73/73>, zuletzt geprüft am 05.12.2017.
- Andrzejewska, Liliana; Döbert, Hans; Kann, Caroline; Pohl, Urte; Rentl, Michaela; Siepe, Tim; Weishaupt, Horst (2011): Wie erstellt man einen kommunalen Bildungsbericht? Handreichung. Bonn: Projektträger DLR. Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5884>, zuletzt geprüft am 14.06.2018.
- Arndt, A.K.; Werning, Rolf (2017): Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: M. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 607–623.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Erträgen von Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg (2013): Bildung in Berlin und Brandenburg 2013. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf. Berlin, Potsdam. Online verfügbar unter https://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/pdfs2013/bildungsbericht_2013.pdf, zuletzt geprüft am 10.03.2018.
- Avenarius, Hermann; Ditton, Hartmut; Döbert, Hans; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Rürup, Matthias et al. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. 1. Aufl. Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Avenarius, Hermann; Füssel, Hans-Peter (2010): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8., Neubearb. Aufl. Kronach: Link (Handbuch Schulrecht).
- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2016): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 14., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Brunner, Martin; Voss, Thamar; Jordan, Alexander et al. (2010): Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. In: *American educational research journal* 47 (1), S. 133–180.
- Baur, Nina; Blasius, Jörg (2014): Multivariate Datenanalyse. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 997–1016.
- Bear, G.G.; Minke, K.M.; Manning, M.A. (2002): Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. In: *School Psychology Review* 31, S. 405–427.
- Beck, Ulrich (2016): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 23. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).
- Becker, Rolf (2009): Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Springer, S. 459–497.
- Behörde für Schule und Berufsbildung: Bildungsbericht Hamburg 2014. Münster, New York: Waxmann.

- Bergs, Siegfried (1980): Optimalität bei Clusteranalysen. Experimente zur Bewertung numerischer Klassifikationsverfahren. Münster: Universität, Diss.
- Berkemeyer, Nils; Berkemeyer, Jana; Bos, Wilfried; Hillebrand, Annika; Kopp, Katharina; Manitus, Veronika; Schilling, Matthias (2015): Das Thüringer Bildungssystem im Spiegel zentraler Indikatoren. Münster, New York: Waxmann.
- Bildungsbüro der Stadt Wolfsburg (2014): Bildung in Wolfsburg 2014. 2. Bildungsbericht der Stadt Wolfsburg. Wolfsburg.
- Blanck, Jonna Milena (2015): Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. In: Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant und Manfred Prenzel (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 153–177.
- Blanck, Jonna Milena; Edelstein, Benjamin; Powell, Justin J.W. (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie/Revue suisse de sociologie/Swiss Journal of Sociology* 39 (2), S. 267–292.
- Blanke, Bernhard (Hg.) (2011): Handbuch zur Verwaltungsreform. 4., aktualisierte und erg. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl.
- Blömke, S. (2011): Was lernen deutsche Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung, was können sie im internationalen Vergleich? In: Berner, H. & Isler, R. (Hg.): Lehrer-Identitäten, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Hohengehren: Schneider (8), S. 143–162.
- Blossfeld, Hans-Peter (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Bonsen, M.; Rolf, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 167–184.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Reprinted. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- Borenstein, Michael; Hedges, Larry V.; Higgins, Julian P.T.; Rothstein, Hannah R. (2009): Introduction to Meta-Analysis. Chichester: Wiley.
- Bortz, J.; Döring, N. (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Bortz, Jürgen (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, Jürgen; Weber, René (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 242 Tabellen. 6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Heidelberg: Springer Medizin (Springer-Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://lib.mylibrary.com/detail.asp?id=62156>.
- Bos, Wilfried; Müller, Sabrina; Stubbe, Tobias C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen. Hauptschulen und Förderschulen. In: *Bildungsverlierer: neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 375–397.
- Bottani, N.; Tuijnman, Albert (1994): Internationale education indicators. Framework, development and interpretation. In: OECD (Hg.): Making Education Count. Developing and Using International Indicators. Paris, S. 21–36.
- Böttcher, Wolfgang; Kühne, Stefan (2017): Schulstatistische Individualdaten zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen. Gutachten für das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung NRW. FGW Studie . Düsseldorf: FGW, 2017.
- Brauckmann, S. (2014): Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts ‚Steuerung im Bildungssystem‘ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts ‚Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)‘. Berlin, 06.05.2014.
- Bremen; Bremerhaven (2012): Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen. Hg. v. Bremen und Bremerhaven. Online verfügbar unter https://www.google.de/url?sa=t&rcrct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwj2qMGnre7ZAhWMhYKHeFSA_gQFggzMAI&url=https%3A%2F%2Fwww.bildung.bremen.de%2Fsixcms%2Fmedia.php%2F13%2FBildungsbericht_Bremen_2012_8_Anhang.pdf&usq=AOvVaw20m-Jlnlp563UObLXZSzxq, zuletzt geprüft am 10.03.2018.
- Brokamp, Barbara; Lawrenz, Wiebke (2013): Inklusion vor Ort. Erfahrungen mit dem Kommunalen Index für Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2), zuletzt geprüft am 06.12.2017.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brookover, Wilbur B. (1979): School social systems and student achievement. schools can make a difference. University of Michigan: Praeger.
- Brüggemann, Christian; Tegge, Dana (2016): Kennziffern in der Kritik: Anmerkungen zur indikatoren gestützten Darstellung von Inklusion in der internationalen Bildungsberichterstattung. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (1), zuletzt geprüft am 10.03.2018.

- Brüggemann, Christian; Tegge, Dana (2018): Strukturen kommunalen Bildungsmanagements in Deutschland. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung der Förderrichtlinie „Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte“. Berlin: Minor Wissenschaft -Gesellschaft.
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2015): Laufende Raumb Beobachtung – Raumbegrenzungen. Siedlungsstrukturelle Kreistypen 2015. Online verfügbar unter <https://www.bbbsr.bund.de/BBBSR/DE/Raumbegrenzungen/Raumbegrenzungen/Kreistypen4/kreistypen.html>, zuletzt geprüft am 11.06.2018.
- CDU, SPD und Bündnis 90/DIE GRÜNEN (2011): Schulpolitischer Konsens. Gemeinsame Leitlinien von CDU, SPD und Bündnis 90/DIE GRÜNEN für die Gestaltung des Schulsystems in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale: Erlbaum.
- Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick; [der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung]. Orig.-Ausg., vollst. überarb. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (rororo sachbuch, 62339). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2964884&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Cramer, Colin; Harant, Martin (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17 (4), S. 639–659.
- Crenshaw, Kimberle (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum* (1), S. 139–167.
- Dedering, Katrin (2010): Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In: Herbert Altrichter und Katharina Maag-Merki (Hg.): Handbuch neue Steuerung. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–80.
- Dedering, Katrin (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Degener, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: *RdJB* (2), S. 200–219.
- Deming, W.E. (1982): *Productivity and Competitive Position*. Cambridge: UP.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973. Stuttgart: Klett.
- Dewey, John (1964): *Demokratie und Erziehung*. Braunschweig: Westermann.
- Diamantopoulos, A.; Winklhofer, H. (2001): Index Construction with Formative Indicators. An Alternative to Scale Development. In: *Journal of Marketing Research* 38 (2), S. 269–277.
- Diefenbach, H. (2004): Relative-Risiko-Indices für die Über- bzw. Unterrepräsentation von ausländischen Schülern an allgemein bildenden Schulen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I im Bundesgebiet und in den einzelnen Bundesländern im Jahr 2002. Vortrag anlässlich des Wissenschaftlichen Fachgesprächs der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema „Migrantenkinder stärken statt aussondern!“. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Heidelberg, 25.06.2004.
- Dietze, Torsten (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen. Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88>.
- Ditton, Hartmut (2000a): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, S. 73–92.
- Ditton, Hartmut (2000b): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schulen und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. Beiheft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2000 (41. Beiheft), S. 73–92.
- Ditton, Hartmut (2009): Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: Helmke, A., Hornstein, W., Terhart, E. (Hg.): *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 83–92.
- Ditton, Hartmut; Müller, Andreas (2011): Schulqualität. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–111.
- Döbert, H. (2010a): Indikatorenentwicklung im Rahmen der Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“*, Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven. Berlin, Bonn: BMBF, S. 9–22.
- Döbert, Hans (2010b): Regionale Bildungsberichterstattung in Deutschland. Konzept, Ziele und Anforderungen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 58 (2), S. 158–175.
- Döbert, Hans (2007a): Bildungsberichterstattung in Deutschland als Instrument bildungspolitischer Steuerung. In: Oliver Böhm-Kasper (Hg.): *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 177–196.

- Döbert, Hans (2007b): Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für eine regionale Bildungsberichterstattung. Ein Beitrag zur Entwicklung von Indikatoren für einen regionalen Bildungsbericht. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Indikatorenkonzept_fuer_eine_regionale_Bildungsberichterstattung.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2018.
- Döbert, Hans (2010b): Bildungsberichte als Steuerungsinstrument. Reichen die Daten zur Steuerung aus? In: Bernd Schaal und Franz Huber (Hg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur. Münster u.a.: Waxmann, S. 39–54.
- Döbert, Hans (2010c): Regionale Bildungsberichterstattung in Deutschland. Konzept, Ziele und Anforderungen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 58 (2), S. 158–175.
- Döbert, Hans; Avenarius, Hermann (2007a): Konzeptionelle Grundlagen des Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: Jürgen van Buer (Hg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main: Lang, S. 297–314.
- Döbert, Hans; Avenarius, Hermann (2007b): Konzeptionelle Grundlagen der Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: Oliver Böhm-Kasper, Claudia Schuchart und Ursula Schulzeck (Hg.): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 297–316.
- Döbert, Hans; Baethge, M.; Hetmeier, H.-W.; Seeber, S. Füssel, H.-P.; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, T. et al. (2009): Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: R. Tippelt (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen: Barbara Budrich, S. 207–272.
- Döbert, Hans; Egger, Marina; Isermann, Katrin; John, Magnus; Kann, Caroline; Pohl, Urte et al. (2015): Analyse kommunaler Bildungsberichte. In: Hans Döbert und Horst Weishaupt (Hg.): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch. Münster, New York, NY: Waxmann, S. 209–286.
- Döbert, Hans; Klieme, Eckhard (2009): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In: Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 317–336.
- Döbert, Hans; Klieme, Eckhard (2010): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In: R. Tippelt und B. Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317–337.
- Döbert, Hans; Weishaupt, Horst (2012): Bildungsmonitoring. In: A. Wacker, Uwe Maier und Jochen Wissinger (Hg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–173.
- Döbert, Hans; Weishaupt, Horst (Hg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Döbert, Hans; Weishaupt, Horst (2015): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen – eine Einführung. In: Hans Döbert und Horst Weishaupt (Hg.): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Münster: Waxmann, S. 7–18.
- Durkheim, Émile (1995): Die Regeln der soziologischen Methode. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 464).
- Dyson, Alan (2010): Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 102, 2010 (2), S. 115–129.
- Dyson, Alan (2012): Inklusive Bildung und Qualitätssicherung – Die internationale Perspektive. Drittes Transferforum. Effective Schools for the Urban Poor. Bremen, 22.03.2012. Online verfügbar unter http://www.ganztaegiglernen.de/sites/default/files/Dyson_transkript%20Vortrag.pdf, zuletzt geprüft am 14.06.2018.
- Eberwein, Hans (2002): Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten. In: Hans Eberwein und Sabine Knauer (Hg.): Integrationspädagogik. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 504–513.
- Eder, Ferdinand; Döbert, Hans; Seeber, Susan (2012): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem. unveröffentlichtes Manuskript.
- Egger, Marina (2017): Der Qualitätsdiskurs im Bildungssystem und der Inklusionsanspruch. In: Vera Moser und Marina Egger (Hg.): Inklusion und Schulentwicklung. Konzeption, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer, S. 31–55.
- Egger, Marina; Tegge, Dana (2016): Kommunale Bildungsberichterstattung – partizipativ, transparent, problemorientiert. In: Stephan Gerhard Huber (Hg.): Grundkurs Schulmanagement XIII. Bildungslandschaften gestalten. Impulse für schulische Führungskräfte. Köln/Kronach: Carl Link (Grundkurs Schulmanagement), S. 28–55.
- Egger, Marina; Tegge, Dana (2017): Inklusion und Steuerung im Bildungssystem. In: Vera Moser und Marina Egger (Hg.): Inklusion und Schulentwicklung. Konzeption, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer, S. 56–80.
- Eid, M.; Gollwitzer, M.; Schmitt, M. (2011): Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Elbaum, B. (2002): The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. In: *Learning Disabilities Research & Practice* 17, S. 216–226.

- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Entwicklungsgesellschaft Rheinland-Pfalz (2016): Eine Praxishilfe für Kommunen. Kommunale Aktionspläne zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Hg. v. Entwicklungsgesellschaft Rheinland-Pfalz. Online verfügbar unter http://www.ea.rlp.de/fileadmin/user_upload/Eine_Praxishilfe_fuer_Kommunen_-_Kommunale_Aktionsplaene_zur_Umsetzung_der_UN-Behindertenrechtskonvention.pdf, zuletzt geprüft am 05.12.2017.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009): Development of a set of indicators for inclusive education in Europe. Hg. v. European Agency for Development in Special Needs Education. Brüssel. Online verfügbar unter http://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_Indicators-EN-with-cover.pdf, zuletzt geprüft am 11.07.2014.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010): Special Needs Education: Country Data 2010. European Agency for Development in Special Needs Education. Odense.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011): MIPIE: Mapping the implementation of policy for inclusive education. An exploration of challenges and opportunities for developing indicators. European Agency for Development in Special Needs Education. Odense. Online verfügbar unter http://edudoc.ch/record/104174/files/MIPIE-summary_EN.pdf, zuletzt geprüft am 27.02.2018.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Special Needs Education: Country Data 2012. European Agency for Development in Special Needs Education. Odense.
- Fachhochschule Nordschweiz (2012): Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsratser zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und Solothurner Volksschule. Zweite Fassung. Online verfügbar unter: http://www.schulevaluation-ag.ch/myUploadData/files/FHNW_AGSO_Bro_BRSchuliIntegration_Mar14_v21.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2018.
- Feldhoff, Tobias (2016): Transformation inklusiver Schulsystementwicklung. Theoretische und empirische Herausforderung an eine Schulsystementwicklungsforschung. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4).
- Fend, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die Einzelne Schule als Pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule* 78 (3), S. 275–304.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut; Dreher, Eick; Haenisch, Hans (1980): Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (5), S. 673–698.
- Fitz-Gibbon, Carol Taylor (1996): Monitoring education. Indicators, quality and effectiveness. London: Continuum (School development series).
- Fitz-Gibbon, Carol Taylor; Kochan, Susan (2000): School Effectiveness and Educational Indicators. In: Charles Teddlie und David Reynolds (Hg.): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London/New York, S. 257–282.
- Fitz-Gibbon, Carol Taylor; Tymms, P. (2002): Technical and ethical Issues in Indicator Systems. Doing Things right and doing wrong Things. In: *Educational Policy Analysis Archives* 10 (6). Online verfügbar unter <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/285/411>, zuletzt geprüft am 12.03.2018.
- Florian, Lani (2013): Reliable Data. In: European Agency for Development in Special Needs Education (Hg.): *Inclusive Education in Europe. Putting theory into practice*. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers, S. 83–93.
- Fuchs, Hans-Werner (1996): Das Bildungs- und Wissenschaftssystem der DDR und seine Transformation in den neuen Bundesländern. Hamburg, Universität der Bundeswehr, Philosophische Fakultät.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (2011): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. In: Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Hg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch), S. 13–23.
- Füssel, Hans-Peter; Kretschmann, R. (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Witterschlick, Bonn.
- Gärtner, Holger; Wendt, Wolfgang (2018): Von der Produktion regionaler Bildungsberichte und den Erwartungen an Rezeption und Nutzung. In: Inka Bormann, Sigrid Hartong und Thomas Höhne (Hg.): *Bildung unter Beobachtung. Ein kritischer Blick auf Bildungsberichterstattung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 90–102.
- Gogolin, Ingrid (2009): Streifflur Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy; Les Préludes. In: Ingrid Gogolin (Hg.): *Streifflur Zweisprachigkeit. The @bilingualism controversy*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 15–30.
- Grin, John; Rotmans, Jan; Schot, Johan W. (2010): *Transitions to sustainable development. New directions in the study of long term transformative change*. New York: Routledge.

- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant und Manfred Prenzel (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 17–39.
- Grundmann, Mathias; Kunze, Iris (2008): Systemische Sozialraumforschung: Uir Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung und die Modellierung mikrosozialer Raumgestaltung. In: Fabian Kessel und Christian Reutlinger (Hg.): *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontext*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, Bd. 1), S. 172–188.
- Hansestadt Lübeck (2014): 2. Bildungsbericht der Hansestadt Lübeck. Vielfalt und Inklusion. Lübeck.
- Hartwig, Jürgen; Kroneberg, Dirk Willem (2014): *Inklusion – Chance und Herausforderung für Kommunen*. Aus der Reihe Hand- und Arbeitsbücher. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V.
- Heinemann-Grüder, Andreas (1993): Transformation in Osteuropa. Theoretisch-konzeptionelle Ansätze: Ms.
- Heinrich, Martin; Urban, Michael; Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Hans Döbert und Horst Weishaupt (Hg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 69–133.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Selzer: Klett-Kallmeyer.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (2002) (9), S. 354–361.
- Hinz, Andreas (2006): Inklusion. In: Georg Antor und Ulrich Bleidick (Hg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik), S. 97–99.
- Huber, Stephan Gerhard (1999): School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? In: *Schul-Management* 30 (2), S. 10–17.
- Jann, Werner; Wegrich, Kai (2010): Governance und Verwaltungspolitik: Leitbilder und Reformkonzepte. In: Benz, Arthur, Dose, Nicolai (Hg.): *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175–200.
- Jasker, L.; Kneuper, D. (2012): *Karrieren von Schüler/innen in der Sekundarstufe II. Längsschnittanalysen in der Schulstatistik*. 7. Länderübergreifende Fachtagung Bildungsberichterstattung. Institut für Bildungsmonitoring. Hamburg, 10.05.2012.
- Kanaev, Alexander; Tuijnman, Albert (2001): Prospects for Selecting and using indicators for Benchmarking Swedish Higher Education. Working Paper. Swedish Institute for Studies in Education and Research. Stockholm. Online verfügbar unter <http://www.sister.nu/pdf/Sisterrep1.pdf>, zuletzt geprüft am 12.03.2018.
- Kemper, Thomas (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: *Die Deutsche Schule* 102 (4), S. 315–326.
- Kemper, Thomas (2015): Bildungsdisparitäten nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. Münster u. a.: Waxmann.
- Kemper, Thomas (2017a): Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – in Abhängigkeit von der schulstatistischen Operationalisierung. In: *Die Deutsche Schule* 109 (1), S. 91–115.
- Kemper, Thomas (2017b): The collection of migrational data in official school statistics in Germany. In: *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online* 9 (1), S. 144–168.
- Klemm, Klaus (2013): *Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, Klaus (2014a): Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17 (4), S. 625–638.
- Klemm, Klaus (2014b): Mögliche finanzielle Auswirkungen einer zunehmenden schulischen Inklusion in den Schuljahren 2014/15 bis 2016/17 – Analysen am Beispiel der Stadt Krefeld und des Kreises Minden-Lübbecke. Düsseldorf.
- Klemm, Klaus (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Online verfügbar unter http://www.inklusion-olpe.de/wp-content/uploads/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf, zuletzt geprüft am 06.01.2017.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Baethge, M.; Döbert, Hans; Hetmeier, H.-W.; Meister-Scheufelen, G. et al. (2006a): Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland. In: H.-H. Krüger, T. Rauschenbach und U. Sander (Hg.): *Bildungs- und Sozialberichterstattung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (6). Wiesbaden, S. 129–145.

- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Baethge, Martin; Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas; Sander, Uwe (2006b): Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland. In: Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Bildungs- und Sozialberichterstattung*. Wiesbaden: VS Springer, S. 129–145.
- Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2), S. 222–237.
- KMK (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Bildungsmonitoring_Broschuere_Endf.pdf, zuletzt geprüft am 27.02.2018.
- KMK (2015): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Schule/Qualitaetssicherung_Schulen/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf, zuletzt geprüft am 27.02.2018.
- Knigge, Michael (2016): Wie ein negatives gesellschaftliches Ansehen der besuchten Schulform das Lernen erschweren kann. In: *Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg* (1), S. 26–33.
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans Anand; Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66, S. 165–191.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2005): Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung. Frankfurt a. M. Online verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de/de/forschungsdesign/pdf-grundlagen/gesamtkonzeption.pdf>, zuletzt geprüft am 24.11.2016.
- Kopp, Botho von (2008): Bildungssteuerung: Vom Drehen an der Stellschraube zu Governance. Erweiterte und überarbeitete Fassung des Beitrags „Steuerung“ in: Jürgen Oelkers et al. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz. Frankfurt, Main: DIPE.
- Kottmann, Brigitte (2007): Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Benachteiligung der Benachteiligten. In: Irene Demmer-Dieckmann und Anette Textor (Hg.): *Integrationsforschung und Bildungspolitik in Dialog*: [20. Jahrestagung der Integrationsforschung im Februar 2006 in Rheinsberg bei Berlin]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99–108.
- Kreis Gütersloh (2014): Zweiter Bildungsbericht für den Kreis Gütersloh. Kommunale Bildungsberichterstattung, Gütersloh.
- Kreis Siegen-Wittgenstein (2014): Siegen-Wittgenstein macht sich auf den Weg – Inklusion ist unsere Herausforderung. 1. Inklusionsbericht für den Kreis Siegen-Wittgenstein 2014. Online verfügbar unter http://www.siegen-wittgenstein.de/media/custom/2170_2002_1.PDF?1460556954, zuletzt geprüft am 12.03.2018.
- Kühne, S. (2015a): Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe. Der Beitrag der Individualstatistik für die Entwicklung von Verlaufsindikatoren. Münster, New York: Waxmann.
- Kühne, Stefan (2015b): Möglichkeiten der Schulstatistik zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen. In: *Die Deutsche Schule* 107 (4), S. 324–340.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2015): Bildungsbericht 2015 Sachsen-Anhalt. Die Bildungsölandschaft in Zahlen und Fakten. Hg. v. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg.
- Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der KMK vom 06.05.1994, 06.05.1994.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008). FAQ's – Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/FAQ_KDS.pdf, zuletzt geprüft: 18.08.2018.
- Kultusministerkonferenz (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte der Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. November 2010.
- Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.
- Kultusministerkonferenz (2018): Definitionskatalog zur Schulstatistik 2018.
- Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2009): Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg. Online verfügbar unter https://www.lsbw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/lb-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Themenhefte/Themenheft_2009/Themenheft_BW_2009.pdf, zuletzt geprüft am 10.03.2018.
- Landratsamt Biberach (2014): Bildung fördern – Lebensperspektiven stärken. Erster Bildungsbericht für den Landkreis Biberach. Hg. v. Landratsamt Biberach. Online verfügbar unter http://www.biberach.de/fileadmin/Dateien/Landratsamt/Amt_fuer_Bildung_Schulentwicklung/Bildungsbericht_2014.pdf, zuletzt geprüft am 15.03.2018.

- Landtag Nordrhein-Westfalen: Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke. (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF), vom 01.07.2016. Fundstelle: 13–41 Nr. 2.1.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2013): Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen. 9. Schulrechtsänderungsgesetz, vom Vorabdruck vom 16.10.2013. Fundstelle: LRg Drucksache 16/59.
- Laukert, Jutta; Rheingau-Taunus-Kreis (2014): Bildung im Rheingau-Taunus-Kreis 2014. Zweiter kommunaler Bildungsbericht. Hg. v. Fachstelle Bildung, Bad Schwalbach. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9525/pdf/Rheingau_Taunus_Kreis_2014_Bildungsbericht.pdf, zuletzt geprüft am 15.03.2018.
- Lee, V.; Smith, J. (1996): Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary students 104 (2), S. 103–147.
- Lost, Horst; Minzer, Hans-Peter (2010): Neue Lernkultur. Erfahrungen mit veränderten Schulraumkonzepten. Hg. v. Landesinstitut für Schulentwicklung. Stuttgart.
- Lüdtko, O.; Robitzsch, A.; Trautwein, U.; Köller, O. (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. In: *Psychologische Rundschau* 58 (2), S. 103–117.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lütje-Klose, Birgit; Urban, Michael (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN* 83, S. 112–123.
- Maaz, Kai; Kühne, Stefan (2016): Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung. In: R. Tippelt und B. Schmidt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, Kai; Schulz, Stefan; Ordemann, Jessica; Jäger-Biela, Daniela; Kühne, Stefan (2017): Bildung in Niedersachsen 2017 im Spiegel der nationalen Bildungsberichterstattung. Ein datengestützter Bericht zur aktuellen Situation des niedersächsischen Bildungssystems. Hg. v. Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover.
- Malecki, A. (2013): Sonderpädagogische Förderung in Deutschland. Eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik. In: *Wirtschaft und Statistik*, Mai 2013. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Malecki, Andrea (2014): Sonderpädagogischer Förderbedarf – eine differenzierte Analyse. In: *Wirtschaft und Statistik*, S. 591–601.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Merkel, Wolfgang (2010): *Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung*. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Meyer, H. (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. In: *Pädagogik* 10, S. 36–43.
- Milligan, Glenn W. (1980): An examination of the effect of six types of error perturbation on fifteen clustering algorithms. In: *Psychometrika* 45, S. 325–342.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft Mecklenburg-Vorpommern (2011): *Erster Bildungsbericht Mecklenburg Vorpommern 2011*. Hg. v. Ministerium für Bildung und Wissenschaft Mecklenburg-Vorpommern. Rostock. Online verfügbar unter file:///C:/Users/GraKo%20Inklusion/Desktop/Bildungsbericht_2011_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2018.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2014/15*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (v. 23.12.2010): *Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I*. RdErl.d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010 (vom 15.06.2014 (12–63 Nr. 2)). Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/12-63Nr2-Grundlagenerlass.pdf>, zuletzt geprüft am 11.02.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (21.07.2017): *Mindestgrößenverordnung für die Förderschulen*. Düsseldorf.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011): *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Bonn.
- Moser, Vera (2012): Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (3/2012). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40>, zuletzt geprüft am 11.01.2018.
- Moser, Vera; Egger, Marina (2017): Einleitung. In: Vera Moser und Marina Egger (Hg.): *Inklusion und Schulentwicklung. Konzeption, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9–13.
- Moser, Vera; Sasse, Ada (2008): *Theorien der Behindertenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Müller, Klaus (1991): *Nachholende Modernisierung? Die Konjunkturen der Modernisierungstheorie und ihre Anwendung auf die Transformation der osteuropäischen Gesellschaften*. In: *Leviathan* 19 (2), S. 261–291.

- Mundelisu, Marco (2019): Der Kerndatensatz auf der Basis von Individualdatenerhebungen in der Schulstatistik Von Summendaten zu Einzeldaten. In: *Die Deutsche Schule, Beibef 14*, S. 38–45.
- New Jersey Council on Developmental Disabilities New Jersey Coalition for Inclusive Education (2009): Quality Indicators for Effective Inclusive Education Guidebook. Online verfügbar unter <https://www.sccoe.org/depts/students/inclusion-collaborative/Documents/sip-phase4/Quality-Indicators-for-Effective-Inclusive.pdf>, zuletzt geprüft am 12.03.2018.
- Nuttall, D. (1994): Funktionen und Grenzen internationaler Bildungsindikatoren. In: *Oranisation for Economic Co-operation and Development* (Hg.): *Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD. Ein Analyserahmen*. Bonn: Peter Lang, S. 17–28.
- Oakes, Jenny (1986): *Educational Indicators. A Guide for Policymakers*. Santa Monica.
- OECD (2004): *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Hg. v. OECD. Paris.
- OECD (2005a): *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2005b): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators*. Paris. Hg. v. OECD. Paris.
- OECD (2006): *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*. Hg. v. OECD.
- OECD (2007): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Hg. v. OECD.
- Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt (2008): *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsforschung, 27).
- Ogawa, Rodney; Collom, Ed (1989): *Educational Indicators: What Are They? How Can Schools and School Districts Use Them?* Riverside: California Educational Research Cooperative.
- Osterhammel, Jürgen (2010): *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. 5., durchgesehene Aufl., 2010. München: Beck (Historische Bibliothek der Gerda Henkel Stiftung).
- Oymanns, Sabine (2015): *Herausforderungen in der Umsetzung der schulischen Inklusion. Chancen der reflexiven Bearbeitung unter Nutzung von Social Network*. Wiesbaden: Springer VS.
- Parsons, Talcott (1972): *Das System moderner Gesellschaften*. München: Juventa-Verl. (Grundfragen der Soziologie, 15).
- Patt, Raimund (2012): *Kommunale Strategien. Regionale Inklusionsplanung verbindlich gestalten*. In: Kersten Reich (Hg.): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Preuß, Bianca Elke Marie-Luise (2012): *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2011a): *Brandenburg auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung bis 2020. Analysen und Empfehlungen zur Umsetzung*. Online verfügbar unter https://www.gruene-fraktion-brandenburg.de/fileadmin/ltf_brandenburg/Dokumente/Publikationen/gutachten_inklusionsentwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 20.11.2017.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2011): *Zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen und Thüringen*. Online verfügbar unter <http://docplayer.org/33482291-Ulf-preuss-lausitz-gutachten-zum-stand-und-zu-den-perspektiven-inklusive-sonderpaedagogischer-foerderung-in-sachsen-und-thueringen.html>, zuletzt geprüft am 20.11.2017.
- Rasch, B.; Friese, M.; Hofmann, W.; Naumann, E. (2014): *Quantitative Methoden*. 4. überarb. Auflage. Band 1. Heidelberg: Springer.
- Ratermann, Monique; Stöbe-Blossey, Sybille (Hg.) (2012): *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung*. Wiesbaden: Springer VS (Educational governance, Bd. 16).
- Reißig, Rolf (2006): *Ostdeutschland im Wandel und Umbruch – neu denken und gestalten*. In: Rudolf Wöderich (Hg.): *Im Osten nichts Neues?* Berlin: Lit, S. 23–39.
- Reißig, Rolf (2009): *Gesellschafts-Transformation im 21. Jahrhundert. Ein neues Konzept sozialen Wandels*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Reißig, Rolf (2014): *Transformation – ein spezifischer Typ sozialen Wandels. Ein analytischer und sozialtheoretischer Entwurf*. In: Michael Brie (Hg.): *Futuring. Perspektiven der Transformaton im Kapitalismus über ihn hinaus*. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 50–99.
- Reißig, Rolf (2015): *Neue Transformation – ein theoretische Konzeptualisierung und gesellschaftspolitische Problematisierung*. In: Michael Brie (Hg.): *Mit Realutopien den Kapitalismus transformieren? Beiträge zur kritischen Transformationsforschung 2*. Hamburg: VSA, S. 107–141.

- Rems-Murr-Kreis (2014): Bildung im Rems-Murr-Kreis. Zweiter Bildungsbericht 2014. Weiblingen.
- Reusser, Kurt (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: C. Finkbeiner und G.W. Schnaitmann (Hg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer, S. 106–140.
- Riedel, Eibe (2010): Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Hg. v. Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen Nordrhein-Westfalen. Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen Nordrhein-Westfalen. Dortmund/Berlin. Online verfügbar unter http://gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/gutachten_riedel.pdf, zuletzt geprüft am 26.10.2017.
- Rolff, Hans-Günter (Hg.) (2011): Qualität mit System. Eine Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM). Köln: Carl Link.
- Rost, J. (1996): Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Rürup, Mathias; Fuchs, Hans-Werner; Weishaupt, Horst (2016): Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In: Herbert Altrichter und Katharina Maag-Merki (Hg.): Handbuch Neue Steuerung. 7. Aufl. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S. 411–436.
- Sächsisches Bildungsinstitut (2013): Bildung in Sachsen. Bildungsbericht 2013. Online verfügbar unter <file:///C:/Users/GraKo%20Inklusion/Desktop/bildungsbericht2013.pdf>, zuletzt geprüft am 10.03.2018.
- Sander, Alfred (1998): Über das Misslingen einiger Integrationsversuche. Eine Studie zu Problemen der schulischen Integration behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Alfred Sander, Anne Hildeschmidt und Irmtraud Schnell (Hg.): Integrationsentwicklungen. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998. St. Ingbert: Röhrig (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, 10), S. 117–156.
- Sander, Alfred (1999): Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung. Ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Ulrich Heimlich (Hg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Unter Mitarbeit von Gérard Bless. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, S. 33.
- Sander, Alfred (2009): Wie steht es um die Integrationspädagogik? Gleichberechtigte Teilhabe zu Bildung. Erfurt, 09.09.2009.
- Sasse, Ada (2002): Rahmenbedingungen schulischer Integration im ländlichen Raum. In: Hans Eberwein und Sabine Knauer (Hg.): Integrationspädagogik. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 495–503.
- Sasse, Ada (2005): Sonderschüler und Sonderschule im ländlichen Raum. Zwischen Tradition und Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sasse, Ada; Kracke, Bärbel; Czempel, Stefanie; Sommer, Sabine (Hg.) (2018): Schulische Inklusion in der Kommune. Transformation im Netzwerk. Wiesbaden: Waxmann.
- Sasse, Ada & Schulzeck, Ursula (2017): Zentrale Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ (Gesamtlaufzeit: Schuljahr 2009/10 bis Schuljahr 2014/15), online verfügbar unter: http://www.gu-thue.de/material/sversuch/Schulversuch_01082017_gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 31.08.2018.
- Scheerens, Jaap (1991): Process indicators of school functioning: a selection on the research literature on school effectiveness. In: *Studies in Educational Evaluation* 17, S. 371–403.
- Scheerens, Jaap (2004): Review of school and instructional effectiveness. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005: UNESCO.
- Scheerens, Jaap; Bosker Roel (1997): The foundation of educational effectiveness. Oxford/New York: Emerald.
- Scheerens, Jaap; Hendriks, M. (2004): Benchmarking the quality of education. In: *European Educational Research Journal* (3), S. 101–399.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2017): Bericht der Landesregierung. Schulische Bildung in Schleswig-Holstein 2017. LT-Drs. 18/5280 vom 07.03.2017. Kiel.
- Schmitt, N. (1996): Uses and abuses of coefficient alpha. In: *Psychological Assessment* 8 (4), S. 350–353.
- Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: R. Oldenbourg.
- Schuhmann, B. (2003): Integration im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen. In: G. Feuser (Hg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 17–28.
- SchulG NRW (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). SchulG, vom 17.06.2014.
- Schwarz, Alexandra; Klemm, Klaus; Kemper, T. (2015): Erster Bericht zur Evaluation des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal.
- Schwarz, Alexandra; Makles, Anna (2014): Gemeinsamer Schulentwicklungsplan für die Förderschulen im Kreis Paderborn. Gutachten im Auftrag des Kreises Paderborn. Wuppertal.

- Schwarz, Alexandra; Mekles, Anna (2014): Gemeinsamer Schulentwicklungsplan für die Förderschulen im Kreis Paderborn. Gutachten im Auftrag des Kreises Paderborn. Online verfügbar unter http://www.kreis-paderborn.de/kreis_paderborn/presse/2014/img/40/Gutachten_WIB_FoeSEntwPlan_PB_140920.pdf.
- Schwarz, Alexandra; Weishaupt, Horst; Schneider, Kerstin; Makles, Anna; Tarazona, Mareike (2013): Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken. Wuppertal. Online verfügbar unter http://www.staedtetag-nrw.de/imperia/md/content/stnrw/siteuebergreifend/2013/gutachten_spitzverbnrw_inklusion_130712_final.pdf, zuletzt geprüft am 17.01.2017.
- Seeber, Susan; Jähmig, Caroline; Knigge, Michael (2011): Validierung eines Indikators zur Prozessqualität von Schule. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Vertiefende Studien zu ausgewählten Aspekten der Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht. Bonn, Berlin (Bildungsforschung, 35), S. 17–56.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Berlin. Online verfügbar unter https://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/2012-09-26-bericht_kommission.pdf, zuletzt geprüft am 14.06.2018.
- Siehr, Angelika; Wrase, Michael (2014): Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts. Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens: RdJB: Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberziehung* 62 (2), S. 161–182.
- Siepeke, Tim (2015a): Datengrundlagen eines kommunalen Bildungsmonitorings. In: Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen: ein Handbuch. Münster, Westf: Waxmann, S. 165–192.
- Siepeke, Tim (2015b): Datengrundlagen eines kommunalen Bildungsmonitorings. In: Hans Döbert und Horst Weishaupt (Hg.): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch. Münster, New York, NY: Waxmann, S. 161–188.
- Siepeke, Tim; Tegge, Dana; Egger, Marina (2014): Spezifika kommunaler Bildungssteuerung und wichtige kommunale Steuerungsinstrumente. In: K. Drossel, R. Strietholt und Wilfried Bos (Hg.): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen. Münster, New York: Waxmann, S. 155–177.
- Slavin, R.E. (1997): Educational Psychology. 5. Aufl. Boston: Allyn and Bacon.
- Sommer, Sabine; Czempel, Stefanie; Kracke, Bärbel; Sasse, Ada (2017): Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht? Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Unterricht und dem Stand der inklusiven Schulentwicklung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (1), S. 35–47.
- Spörer, N.; Schröder-Lenzen A.; Vock, M.; Maaz, K. (2015): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Qualitätsagentur (2015): Bildungsbericht Bayern 2015. Online verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/17337/isb_bb15_gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 10.03.2018.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Weirich, Sebastian; Haag, Nicole; Rjosk, Camilla (Hg.) (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. [Münster, New York], Berlin: Waxmann; Humboldt-Universität zu Berlin.
- Statistisches Bundesamt, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2017): Anwendungsleitfadens zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. Wiesbaden, Stuttgart, Bonn.
- Steffens, B.; Bargel, T. (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand.
- Stichweh, Rudolf; Windolf, Paul (Hg.) (2009): Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Inklusion und Exklusion. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stranghöner, D.; Hollmann, J.; Otterpohl, N.; Wild, E.; Lütje-Klose, B.; Schwinger, M. (2017a): Inklusion vs. Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 31 (2), S. 125–136.
- Stranghöner, D.; Hollmann, J.; Otterpohl, N.; Wilde, E.; Lütje-Klose, Birgit; Schwinger, M. (2017b): Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. In: *Zeitschrift für Psychologie* 31, S. 125–136.
- Stringfield, S. (1994): Model of Elementary School Effects. In: D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield und C. Teddlie (Hg.): *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon, S. 153–187.
- Tegge, Dana (2015a): Kommunale Gestaltungsmöglichkeiten und Steuerungsinstrumente. In: Hans Döbert und Horst Weishaupt (Hg.): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch. Münster, New York, NY: Waxmann, S. 83–100.
- Tegge, Dana (2015b): Steuerung von Bildung. In: Hans Döbert und Horst Weishaupt (Hg.): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch. Münster, New York, NY: Waxmann, S. 23–46.

- Tegge, Dana; Wagner, Susanne (2014): Kommunales Bildungsmonitoring im ländlichen Raum. Eine exemplarische Betrachtung kommunaler Bildungsberichte als Produkt des kommunalen Bildungsmonitorings 30, S. 37–66.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2013): Entwicklungsplan Inklusion. Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24) bis 2020. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Erfurt.
- Thüringer OVG (Hg.): EO 538/13, Beschluss vom 1.10.2013.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1989): Was ist eine gute Schule. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- UN-CRPD (2013): Consideration of Reports submitted by States parties under article 35 of the Convention. Initial reports of States parties – Germany. Online verfügbar unter <http://www.refworld.org/docid/552fa1924.html>, zuletzt geprüft am 10.03.2018.
- UNESCO (1960): Statistics on Special Education. UNESCO. Paris.
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education. Adopted by the World Conference on special needs Education: Access and Quality. UNESCO. Salamanca, Spanien.
- UN-Hochkommissariats für Menschenrechte (2002): Handbook on National Human Rights Plans of Action. Professional Training Series No. 10. New York & Geneva: United Nations. Online verfügbar unter <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training10en.pdf>, zuletzt geprüft am 05.12.2017.
- United Nations (2007): From Exclusion to Equality: Realizing the Rights of Persons with Disabilities. Handbook for parliamentarians. Geneva, zuletzt geprüft am 03.01.2013.
- United Nations: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Menschen-Rechte für behinderte Frauen, Männer und Kinder auf der ganzen Welt. In: *Bundesgesetzblatt* (BGBl. II – Ausgabe am 31. Dezember 2008 – Nr. 35).
- United Nations: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Menschen-Rechte für behinderte Frauen, Männer und Kinder auf der ganzen Welt. In: *Bundesgesetzblatt* (BGBl. II – Ausgabe am 31. Dezember 2008 – Nr. 35).
- United Nations (2011): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Menschen-Rechte für behinderte Frauen, Männer und Kinder auf der ganzen Welt. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile.
- van Ackeren, Isabell; Hovestadt, Gertrud (2003): Indikatorisierung der ‚Forum Bildung‘-Empfehlungen. Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung. Hg. v. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung. Essen.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, 8546).
- Walter-Klose, Christian (2012): Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im Gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen: Athena (Schriften für Körperbehindertenpädagogik, 7).
- Weishaupt, H. (2017a): Die Förderschule als sonderpädagogischer Förderort. In: M. Gercke, Opalinski S. und Thonagel T. (Hg.): *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–57.
- Weishaupt, Horst (2017b): Ganztagschule in Hessen und Rheinland-Pfalz. Ein Blick auf die Zielverwirklichung. In: *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz* 25 (10), S. 265–268.
- Weishaupt, Horst (2018): Zur Situation der sonderpädagogischen Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17. In: *Die Deutsche Schule*.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Inklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17 (4), S. 601–623.
- Weymann, Ansgar (1998): Sozialer Wandel. Theorien zur Dynamik der modernen Gesellschaft. Weinheim: Juventa-Verl. (Grundlagentexte Soziologie).
- WHO; World Bank (2011): World Report on Disabilities. Hg. v. World Health Organization. Malta.
- Wilbert, J.; Börner, M. (2015): Unterricht. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, R. Markowetz und UTB GmbH (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: UTB, S. 346–353.
- Winkler, Gabriela; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript.
- Wocken, Hans (1995): Zukunft der Sonderpädagogik. In: *Gemeinsam Leben* (3), S. 108–115.
- Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht.
- Wocken, Hans (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen: Möglichkeitsräume und Perspektiven; [Integrations-/InklusionsforscherInnen-Tagung 2009]*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204–234.
- Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen-Baupläne-Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

- Wocken, Hans (2017): Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma. Auf der Suche nach einer „optimalen“ Lösung des Ressourcenproblems. Online verfügbar unter <http://www.hans-wocken.de/Texte/Dilemma-Text.pdf>, zuletzt geprüft am 10.03.2018.
- Wrase, Michael (2015): Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In: Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–74.
- Wrase, Michael (2017): Das Recht auf inklusive Beschulung nach der UN-Behindertenrechtskonvention – rechtliche Anforderungen und Umsetzung in Deutschland. In: Birgit Lütje-Klose, Julia Maianh Boger, Benedikt Hopmann und Philipp Neumann (Hg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–25.
- Wyatt, T. (1994): Education Indicators. A Review of the Literature. In: Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.): Making Education Count. Developing and Using International Indicators. Paris: OECD, S. 99–121.

Verwendete kommunale Bildungsberichte

- Barnim (2013). *Bildung in Barnim 2013. Erster kommunaler Bildungsbericht Landkreis Barnim 2013.*
- Biberach (2014). *Bildungsförder- Lebensperspektiven stärken. Erster Bildungsbericht für den Landkreis Biberach. 2014.*
- Bremen und Bremerhaven (2012). *Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen.*
- Dessau-Roßlau (2011). *Bildungsbericht Dessau-Roßlau 2011.*
- Dessau- Roßlau (2013). *Bildungsbericht Dessau-Roßlau 2013.*
- Dresden (2012). 1. *Dresdner Bildungsbericht 2012.*
- Dortmund (2014). *Wir machen Schule. Zweiter kommunaler Bildungsbericht der Stadt Dortmund.*
- Dresden (2014). 2. *Dresdner Bildungsbericht.*
- Elbe-Elster (2012). *Bildung im Landkreis Elbe-Elster. Erster kommunaler Bildungsbericht 2012.*
- Erfurt (2012). *Bildung in Erfurt 2012. Erste Befunde.*
- Essen (2011). *Der Bildungsbericht 2011.*
- Frankfurt am Main (2012). *Bildung in Frankfurt am Main. Bildungsbericht 2012.*
- Freiburg im Breisgau (2010). *Bildung in Freiburg 2010. 2. Bildungsbericht der Stadt Freiburg im Breisgau.*
- Freiburg (2013). *Bildung in Freiburg. 3. Kommunalen Bildungsbericht der Stadt Freiburg im Breisgau.*
- Gütersloh (2014). *Zweiter Bildungsbericht für den Kreis Gütersloh. Kommunale Berichterstattung.*
- Hamburg (2014). *Bildungsbericht Hamburg 2014.*
- Heidekreis (2012). *Bildung im Heidekreis 2012. Erster Bildungsbericht für den Heidekreis.*
- Heilbronn (2014). 3. *Kommunalen Bildungsbericht der Stadt Heilbronn 2014.*
- Herne (2011). *Bildung in Herne 2011. 2. Herner Bildungsbericht.*
- Herne (2014). *Bildung in Herne 2014. 3. Herner Bildungsbericht.*
- Ingolstadt (2013). *Stadt Ingolstadt. Bildungsbericht 2013.*
- Kaufbeuren (2014). *Bildung in Kaufbeuren 2014. 1. Bildungsbericht für die Stadt Kaufbeuren.*
- Köln (2012). *Kölner Bildungsbericht – Bildungsmonitoring 2012. Von frühkindlicher Bildung bis Weiterbildung.*
- Kreis Borken (2011). *Bildungsbericht 2011 für den Kreis Borken.*
- Kreis Lippe (2010). *Bildung im Kreis Lippe 2010. Erster kommunaler Bildungsbericht.*
- Kreis Lippe (2014). *Bildung im Kreis Lippe 2014. Dritter kommunaler Bildungsbericht.*
- Kyffhäuserkreis (2011). *Bildung im Kyffhäuserkreis 2011. Erster Bildungsbericht des Kyffhäuserkreises 2011.*
- Kyffhäuserkreis (2014). *Bildung im Kyffhäuserkreis. Bildungsbericht 2014.*
- Landkreis Görlitz (2012). 1. *Bildungsbericht 2012. Zukunft durch Bildung im Landkreis Görlitz: Mit Energie und ohne Grenzen!*
- Landkreis Lindau (Bodensee) (2012). *Bildungsbericht 2012 für den Landkreis Lindau (Bodensee).*
- Landkreis Mühlendorf am Inn (2012). 1. *Bildungsbericht 2012. Landkreis Mühlendorf a. Inn.*
- Landkreis Mühlendorf am Inn (2014). 2. *Bildungsbericht 2014 Landkreis Mühlendorf a. Inn.*
- Landkreis Nienburg/Weser (2013). *Bildung im Landkreis Nienburg/Weser 2013. Erster kommunaler Bildungsbericht für den Landkreis Nienburg/Weser. Landkreis*
- Landkreis Nordwestmecklenburg (2013). 1. *Bildungsbericht Landkreis Nordwestmecklenburg.*
- Landkreis Osnabrück (2011). *Bildungsbericht für den Landkreis Osnabrück 2010.*

- Landkreis Osnabrück (2013). *Bildungsbericht 2013. Zukunft durch Bildung im Landkreis Osnabrück- Faire Chance für alle.*
- Landkreis Stade (2012). *Bildung im Landkreis Stade. Potenziale schaffen | Potenziale fördern | Potenziale nutzen. Indikatoren gestützter Bericht zur Bildungsstruktur im Landkreis Stade.*
- Landkreis Stade (2014). *Zweiter Bildungsbericht für den Landkreis Stade 2014. Mit unserer Bildungsstrategie in die Zukunft.*
- Landkreis Uelzen (2014). *2. Bildungsbericht des Landkreises Uelzen.*
- Leipzig (2010). *Bildungsreport Leipzig 2010.*
- Leipzig (2013). *Leipziger Bildungsbericht 2013.*
- Leipzig (2014). *Bildungsreport Leipzig 2014.*
- Lübeck (2012). *Erster Bildungsbericht der Hansestadt Lübeck.*
- Lübeck (2014). *2. Bildungsbericht der Hansestadt Lübeck 2014. Vielfalt und Inklusion.*
- Mannheim (2010). *Wir haben vieles. Außer Lust zu warten. 1. Mannheimer Bildungsbericht 2010.*
- Mannheim (2013). *Vom Ziel ber denken. Offen für Neues. 2. Mannheimer Bildungsbericht 2013.*
- Mannheim (2014). *Vor Ort entscheidet es sich- Zukunft gestalten. 3. Mannheimer Bildungsbericht.*
- Mannheim (2015). *Vor Ort entscheidet es sich – Zukunft gestalten. 3. Mannheimer Bildungsbericht.*
- Mecklenburgische Seenplatte (2014). *Bildungsbericht 2014. Erster Bildungsbericht des Landkreises Mecklenburgische Seenplatte.*
- München (2010). *Münchener Bildungsbericht 2010. Kommunales Bildungsmanagement.* Müritz (2011). *Bildung im Landkreis Müritz. 1. Bildungsbericht 2011.*
- Nürnberg (2011). *Bildung in Nürnberg 2011. Erster Bildungsbericht der Stadt Nürnberg.*
- Nürnberg (2013). *Bildung in Nürnberg 2013. Zweiter Bildungsbericht der Stadt Nürnberg.*
- Offenbach (2010). *Erziehung und Bildung in Offenbach. Bericht 2009.*
- Offenbach (2011). *Erziehung und Bildung in Offenbach. Bericht 2011.*
- Offenbach (2013). *Erziehung und Bildung in Offenbach. Bericht 2013.*
- Recklinghausen (2011). *Bildungsbericht Recklinghausen 2011. „Keiner geht verloren – beste Bildung für alle!“*
- Recklinghausen (2014). *Bildungsbericht 2014. Kreis Recklinghausen.*
- Rems-Murr-Kreis (2012). *Bildung im Rems-Murr-Kreis. Erster Bildungsbericht 2012.*
- Rems-Murr-Kreis (2014). *Geschäftsbereich Schulen, Bildung und Kultur. Bildung im Rems-Murr-Kreis. Zweiter Bildungsbericht 2014.*
- Regionalverband Saarbrücken (2012). *1. Bildungsbericht für den Regionalverband Saarbrücken 2012.*
- Regionalverband Saarbrücken (2014). *Bildungsbericht für den Regionalverband Saarbrücken 2014.*
- Rheingau-Taunus-Kreis (2010). *Bildung im Rheingau-Taunus-Kreis 2010. Erster kommunaler Bildungsbericht.*
- Rheingau-Taunus (2014). *Bildung im Rheingau-Taunus-Kreis 2014. Zweiter kommunaler Bildungsbericht.*
- StädteRegion Aachen, (2012). *Erster Bildungsbericht der StädteRegion Aachen.*
- Trier (2011). *1. Bildungsbericht Stadt Trier 2010.*
- Vorpommern-Greifswald (2012). *„Bildung überwindet Grenzen“. Erster Bildungsbericht des Landkreises Vorpommern-Greifswald 2012.*
- Wolfsburg (2014). *Bildung in Wolfsburg 2014. 2. Bildungsbericht der Stadt Wolfsburg.*

Abkürzungsverzeichnis

AOSF	Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung
Art.	Artikel
BASS	Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften
BR-Drs.	Bundesrat-Drucksache
d	Abkürzung für Effektstärke (Cohens d)
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EADSNE	European Agency for Development in Special Needs Education
ESE	Emotionale und soziale Entwicklung
FÖ	Förderschule
FSP	Förderschwerpunkt
GG	Grundgesetz
GG	Geistige Entwicklung
GL	Gemeinsames Lernen
GS	Grundschule
GE	Gesamtschule
GY	Gymnasium
HIS	Hochschul-Informations-System eG
HK	Hören und Kommunikation
HS	Hauptschule
IGL	Integrative Lerngruppe
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
IT.NRW	Information und Technik Nordrhein-Westfalen
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
KM	Körperliche und motorische Entwicklung
LES	Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache
LT-Drs.	Landtags-Drucksache
LVerf.	Landesverfassung
LWL	Landschaftsverband Westfalen-Lippe
M	Mittelwert
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
n/N	Anzahl
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
OVG	Oberverwaltungsgericht
p	Abkürzung für Signifikanzwert
PISA	Programme for International Student Assessment
r	Abkürzung für einen Korrelationskoeffizienten
RdErl.	Runderlass
RRI	Relativer-Risiko-Index
RS	Realschule
SB	Sprache
SchIPS	Schulinformations- und Planungssystem
SchulG NRW	Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen
SD	Standardabweichung (standard deviation)
SE	Sehen
SEK	Sekundarschule
SGB	Sozialgesetzbuch
SGV	Sammlung der Gesetz- und Verordnungsblätter des Landes Nordrhein-Westfalens
SOFI	Soziologische Forschungsinstitut Göttingen

SPF	sonderpädagogischer Förderbedarf
SuS	Schülerinnen und Schüler
UN-BRK	Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen
UN-CRPD	United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities
UNESCO	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization
WHO	World Health Organization

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Beispiele der Adaption von Merkmalen des Transformationsprozesses auf den schulischen Systemebenen	43
Tab. 2: Übersicht über ausgewählte, verfügbare Ansätze eines datengestützten Monitorings von Inklusion im Schulsystem auf verschiedenen Bezugsebenen	61
Tab. 3: Konzeptueller Referenzrahmen für die Indikatorisierung des Transformationsprozesses hin zu einem inklusiven kommunalen Schulsystem	62
Tab. 4: Einordnung der Indikatoren und Kennziffern in den konzeptuellen Referenzrahmen für die Indikatorisierung des Transformationsprozesses	70
Tab. 5: Relevante Themenbereiche der SchIPS-Daten, deren Differenzierungsmöglichkeiten sowie die zeitliche und regionale Verfügbarkeit	76
Tab. 6: Relevante Themenbereiche der Landesdatenbank, deren Differenzierungsmöglichkeiten sowie der berücksichtigte Zeitraum und die regionale Verfügbarkeit	77
Tab. 7: Relevante Themenbereiche der Daten der Schulträger, deren Differenzierungsmöglichkeiten sowie die zeitliche und regionale Verfügbarkeit	77
Tab. 8: Institutioneller Hintergrund – Schulische Problemlagen	84
Tab. 9: Skalen zur Erfassung der Prozesse auf Schulebene	85
Tab. 10: Weitere Merkmale auf Prozessebene	85
Tab. 11: Skalen zur Erfassung der institutionellen Ergebnisse des Gemeinsamen Lernens	86
Tab. 12: Weitere Ergebnismerkmale des Gemeinsamen Lernens	86
Tab. 13: Anzahl der Schulen nach Schulart und Trägerschaft in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 im Kreis Paderborn	92
Tab. 14: Förderschulen im Primar- und Sekundarbereich im Schuljahr 2014/15 (Kreis Paderborn) .	95
Tab. 15: Erfahrungen der Schulen des Kreises Paderborn im Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Schuljahr 2014/15 nach Schulart (Anzahl)	98
Tab. 16: Verfügbarkeit von Angeboten an Schwerpunkteschulen des Gemeinsamen Lernens in den kreisangehörigen Gemeinden im Schuljahr 2016/17 (Anzahl)	99
Tab. 17: Entwicklung des Förderbedarfs im Kreis Paderborn Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (Anzahl)	104
Tab. 18: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Gemeinden des Kreises Paderborn, Schuljahr 2007/08 bis 2014/15 (Anzahl)	105
Tab. 19: Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen in der Primar- und Sekundarstufe I sowie Förderquoten, Schuljahre 2007/08 und 2014/15 im Kreis Paderborn und im Land Nordrhein-Westfalen (Anzahl, %)	109
Tab. 20: Förderquoten im Bereich der Sinnesschädigungen (Primar- und Sekundarstufe I), Schuljahre 2007/08 und 2014/15 im Kreis Paderborn und im Land Nordrhein-Westfalen (Anzahl, %)	113
Tab. 21: Förderquoten im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung in der Primar- und Sekundarstufe I, Schuljahre 2007/08 und 2014/15 (Anzahl, %) im Kreis Paderborn und im Land Nordrhein-Westfalen	113
Tab. 22: Förderquoten im Bereich Geistige Entwicklung in der Primar- und Sekundarstufe I, Schuljahre 2007/08 2014/15 (Anzahl, %) im Kreis Paderborn und auf im Land Nordrhein-Westfalen	114
Tab. 23: Förderquote, Förderschulbesuchsquote, Inklusionsquote und Inklusionsanteile des Kreises Paderborn seit dem Schuljahr 2007	115
Tab. 24: Inklusionsanteil der Förderschwerpunkte (Primar- und Sekundarbereich I), Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 (Anzahl, in %)	116
Tab. 25: Klassenfrequenzen in Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15 nach Schulart und Klassenzusammensetzung, Kreis Paderborn (Mittelwert)	120

Tab. 26: Anzahl der Lernenden sowie Klassen mit und ohne Förderbedarf in Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15 nach Schulart, Kreis Paderborn (Anzahl, %)	120
Tab. 27: Formen von Ganztagsangeboten in Nordrhein-Westfalen	122
Tab. 28: Ganztagsangebote nach Schularten im Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 (Anzahl)	123
Tab. 29: Beteiligungsquoten am Ganztag nach Schularten und Schuljahren im Kreis Paderborn (in %)	124
Tab. 30: Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifikation an Schulen des Gemeinsamen Lernens, Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 nach Geschlecht und Schulart (Anzahl)	126
Tab. 31: Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifikation an Schulen des Gemeinsamen Lernens, Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 nach Beschäftigungsumfang und Schulart (Anzahl)	126
Tab. 32: Qualifikation der Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Lernende an Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens, Schuljahr 2014/15 nach Förderschwerpunkt (Anzahl; Verhältnis)	127
Tab. 33: Verfügbarkeit an Raumangeboten an den allgemeinen Schulen im Kreis Paderborn	129
Tab. 34: Durchschnittlich zur Verfügung stehende Räume in den verschiedenen Schularten sowie Anzahl der Schulen mit einem spezifischen Raumangebot, Kreis Paderborn (Anzahl der Räume insgesamt)	130
Tab. 35: Einschulung in Förderschulen nach Förderschwerpunkt der Schule, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 (Anzahl) und relative Anteile an allen Einschulungen im Kreis und im Land Nordrhein-Westfalen (in %)	135
Tab. 36: Übergänge von Förderschulen in Regelschulen in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 nach Schulart (Anzahl)	136
Tab. 37: Übergänge zwischen Förderschule und Schulen des Gemeinsamen Lernens in den Schuljahren 2011/12 bis 2014/15 nach Schulstufe bzw. Jg. (Anzahl)	138
Tab. 38: Erfahrungen mit sonderpädagogischer Förderung der Bekenntnisschulen sowie der nicht konfessionellen Schulen im Primarbereich im Schuljahr 2014/15 (Anzahl, in %) ..	147
Tab. 39: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Verkehrssprache in der Familie, Kreis Paderborn im Jahr 2014/15 (Anzahl, %)	149
Tab. 40: Kategoriensystem „Notwendige Veränderungen bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems“	166
Tab. 41: Häufigkeiten der (Unter)Kategorien für notwendige Veränderungen	168
Tab. 42: Ergebnisse Mittelwertvergleiche und Effektstärken zur Geschlossenheit des Kollegiums ...	169
Tab. 43: Ergebnisse Mittelwertvergleiche und Effektstärken zu Aspekten des Schulmanagements ...	170
Tab. 44: Berücksichtigung von Inklusion in Schulentwicklungskonzepten (Anzahl)	171
Tab. 45: Ergebnisse Mittelwertvergleiche und Effektstärken zu innerschulischen Kooperationsprozessen in den Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen	172
Tab. 46: Außerschulische Kooperation in den Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen	173
Tab. 47: Positive Bedeutung von Kooperationsbeziehungen für die Umsetzung von Inklusion ...	174
Tab. 48: Positive Bedeutung von Unterstützungsmaßnahmen für die Umsetzung von Inklusion ...	175
Tab. 49: Fortbildungsverhalten im letzten Schuljahr	176
Tab. 50: Inklusion als Fortbildungsschwerpunkt in den letzten zwei Jahren (Anzahl, %)	177
Tab. 51: Einschätzung zum Einsatz von Lehrformen in Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen	178
Tab. 52: Differenzierungsmaßnahmen in den Schulen mit Gemeinsamen Lernen und Einzelintegration (Anzahl)	179
Tab. 53: Räumliche Strukturierung des Unterrichts in den Grund- und weiterführenden Schulen ..	180

Tab. 54: Form und Nutzung von Leistungsüberprüfung (Anzahl)	181
Tab. 55: Effektkräften zur Einstellung zum Gemeinsamen Lernens in Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen	183
Tab. 56: Kategoriensystem und Häufigkeiten zur Begründung der Erfahrungen mit schulischer Inklusion	184
Tab. 57: Clusterbildende Merkmale nach Dimensionen	190
Tab. 58: Interkorrelation der clusterbildenden Merkmale	190

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Mehrebenenmodell nach Bronfenbrenner	40
Abb. 2: Schule als Mehrebenenmodell nach Fend	42
Abb. 3: Modell zur Qualität und Qualitätssicherung	51
Abb. 4: Konzeptueller Referenzrahmen zur Indikatorisierung von Inklusion im kommunalen Schulsystem	55
Abb. 5: SchIPS Excel-Output eines Stammblasses der Einzelschule für das Schuljahr 2015/16 nach Jahrgang, Förderschwerpunkt, Geschlecht und Klassen	78
Abb. 6: Auszug aus einem Gesamtdatensatz auf Einzelschulebene* für die Schuljahre 2007/08 bis 2014/15	79
Abb. 7: Operationalisierung der Konstrukte	82
Abb. 8: Verteilung der Schulen im Kreis nach Schularten und Bevölkerungsdichte der Gemeinden im Schuljahr 2014/15	94
Abb. 9: Geografische Lage der Förderschulen nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2014/15 ..	96
Abb. 10: Verteilung Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn je Gemeinde im Schuljahr 2007/08 und 2016/17	99
Abb. 11: Schulen des Gemeinsamen Lernens nach Beginn der gemeinsamen Beschulung in den kreisangehörigen Gemeinden nach Schulart	100
Abb. 12: Anzahl der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen* im Kreis Paderborn in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 nach Schulart	102
Abb. 13: Anteil der Schülerinnen und Schüler in Gymnasien und allgemeinen Schulen (insgesamt) des Kreises Paderborn nach Trägerschaft in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 (in %) ..	103
Abb. 14: Förderquoten (Primar- und Sekundarstufe I) in NRW und im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (in %)	104
Abb. 15: Förderquote in der Primarstufe im Kreis Paderborn in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 nach Geschlecht (in %)	106
Abb. 16: Förderquote in der Sekundarstufe I im Kreis Paderborn in den Schuljahren 2007/08 bis 2013/14 nach Geschlecht (in %)	106
Abb. 17: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Kreis Paderborn und in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2013/14 (in %)	107
Abb. 18: Wohnorte der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschulen des Kreises im Schuljahr 2014/15 nach Förderschwerpunkten (Anzahl; in %)	108
Abb. 19: Förderquoten für den Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen in der Primar- und Sekundarstufe I im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 und 2014/15 (in %)	110
Abb. 20: Förderquoten von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen in der Primar- und Sekundarstufe I im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (in %)	111
Abb. 21: Relative-Risiko-Indizes (RRI) der männlichen gegenüber weiblichen Lernenden, 2007/08 bis 2014/15 nach Förderschwerpunkten im Kreis Paderborn	112

Abb. 22:	Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen im Kreis Paderborn, die in Regelschulen lernen, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 (in %)	117
Abb. 23:	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufe I nach Schulart und Förderschwerpunkt im Schuljahr 2014/15, Kreis Paderborn (Anzahl; %)	118
Abb. 24:	Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Klassen mit und ohne sonderpädagogische Förderung im Schuljahr 2014/15 in der Primar- und Sekundarstufe I (Anzahl, Klassen) ...	119
Abb. 25:	Box-Plot zum Zusammenhang zwischen Anzahl der Lernenden mit Förderbedarf je Klasse und Schulart in den Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15, Kreis Paderborn	121
Abb. 26:	Beteiligungsquoten an Ganztagsangeboten in Förderschulen und Regelschulen des Kreises im Schuljahr 2014/15, nach sonderpädagogischem Förderbedarf (in %)	125
Abb. 27:	Passung zwischen der Qualifikation des sonderpädagogischen Personals und den Förderschwerpunkten der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15 (Anzahl der Schulen)	128
Abb. 28:	Kennzahlen zur Barrierefreiheit in allgemeinen Schulen des Kreises im Schuljahr 2014/15 (in %)	131
Abb. 29:	Kennzahlen zu einzelnen Aspekten der Barrierefreiheit in allgemeinen Schulen des Kreises, im Schuljahr 2014/15 (in %)	131
Abb. 30:	Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Förderschulen des Kreises Paderborn eingeschult werden, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 (in %)	134
Abb. 31:	Anzahl und Verhältnis der Wechsel zwischen Förderschulen und Regelschulen im Kreis Paderborn, 2007 bis 2014 (Anzahl, Verhältnis)	136
Abb. 32:	Quote der Übergänge an Förderschulen im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 nach Förderbereichen (in %)	137
Abb. 33:	Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen des Kreises Paderborn, Schuljahr 2014/15 (Anzahl)	140
Abb. 34:	Entwicklung der Absolventenstruktur 2007/08 bis 2014/15 in den Förderschulen des Kreises (Anzahl, in %)	141
Abb. 35:	Entwicklung der Absolventenstruktur 2008/09 bis 2014/15 in den Bereichen Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung an den Förderschulen des Kreises (Anzahl, in %)	142
Abb. 36:	Relative-Risiko-Indizes (RRI) der Absolventen und Abgänger mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Förderschulen gegenüber den Regelschulen 2008 bis 2014 nach Abschlussarten	143
Abb. 37:	Männliche und weibliche Absolventen/Abgänger von allgemeinbildenden Schulen 2014/15 und 2007/08 nach Abschlussarten (in %)	144
Abb. 38:	Allgemeine Schulen nach dem Anteil der sonderpädagogisch geförderten Lernenden im Schuljahr 2014/15	146
Abb. 39:	Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den Förderschulen des Kreises auf Förderbereiche, differenziert nach Zuwanderungsgeschichte und Verkehrssprache in der Familie im Schuljahr 2014/15 (in %)	150
Abb. 40:	Zentrale Untersuchungsaspekte für die Analyse der Primärdaten	161
Abb. 41:	Schulartspezifische Verteilung der Population und der Stichprobe (in %)	162
Abb. 42:	Verteilung der Differenzierungsmerkmale Erfahrungsgrad im Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schulgröße in Population und Stichprobe (in %)	163
Abb. 43:	Schulische Problemlagen in Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen	164
Abb. 44:	Schülerzusammensetzung an den Schulen mit und ohne Gemeinsames Lernen (in %)	165

Abb. 45: Einschätzung der Belastung von Lehrkräften in Klassen mit sonderpädagogisch geförderten Lernenden gegenüber Regelklassen (Anzahl, N = 39)	165
Abb. 46: Einschätzung der Schulleitungen zu notwendigen Veränderungen bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems (absolute Häufigkeiten)	167
Abb. 47: Relativer Anteil der Lehrkräfte, die Schuljahr 2014/15 Fortbildungen besuchten (in %) ...	177
Abb. 48: Erfahrungsbedingte Einschätzung zum Gemeinsamen Lernen (Mittelwert)	183
Abb. 49: Bewertung der bisherigen Erfahrung aller befragten Schulleitungen mit schulischer Inklusion (Anzahl)	184
Abb. 50: Clusterprofile der identifizierten Schultypen	191
Abb. 51: Verteilung der Außenkriterien auf die Cluster (in %)	192
Abb. 52: Erfahrung mit Inklusion nach Clustertyp (in %)	193

Die Umsetzung des Inklusionsgedankens konfrontiert das gesamte Bildungssystem mit neuen Herausforderungen. Entsprechend der föderalen Zuständigkeiten sind dafür neben dem Land auch Kreise und Schulträger in der Pflicht, die Entwicklung mitzugestalten. Derzeit gibt es nur wenig systematisierte Informationen über den Stand der inklusiven Bildung im Schulsystem auf kommunaler Ebene sowie zur Bildungsbeteiligung und zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dies hängt auch mit einer weitgehenden Unklarheit zusammen, welche Bemessungsgrundlagen für eine Einschätzung der Qualität inklusiv arbeitender Schulen zur Verfügung stehen.

Im Rahmen der Arbeit werden am Beispiel des Flächenkreises Paderborn die Möglichkeiten und Grenzen untersucht, die Entwicklung des Gemeinsamen Lernens im Bereich Schule indikatorengestützt abzubilden und Schlussfolgerungen für inklusive Schulorganisation und -planung auf kleinräumiger Ebene abzuleiten.

Ziel ist es, sowohl Entscheidungsträgern aus Politik und Verwaltung als auch Akteurinnen und Akteuren in den Bildungseinrichtungen Ansatzpunkte zur organisationalen und systemischen Weiterentwicklung von Inklusion im Schulbereich zur Verfügung zu stellen und gleichzeitig die Grenzen einer datengestützten Beobachtung zu beleuchten.

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

Die Autorin



Dana Tegge, Jahrgang 1983, ist Referentin im Sekretariat der Kultusministerkonferenz und Gastwissenschaftlerin an der Humboldt-Universität zu Berlin, 2019 Promotion an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu ihren Forschungsinteressen gehören: Umsetzung von Inklusion, Bildungssteuerung, Indikatorenforschung und Bildungsmonitoring.

