

WZB

Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Jonna M. Blanck

Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion

Eine vergleichende Betrachtung der
16 Bundesländer

Discussion Paper

SPI 2014–501

Oktober 2014

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Forschungsschwerpunkt

Bildung, Arbeit und Lebenschancen

Forschungsabteilung

Ausbildung und Arbeitsmarkt

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
www.wzb.eu

Das Urheberrecht liegt bei den Autoren.

Discussion Papers des WZB dienen der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus laufenden Arbeiten im Vorfeld einer späteren Publikation. Sie sollen den Ideenaustausch und die akademische Debatte befördern. Die Zugänglichmachung von Forschungsergebnissen in einem WZB Discussion Paper ist nicht gleichzusetzen mit deren endgültiger Veröffentlichung und steht der Publikation an anderem Ort und in anderer Form ausdrücklich nicht entgegen.

Discussion Papers, die vom WZB herausgegeben werden, geben die Ansichten des/der jeweiligen Autors/Autoren wieder und nicht die der gesamten Institution WZB.

Alle Discussion Papers sind online abrufbar:
<http://www.wzb.eu/de/publikationen/discussion-paper/...>

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrags ist es, die Organisationsformen schulischer Integration/Inklusion in den 16 deutschen Bundesländern vergleichend darzustellen. Dazu wird eine ungleichheitssoziologische Perspektive eingenommen, und Integrations-/Inklusionsformen werden mit Blick darauf verglichen, inwieweit die Faktoren, die Prozesse der sozialen Benachteiligung an Sonderschulen auslösen können, auch in diesen Settings vorgesehen sind. Anhand eines zunächst theoretisch hergeleiteten und dann am empirischen Material überprüften und angepassten Analyserasters wurden 80 auf Basis von Rechtsgrundlagen sowie Handreichungen, Berichten und Broschüren der Bundesländer identifizierte Integrationsformen entlang der Analysekategorien eingeordnet und darauf aufbauend fünf Typen von Organisationsformen schulischer Integration gebildet, die über die Länder hinweg verglichen werden können: Prävention, Kooperation, Sonderklassen, Integration in Regelklassen und Schwerpunktschulen. Der Beitrag ermöglicht damit erstmals einen systematischen Überblick über die vorhandenen Organisationsformen schulischer Integration in Deutschland sowie ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Ergebnisse haben entscheidende Implikationen für die Untersuchung der Wirkung schulischer Integration, denn je nachdem wie diese ausgestaltet ist, kann sie differenzielle Effekte auf die Entwicklung der in ihnen unterrichteten Schüler haben – sowohl auf die der Schüler mit als auch die ohne SPF. Dies muss bei einer (vergleichenden) Untersuchung von Schülern mit und ohne SPF in integrativen/inkluisiven Settings berücksichtigt werden.

Abstract

This article takes a comparative look at the status quo regarding organizational forms for the integration/inclusion of students with special educational needs (SEN) in mainstream schools in Germany's 16 states. Taking on a sociological inequality perspective, the article examines the various forms of integration/inclusion, looking at the extent to which that factors that can trigger processes of social discrimination at special education schools are built into these settings. Using an analytical grid—first derived theoretically, then reviewed and adapted to the empirical material—80 forms of integration were identified based on the regulatory framework as well as handouts, reports, and brochures by the state governments. These 80 forms were then sorted along the analytical categories. Based on that classification, five types of organizational forms of classroom integration were created that can be compared across the states: prevention, cooperation, special classes, integration into mainstream classrooms, and focus schools. As a result, the article is the first to enable a systematic overview of classroom integration in Germany, including similarities and differences. The results have decisive implications for the analysis of the effects of classroom integration, because depending on how integration is implemented, it can lead to different effects in the development of students taught in this way—both students with and without SEN. This fact has to be taken into account when comparing students with and without SEN in integrative/inclusive settings with students at special education schools, for example.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Zur Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion in diesem Beitrag.....	5
3	Forschungsstand: Schulische Integration in den deutschen Bundesländern	6
4	Herleitung relevanter Faktoren für die Beschreibung der Integrationssituation	9
4.1	Prozesse der Benachteiligung an Sonderschulen.....	9
4.2	Theoretische Dimensionen zur Beschreibung von Integrationsformen ..	13
5	Daten.....	14
6	Vorgehensweise und Analyseraster für den Vergleich von Integrationsformen.....	15
7	Ergebnisse der Dokumentenanalyse: Typen von Organisationsformen schulischer Integration	18
7.1	Prävention	19
7.2	Kooperation.....	21
7.3	Sonderklassen.....	22
7.4	Integration von Schülern mit SPF in Regelklassen	23
7.5	Schwerpunktschulen.....	25
7.6	Schnittmengen der Organisationsformen schulischer Integration.....	27
8	Zusammenfassung und Fazit	28
9	Literatur	31
10	Anhang.....	37
10.1	Bundeslandspezifische Ausgestaltung der Organisationsformen von Integration.....	39
10.1.1	Prävention.....	39
10.1.2	Kooperation.....	45
10.1.3	Sonderklassen.....	47
10.1.4	Integration in Regelklassen.....	51
10.1.5	Schwerpunktschulen.....	59
10.2	Dokumentenverzeichnis	62

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Möglichkeiten der Überschneidung von Organisationsformen schulischer Integration	27
---	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Analyseraster für den Vergleich der empirisch identifizierten Integrationsformen.....	17
Tabelle 2: Typen von Organisationsformen schulischer Integration nach Bundesländern zum Stand 01.08.2012.....	18
Tabelle 3: Einordnung von „Prävention entlang des Analyserasters.....	20
Tabelle 4: Einordnung von „Kooperation“ entlang des Analyserasters.....	22
Tabelle 5: Einordnung von „Sonderklassen“ entlang des Analyserasters.....	23
Tabelle 6: Einordnung von „Integration in Regelklassen“ entlang des Analyserasters.....	25
Tabelle 7: Einordnung von „Schwerpunktschulen“ entlang des Analyserasters.	26
Tabelle 8: Vergleichende Einordnung der Typen schulischer Integration entlang des Analyserasters.	37

1 Einleitung¹

Deutschlands sonderpädagogisches Fördersystem wurde lange Zeit als binäres System betrachtet, in dem sonderpädagogische Förderung entweder an Sonderschulen stattfindet oder integriert/inklusiv² an Regelschulen – im Unterschied zum US-amerikanischen „Kontinuummodell“ unterschiedlicher Förderformen (vgl. Powell 2011: 220f.). Dies zeigt sich beispielsweise in der amtlichen Statistik, in der für jedes Schuljahr lediglich die Zahlen zur Integration/Inklusion und Sonderbeschulung berichtet, aber keine unterschiedlichen Integrations-/Inklusionsformen ausgewiesen werden (vgl. z. B. Statistisches Bundesamt 2013; siehe auch Abschnitt 3). Richtig ist: Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler³ mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Deutschland wird bis heute außerhalb des allgemeinen Schulsystems an Sonderschulen unterrichtet. Derzeit sind dies 355.139 und damit 4,1 Prozent aller Schüler, wobei die Zahlen jedoch erheblich nach Bundesland variieren (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, eigene Berechnung). Gleichzeitig wurden aber seit den 1970er und 1980er Jahren Möglichkeiten für integrative/inklusive Beschulung an Regelschulen ausgebaut (vgl. Schnell 2003). Aufgrund der Kulturhoheit der Länder für den Bereich der schulischen Bildung unterscheiden sich die Bundesländer zum Teil erheblich in der jeweiligen institutionellen Ausgestaltung und Bezeichnung sowie der vorhandenen Anzahl der Organisationsformen schulischer Integration/Inklusion, so dass es auch hier ein Kontinuum unterschiedlichster Förderformen gibt.

Wissenschaftliche Untersuchungen zur integrativen/inklusive Beschulung fragen oft danach, wie sich Schüler mit SPF in integrativen/inklusive schulischen Settings in Bezug auf ihre Leistungen oder Kompetenzen, ihr Selbstkonzept, ihre soziale Integration oder ihre spätere Integration in den Arbeitsmarkt im Vergleich zu Schülern in nicht-integrativen/-inklusive Settings unterscheiden. Die Untersuchungen kommen dabei z. T. zu widersprüchlichen Ergebnissen im Hinblick darauf, ob integrative/inklusive oder nicht-integrative/-inklusive Unterrichtung vorteilhafter für die Schüler ist, wobei Studien, die positive Effekte integrativer/inklusive Beschulung finden, leicht überwiegen (vgl. die Forschungsüberblicke von Ruijs und Peetsma 2009; Lindsay 2007; Bless und Mohr 2007; Bless 2000; Hildes Schmidt und Sander 1996). Eine Erklärung für diese unterschiedlichen Befunde ist, dass sich die untersuchten Schüler mit SPF zum Teil in sehr verschiedenen schulischen Organisationsformen befinden. Was unter integrativ/inklusive bzw. nicht-integrativ/inklusive verstanden wird, ist von Land zu

¹ Großer Dank für Zuarbeiten bei der Erstellung dieses Papiers gebührt Franziska Matthes, Nora Waitkus und Georg Camehl. Für hilfreiche Kommentare danke ich insbesondere Justin Powell, Benjamin Edelstein, Heike Solga, Anne Piezunka, Lisa Pfahl, Rita Nikolai und Michael Wrase.

Die dem Papier zugrundeliegende Idee, die Integrationssituation in den Bundesländern aufzuarbeiten, entstand im Rahmen der "Machbarkeitsstudie für den Vergleich von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regel- und Förderschulen im Rahmen des Nationalen Bildungspanels" (vgl. Gresch et al. 2014), in der ich von April 2011 bis September 2012 als wissenschaftliche Mitarbeiterin u.a. mit der Aufarbeitung der Integrationssituation in den Bundesländern betraut war. Verfasst wurde dieses Papier während meiner Mitarbeit am „Kolleg für interdisziplinäre Bildungsforschung. Eine gemeinsame Initiative des BMBF, der Jacobs Foundation und der Leibniz Gemeinschaft“.

² Zur Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion in diesem Beitrag siehe Abschnitt 2.

³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur die männliche Form verwendet. Es sind aber *alle* Geschlechter gemeint. Die Mehrheit der als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten Schüler ist männlich (vgl. Statistisches Bundesamt 2013).

Land unterschiedlich und abhängig vom jeweiligen sonderpädagogischen Fördersystem. Insbesondere in internationalen Studien wurde gezeigt, dass die Art der schulischen Integration/Inklusion einen Einfluss auf die jeweils untersuchten Ergebnisse hat (z.B. Haeberlin et al. 2011; Markussen 2004; Wiener und Tardif 2004). Lindsay (2007: 7) folgert daher in seinem Forschungsüberblick: „(...) it might not be realistic to ask if inclusive education was effective, but it would be better to focus on which models were more effective for which children including the relative importance of different moderators (Lindsay, 1989)“⁴

Vor dem Hintergrund der internationalen Forschung ist nun davon auszugehen, dass auch die in Deutschland vorhandenen Organisationsformen schulischer Integration/Inklusion unterschiedliche Auswirkungen auf die in ihnen unterrichteten Schüler haben. Die differenziellen Effekte unterschiedlicher Integrations-/Inklusionsformen wurden bislang jedoch kaum untersucht (vgl. Preuss-Lausitz 2009: 464; Ausnahmen: Rauer und Schuck 2007; Hildeschmidt und Sander 1995). Zwar gibt es für Deutschland insbesondere in der Tradition der Integrationspädagogik eine Fülle an (wissenschaftlichen Begleit-)Studien zur integrativen/inkluisiven Beschulung von Schülern mit SPF (vgl. Preuss-Lausitz 2009; Eberwein und Knauer 2009). Sofern Effekte unterschiedlicher schulischer Settings untersucht wurden, wurden aber meist für nur ein Bundesland Integrationsschüler insgesamt mit solchen an Sonderschulen verglichen (zum Vergleich von Integrations- und Sonderschülern im Saarland: Hildeschmidt 1998; in drei deutschen Städten: Mand 2007; in Berlin: Ginnold 2009; eine Ausnahme bilden neuerdings Kocaj et al. 2014, die die Leistungsentwicklung von Inklusions-/Integrationsschülern und Sonderschülern bundeslandübergreifend untersuchten).

Dass die differenziellen Effekte unterschiedlicher Integrations-/Inklusionsformen bislang so wenig untersucht wurden, ist nicht zuletzt deshalb erstaunlich, weil davon auszugehen ist, dass die Gestaltung schulischer Integration/Inklusion *alle* Schüler, die in Regelschulen in solchen Formen unterrichtet werden, beeinflussen kann (vgl. Rujis/Peetsma 2009: 74ff.). Insofern sind Fragen der Integration/Inklusion relevant für die gesamte empirische Bildungsforschung und nicht nur für die Integrations- und Sonderpädagogik, die sich bisher vorrangig mit der Untersuchung schulischer Integration/Inklusion und Segregation beschäftigte. Ein Grund für das Fehlen von (bundeslandübergreifenden) Untersuchungen zur Wirkung schulischer Integrations- und Inklusionsformen ist darin zu sehen, dass es hierzulande bis vor kurzem keine Datenbasis gab, die für repräsentative Vergleiche von Integrations-/Inklusionsschülern untereinander oder auch Integrations-/Inklusionsschülern mit Sonderschülern herangezogen werden konnte (ein Desiderat, das nun behoben werden soll, vgl. Gresch et al. 2014).⁵ Darüber hinaus war integrative/inklusive Unterrichtung lange Zeit quantitativ betrachtet eher ein Randphänomen und wird erst seit Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN 2006)⁶ vielerorts

⁴ Eine zweite Erklärung für die unterschiedlichen Befunde ist, dass sich Studien zwischen, aber auch innerhalb von Ländern auf verschiedene Gruppen beziehen, die sich z. B. in der Art und Schwere ihrer Behinderung unterscheiden. Selbst bei Studien, die Schüler einer Behinderungskategorie mit der gleichen Bezeichnung (z. B. „learning disabled“) in unterschiedlichen Ländern untersuchen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Gruppen tatsächlich vergleichbar sind, weil die Klassifikationssysteme zwischen den Ländern variieren (vgl. Powell 2011; Ruijs und Peetsma 2009: 78; Lindsay 2007: 7).

⁵ Sofern ein Vergleich angestrebt wurde, wurde daher oft eine Gruppe von Sonderschülern mit ähnlichen, leistungsschwachen Schülern anderer Schulformen verglichen (siehe z.B. Wocken 2000 zur Leistungsentwicklung an Haupt- und Sonderschulen).

⁶ In diesem Abkommen verpflichten sich die unterzeichnenden Staaten, Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund ihrer Behinderung aus dem allgemeinen Bildungssystem auszuschließen (Art. 24 Abs. 1a) und ihnen Zugang zu einem

verstärkt ausgeweitet (vgl. Mißling und Ückert 2014: 13, zum Einfluss der UN-Konvention auf Schulreformen siehe Blanck et al. 2013). Nicht zuletzt ist es aber – aufgrund der Kulturhoheit der Länder in der schulischen Bildung – ein komplexes Unterfangen, herauszufinden, wie schulische Integration/Inklusion in den 16 Bundesländern ausgestaltet wird. Bis heute mangelt es an systematischem Wissen darüber, welche Integrationsformen es in den 16 deutschen Ländern überhaupt gibt sowie an Darstellungen, die die Organisationsformen schulischer Integration in diesen anhand von nachvollziehbar theoretisch hergeleiteten Kategorien vergleichend beschreiben. Dies ist jedoch eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Effekte unterschiedlicher Organisationsformen auf die in ihnen unterrichteten Schüler untersucht werden können.

Dieser Beitrag macht es sich daher zum Ziel, aus einer vergleichenden Perspektive die Frage zu beantworten: *Welche Typen von Organisationsformen schulischer Integration gibt es in den 16 Bundesländern?* Die Untersuchung erfolgte in drei Schritten: Zunächst wurde geklärt, in welchen Dimensionen die schulischen Integrationsformen hier verglichen werden sollen. Im Anschluss daran wurden die Formen der Integration identifiziert, die in den Bundesländern jeweils vorgesehen sind und entlang der Vergleichsdimensionen beschrieben. Darauf aufbauend wurden ähnliche Integrationsformen zu Typen – im Sinne von Merkmalskonfigurationen – zusammengefasst, die über die Länder hinweg verglichen werden können.

Der Beitrag beginnt mit einem kurzen Exkurs zur Verwendung der Begriffe Inklusion und Integration (Abschnitt 2). Darauf folgt eine Darstellung des Forschungsstandes über Organisationsformen integrativer Beschulung in den deutschen Bundesländern (Abschnitt 3). Anschließend wird in Abschnitt 4 die Frage beantwortet, in welchen Merkmalen Integrationsformen in diesem Beitrag beschrieben werden sollen: Ich nehme dabei eine explizit ungleichheitssoziologische Perspektive ein. Wie in Abschnitt 4.1 ausgeführt wird, konnte in der bisherigen Forschung gezeigt werden, dass die Beschulung an einer Sonderschule zu einer sozialen Benachteiligung der an sie überwiesenen Schüler führen bzw. eine oftmals bereits bestehende Benachteiligung der Schüler institutionell verstärken und verfestigen kann. Für einen Vergleich der Integrationsformen bietet es sich deshalb an, Integrations-/Inklusionsformen dahingehend zu beschreiben, inwiefern die Faktoren, die Prozesse der Benachteiligung von Schülern mit SPF an der Sonderschule auslösen können, auch in diesen vorhanden sind. In Abschnitt 4.2 werden die theoretischen Dimensionen für eine vergleichende Beschreibung der Integrationsformen entwickelt. Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen und die Datenbasis vorgestellt (Abschnitt 5). Datenbasis der Beschreibung der Organisationsformen schulischer Integration/Inklusion sind die zum Zeitpunkt 01.08.2012 in den jeweiligen Bundesländern wirksamen Rechtsgrundlagen sowie Handreichungen, Berichte und Broschüren der 16 Kultusministerien über nicht (mehr) schulgesetzlich verankerte Organisationsformen schulischer Integration/Inklusion. Anhand der 231 der Untersuchung zugrundeliegenden Dokumente wurden 80 Integrations-/Inklusionsformen identifiziert, entlang der zuvor erarbeiteten Kriterien beschrieben und für Formen mit ähnlichen Ausprägungen in den Vergleichsdimensionen Typen gebildet (zur Vorgehensweise siehe

inklusive, „(...) hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen (...)“ zu gewähren (Art. 24 Abs. 2b). Zwar werden Sonderschulen durch die UN-Konvention nicht explizit verboten. Die „systematische Aussonderung“ von Schülern mit SPF aus dem allgemeinen Schulsystem an Sonderschulen ist jedoch nicht mit dieser vereinbar (vgl. Degener 2009: 216f.).

Abschnitt 6). In Abschnitt 7 folgt eine Beschreibung der in den Bundesländern identifizierten fünf Typen schulischer Integration/Inklusion: Prävention, Kooperation, Sonderklassen, Integration in Regelklassen und Schwerpunktschulen. Eine Beschreibung der bundeslandspezifischen Ausgestaltung dieser Organisationsformen befindet sich im Anhang.

Der Beitrag ermöglicht erstmals einen die Bundesländer systematisch vergleichenden Überblick über die vorhandenen Organisationsformen schulischer Integration in Deutschland. Dabei wird herausgearbeitet, inwiefern Faktoren, die an Sonderschulen zu sozialer Benachteiligung von Schülern mit SPF führen können, auch in Integrationsformen de jure vorgesehen sind. Die tatsächliche Umsetzung der Integration kann freilich von diesen Vorgaben abweichen und muss - ebenso wie Effekte der Integrationsformen - empirisch untersucht werden. Zweifellos bilden rechtliche Vorgaben aber den strukturellen Rahmen, innerhalb dessen schulische Akteure handeln und Integration gestaltet wird.

2 Zur Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion in diesem Beitrag

Während die Begriffe Integration und Inklusion in der aktuellen öffentlichen und politischen Debatte oftmals gleichgesetzt werden, überwiegt in wissenschaftlichen Diskursen die Auffassung, dass es sich bei Integration und Inklusion um zwei unterschiedliche Konzepte handelt. Dennoch gibt es auch hier z. T. unterschiedliche Auffassungen davon, was sich hinter den Begriffen Inklusion und Integration verbirgt (vgl. Ainscow et al. 2006: 14ff.; Klemm/Preuss-Lausitz 2011: 29ff.; Wocken 2009). Daher ist es wichtig, deutlich zu machen, was in diesem Beitrag konkret unter den beiden Begriffen verstanden wird. Hier wird eine Unterscheidung von Integration und Inklusion u.a. im Anschluss an Hinz (2002) zugrunde gelegt, die Wocken (2009: 11f.; Hervorh. i. O.) folgendermaßen zusammenfasst:

„In (...) der *Integration* ist die allgemeine Schule mehr oder minder offen und nimmt auch bestimmte Kinder mit Behinderungen auf. Die Kinder mit Behinderungen sind als ‚behindert‘ diagnostiziert und etikettiert und unterscheiden sich von der Gruppe der nichtbehinderten, normalen Kinder. Die ‚Zwei-Schulen-Theorie‘ wird abgelöst durch die ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘. In der gleichen und gemeinsamen Schule gibt es unter einem gemeinsamen Dach zwei deutlich unterscheidbare Schülergruppen, die ‚nichtbehinderten‘ und ‚behinderten‘ Kinder. (...)“

In (...) der *Inklusion* verlieren die Kinder mit Behinderungen ihren besonderen Status der Andersartigkeit. Vielfalt ist normal, alle Kinder sind unterschiedlich, anders, einzigartig, individuell. Diese neue Sichtweise hat Folgen für die Gestaltung von Schule und Unterricht. Die inklusive Pädagogik verzichtet darauf, Kinder ‚gleichzuschalten‘ und zu ‚normalisieren‘; nicht die Kinder werden ‚passend‘ für die Schule gemacht, sondern die Schule passt sich umgekehrt den Kindern an.“

Inklusive Bildung fokussiert damit nicht nur auf die Unterscheidung behindert-nichtbehindert, sondern nimmt auch andere Heterogenitätsdimensionen in den Blick (vgl. Sander 2004: 242). Der für Inklusion beschriebene Umgang mit Heterogenität ist aber nicht unabhängig von der Ausgestaltung des jeweiligen Schulsystems, sondern kann laut Hinz (2002: 359) letztlich nur in einer „Schule für Alle“ vollständig verwirklicht werden.

Was bedeutet dies für die Verwendung der Begriff Integration und Inklusion in diesem Beitrag? Das deutsche Schulsystem ist überwiegend hierarchisch gegliedert. Die Schulformengliederung basiert auf dem Prinzip der Leistungshomogenisierung und damit einer möglichst maximalen Reduktion der (Leistungs-)Heterogenität von Lerngruppen. Denn Homogenität in Lerngruppen wird in diesem System als vorteilhaft für die Entwicklung von Schülern betrachtet. Damit ist explizit nicht vorgesehen, dass sich die unterschiedlichen Schulformen an die Schüler anpassen, sondern die Schüler werden in die vorhandenen Schulformen sortiert. Der Status quo des Aufbaus des deutschen Schulsystems entspricht daher nicht dem eines – entsprechend der o.g. Definition – inklusiven Systems. Daher spreche ich in diesem Beitrag von Integration bzw. Integrationsformen.⁷ Den Begriff Inklusion verwende ich nur, sofern er in einem Bundesland als Eigenname für eine Integrationsform verwendet wird.

⁷ Sicherlich ist es auch im deutschen gegliederten Schulsystem (in Grenzen) möglich, auf der Ebene der Einzelschule inklusiven Unterricht durchzuführen. Insbesondere Schulformen, die auf Leistungshomogenisierung weitgehend verzichten, wie etwa Grund-, Gemeinschafts- und integrative Gesamtschulen, bieten

3 Forschungsstand: Schulische Integration in den deutschen Bundesländern

Bisherige Darstellungen der integrativen Beschulung von Schülern mit SPF in den Bundesländern konzentrierten sich vor allem auf ihren quantitativen Umfang an Regelschulen (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; 2014; Klemm 2013; Dietze 2011; Schnell 2006). Dabei wurde gezeigt, dass sich die Bundesländer hinsichtlich des Anteils an Schülern mit SPF an allen Schülern sowie ihrer Integrations- und Sonderschulquoten stark unterscheiden (z. B. Dietze 2011).⁸ Das Heranziehen der Integrationszahlen ist allerdings in zweierlei Hinsicht problematisch:

Zum einen basieren die Studien auf den Daten der amtlichen Schulstatistik, die jeweils von der Kultusministerkonferenz und dem Statistischen Bundesamt erstellt wird und sich aus den statistischen Angaben der Bundesländer speist (vgl. KMK 2011: 3f.). Die statistischen Angaben der Bundesländer zur Anzahl der integrierten Schüler mit SPF sind jedoch laut Cloerkes (2003: 22) von bildungspolitischen Überlegungen geprägt. Folglich unterscheidet sich die statistische Erfassung von Integrationsschülern zwischen den Ländern. So ergab eine Anfrage an die Kultusministerien der Länder im Jahr 2011⁹, dass es zum einen Bundesländer gibt, die entsprechend der Definition der Kultusministerkonferenz (KMK 2012: 30) all jene Schüler statistisch als Integrationsschüler erfassen, die sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule erhalten (hier bezeichnet als „Ressourcenansatz“) – unabhängig davon, ob ein SPF formal festgestellt wurde oder nicht. Gleichwohl gibt es aber auch Bundesländer, die – entgegen der KMK-Definition – nur solche Schülerinnen und Schüler erfassen, bei denen ein SPF formal festgestellt wurde, hier „Diagnoseansatz“ genannt (zur statistischen Erfassung siehe auch Malecki 2013). Das statistische Vorkommen von Schülerinnen und Schülern, die nach dem Ressourcenansatz erfasst werden, hängt entsprechend davon ab, was genau darunter verstanden wird, dass ein Schüler sonderpädagogische Förderung erhält (z.B.: wird dieser von einem Sonderpädagogen/einer Sonderpädagogin im Unterricht gefördert? Wird der/die Lehrer/in oder die Eltern beraten?) sowie davon, ob sonderpädagogische Ressourcen überhaupt ohne die Diagnose eines Förderbedarfs bereitgestellt werden können. Art und Umfang der den Schulen zur Verfügung gestellten sonderpädagogischen Ressourcen spielen hier also für die statistische Erfassung von Integrationsschülern eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Darüber hinaus ist speziell bezüglich der Erhebung von Integrationszahlen unklar, welche Rolle der Lernort, die Zeit im gemeinsamen Unterricht oder die formale Schulzugehörigkeit eines Schülers für seine statistische Zuordnung als Integrations- oder Sonderschüler spielen. Beispielsweise

hierfür entgegenkommende Bedingungen (vgl. Blanck et al. 2013: 276). Die Beurteilung dessen, wo tatsächlich inklusiver Unterricht stattfindet, soll und muss aber anderen überlassen werden.

⁸ Zur Beschreibung der Integrationssituation wird üblicherweise die Förderquote (Anteil der Schüler mit SPF an allen Schülern), die Integrationsquote (Anteil der Schüler mit SPF, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülern mit SPF) sowie die Sonderschulquote (Anteil der Schüler mit SPF, die an Sonderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern mit SPF oder Anteil der Schüler mit SPF an Sonderschulen an allen Schülern) herangezogen.

⁹ Die Anfrage wurde im Zusammenhang mit der „Machbarkeitsstudie zu Analysepotenzialen für den Vergleich von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regel- und Förderschulen im Rahmen des Nationalen Bildungspanels“ gestellt, in dem ich von April 2011 bis September 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin war (vgl. Gresch et al. 2014).

stellt sich die Frage, wie Schüler in der Statistik zugeordnet werden, die formal einer Sonderschule angehören, räumlich an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden, aber dort möglicherweise gar keinen gemeinsamen Unterricht mit Schülern ohne SPF haben (dies wäre bspw. in bayerischen Partnerklassen oder baden-württembergischen Außenklassen denkbar). Laut KMK-Definitionskatalog (KMK 2012) sollen „Klassen mit sonderpädagogischer Förderung“ den Sonderschulen zugeschlagen werden. Unklar ist jedoch, ob dies tatsächlich so umgesetzt wird (schließlich wird auch die Erfassung nach dem Ressourcenansatz nicht konsequent umgesetzt) und welche Organisationsformen alle unter „Klassen mit sonderpädagogischer Förderung“ gefasst werden. Vor diesem Hintergrund erscheint fraglich, ob und, wenn ja, inwiefern die statistischen Angaben zur Integration zwischen den Bundesländern überhaupt verglichen werden können (siehe dazu auch Markowetz 2007: 246).¹⁰ Zum anderen ist die amtliche Statistik deswegen wenig geeignet, die Integrationssituation in den einzelnen Bundesländern darzustellen, weil in diesen Veröffentlichungen die Unterschiedlichkeit schulischer Integrationsformen nicht ausgewiesen wird.¹¹

An inhaltlichen Merkmalen orientierte Darstellungen der Integrationsformen finden sich in der Forschung vor allem für einzelne Bundesländer (z. B. Steiner 2008 zur Integration Hörgeschädigter in Bayern; Hildeschmidt und Sander 1995 zur Integration im Saarland). Die Beschreibungen sind aber nicht nur zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstanden, sondern lassen sich auch schwer mit anderen Bundesländern vergleichen, da sich auch hinter gleichen Begrifflichkeiten in zwei Bundesländern sehr unterschiedliche Modelle schulischer Integration verbergen können.

Ein Versuch, die Organisationsformen integrativer Beschulung vergleichend anhand einer übergreifenden Klassifikation für die 16 Bundesländern darzustellen, stammt vom Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2011: 14). In seinem „Elternratgeber“ unterscheidet er folgende Formen integrativer Förderung: Die „Integrationsklasse“, die „Einzelintegration“, die „Integrative Regelklasse“, den „gemeinsamen Unterricht mit nur einer Behinderungsart“ sowie das „kooperative Modell“ und die „Außenklasse“. Wenngleich diese Klassifizierung unterschiedlicher Integrationsformen zunächst hilfreich wirkt, so ist ihre praktische Anwendung jedoch nur begrenzt möglich. Versucht man die empirisch in den Bundesländern vorhandenen Organisationsformen entsprechend dem o. g. Raster einzuordnen, fällt auf, dass die genannten Typen nicht trennungsscharf sind und sich die bundeslandspezifischen Formen der Integration z. T. mehreren Typen zuordnen lassen. Beispielsweise handelt es sich bei „Außenklassen“ gleichzeitig um „Integration mit nur einer Behinderungsart“. Auch wird nicht klar, wie die Autoren zu ihrer Klassifikation gekommen sind. Entsprechend überrascht es nicht, dass selbst in der Broschüre, für die diese Kategorisierung entwickelt wurde, die Einordnung der Integrationsformen in den Bundesländern nicht konsequent durchgeführt wird.¹² Klassifikationen mit den gleichen

¹⁰ Die Vermutung liegt nahe, dass es sich bei dem Anstieg der Integrationszahlen in den letzten Jahren, der in den meisten Bundesländern nicht durch ein Sinken der Sonderbeschulungsquoten bedingt ist, auch zumindest teilweise um ein statistisches Artefakt handelt (ein ähnlicher Gedanke findet sich bei Cloerkes 2003: 21).

¹¹ Entsprechend ist auch die Beurteilung der „Inklusivität“ des Schulsystems eines Bundeslandes anhand der Daten der amtlichen Statistik unzulässig. Hierfür müssen vielmehr *qualitative Kriterien* herangezogen werden.

¹² Darüber hinaus versuchen Färber et al. (2004) die Feststellungsverfahren und die Möglichkeiten der Integration anhand von Auszügen aus Schulgesetzen, Rechtsverordnungen sowie Handreichungen zur sonderpädagogischen Förderung in den 16 Bundesländern darzustellen, und die Kultusministerkonferenz

Schwierigkeiten stammen z. B. von Heimlich (2003: 61ff.) und Füssel und Kretschmann (1993: 59 ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es bisher an systematischem Wissen darüber fehlt, welche Organisationsformen schulischer Integration es gibt und wie diese über die Länder hinweg verglichen werden können. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zum Schließen dieser Forschungslücke beizutragen. Dafür ist es zunächst notwendig herzuleiten, anhand welcher Merkmale eine Beschreibung sinnvollerweise vorgenommen werden sollte. Dies ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

ebenso wie die Frankfurter Kanzlei Latham & Watkins erstellen regelmäßig aktualisierte Synopsen der Gesetzestexte aller 16 Bundesländer zur sonderpädagogischen Förderung (Latham & Watkins verfügbar auf <http://www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de/node/6> [Stand 08.01.2014]). Allerdings wird auch für diese Synopsen nicht begründet, warum die Rechtsgrundlagen in den gewählten und nicht anderen Aspekten ausgewertet wurden und wie genau dies geschieht. Für die jeweils dargestellten Kategorien bleibt es bei einer Aufzählung der im jeweiligen Bundesland geltenden Regelungen, die jedoch nicht weiter anhand analytischer Kriterien systematisiert oder verglichen werden.

4 Herleitung relevanter Faktoren für die Beschreibung der Integrationsituation

Schulische Lernumwelten (und damit auch Organisationsformen schulischer Integration) können sich theoretisch hinsichtlich einer kaum überschaubaren Fülle von Merkmalen unterscheiden (vgl. z.B. das „Rahmenmodell der Schuleffektivitätsforschung“ nach Klieme und Rakoczy 2008: 225). Für einen sinnvollen Vergleich von Integrationsformen über 16 Bundesländer hinweg ist es daher notwendig, ein Kriterium zu finden, anhand dessen Dimensionen ausgewählt werden können, die in einer vergleichenden Darstellung berücksichtigt werden sollten. Aus der bisherigen Forschung ist bekannt, dass die Beschulung an einer Sonderschule Schüler sozial benachteiligen bzw. bereits bestehende Benachteiligungslagen institutionell verschärfen und verfestigen kann (s. u.). Aus einer ungleichheitssoziologischen Perspektive ist es deshalb von Interesse herauszufinden, ob die Faktoren, welche Prozesse der Benachteiligung an der Sonderschule auslösen können, auch in integrativen Organisationsformen vorhanden sind und somit auch dort eine benachteiligende Wirkung entfalten können.

Um Integrationsformen entlang dieser Merkmale beschreiben zu können, muss man verstehen, wie soziale Benachteiligung im Rahmen von Sonderbeschulung entstehen oder gar verstärkt und verfestigt werden kann. Dies wird im nächsten Absatz dargestellt. Darauf aufbauend wird in Abschnitt 4.2 ein Analyseraster entwickelt, anhand dessen Integrationsformen beschrieben werden können.

4.1 Prozesse der Benachteiligung an Sonderschulen

Prozesse der sozialen Benachteiligung können an Sonderschulen durch vier übergeordnete Faktoren ausgelöst werden:

1. durch die *Klassifizierung* von Schülern – insbesondere aus bestimmten sozialen Gruppen – als förderbedürftig. Diese ist notwendig, damit Schulen zusätzliche Ressourcen für deren Unterstützung erhalten, kann gleichzeitig aber stigmatisierend wirken. Stigmatisierungsprozesse können
2. zusätzlich durch die Überweisung an die Sonderschule und damit die *institutionelle Aussonderung* aus dem Regelschulsystem entstehen oder verstärkt werden. An der Sonderschule befinden sich die Schüler zudem
3. in *anregungsarmen Lernumwelten*, wobei die Anrengungsarmut
 - a. durch die *soziale* und
 - b. die *behinderungsmäßige Homogenität der Lerngruppen* sowie
 - c. durch *reduzierte Lehrpläne* bedingt wird. Zudem stehen den Schülern dort
4. häufig nicht alle *Schulabschlüsse* offen, was ihre Möglichkeiten und Chancen für das Erlangen eines Ausbildungsplatzes nach dem Verlassen der Schule stark einschränkt und sich negativ auf ihre weiteren Bildungs- und Lebensverläufe auswirken kann. Wie genau Prozesse der sozialen Benachteiligung durch diese Faktoren ausgelöst werden, soll in diesem Abschnitt ausgeführt werden.

Damit Schulen Ressourcen für die zusätzliche Förderung von Schülern von den Schulverwaltungen zur Verfügung gestellt bekommen, muss in der Regel ein

sogenannter „sonderpädagogischer Förderbedarf“ offiziell und entsprechend eines formalen Verfahrens festgestellt werden. Das sonderpädagogische Fördersystem gliedert sich in Deutschland entlang von acht Förderschwerpunkten: „Lernen“, „Sprache“, „emotionale und soziale Entwicklung“, „Geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“, „Hören“ und „langandauernde Krankheit“ (vgl. KMK 1994: 6f.), für die jeweils eigenständige Schularten zur Verfügung stehen.¹³ Schüler mit „Lernbehinderungen“, „Sprachbehinderungen“ und Schwierigkeiten im Verhalten (Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“) machen die Mehrheit der als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten Schüler aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Sonderpädagogischer Förderbedarf stellt dabei den „schulisch institutionalisierten Behinderungsbegriff“ (Cloerkes und Felkendorff 2007: 70) dar. Behinderung kann laut WHO (2002: 10) als eine Interaktion von Gesundheitsfaktoren („diseases, disorders and injuries“) und Kontextfaktoren (Umweltfaktoren wie gesellschaftliche Einstellungen, architektonische Merkmale u. ä. sowie personenbezogene Faktoren wie Geschlecht, Bildung, Bewältigungsstrategien u. ä.) betrachtet werden (siehe auch Cloerkes 2007: 5ff.).¹⁴ Sonderpädagogischer Förderbedarf ist von der Kultusministerkonferenz (KMK 1994: 5) folgendermaßen definiert:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“

Die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist in dieser Definition also an die einer Beeinträchtigung gekoppelt. Der Befund einer Beeinträchtigung geht immer mit der Feststellung einer negativen Abweichung von einer sozial konstruierten Normalität einher (vgl. Cloerkes 2007: 7ff.; Powell 2003). Der sonderpädagogische Förderbedarf ist damit die „(...) [entscheidende, J.M.B.] Kategorie der Abweichung oder Nicht-Normalität im schulischen Kontext.“ (Powell 2003: 109) Wann genau eine Beeinträchtigung vorliegt, steht allerdings keineswegs objektiv fest. Vielmehr bestehen erhebliche (soziale) „Bewertungsspielräume“ (Cloerkes 2007: 7), wobei manche Gruppen aufgrund negativer sozialer Zuschreibungen eher als beeinträchtigt kategorisiert werden als andere (vgl. Thimm 1977: 114). So sind Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status, mit männlichem Geschlecht und/oder Migrationshintergrund in der Gruppe der Schüler mit SPF überrepräsentiert (vgl. Statistisches Bundesamt 2013; Kemper und Weißhaupt 2011; Cloerkes 2007: 94ff.; Wocken 2007; Wagner 2005: 19f.; Wagner und Powell 2003; Kornmann 2003; Begemann 2002). Die überproportional häufige Etikettierung von Schülern aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Hintergrund kann zum einen damit erklärt werden, dass diese mit einer größeren Wahrscheinlichkeit zum Beispiel körperliche Beeinträchtigungen aufweisen (vgl. Thimm 1977).¹⁵ Zum anderen ist die Überrepräsentation der drei genannten Gruppen aber zumindest im Bereich „Lernen“ bereits durch die Definition dieses Förderbedarfs als negative Abweichung der

¹³ In einigen Bundesländern wie z.B. Schleswig-Holstein gibt es zudem noch den Förderschwerpunkt „Autismus“. Die konkrete Bezeichnung der Förderschwerpunkte kann je nach Bundesland variieren.

¹⁴ „Disability (...) involves dysfunctioning at one or more of these same levels: impairments, activity limitations and participation restrictions.“ (WHO 2002: 10)

¹⁵ Gleichzeitig muss eine Behinderung ihren Ausgangspunkt aber nicht auf der körperlichen Ebene nehmen. So schreibt Cloerkes (2007: 7), Behinderung könne auch „(...) das Ergebnis eines sozialen Bewertungs- oder Abwertungsprozesses [darstellen, Anm. J.M.B.], selbst ohne objektiven Grund, der dann schließlich bei den Betroffenen Schädigungen oder Funktionsstörungen hervorrufen oder verstärken kann.“

Leistungen vom *durchschnittlichen* Leistungsniveau quasi vorweggenommen (vgl. Pfahl 2011: 100). Denn dass Schüler mit männlichem Geschlecht, Migrationshintergrund und/oder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status im Bildungssystem aufgrund ungleicher Bildungschancen mit größerer Wahrscheinlichkeit geringere schulische Leistungen erbringen, ist in der Bildungsforschung gut belegt (für einen Überblick siehe z.B. Solga und Dombrowski 2009). Ferner ist anzunehmen, dass die genannten Schülergruppen – wie Gomolla und Radtke (2002) für Schüler mit Migrationshintergrund gezeigt haben – aufgrund von Diskriminierungsprozessen auch unabhängig von ihren Leistungen mit größerer Wahrscheinlichkeit als förderbedürftig etikettiert werden. Bezüglich des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Behinderung schreibt Cloerkes (2007: 95) u.a. im Anschluss an Thimm (1977):

„Der Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischen Bedingungen und Behinderung ist bei sogenannten Lernbehinderten besonders eindrucksvoll nachweisbar, er gilt aber prinzipiell und entgegen einer häufig geäußerten Ansicht für alle Formen von Behinderung (...).“

In jedem Fall werden Schüler, bei denen in der Schule ein SPF festgestellt wird, mit einem sogenannten „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel und Kretschmann 1993: 49) konfrontiert. Das Dilemma besteht darin, dass sich die zusätzlichen Ressourcen zwar positiv auf die Entwicklung der Schüler auswirken können. Zugleich kann die Etikettierung als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ aber negative Auswirkungen für die Schüler haben, die eigentlich vermieden werden sollten (vgl. Füssel und Kretschmann 1993, S. 48f.): Mit der Feststellung eines besonderen Förderbedarfs werden Schüler von der Schule offiziell als negativ von der Norm abweichend eingestuft, als „auffällig“ oder „beeinträchtigt“ (Powell und Pfahl 2012: 727). Dies kann ein soziales Stigma konstituieren (vgl. Pfahl 2004: 29). Ein Stigma ist laut Goffman (1998 [1963]: 10f.) eine Eigenschaft, die eine Person in der Wahrnehmung anderer abwerten bzw. diskreditieren kann. Ausgehend von der Klassifizierung als sonderpädagogisch förderbedürftig und der damit oftmals einhergehenden Stigmatisierung kann sich dann das Verhalten des Schulpersonals gegenüber den Schülern ändern: Die Lehrer verringern ihre Leistungserwartungen und -anforderungen und die Schüler können mit (negativ) verzerrten Bewertungen konfrontiert werden (vgl. Wocken 2007: 55f.; Solga 2005: 158 im Anschluss an Fend u. a. 1976: 105).

Des Weiteren geht die Etikettierung als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ entsprechend ihrer Funktionsweise als „Selektionsdiagnostik“ (Eberwein 2009: 313) überwiegend mit der Überweisung an eine Sonderschule einher. Durch Überweisung auf die Sonderschule werden bereits bestehenden Beeinträchtigungen jedoch nicht – wie vielfach angenommen und auch durch den häufig verwendeten Begriff „Schonraum“ impliziert – ausgeglichen (vgl. Wocken 2007; Schumann 2007). Vielmehr können auf Beeinträchtigungen oder auf sozialer Gruppenzugehörigkeit basierende Benachteiligungen an Sonderschulen institutionell verstärkt, manifestiert und zukünftige Teilhabechancen eingeschränkt werden (vgl. Pfahl 2011; Powell 2006; Solga 2005: 203ff.; Schumann 2007). Denn: Mit der Aussonderung aus der Regelschule wird das diskreditierende Etikett des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ auch für weitere Personen – und nicht nur die Lehrer – sichtbar, sofern es dies nicht schon vorher z.B. im Rahmen des Feststellungsverfahrens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs

wurde.¹⁶ Gleichzeitig befinden sich die Schüler an der Sonderschule überwiegend in einem leistungsmäßig und – entsprechend der Klassifizierungspraktiken – oftmals auch sozial sehr homogenen Umfeld. Sie kommen dort nur mit solchen Schülern in Kontakt, die den gleichen Typisierungen unterworfen (vgl. Cicourel und Kitsuse 1974: 368) bzw. Stigmatisierungserfahrungen ausgesetzt sind. Die soziale Homogenität der Sonderschule ebenso wie die – zumindest für Schüler mit Förderschwerpunkt „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ – dort geltenden reduzierten Lehrpläne führen zu sehr anregungsarmen Lernumwelten an Sonderschulen (vgl. Powell 2011). Dies beides kann dazu führen, dass die Leistungspotenziale der Schüler nicht ausgeschöpft werden und sie geringere Kompetenzen erwerben als vergleichbare Kinder und Jugendliche an Regelschulen (vgl. Wocken 2000; 2007). Dabei zeigen Untersuchungen der letzten 20 Jahre, dass

„(...) Schülerinnen und Schüler, die von einer sozial besser gestellten Schülerschaft umgeben sind, bessere Schulleistungen aufweisen und mehr dazu lernen als Schülerinnen und Schüler, die sich in einer Gruppe mit Kindern und Jugendlichen aus sozial schwachen Familien befinden“ (Dumont et al. 2013: 168).

Die Schüler an Sonderschulen verfügen aufgrund der sozialen Homogenität der Schulform des Weiteren nur über sehr geringe Netzwerkressourcen, deren Vorhandensein beispielsweise förderlich für einen im Anschluss an die Schulzeit gelingenden Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt sein kann (vgl. Solga und Wagner 2007: 187f.). Zusätzlich nehmen sie die negativen gesellschaftlichen Zuschreibungen, mit denen sie durch den Sonderschulbesuch konfrontiert sind und die die Schüler als wenig leistungsfähig und hilfsbedürftig darstellen, in ihre Selbstbeschreibungen auf. Dies kann dazu führen, dass sie nur noch geringe Leistungserwartungen an sich selbst haben und sich z. B. gar nicht erst auf Ausbildungsstellen bewerben, da sie ihren Misserfolg im Bewerbungsverfahren bereits antizipieren (vgl. Pfahl 2011: 209f.; Solga 2005: 157f., 165; Pfahl 2004: 60).

Zudem bieten Sonderschulen oftmals nicht im gleichen Maße Schulabschlüsse an, die an Regelschulen verfügbar sind. Insbesondere Schüler von Sonderschulen für „Lernbehinderte“ und „Geistigbehinderte“ erwerben an den jeweiligen Sonderschulen vor allem Abschlüsse der jeweiligen Schulart (vgl. Statistisches Bundesamt 2013; Wagner 2005: 23f.), welche auf dem deutschen Arbeitsmarkt, auf dem schulische Zertifikate eine ausgesprochen wichtige Rolle spielen, nicht als für eine Berufsausbildung qualifizierend anerkannt sind (vgl. Wagner 2005: 25).

„Bereits vor über 30 Jahren hat Regine Marquart (1975) den Sonderschulabschluss der Lernbehindertenschule als ‚amtlichen Stempel des Defizitären‘ bezeichnet und damit den Zusammenhang institutioneller Praktiken mit persönlichen Stigmatisierungserfahrungen benannt.“ (Pfahl 2011: 32)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die „(...) Typisierung, Klassifizierung und ‚Behandlung‘ von Jugendlichen (...)“ (Cicourel und Kitsuse 1974: 364) mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch Lehrer und die Organisation Schule bzw. Sonderschule eine soziale Benachteiligung von Schülern mit Beeinträchtigungen

¹⁶ Goffman (1998 [1963]: 10f.) unterscheidet dabei zwischen diskreditierten und diskreditierbaren Personen. Während der „Makel“ bei ersteren direkt sichtbar ist, ist er im zweiten Fall nicht sofort sichtbar, sondern kann erst in bestimmten Situationen erkannt werden und diskreditierend wirken. Eine Eigenschaft ist jedoch nicht an sich diskreditierend, sondern wird erst im Kontext sozialer Beziehungen und Verhältnisse als eine solche wahrgenommen.

erzeugen oder bereits bestehende Benachteiligungslagen institutionell verstärken und verfestigen kann.

4.2 Theoretische Dimensionen zur Beschreibung von Integrationsformen

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die genannten Faktoren zur sozialen Benachteiligung der Schüler mit SPF führen können, ist für eine ungleichheitssoziologische Untersuchung von Interesse, ob diese auch in Integrationsformen vorhanden sind und damit auch dort ggf. Benachteiligungsprozesse auslösen können:

1. Da formale Etikettierungen Stigmatisierungsprozesse auslösen können, stellt sich die Frage,
 - a. ob Schüler mit Beeinträchtigungen auch in der Integration weiterhin offiziell als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ klassifiziert werden.¹⁷ Sofern dies nicht der Fall ist, muss
 - b. geklärt werden, wie Ressourcen in der Integration zur Verfügung gestellt werden. Dabei interessiert insbesondere, ob Ressourcen, die zur Förderung von Schülern mit Beeinträchtigungen benötigt werden, auch unabhängig von der formalen Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zur Verfügung gestellt werden können.
2. Die Überweisung an eine Sonderschule und damit Aussonderung von Schülern mit SPF aus dem Regelschulsystem kann ggf. schon vor der Überweisung bestehende Stigmatisierungsprozesse (s. o.) verstärken. Insofern stellt sich die Frage, ob diese Schüler auch in der Regelschule ausgesondert werden.
3. Anregungsarme Lernumwelten: Da Schüler in Sonderschulen in homogenen Lerngruppen unterrichtet werden, was sich nachteilig für sie auswirken kann, muss geklärt werden, ob sie an Regelschulen in heterogeneren Gruppen lernen. Die Heterogenität bezieht sich dabei
 - a. auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft. Die Homogenität der Lerngruppe wird an Sonderschulen neben der herkunftsbedingten Überweisung auch durch die ausschließliche Zuweisung von anderen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedingt. Daher muss
 - b. beantwortet werden, ob Schüler mit SPF an Regelschulen auch mit Schülern ohne SPF unterrichtet werden sowie
 - c. nach welchen Lehrplänen die Schüler mit SPF im Rahmen der Integration unterrichtet werden.
4. Zu guter Letzt muss geklärt werden, ob Schülern mit SPF in integrativen Settings mehr bzw. andere Schulabschlüsse offenstehen als an Sonderschulen (hier insbesondere für Schüler der Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“, denen an Sonderschulen nur die Schulabschlüsse ihrer eigenen Schulform offenstehen).

Im Folgenden soll nun herausgearbeitet werden, wie sich Organisationsformen schulischer Integration in den 16 Bundesländer in diesen theoretisch hergeleiteten Dimensionen unterscheiden. Hierfür wird im nächsten Abschnitt zunächst die der Untersuchung zugrundeliegende Datenbasis sowie die Vorgehensweise bei der Analyse vorgestellt.

¹⁷ Von der Feststellung eines SPF im Sinne einer „Selektionsdiagnostik“ zu unterscheiden ist die „Förderdiagnostik“, welche eine Lernprozessanalyse darstellt und in integrativen und inklusiven Settings als wünschenswert betrachtet werden kann (vgl. Eberwein 2009).

5 Daten

Um Informationen über die Organisationsformen schulischer Integration in den 16 Bundesländern zu bekommen, wurde hier der Zugang über das Schulrecht gewählt. Das Schulrecht gibt einen guten Überblick über die in einem Bundesland vorgesehenen Organisationsformen integrativer Förderung. Rechtliche Vorgaben können zwar nicht mit der tatsächlichen Umsetzung von Integration gleichgesetzt werden, da sie immer einen (mehr oder weniger großen) Interpretationsspielraum offen lassen, der von Akteuren in der Praxis unterschiedlich ausgelegt und genutzt werden kann (Rürup 2011). Die Akteure müssen sich dafür aber auf die geltenden Vorgaben beziehen. Rechtsgrundlagen können daher als der strukturelle Rahmen betrachtet werden, innerhalb dessen die Akteure auf der Ebene der Schule handeln und Integration gestalten.

Datenbasis der Untersuchung sind die jeweils geltenden Rechtsgrundlagen, also Schulgesetze, relevante Rechtsverordnungen (insbesondere Sonderpädagogikverordnungen) und Verwaltungsvorschriften der jeweiligen Bundesländer zum Stand vom 01.08.2012. Zwar können Verwaltungsvorschriften nicht als Rechtsnormen im eigentlichen Sinne betrachtet werden, da sie gerichtlich nicht eingeklagt werden können (vgl. Rürup 2007: 199). „Dennoch bestimmen Verwaltungsvorschriften in erheblichen Umfang die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht.“ (Rürup 2007: 200) Die zeitliche Beschränkung auf den 01.08.2012 ist notwendig, weil schulische Integration gewissermaßen ein „*moving target*“ ist: Bei der Beschreibung der Integrationssituation in 16 Bundesländern immer auf dem aktuellen Stand zu sein, ist forschungspraktisch nicht möglich, da insbesondere seit Verabschieden der UN-BRK ständig in mindestens einem Bundesland (kleinere und größere) Veränderungen der Rechtsgrundlagen vorgenommen werden. Viele der relevanten rechtlichen Änderungen in den Bundesländern wurden aber bis Juli 2012 vorgenommen (vgl. Mißling/Ückert 2014).

Darüber hinaus gibt es in einigen Bundesländern Integrationsformen, zu denen sich in den o. g. Dokumenten keine eindeutigen Hinweise finden lassen. Hierzu gehören laufende Schulversuche, aber auch Organisationsformen von Integration, die z. T. nicht mehr rechtlich verankert sind, jedoch weiterhin geführt werden oder zum Untersuchungszeitpunkt noch (klassenstufenaufsteigend) auslaufen. Für eine möglichst umfassende Erfassung¹⁸ aller Organisationsformen von Integration in den Bundesländern dürfen diese nicht vernachlässigt werden. Um Informationen über diese Organisationsformen von Integration zu erhalten, wurden ergänzend zu den Gesetzestexten auf den Homepages der Kultusministerien Informationen z.B. in Form von Handreichungen, (statistischen) Berichten oder Broschüren recherchiert. Insgesamt liegen der Auswertung 231 Dokumente zugrunde (vgl. Dokumentenverzeichnis im Anhang).

¹⁸ Vollständigkeit kann angesichts der Datenfülle nicht garantiert werden.

6 Vorgehensweise und Analyseraster für den Vergleich von Integrationsformen

Ziel des Beitrags ist eine vergleichende Darstellung und Typisierung der Organisationsformen schulischer Integration in den deutschen Bundesländern. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die genannten Dokumente zunächst Bundesland für Bundesland daraufhin ausgewertet, welche Organisationsformen integrativer Förderung dort jeweils genannt werden. Für ihre Identifikation wurde eine pragmatische Definition von Integration zugrunde gelegt, bei der alle Formen der sonderpädagogischen Förderung an Regelschulen sowie des gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne SPF als Integrationsformen gewertet wurden. (Diese Definition wird einem umfassenden Integrationsverständnis natürlich nicht gerecht. Sie dient lediglich der Handhabung des umfangreichen Materials (vgl. Abschnitt 2).) Bei dieser ersten Auswertung wurde deutlich, dass sich die Bundesländer darin unterscheiden, wie viel sie rechtlich tatsächlich vorgeben bzw. wie umfangreich die von ihnen zur Verfügung gestellten Informationen über die Integration von Schülern mit SPF insgesamt sind. Darüber hinaus zeigte diese erste Auswertung, dass einige Organisationsformen von Integration explizit benannt werden, während auf andere nur indirekt durch Hinweise in anderen Vorgaben, z. B. zu Zugangsvoraussetzungen zu Regelschulen, geschlossen werden kann. Insgesamt wurden in den 16 Bundesländern 80 Integrationsformen identifiziert, die beim Vergleich berücksichtigt werden konnten (eine Übersicht findet sich im Anhang).

Nach der Identifikation der Integrationsformen für jedes Bundesland wurden die in Abschnitt 4.2 vorgestellten theoretischen Vergleichsdimensionen herangezogen und am vorhandenen Material überprüft. Dabei wurde deutlich, dass die Darstellung einiger Vorgaben zur Integration von Schülern mit SPF in jeweils eigenen Forschungsarbeiten vorgenommen werden muss, da sonst der Rahmen dieses Beitrags gesprengt werden würde. Hierzu gehören die Vorgaben zu *Zeugnissen*, *Lehrplänen* (siehe dazu z.B. Hausotter und Pluhar 2004) und *Schulabschlüssen*, die schon allein aufgrund der Anzahl an Regelschulformen und Förderschwerpunkten sehr komplex sein können. Für die Rechtsgrundlagen zu Lehrplänen und Zeugnissen müssten zudem eigene Analyseraster entwickelt werden, die die Regelungen dazu in den 16 Ländern fassen können. Das kann hier nicht geleistet werden. Hinsichtlich der Lehrpläne kann an dieser Stelle lediglich festgehalten werden, dass in fast allen Bundesländern zwischen zielgleicher und zieldifferenter integrativer Unterrichtung unterschieden wird. Schüler mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ werden zieldifferent unterrichtet, was bedeutet, dass sie nicht die Ziele der Lehrpläne der Grund-, Haupt-, Realschulen oder Gymnasien verfolgen, sondern nach eigenen, reduzierten Lehrplänen unterrichtet werden. Schüler der anderen Förderschwerpunkte können auch zielgleich unterrichtet werden, das heißt, dass sie die Lernziele der Regelschule verfolgen – je nachdem an welcher Schulform sie integriert sind.

Zudem zeigte sich, dass die Untersuchungsfragen aus dem theoretischen Analyseraster teilweise angepasst werden mussten, um auf das Untersuchungsmaterial angewendet werden und Unterschiede zwischen Integrationsformen identifizieren zu können, welche ja im Fokus dieser Untersuchung stehen:

1. Mit Blick auf die Frage nach der Klassifizierung zeigte sich, dass sonderpädagogische Förderbedarfe zum Untersuchungszeitpunkt grundsätzlich noch in allen Bundesländern formal festgestellt werden können. Dies ist jeweils bundeslandweit geregelt und nicht spezifisch für einzelne Integrationsformen, so dass auf Basis dieser Vorgabe keine Unterschiede zwischen den Organisationsformen identifiziert werden können. Unterschiede zwischen Integrationsformen bestehen jedoch darin, inwiefern die Klassifizierung als sonderpädagogisch förderbedürftig eine Voraussetzung dafür ist, sonderpädagogische Förderung zu erhalten. Denn in einigen Bundesländern gibt es Integrationsformen, in denen Lehrerwochenstunden für sonderpädagogische Förderung an Regelschulen auch ohne die Feststellung eines Förderbedarfs bereitgestellt werden können. Dies erfolgt z. T. jedoch nur für bestimmte Förderschwerpunkte. Die theoretisch hergeleitete Frage, ob Förderschwerpunkte in integrativen Settings grundsätzlich weiterhin festgestellt werden, wurde daher insofern abgeändert, dass erfasst wurde, ob in einer Integrationsform Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung auch ohne Feststellungsverfahren zur Verfügung stehen und, wenn ja, für welche Förderschwerpunkte. Zudem war es notwendig, sich zum Zweck der Komplexitätsreduktion bei den genannten Ressourcen ausschließlich auf Stunden von Sonderpädagogen zu konzentrieren. Möglicherweise stehen aber in den Integrationsformen zusätzlich noch stundenweise Sozialpädagogen, Erzieher, Schulassistenten und/oder Integrationshelfer zur Verfügung. Dies konnte in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden.
2. Des Weiteren zeigte sich, dass die Frage, ob Schüler mit Beeinträchtigungen oder SPF in der Regelschule ausgesondert werden, zugespitzt werden musste. So gibt es im vorliegenden Material keine Vorgaben zur Aussonderung, sondern vor allem dazu, inwiefern gemeinsamer Unterricht stattfinden soll – was aber natürlich Aussagen zur Aussonderung beinhaltet. Ferner kann Aussonderung auf unterschiedliche Arten stattfinden. So gibt es neben den Vorgaben zur Art und zum Umfang des gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne SPF für manche Integrationsformen auch Regelungen dazu, welcher Schule (Sonderschule oder Regelschule) Schüler mit SPF angehören. Die Zugehörigkeit zu einer Sonderschule trotz integrativer Unterrichtung an einer Regelschule spiegelt dabei eine formale – aber z. B. daran, welche Schule das Zeugnis ausstellt auch sichtbare – Form der Aussonderung wider, während der Umfang des gemeinsamen Unterrichts und damit auch der Umfang des separaten Unterrichts von Schülern mit SPF eine im schulischen Erfahrungsraum direkt sichtbare Aussonderung bedeutet.
3. Die Frage nach der sozialen Komposition einer Lerngruppe muss empirisch ermittelt werden und kann anhand des vorliegenden Materials nicht beantwortet werden. Da aber bekannt ist, dass die Zuweisung zu Schulformen in Deutschland herkunftsabhängig erfolgt (vgl. z.B. Solga und Wagner 2007; Ehmke et al. 2005: 258ff.), wurden als Näherung Informationen darüber aufgenommen, an welchen Schulformen Integration stattfinden kann. Darüber hinaus zeigte sich, dass es mit Blick auf die Heterogenität von Lerngruppen Unterschiede zwischen Integrationsformen dahingehend geben kann, wie viele Schüler mit SPF in eine Regelklasse aufgenommen werden können bzw. ob nur Schüler mit SPF in einer Klasse unterrichtet werden. Um die Heterogenität der Schülerschaft

in Integrationsformen besser abzubilden, wurden diese beiden Faktoren zusätzlich aufgenommen. Gleiches gilt für Vorgaben dazu, ob nur Schüler mit SPF aufgenommen werden können, die zielgleich unterrichtet werden, oder ob auch zielfähig integriert werden kann. Dies beeinflusst die Heterogenität der Lerngruppe, da Schüler der Schwerpunkte „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ unter Vorgabe der Zielgleichheit von einer Integrationsform ausgeschlossen sind, und soll hier daher explizit berücksichtigt werden.

Im Ergebnis wurde das unter Punkt 4.2. hergeleitete Analyseraster nach der Überprüfung am empirischen Material also an einigen Stellen gekürzt und an anderen Stellen präzisiert, um die theoretischen Dimensionen auf Basis des vorliegenden Materials besser abbilden zu können. Eine Übersicht über das für den Vergleich herangezogene Analyseraster findet sich in Tabelle 1.

Entlang der in Tabelle 1 dargestellten empirischen Schlüsselkategorien wurde anschließend für jede Integrationsform das vorhandene Datenmaterial inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2008). Bei der Typenbildung wurde zunächst nach Ähnlichkeiten in den Ausprägungen der einzelnen Analysedimensionen und darauf aufbauend nach bestimmten Merkmalskonfigurationen gesucht, die zu Typen zusammengefasst werden konnten. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse werden im Folgenden vorgestellt.

Tabelle 1: Analyseraster für den Vergleich der empirisch identifizierten Integrationsformen

1 a) Stehen Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung zur Verfügung, ohne dass ein Förderbedarf offiziell festgestellt werden muss?
1 b) Falls ja, für welche Förderschwerpunkte stehen diese Ressourcen zur Verfügung?
2 a) Welcher Schule gehören die Schüler mit SPF an (Regel- oder Sonderschule)?
2 b) In welcher Art und in welchem Umfang ist gemeinsamer Unterricht vorgesehen?
3 a) An welchen Schulformen kann die Organisationsform von Integration angesiedelt werden?
3 b) Wie viele Schüler mit SPF können in eine Regelklasse aufgenommen werden, bzw. werden nur Schüler mit SPF in einer Klasse unterrichtet?
3 c) Können Schüler auch zielfähig integriert werden?

Quelle: Eigene Darstellung.

7 Ergebnisse der Dokumentenanalyse: Typen von Organisationsformen schulischer Integration

Bei der vergleichenden Analyse der Integrationsformen entlang der in Tabelle 1 genannten Schlüsselkategorien kristallisierten sich fünf Typen von Organisationsformen der Integration von Schülern mit SPF in das allgemeine Schulsystem heraus: Prävention (Variante A und B), Kooperation, Sonderklassen, Integration in Regelklassen sowie Schwerpunktschulen.

Typologien haben natürlich ihre Vor- und Nachteile. Weber (1982 [1922]: 191, Hervorh. i. O.) schreibt bezüglich der Bildung des Idealtypus: „Er wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde.“ Aufgrund dieser einseitigen Steigerung und Zusammenfassung gehen Typologien immer mit dem Verlust von Details und Nuancen einher (vgl. Esping-Andersen 1999: 73). Gleichzeitig haben sie für den Forschungsprozess aber auch erheblichen Wert. Nach Esping-Andersen (1999: 73) sind Typologien nützlich, weil sie aufgrund ihrer inhaltlichen Sparsamkeit den Blick des Forschers für das große Ganze öffnen, anstatt sich in Details zu verlieren. „[They, Anm. JMB] help us see the forest rather than myriad trees.“ (Esping-Andersen 1999: 73). Darüber hinaus können durch sie Hypothesen generiert und versteckte Zusammenhänge entdeckt werden.

Vor diesem Hintergrund muss darauf hingewiesen werden, dass die folgende Typologie (und insbesondere ihre Einordnung in den Tabellen 3-7) vor allem auf die Gemeinsamkeiten der zu Typen zusammengefassten Integrationsformen fokussiert.

Tabelle 2: Typen von Organisationsformen schulischer Integration nach Bundesländern zum Stand 01.08.2012.

Bundesland	Prävention Variante A	Prävention Variante B	Kooperation	Sonderklassen	Integration in Regelklassen	Schwerpunktschulen
BW	✓	o	✓	✓	✓	o
BY	✓	o	✓	✓	✓	✓
BE	✓	✓	✓	✓	✓	✓
BB	✓	✓	✓	✓	✓	✓
HB	✓	o	o	✓	✓	o
HH	o	✓	o	o	✓	o
HE	✓	✓	✓	✓	✓	o
MV	✓	o	o	✓	✓	o
NI	✓	✓	✓	✓	✓	o
NW	✓	o	o	o	✓	o
RP	✓	o	o	o	✓	✓
SL	✓	✓	✓	✓	✓	✓
SN	✓	o	✓	✓	✓	o
ST	✓	o	o	✓	✓	o
SH	✓	✓	o	o	✓	o
TH	✓	✓	o	o	✓	o

Quelle: Eigene Darstellung.

Innerhalb der Typen kann es aber Variation¹⁹ geben, die hier um der o. g. Vorteile einer Typologie willen vernachlässigt wird. Im Folgenden werden die Typen von Organisationsformen jeweils vorgestellt. Diese Typen können über die Bundesländer hinweg verglichen werden, wobei jedoch bedacht werden sollte, dass nicht alle Formen in allen Bundesländern vorhanden sind (siehe Tabelle 2).

7.1 Prävention

Der erste Typ einer Organisationsform schulischer Integration, der hier vorgestellt werden soll, ist die „Prävention“. Prävention zeichnet sich gegenüber den anderen vier Typen von Integration vor allem durch die Art aus, wie sonderpädagogische Ressourcen für die Förderung von Schülern bereitgestellt werden: In den anderen Typen von Integrationsformen werden die Stunden, die ein Sonderpädagoge integrativ an einer Regelschule arbeitet und Schüler fördert, basierend auf der Feststellung eines SPF individuell (kindbezogen) oder bei Anwesenheit von Schülern mit SPF in einer Klasse oder Schule pauschal zugewiesen. Im Rahmen der Prävention werden Schüler in Regelschulen jedoch sonderpädagogisch unterstützt, ohne dass sie dafür als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert werden müssen. Diese von der Feststellung eines SPF unabhängigen Ressourcen können einer Regelschule – je nach Bundesland (vgl. Tabelle 2) – auf zwei unterschiedliche Arten zur Verfügung gestellt werden:

Variante A: In den meisten Bundesländern sind sonderpädagogische Dienste für die integrative sonderpädagogische Förderung von Schülern mit SPF zuständig. Diese haben z. T. verschiedene Bezeichnungen wie ambulante oder mobile Dienste, Förderzentren oder Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung. Sie gehören häufig – aber nicht immer (siehe die „ZuP“ in Bremen) – zu den Sonderschulen. Entsprechend arbeiten dort Sonderpädagogen, welche für integrative Förderung an Regelschulen eingesetzt werden. In allen Bundesländern – bis auf Hamburg, wo kein Hinweis auf diese Variante der Prävention gefunden wurde – stehen den sonderpädagogischen Diensten explizit Lehrerwochenstunden zur Verfügung, die für präventive Maßnahmen an Regelschulen genutzt werden können. Präventiv werden Schüler gefördert, wenn die Regelschule feststellt, dass diese von einer „Behinderung bedroht“ sind und ohne Förderung vermutlich eine Behinderung bekommen werden oder wenn sie einen „vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf“ aufweisen. Die Regelschule verständigt dann den sonderpädagogischen Dienst und die Förderung findet in Absprache zwischen der Regelschule und den sonderpädagogischen Diensten statt. Unklar ist, wie lange und in welchem Umfang präventive Maßnahmen von den Sonderpädagogen an den Regelschulen durchgeführt werden können, ohne dass ein Verfahren zur Feststellung eines SPF eingeleitet wird. Es liegt aber die Vermutung nahe, dass es sich – wie für Brandenburg und Berlin auch explizit geregelt – hier vor allem um solche Fördermaßnahmen handelt, die nur zur vorübergehenden und nicht dauerhaften Unterstützung gedacht sind.

¹⁹ So unterscheidet sich z.T. die Bezeichnung der Integrationsformen von Land zu Land, aber auch mit Blick auf die konkreten Vorgaben kann es Unterschiede geben. Für Leser, die sich für die Variation – also gewissermaßen die Bäume und nicht den Wald – interessieren, finden sich Beschreibungen der bundeslandspezifischen Ausgestaltung der Förderformen im Anhang (Abschnitt 10).

Variante B: Darüber hinaus ist in einigen Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen) explizit geregelt, dass Lehrerwochenstunden für sonderpädagogische Förderung Regelschulen oder -klassen auch *pauschal* zugewiesen werden (können) und dort verlässlich zur Verfügung stehen, ohne dass Förderbedarfe dafür offiziell festgestellt werden müssen. Ein Sonderpädagoge ist in diesem Fall für eine pro Woche von vornherein und unabhängig von der Anzahl an Schülern mit „vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf“ festgelegte Anzahl an Stunden an einer Regelschule oder in einer Regelklasse tätig. Er kann dort Schüler unterstützen, ohne dass diese als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert werden müssen, und ohne dass von der Regelschule zunächst eine Bedarfsmeldung an die sonderpädagogischen Dienste gemacht werden müsste (vgl. Tabelle 4.2).²⁰ Solche pauschal zugewiesenen Ressourcen sind in den Bundesländern, in denen es diese Variante der Prävention gibt, aber fast ausschließlich für die Förderung von Schülern mit vermutetem Förderbedarf im Bereich „Lernen“, „Sprache“ und/oder „emotionale und soziale Entwicklung“ und des Weiteren vor allem für den Bereich der Grundschule vorgesehen. Lediglich in Hamburg, im Saarland und in Thüringen war es auch für Schulen der Sekundarstufe möglich, pauschale Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung zu erhalten.

Tabelle 3: Einordnung von „Prävention entlang des Analyserasters

1 a) Stehen Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung zur Verfügung, ohne dass ein Förderbedarf offiziell festgestellt werden muss?
- Ja.
1 b) Falls ja, für welche Förderschwerpunkte stehen diese Ressourcen zur Verfügung?
- Variante A: Nicht eingegrenzt. - Variante B: „Lernen“, „Sprache“, „emotionale und soziale Entwicklung“.
2 a) Welcher Schule gehören die Schüler mit SPF an (Regel- oder Sonderschule)?
- Regelschule.
2 b) In welcher Art und in welchem Umfang ist gemeinsamer Unterricht vorgesehen?
- Umfassende Teilnahme am gemeinsamen Unterricht. - Zeitweise Unterrichtung in Förderkursen/-gruppen.
3 a) An welchen Schulformen kann die Organisationsform von Integration angesiedelt werden?
- Variante A: Alle. - Variante B: Überwiegend Grundschulen.
3 b) Wie viele Schüler mit SPF können in eine Regelklasse aufgenommen werden bzw. werden nur Schüler mit SPF in einer Klasse unterrichtet?
- Trifft nicht zu.
3 c) Können Schüler auch zieldifferent integriert werden?
- Trifft nicht zu.

Quelle: Eigene Darstellung.

²⁰ Dies ist zwar im Rahmen von Absprachen zwischen mobilen sonderpädagogischen Diensten und allgemeinen Schulen auch denkbar, dann aber Teil der Absprache und nicht offiziell festgelegt.

Unabhängig von der Ressourcenzuweisung wird für den Typ „Prävention“ insgesamt von den Ländern relativ wenig geregelt: So werden nur wenige Vorgaben gemacht, wie die Förderung der Schüler mit „vermutetem“ Förderbedarf tatsächlich aussehen soll. Lediglich in Berlin, Hessen und dem Saarland war geregelt, dass die Schüler vorrangig in der Klassengemeinschaft individuell gefördert werden sollten, dass aber auch Förderkurse oder -gruppen für mehrere Schüler mit vermutetem SPF vorübergehend eingerichtet werden können (vgl. Abschnitt 10.1.1). In anderen Bundesländern wird hierzu nichts geregelt oder – wie in Schleswig-Holstein – die Ausgestaltung der Förderung explizit den sonderpädagogischen Diensten in Absprache mit den Regelschulen überlassen. Des Weiteren bleibt offen, ob die Schüler weiterhin offiziell zur Regelschule gehören, wenngleich dies anzunehmen ist, da die Feststellung eines Förderbedarfs Voraussetzung dafür ist, an eine Sonderschule überwiesen zu werden. Zudem gibt es – logischerweise – keine Vorgaben dazu, wie viele Kinder mit „vermutetem Förderbedarf“ in eine Klasse aufgenommen werden können oder ob Schüler, die zielfähig integriert werden müssten, aufgenommen werden können, denn auch hierfür müsste zunächst ein sonderpädagogischer Förderbedarf offiziell festgestellt werden.

7.2 Kooperation

Neben der Prävention wird in acht Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen) die Möglichkeit erwähnt, schulische Integration durch Kooperation zwischen Sonderschulen und Regelschulen zu ermöglichen (vgl. Abschnitt 10.1.2). Integration findet hier insofern statt, als dass zwischen Regel- und Sonderschülern zumindest Kontaktmöglichkeiten im Rahmen gemeinsamer außerunterrichtlicher Aktivitäten – wie Ausflügen oder Schulfesten – geschaffen werden. Kooperationen können aber auch gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne SPF beinhalten. Dieser ist jedoch auf einzelne Schulfächer beschränkt, wobei die Schulen entweder gemeinsam den Unterricht gestalten, oder – wie in Hessen, im Saarland und in Sachsen vorgesehen –, einzelne Schüler der Sonderschule in ausgewählten Schulfächern am Unterricht der Regelschule teilnehmen. Außerhalb der Kooperation werden die Schüler mit SPF aber weiterhin an der Sonderschule unterrichtet. Dies bedeutet auch, dass sie alle einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen, denn dieser ist Voraussetzung für die Überweisung an die Sonderschule. Mit Blick auf die Möglichkeit zielfähiger Integration lässt sich festhalten, dass es in keinem der Bundesländer Vorgaben gibt, die einschränken würden, welche Sonderschulen für welche Förderschwerpunkte oder auch welche Regelschulformen bzw. Klassenstufen sich besonders oder gar nicht an Kooperationen beteiligen sollten. In Sachsen ist die Teilnahme eines Schülers mit SPF am Unterricht einer Regelschule in der Sekundarstufe II jedoch nur unter der Bedingung der Zielgleichheit möglich (s.u.).

Tabelle 4: Einordnung von „Kooperation“ entlang des Analyserasters

1 a) Stehen Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung zur Verfügung, ohne dass ein Förderbedarf offiziell festgestellt werden muss?
- Nein.
1 b) Falls ja, für welche Förderschwerpunkte stehen diese Ressourcen zur Verfügung?
- Trifft nicht zu.
2 a) Welcher Schule gehören die Schüler mit SPF an (Regel- oder Sonderschule)?
- Sonderschule.
2 b) In welcher Art und in welchem Umfang ist gemeinsamer Unterricht vorgesehen?
- Gemeinsame außerunterrichtliche Aktivitäten. - Gemeinsamer Unterricht in bestimmten Fächern oder Projekten. - Gemeinsamer Unterricht für einzelne Schüler mit SPF, die am Unterricht der Regelschule in bestimmten Fächern teilnehmen.
3 a) An welchen Schulformen kann die Organisationsform von Integration angesiedelt werden?
- Alle.
3 b) Wie viele Schüler mit SPF können in eine Regelklasse aufgenommen werden bzw. werden nur Schüler mit SPF in einer Klasse unterrichtet?
- Schüler mit SPF (Schüler mit SPF besuchen weiterhin die Sonderschule und sind nicht Teil einer Regelklasse).
3 c) Können Schüler auch zieldifferent integriert werden?
- Ja.

Quelle: Eigene Darstellung.

7.3 Sonderklassen

In 11 der Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt) gibt es des Weiteren die Möglichkeit, Schüler mit SPF an Regelschulen in Sonderklassen zu unterrichten. Die Schüler mit SPF besuchen in diesem Modell zwar die Regelschule, werden an dieser aber in einer separaten Klasse unterrichtet, die nur von Schülern mit festgestelltem SPF besucht wird. Dabei ist nicht eingeschränkt, an welchen Regelschulformen oder für welche Förderschwerpunkte Sonderklassen eingerichtet werden können. In einigen Bundesländern (Bremen, Hessen) sind Sonderklassen aber explizit für die zieldifferente Integration von Schülern der Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ gedacht. Darüber hinaus gibt es in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen (zusätzlich) Sonderklassen, die explizit für den Bereich der Grundschule vorgesehen sind und vor allem für Schüler mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ oder „Sprache“ eingerichtet werden können. Die Schüler der Sonderklassen gehören fast

immer der Sonderschule an. In Niedersachsen und Berlin können sie im Primarbereich aber auch zur Regelgrundschule gehören.

An der Regelschule werden die Sonderklassen in den meisten Bundesländern einer Regelklasse zugeordnet, mit der sie kooperieren sollen. Wie die Kooperation ausgestaltet sein soll, wird allerdings nur selten geregelt. Vielmehr soll dies von den Schulen in einer Kooperationsvereinbarung festgelegt werden (Bremen, Niedersachsen). Sofern es Vorgaben zur Kooperation gibt, ist des Weiteren nur geregelt, dass diese sowohl außerunterrichtlich erfolgen als auch gemeinsamen Unterricht – in einigen Fächern – beinhalten kann (Bayern, Bremen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt).

Tabelle 5: Einordnung von „Sonderklassen“ entlang des Analyserasters

1 a) Stehen Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung zur Verfügung, ohne dass ein Förderbedarf offiziell festgestellt werden muss?
- Nein.
1 b) Falls ja, für welche Förderschwerpunkte stehen diese Ressourcen zur Verfügung?
- Trifft nicht zu.
2 a) Welcher Schule gehören die Schüler mit SPF an (Regel- oder Sonderschule)?
- Sonderschule.
2 b) In welcher Art und in welchem Umfang ist gemeinsamer Unterricht vorgesehen?
- Gemeinsame außerunterrichtliche Aktivitäten. - Gemeinsamer Unterricht in bestimmten Fächern.
3 a) An welchen Schulformen kann die Organisationsform von Integration angesiedelt werden?
- Alle.
3 b) Wie viele Schüler mit SPF können in eine Regelklasse aufgenommen werden bzw. werden nur Schüler mit SPF in einer Klasse unterrichtet?
- Nur Schüler mit SPF.
3 c) Können Schüler auch zielfähig integriert werden?
- Ja.

Quelle: Eigene Darstellung.

7.4 Integration von Schülern mit SPF in Regelklassen

Der vierte Typ der Organisationsformen schulischer Integration, der hier vorgestellt werden soll, heißt „Integration in Regelklassen“. Hierbei handelt es sich vermutlich um den – über die Bundesländer hinweg betrachtet – heterogensten Typ schulischer Integration. In allen Bundesländern gibt es mindestens eine, oft auch mehrere Integrationsformen, die diesem Typus entsprechen. Manche Formen dieser Integration werden in einigen Bundesländern nicht explizit benannt. Hierbei handelt es sich meistens um solche, bei denen Schüler mit SPF zielgleich in eine Regelklasse integriert werden können. In der Literatur wird diese Organisationsform häufig als Einzelintegration bezeichnet. Da aber oftmals keine Angaben darüber gemacht werden, ob die Schüler tatsächlich nur einzeln oder auch zu mehreren integriert werden können, erscheint der

Begriff *Individualintegration* treffender. Andere Formen, die der Integrationsform „Integration in Regelklassen“ entsprechen, werden wiederum explizit benannt und geregelt. Diese Formen heißen z.B. Klassen mit gemeinsamem Unterricht oder Integrationsklassen. Auch sie können inhaltlich dem entsprechen, was in manchen Bundesländern unter Individualintegration fallen würde. Insofern können die benannten und nicht-benannten Formen nicht klar getrennt und z.B. unterschiedlichen Typen zugeordnet werden. Alle diese Formen haben aber in jedem Fall gemeinsam, dass Schüler mit festgestelltem SPF in Regelklassen aufgenommen werden und dort am Unterricht teilnehmen.

In Regelklassen, in die Schüler mit SPF aufgenommen werden, sind ein oder mehrere Sonderpädagogen jede Woche einige Stunden tätig, um die Schüler mit SPF und/oder ihre Lehrer zu unterstützen. Die Anzahl der Stunden berechnet sich entweder auf der Basis des für die Schüler mit SPF in der Klasse individuell festgestellten Förderbedarfs (kindbezogen). Oder Stunden sonderpädagogischer Betreuung werden einer Regekkasse pauschal zugewiesen, wenn ein oder mehrere Schüler mit SPF in dieser unterrichtet werden. Vorgaben mit Blick auf die Art und den Umfang des gemeinsamen Unterrichts finden sich nur in einigen Bundesländern (Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein). Dort ist dann z.B. die umfassende Teilnahme der Schüler mit SPF am und sonderpädagogische Förderung im Unterricht der Regelklasse, gegebenenfalls mit zusätzlichen Förderangeboten, vorgesehen. Die Förderung kann aber auch zeitweise in gesonderten Kursen, Lerngruppen, Kleingruppen oder als Einzelförderung stattfinden.

Bei den in diesem Beitrag betrachteten Formen der Integration in Regelklassen gibt es entweder keine, Mindest- oder Höchstvorgaben für die Anzahl an Schülern mit SPF, die in eine Regelklasse aufgenommen werden können. Des Weiteren können sich die Vorgaben auch innerhalb eines Bundeslands unterscheiden, wenn hier mehrere Integrationsformen vorgesehen sind, die der Integration in Regelklassen entsprechen. Die Mindest- und Höchstvorgaben reichen von einzelnen Schülern über kleinere Gruppen (zwischen 3 und 7 Schüler) bis hin zu „maximal einem Drittel“ an Schülern mit SPF, die in Berlin in sogenannte „integrative Klassen“ aufgenommen werden können. Des Weiteren können zumindest in Bayern auch an Sonderschulen der Förderschwerpunkte „Sehen“, „Hören“ und „körperliche und motorische Entwicklung“ bis zu 20 Prozent der Schüler ohne SPF in Klassen, die nach den Lehrplänen der Regelschulen unterrichtet werden, aufgenommen werden. Schöler et al. (2010: 52) nennen dies „umgekehrte Integration“. Grundsätzlich gibt es in allen Bundesländern Formen der Integration in Regelklassen, bei denen Schüler mit SPF auch zieldifferent unterrichtet werden können. In einigen Bundesländern gibt es aber auch Formen dieses Typs, die – insbesondere in der Sekundarstufe I – ausschließlich für Schüler zugänglich sind, die zielgleich unterrichtet werden (Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen). In Sachsen ist die Integration in der Sekundarstufe grundsätzlich nur zielgleich möglich.

Welcher Schule die Schüler mit SPF angehören, wird für die Integration in Regelklassen überwiegend nicht spezifiziert. Es ist aber davon auszugehen, dass sie – wie in Baden-Württemberg für die „ISEP“ und in Sachsen für die „Vollintegration“ explizit vorgegeben – Schüler der Regelschulen sind. In einigen Bundesländern soll die Integration in Regelschulen hauptsächlich an Schulen mit bestimmten Profilen eingerichtet werden. Um was für Schulen es sich dabei handelt, soll im nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

Tabelle 6: Einordnung von „Integration in Regelklassen“ entlang des Analyserasters.

1 a) Stehen Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung zur Verfügung, ohne dass ein Förderbedarf offiziell festgestellt werden muss?
- Nein.
1 b) Falls ja, für welche Förderschwerpunkte stehen diese Ressourcen zur Verfügung?
- Trifft nicht zu.
2 a) Welcher Schule gehören die Schüler mit SPF an (Regel- oder Sonderschule)?
- Regelschule.
2 b) In welcher Art und in welchem Umfang ist gemeinsamer Unterricht vorgesehen?
- Umfassende Teilnahme am gemeinsamen Unterricht - Umfassende Teilnahme am gemeinsamen Unterricht mit zusätzlichen Förderangeboten - Zeitweise Förderung in gesonderten Gruppen oder einzeln
3 a) An welchen Schulformen kann die Organisationsform von Integration angesiedelt werden?
- Z.T. beschränkt auf „Schwerpunktschulen“ oder den Primarbereich.
3 b) Wie viele Schüler mit SPF können in eine Regelklasse aufgenommen werden bzw. werden nur Schüler mit SPF in einer Klasse unterrichtet?
- Einzelne oder Gruppen.
3 c) Können Schüler auch zieldifferent integriert werden?
- Ja, aber z.T. beschränkt auf bestimmte bundeslandspezifische Integrationsformen.

Quelle: Eigene Darstellung.

7.5 Schwerpunktschulen

In fünf Bundesländern werden Schwerpunktschulen als Form der schulischen Integration von Schülern mit SPF erwähnt. Diese Bundesländer sind Bayern, Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz und das Saarland. Die Schwerpunktschule liegt gewissermaßen quer zu den anderen Typen schulischer Integration, da diese Organisationsform auf der Schulebene angesiedelt ist, während sich die anderen Typen überwiegend auf die Klassenebene beziehen. Da Schwerpunktschulen in einigen Bundesländern aber eine besondere Rolle für die Integration von Schülern mit SPF einnehmen, sollen sie an dieser Stelle als eigenständiger Typ behandelt werden. Bei Schwerpunktschulen handelt es sich um eine Organisationsform schulischer Integration, bei der Schulen einen besonderen Auftrag haben, Schüler mit SPF aufzunehmen und zu unterrichten. Dabei kann es sich entweder darum handeln, dass dies Regelschulen sind, die vergleichsweise viele Schüler mit SPF (Bayern, Brandenburg, Rheinland-Pfalz), Schüler mit besonders „hohem“ Förderbedarf (Bayern, Berlin) aufnehmen und/oder solche, die speziell darauf ausgerichtet sind, auch (Bayern, Rheinland-Pfalz) zieldifferenten Unterricht anzubieten (zieldifferente Integration ist grundsätzlich an allen Schwerpunktschulen möglich). Im Saarland zeichnen sich die dortigen Schwerpunktschulen zudem dadurch aus, dass sie über besondere „Förderungseinrichtungen“ verfügen.

Manchen Schwerpunktschulen werden für die Förderung der an ihnen unterrichteten Schüler mit festgestelltem SPF pauschal Lehrerwochenstunden für die sonderpädagogische Förderung zugewiesen (Bayern, Rheinland-Pfalz), an anderen hängt die Anzahl der Stunden von der Anzahl der Schüler mit festgestelltem SPF ab. Der Unterschied der pauschalen Zuweisung an Schwerpunktschulen zur o. g. Prävention ist dabei, dass die Stunden der Regelschule nicht unabhängig, sondern nur im Falle der Anwesenheit von Schülern mit festgestelltem SPF zugewiesen werden. Des Weiteren finden sich manche Organisationsformen von Integration in einigen Bundesländern mit größerer Wahrscheinlichkeit oder ausschließlich an Schwerpunktschulen (Formen der Integration in Regelklassen in Bayern und Rheinland-Pfalz; Sonderklassen und Integration in Regelklassen in Brandenburg). Schwerpunktschulen verfügen zudem für gewöhnlich über ein besonderes Schulprogramm oder Profil für den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne SPF (explizit geregelt in Bayern, Berlin, Brandenburg). Wie genau dies aussehen soll, wird jedoch nicht vorgegeben. Nur im Saarland ist festgelegt, dass die Schüler mit SPF an Schwerpunktschulen wöchentlich einzeln oder in Kleingruppen von einem Sonderpädagogen gefördert werden.

Ob Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung ohne die Notwendigkeit der Feststellung eines SPF zur Verfügung stehen, wie viele Schüler mit SPF hier in eine Regelklasse aufgenommen werden, ob sie in Sonderklassen unterrichtet werden und welcher Schulform sie angehören, hängt an Schwerpunktschulen davon ab, welche weiteren Integrationsformen auf Klassenebene an diesen eingerichtet sind. Auf Klassenebene kann es also durchaus Überschneidungen zwischen Schwerpunktschulen und den anderen Typen schulischer Integration geben. Aber auch die anderen Typen schulischer Integration müssen sich auf Klassenebene nicht unbedingt gegenseitig ausschließen.

Tabelle 7: Einordnung von „Schwerpunktschulen“ entlang des Analyserasters.

1 a) Stehen Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung zur Verfügung, ohne dass ein Förderbedarf offiziell festgestellt werden muss?
- Trifft nicht zu.
1 b) Falls ja, für welche Förderschwerpunkte stehen diese Ressourcen zur Verfügung?
- Trifft nicht zu.
2 a) Welcher Schule gehören die Schüler mit SPF an (Regel- oder Sonderschule)?
- Trifft nicht zu.
2 b) In welcher Art und in welchem Umfang ist gemeinsamer Unterricht vorgesehen?
- Festgelegt im Schulprogramm.
3 a) An welchen Schulformen kann die Organisationsform von Integration angesiedelt werden?
- Alle.
3 b) Wie viele Schüler mit SPF können in eine Regelklasse aufgenommen werden bzw. werden nur Schüler mit SPF in einer Klasse unterrichtet?
- Trifft nicht zu.
3 c) Können Schüler auch zieldifferent integriert werden?
- Ja.

Quelle: Eigene Darstellung.

7.6 Schnittmengen der Organisationsformen schulischer Integration

In den vorangehenden Abschnitten wurden fünf Typen von Organisationsformen integrativer sonderpädagogischer Förderung vorgestellt. Es ist jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, dass sich diese Typen auf der Ebene der Einzelklasse durchaus überschneiden *können*. Das bedeutet nicht, dass dies immer der Fall ist – schon allein, weil nicht in allen Bundesländern alle Formen der Integration vorhanden sind (vgl. Tabelle 2). Dennoch sind die Überschneidungsmöglichkeiten bei der Betrachtung schulischer Integration auf Ebene einer Klasse oder Schule nicht zu vernachlässigen. Beispielsweise ist es möglich, dass in einer Regelklasse Sonderpädagogen im Rahmen der Prävention tätig sind, während gleichzeitig Kinder mit festgestellten Förderbedarfen in diese integriert werden (Integration in Regelklassen). Zudem wäre es denkbar, dass eine solche Klasse an einer Schwerpunktschule angesiedelt ist. Die Überschneidungsmöglichkeiten sind in Abbildung 4.1 dargestellt.

Abbildung 1: Möglichkeiten der Überschneidung von Organisationsformen schulischer Integration



Quelle: Eigene Darstellung.

8 Zusammenfassung und Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, die Organisationsformen schulischer Integration in den 16 deutschen Bundesländern vergleichend darzustellen. Hierfür wurde zunächst geklärt, in welchen Dimensionen Integrationsformen über die Länder hinweg verglichen werden sollten. Dazu wurde eine ungleichheitssoziologische Perspektive eingenommen: Im Forschungsstand ist gut belegt, dass die Beschulung an einer Sonderschule Schüler sozial benachteiligen kann. Daher fand der Vergleich der Integrationsformen mit Blick darauf statt, ob und inwieweit die Faktoren, die Prozesse der sozialen Benachteiligung an Sonderschulen bekanntermaßen auslösen können, auch in integrativen Settings vorgesehen sind. Anhand eines zunächst theoretisch hergeleiteten und dann am empirischen Material überprüften und angepassten Analyserasters wurden 80 auf Basis von Rechtsgrundlagen sowie Handreichungen, Berichten und Broschüren der Bundesländer identifizierte Integrationsformen entlang der Analysekatégorien eingeordnet und darauf aufbauend zu fünf Typen von Organisationsformen schulischer Integration zusammengefasst: Prävention, Kooperation, Sonderklassen, Integration in Regelklassen und Schwerpunktschulen. Diese können über die Länder hinweg verglichen werden, es sind aber nicht alle Typen in allen Bundesländern gleichermaßen vorhanden (vgl. Tabelle 2). Ferner können sich die Formen dort, wo mehrere existieren, auf Ebene der Einzelklasse überschneiden (vgl. Abbildung 1).

Betrachtet man die fünf hier identifizierten Typen von Organisationsformen schulischer Integration, fällt auf, dass sie sich darin unterscheiden, welche und wie viele der Faktoren, die an Sonderschulen Prozesse der sozialen Benachteiligung auslösen können, in ihnen vorgesehen sind (eine Zusammenfassung der Tabellen 3 bis 7 findet sich in Tabelle 8 in Abschnitt 10). So müssen Förderbedarfe – mit Ausnahme der Prävention – weiterhin in allen Integrationsformen formal festgestellt werden, damit Schüler sonderpädagogisch gefördert werden können. Die Feststellung des SPF führt im Rahmen von Kooperation und Sonderklassen auch nach wie vor zu einer Überweisung auf die Sonderschule, wobei die Schüler in Sonderklassen allerdings „nur“ formal zur Sonderschule gehören, während sie räumlich weiterhin an einer Regelschule unterrichtet werden – allerdings in separaten Klassen. In diesen beiden Organisationsformen ist aufgrund der ausschließlichen Aufnahme von Schülern mit SPF in einen Klassenverband zudem von vergleichsweise homogenen Lerngruppen auszugehen (vgl. Abschnitt 4.1), während im Rahmen der Prävention und der Integration in Regelklassen – je nach Schule bzw. Schulform versteht sich – von einer größeren Heterogenität ausgegangen werden kann. Auch mit Blick auf die Frage, in welchem Umfang gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne SPF vorgesehen ist, unterscheiden sich die fünf Typen, wobei der geringste Umfang des gemeinsamen Unterrichts bei der Kooperation und der meiste bei der Integration in Regelklassen vorgesehen ist, bei der Schüler mit und ohne SPF möglichst umfassend gemeinsam unterrichtet werden sollen. Für die Prävention gibt es zum gemeinsamen Unterricht keine direkte Vorgabe, da Förderbedarfe nicht offiziell festgestellt werden. Die Förderung der Schüler mit „vermutetem Förderbedarf“ im Rahmen der Prävention soll aber auch überwiegend im Unterricht der Regelklassen stattfinden. Schwer mit den anderen vier Typen zu vergleichen sind Schwerpunktschulen. Bei ihnen handelt es sich um eine Organisationsform schulischer Integration, die nicht – wie die anderen – auf

Klassenebene angesiedelt ist. Daher gibt es auch kaum konkrete Vorgaben zu den hier relevanten Vergleichsdimensionen, die vorrangig auf die Organisation der Integration auf Klassenebene fokussieren. Ob Integration an einer Schwerpunktschule oder einer „normalen“ Regelschule stattfindet, kann aber einen Einfluss darauf haben, wie diese auf Klassenebene durchgeführt wird: An Schwerpunktschulen gibt es möglicherweise besondere Vorgaben im Schulprogramm, die die Art und den Umfang des gemeinsamen Unterrichts bestimmen und von Regelungen an anderen Schulen abweichen. Auch die Heterogenität der Lerngruppen wird sicherlich davon beeinflusst, dass an Schwerpunktschulen viele Schüler mit – ggf. besonders hohen – Förderbedarfen aufgenommen werden.

Wie zu Beginn von Abschnitt 7 ausgeführt, eignen sich Typologien zur Hypothesengenerierung. Auf Basis der hier vorgelegten Untersuchung wäre nun ein nächster Schritt, die Effekte der unterschiedlichen Integrationsformen auf die soziale Benachteiligung der Schüler mit vermutetem oder festgestelltem SPF zu untersuchen. Dabei liegt die Annahme nahe, dass insbesondere die Integrationsformen, in denen nur wenige der Faktoren vorgesehen sind, die an Sonderschulen bekanntermaßen Prozesse der sozialen Benachteiligung auslösen können, auch zu einer geringeren Benachteiligung von Schülern führen. Von der reinen Betrachtung der hier vorgestellten Typen kann jedoch nicht automatisch auf die Effekte dieser Integrationsformen für die in ihnen untersuchten Schüler geschlossen werden. Die Ergebnisse unterliegen diesbezüglich einigen Restriktionen, die hier kurz benannt werden sollen: Die vorliegende Untersuchung der Organisationsformen schulischer Integration setzte auf Ebene des Schulrechts an. Die tatsächliche Umsetzung integrativer Förderung kann jedoch von den rechtlichen Vorgaben abweichen. Sie sollte genauer untersucht werden. Dabei könnte sich zeigen, dass es neben den hier berücksichtigten Unterschieden zwischen den Integrationsformen weitere, für die soziale Benachteiligung relevante Merkmale gibt, die in dem hier genutzten Datenmaterial nicht entdeckt werden konnten. Prozesse sozialer Benachteiligung könnten ferner im Rahmen der Integration auch von anderen, (ggf. zusätzlichen) Faktoren als denen, die in der Sonderschule wirken, ausgelöst werden. Entsprechend muss auch eine reine Abwesenheit der Faktoren, die an Sonderschulen Prozesse der sozialen Benachteiligung auslösen können, nicht automatisch dazu führen, dass Schüler mit Beeinträchtigungen nicht mehr sozial benachteiligt werden. So führt die Aufhebung der Klassifizierung von Schülern und damit des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas im Rahmen der Prävention wahrscheinlich nicht automatisch zu besseren Entwicklungsmöglichkeiten, falls nicht sichergestellt wird, dass die Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung auch ohne formale Feststellung des Förderbedarfs bei den entsprechenden Schülern ankommen und auch ausreichen. Ebenso ist denkbar, dass die benachteiligende Wirkung der hier diskutierten Faktoren in integrativen Settings durch dort vorherrschende, besonders förderliche Bedingungen kompensiert werden könnte. Insgesamt kann es auch Unterschiede je nach Förderschwerpunkt geben, die berücksichtigt werden müssen. Welche Modelle integrativer Förderung im Sinne Lindsays (2007; siehe Einleitung) für welche Schüler tatsächlich am besten sind, ist daher eine Frage, die in zukünftiger Forschung *empirisch* geklärt werden muss.

Darüber hinaus konnte hier nicht geklärt werden, in welchem quantitativen Umfang Schüler mit SPF in den unterschiedlichen Typen von Integrationsformen unterrichtet werden – hier gibt es möglicherweise bedeutsame Unterschiede zwischen den Bundesländern. So ist es denkbar und wahrscheinlich, dass Schüler mit SPF in

einigen Bundesländern vor allem im Rahmen von Sonderklassen unterrichtet werden (unabhängig davon, welche anderen Organisationsformen es dort auf Landesebene gibt) während andere Bundesländer insbesondere präventiv fördern oder in Regelklassen integrieren. Dies zu klären, muss Gegenstand zukünftiger Forschung sein.

Unabhängig von diesen Einschränkungen, hat der Beitrag aber zum Schließen der Forschungslücke um Formen der Integration in den Bundesländern und ihre Vergleichbarkeit beigetragen. So wurde zum ersten Mal ein systematischer Vergleich der Organisationsformen schulischer Integration in den 16 Bundesländern vorgenommen und dem Leser ein Überblick über deren Unterschiedlichkeit gegeben. Mit Hilfe der hier gewonnenen Typologie können Integrationsformen über die Bundesländer hinweg miteinander verglichen werden. Weiterhin wurde in diesem Beitrag deutlich, dass Deutschland aktuell nicht als ein binäres System von Integration auf der einen und Sonderbeschulung auf der anderen Seite betrachtet werden kann, sondern auch hier eine Vielfalt bzw. ein Kontinuum unterschiedlichster integrativer Förderformen vorhanden ist. Dieser Vielfalt werden insbesondere rein quantitative Betrachtungen schulischer Integration, die auf der amtlichen Statistik basieren, bislang nicht gerecht. Das Wissen um die Unterschiedlichkeit schulischer Integrationsformen hat zudem entscheidende Implikationen für die Untersuchung von Effekten schulischer Integration: Die Typen von Integrationsformen können differenzielle Effekte auf die Entwicklung der in ihnen unterrichteten Schüler haben – sowohl auf die der Schüler mit als auch die ohne SPF. Dies muss bei einer (vergleichenden) Untersuchung von Schülern mit und ohne SPF in unterschiedlichen integrativen Settings und im Vergleich mit Sonderschülern berücksichtigt werden.

Zu guter Letzt sei betont, dass in Deutschland nach wie vor die schulische Segregation und nicht Integration der Regelfall ist. Die Mehrheit der Schüler mit SPF wird – trotz aller Integrationsmöglichkeiten – weiterhin an Sonderschulen unterrichtet, wo sie einem großen Risiko sozialer Benachteiligung ausgesetzt ist.

9 Literatur

- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Abingdon.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2011): *Wegweiser für die Eltern zum Gemeinsamen Unterricht*. Berlin.
- Begemann, E. (2002): Sozio-kulturelle Benachteiligung pädagogisch verstehen. In: *Die neue Sonderschule*, 47, 3, S. 191-216.
- Blanck, J. M./Edelstein, B./Powell, J. 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*, 39, 2, Schwerpunktheft „Change and Reforms in Educational Systems and Organizations“, herausgegeben von Regula Julia Leemann/Christian Imdorf/Philipp Gonon/Moritz Rosenmund, S. 267-292.
- Bless, G. (2000): Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten. In: Borchert, J. (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen, S. 440 – 453.
- Bless, G./Mohr, K. (2007): Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Walter, J./Franz, B. (Hrsg.): *Sonderpädagogik des Lernens*. Göttingen, S. 375-382.
- Cicourel, A. V./Kitsuse, J. I. (1974): Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Soziologie der Erziehung*. Weinheim, S. 362-378.
- Cloerkes, G. (2003): Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. In: Ders. (Hrsg.): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Materialien zur Soziologie der Behinderten*. Bd. 1. Heidelberg, S. 11-23.
- Cloerkes, G. (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, unter Mitwirkung von Kai Felkendorff und Reinhard Markowetz*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Heidelberg, S. 39-88.
- Cloerkes, G./Felkendorff, K. (2007): *Institutionalisierung von Behinderung*. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, unter Mitwirkung von Kai Felkendorff und Reinhard Markowetz*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Heidelberg, S. 39-88.
- Degener, T. (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57, 2, S. 200-219.

- Dietze, T. (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: Zeitschrift für Inklusion, 6, 2, S. 1-21.
- Dumont, H./Neumann, M./Maaz, K./Trautwein, U. (2013): Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 60, S. 163–183.
- Eberwein, H. (2009): Förderdiagnostik als lernprozessbegleitende, verstehende Diagnostik. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel, S. 313-325.
- Eberwein, H. /Knauer, S. (Hrsg.) (2009): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel.
- Ehmke, T./Siegle, T./Hohensee, F. (2003): Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster und New York, S. 235-268.
- Esping-Andersen, G. (1999): Social Foundations of Postindustrial Economies. Oxford.
- Färber, C./Lehmann, H./Reichel, C./Reinhardt, J./Reiß, A./Serverin, K./Steiner, U./Stumpf, S./Tausch, C./Walter, C. (2004): Sonderpädagogische Förderung. Ein Vergleich der Landesregelungen zu Rechtlichen Grundlagen, Feststellung des Förderbedarfs und Möglichkeiten der Integration. Ohne Ort. [URL: <http://projekte.sozwes.htwk-leipzig.de/fbs/dateien/Praesentation.pdf>., letzter Zugriff: 02.09.2014].
- Fend, H./Knörzer, W./Nagl, W./Specht, W./Väth-Szusdziara, R. (1976): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 55, Stuttgart.
- Füssel, H.-P./Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Witterschlick und Bonn.
- Ginnold, A. (2009): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. In: Zeitschrift für Inklusion, 1, o. S.
- Goffman, E. (1998 [1963]): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung Ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Gresch, C./Piezunka, A./Solga, H. (2014): Realisierbarkeit einer Ergänzungsstichprobe von Integrationsschülerinnen und -schülern im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Möglichkeiten und Perspektiven, unter Mitarbeit von J. M. Blanck (NEPS Working Paper No.37), Bamberg.
- Haerberlin, U./Eckart, M./Lozano, C. S./Blanc, P. (2011): Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter. In: Ludwig, L. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie 2. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Opladen, S. 55-68.

- Hausotter, A./Pluhar, C. (2004). Lehrpläne im Kontext integrativer Arbeit. Curricula in den europäischen Mitgliedsstaaten. In: Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht im Dialog. Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Weinheim, Basel und Berlin, S. 19-27.
- Heimlich, U. (2003): Integrative Pädagogik: eine Einführung. Stuttgart.
- Hildeschmidt, A. (1998): IntegrationsschülerInnen - Schulabschlüsse und erste Schritte nach der Schule. In: Schnell, I./Hildeschmidt, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München, S. 315-329.
- Hildeschmidt, A./Sander, A. (1995): Integration behinderter Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I. In: Heilpädagogische Forschung, 21, 1, S. 14-26.
- Hildeschmidt, A./Sander, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderung. Aneignungsprobleme - Neues Verständnis von Lernen - Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel, S. 115-134.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift Für Heilpädagogik, 53, 9, S. 354-361.
- Kemper, T./Weishaupt, H. (2011): Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen- unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, 10, S. 419-431.
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen und Berlin. [URL: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen_NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf., letzter Zugriff: 02.09.2014].
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Klieme, E./Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, 2, S. 222-237.
- Kocaj, A./Kuhl, P./Kroth, A. J./Pant, H. A./Stanat, P. (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, 2, S. 165-191.
- Kornmann, R. (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in „Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen“. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 81-96.
- Latham & Watkins: Schulgesetze - Synopsen. [URL: <http://www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de/node/6>, letzter Zugriff: 15.05.2014].

- Lindsay, G. (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. In: *British Journal of Educational Psychology*, 77, 3, S. 1-24.
- Malecki, A. (2013): Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Wirtschaft und Statistik*, Wiesbaden, S. 356-365.
- Mand, J. (2007): Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. In: *European Journal of Special Needs Education*, 22, 1, S. 7-14.
- Markowetz, R. (2007): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: G. Cloerkes (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, unter Mitwirkung von Kai Felkendorff und Reinhard Markowetz*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Heidelberg, S. 207-277.
- Markussen, E. (2004): Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. In: *European Journal of Special Needs Education*, 19, 1, S. 33-48.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel.
- Mißling, S./Ückert, O. (2014): *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Vorabfassung der Studie*, Berlin.
- Pfahl, L. (2004): *Stigma-Management im Job-Coaching. Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher (Diplomarbeit)*. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2004, Berlin.
- Pfahl, L. (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*, Bielefeld.
- Powell, J. J. W. (2003): Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg, S. 103-140.
- Powell, J. J. W. (2006): Special Education and the Risk of Becoming Less Educated. In: *European Societies*, 8, 4, S. 577-599.
- Powell, J. J. W. (2011): *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. Boulder.
- Powell, J. J. W./Pfahl, Lisa (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden, S. 721-739.
- Preuss-Lausitz, U. (2009): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel, S. 458-470.
- Rauer, W./Schuck, K. D. (2007): Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In: Bos, C./Gröhlich, C./Pietsch, M. (Hrsg.):

- KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster, S. 219–253.
- Ruijs, N. M./ Peetsma, T. T. D. (2009): Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. In: Educational Research Review, 4, S. 67–79.
- Rürup, M. (2011): Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. In: Zeitschrift für Inklusion, 5, 4, o. S.
- Rürup, M. (2007): Recht als Quelle – Zur vergleichbaren Erfassung schulpolitischer Entwicklungen im deutschen Bundesstaat. In: Böhm-Kasper, O./Schuchart, C./Schulzeck, U. (Hrsg.): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Münster, S. 197– 216.
- Sander, A. (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, S. 240–244.
- Schnell, I. (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970, Weinheim und München.
- Schnell, I. (2006): An den Kindern kann's nicht liegen... Zum aktuellen Stand gemeinsamen Lernens von Mädchen und Jungen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für integrative Erziehung, 14, 4, S. 195–213.
- Schöler, J./Merz-Atalik, K./Dorrance, C. (2010): Auf dem Weg zur einer Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. BayernForum der Friedrich Ebert Stiftung. München.
- Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2011): FAQ's – Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie. Berlin [URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/FAQ_KDS.pdf, letzter Zugriff: 15.08.2013].
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2012.[URL:http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat_2012.2_m_Anlagen.pdf, letzter Zugriff: 15.08.2013].
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.
- Solga, H. /Wagner, S. J. (2007): Die Zurückgelassenen — die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, S. 187–215.

- Solga, H. /Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Arbeitspapier 171, Düsseldorf.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden.
- Steiner, K. (2008): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern: Die Wahrnehmung der Integrationssituation durch Lehrer, Mitschüler und hörgeschädigte Schüler. München.
- Thimm, W. (1977): Lernbehinderung als Stigma. In: Ders. (2006): Behinderung und Gesellschaft. Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behinderten. (Materialien zur Soziologie der Behinderten, Bd. 2.) Heidelberg, S. 68-77.
- United Nations (2006): Convention on the rights of persons with disabilities. New York.
- Wagner, S. J./Powell, J. J. W. (2003): Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem: Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Wie man behindert wird: Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen (Materialien zur Soziologie der Behinderten, Bd.1). Heidelberg, S. 183-208.
- Wagner, S. J. (2005): Bildungsverläufe von Sonderschülerinnen und Sonderschülern in Deutschland. In: Felkendorff, K./Lischer, E. (Hrsg.): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben, Zürich, S. 14-29.
- Weber, M. (1982 [1922]): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 5., erneut durchgesehene Aufl., Tübingen.
- Wiener, J./Tardif, C. Y. (2004): Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? In: Learning Disabilities Research & Practice, 19, 1, S. 20-32.
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz, Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51, 12, S. 492-503.
- Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 35-60.
- Wocken, H. (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumerei zu bewahren. Ohne Ort. [URL: www.hans-wocken.de/Wocken-Frankfurt2009.doc, letzter Zugriff: 25.03.2011].
- World Health Organisation (2002): Towards a Common Language for Functioning, Disability, and Health. Geneva. [URL: <http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>, letzter Zugriff: 08.09.2014].

10 Anhang

Tabelle 8: Vergleichende Einordnung der Typen schulischer Integration entlang des Analyserasters.

	Prävention (Variante A & B)	Kooperation	Sonderklassen	Integration in Regelklassen	Schwerpunkt- schulen
1 a) Stehen Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung zur Verfügung, ohne dass ein Förderbedarf offiziell festgestellt werden muss?	Ja.	Nein.	Nein.	Nein.	Trifft nicht zu.
1 b) Falls ja, für welche Förderschwerpunkte stehen diese Ressourcen zur Verfügung?	Variante A: Nicht eingegrenzt. Variante B: „Lernen“, „Sprache“, „emotionale und soziale Entwicklung“	Trifft nicht zu.	Trifft nicht zu.	Trifft nicht zu.	Trifft nicht zu.
2 a) Welcher Schule gehören die Schüler mit SPF an (Regel- oder Sonderschule)?	Regelschule.	Sonderschule.	Sonderschule.	Regelschule.	Trifft nicht zu.
2 b) In welcher Art und in welchem Umfang ist gemeinsamer Unterricht vorgesehen?	Umfassende Teilnahme am gemeinsamen Unterricht. Zeitweise Unterrichtung in Förderkursen/-gruppen.	Gemeinsame außerunterrichtliche Aktivitäten. Gemeinsamer Unterricht in bestimmten Fächern oder Projekten. Gemeinsamer Unterricht für einzelne Schüler mit SPF, die am Unterricht der Regelschule in bestimmten Fächern teilnehmen.	Gemeinsame außerunterrichtliche Aktivitäten. Gemeinsamer Unterricht in bestimmten Fächern.	Umfassende Teilnahme am gemeinsamen Unterricht. Umfassende Teilnahme am gemeinsamen Unterricht mit zusätzlichen Förderangeboten. Zeitweise Förderung in gesonderten Gruppen oder einzeln.	Festgelegt im Schulprogramm.

	Prävention (Variante A & B)	Kooperation	Sonderklassen	Integration in Regelklassen	Schwerpunkt- schulen
3 a) An welchen Schulformen kann die Organisa- tionsform von Integration angesiedelt werden?	Variante A: Alle. Variante B: Überwiegend Grundschulen.	Alle.	Alle.	Z.T. beschränkt auf „Schwerpunktschulen“ oder den Primarbereich.	Alle.
3 b) Wie viele Schüler mit SPF können in eine Regelklasse aufgenom- men werden bzw. werden nur Schüler mit SPF in einer Klasse unterrichtet?	Trifft nicht zu.	Nur Schüler mit SPF (Schüler mit SPF besuchen weiterhin die Sonderschule und sind nicht Teil einer Regelklasse).	Nur Schüler mit SPF.	Einzelne oder Gruppen.	Trifft nicht zu.
3 c) Können Schüler auch zieldifferent integriert werden?	Trifft nicht zu.	Ja.	Ja.	Ja, aber z.T. beschränkt auf bestimmte bundeslandspezifische Integrationsformen.	Ja.

Quelle: Eigene Darstellung.

10.1 Bundeslandspezifische Ausgestaltung der Organisationsformen von Integration

Hier soll die bundeslandspezifische Ausgestaltung der Organisationsformen von Integration vorgestellt werden. Die Darstellung orientiert sich inhaltlich an den Regelungen zum in Tabelle 1 vorgestellten Analyseraster. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird hier aber nur vorgestellt, was geregelt ist, nicht, was nicht geregelt ist.²¹

10.1.1 Prävention

Baden-Württemberg:

Variante A: Hier können sonderpädagogische Dienste in allgemeinen Schulen dann präventiv tätig werden, wenn „deutliche Anhaltspunkte“ eines sonderpädagogischen Förderbedarfes vorliegen (Ziff. 3 (2) VV-Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf). Hierfür werden den Schulen aus dem sogenannten Differenzierungskontingent von der unteren Schulaufsichtsbehörde Stunden zugewiesen, die den „(...) Schulen gezielt zum Ausgleich pädagogischer, organisatorischer oder örtlicher schulischer Besonderheiten oder zur Einrichtung zusätzlicher Angebote im sonderpädagogischer [sic!] Dienst und für die Lehrerreserve Lehrerwochenstunden [zugewiesen, J.M.B.]“ (Ziff. 5 (3) VV-Eigenständigkeit der Schulen und Unterrichtsorganisation im Schuljahr 2011/12)

Bayern:

Variante A: In Bayern kann präventive Förderung in Absprache zwischen den Regelschulen und den für die integrative sonderpädagogische Förderung zuständigen sogenannten mobilen sonderpädagogischen Diensten erfolgen (vgl. Art. 19 Abs. 2 und Art. 21 Abs. 1 BayEUG). Mobile sonderpädagogische Hilfen sollen „(...) im Rahmen von Art. 19 Abs. 2 Nrn. 2 und 3a) BayEUG eine präventive Förderung, die Entwicklungsverzögerungen verhindern oder mindern sowie weitergehende Auswirkungen des sonderpädagogischen Förderbedarfs vermeiden soll“ (§ 72 Abs. 1 Schulordnung für die Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung), gewähren.

²¹ Zu einigen Integrationsformen in den Bundesländern lagen zu wenige Informationen in den relevanten Analysedimensionen vor, um diese in der vergleichenden Darstellung zu berücksichtigen. Darunter fielen 1. in Brandenburg: „Kurse mit Gemeinsamem Unterricht“, 2. in Bremen: das „Modell ein Förderzentrum wird Oberschule“ (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010: 35) sowie „gemeinsame Unterrichts- und Erziehungsvorhaben“ nach § 12 Abs. 5 SondPädVO, 3. in Hamburg: „Kombiklassen“ (vgl. Kreiselternerat Hamburger Sonderschulen 2006: 33), 4. in Hessen: Schwerpunktschulen“ (vgl. Hessisches Sozialministerium 2012: 76f.) und „Kleinklassen für Erziehungshilfe“ (vgl. <http://sonderpaedagogik.bildung.hessen.de/schule/emotionaleundgeistigeentwicklung/Erziehungshilfe/KleinklassefuerErziehungshilfeListe.html>; letzter Zugriff 22.08.2014), 5. in Mecklenburg-Vorpommern: „kooperative Formen“ und Förderzentren, bei denen sich offenbar Förderschulen mit allgemeinen Schulen zusammenschließen können (vgl. § 6 Abs. 3 FöSoVO; § 36 Abs. 3 SchG M-V; Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern 2011: 6) sowie die „Integrative Grundschule Rügen“ (vgl. z.B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2011: 97f.), 6. in Niedersachsen: die „Regionalen Konzepte“ (vgl. Wachtel 2005: 89) und, 7. in Rheinland-Pfalz: die „Förderzentren“, 8. in Thüringen: „kooperative Formen“ (§ 2 Abs. 2 Satz 4 ThürFSG). In Hessen wurden zudem Hinweise auf einen Schulversuch „Modellregionen zur inklusiven Bildung“ gefunden. Dieser startete jedoch erst 2013 (vgl. Hessisches Sozialministerium 2012: 80). In Niedersachsen sollten zukünftig Schwerpunktschulen eingerichtet werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012: 7).

Berlin:

Variante A: Hier ist für den Bereich der Prävention geregelt, dass „[drohendem] Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen des Lernens, der sprachlichen, körperlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung (...) mit Maßnahmen der Prävention, der Früherkennung und der rechtzeitigen Einleitung von zusätzlicher Förderung begegnet werden“ (§ 4 Abs. 3 Satz 2 SchG) soll. Entsprechend ist auch die begleitende Beratung der von Behinderung bedrohten Schüler, ihrer Lehrer und Erziehungsberechtigten als Aufgabe sogenannter Ambulanzlehrkräfte - Lehrkräfte von Sonderschulen, die an Regelschulen eingesetzt werden können – in § 4 Abs. 9 SopädVO verankert.

Im Rahmen der Prävention können zudem während der Grundschulzeit sogenannte „temporäre Lerngruppen“ mit sonderpädagogischer Orientierung eingerichtet werden (vgl. § 4 Abs. 3 Satz 1 SopädaVO; siehe auch § 14 Abs. 2 GsVO). Diese dienen der präventiven Förderung von Schülern bei denen der Förderschwerpunkt „Lernen“ oder „emotionale und soziale Entwicklung“ bereits in der Schuleingangsphase – also bevor dieser offiziell festgestellt werden soll – vermutet wird (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006: 4). Bezüglich der Ausgestaltung dieser Lerngruppen spezifiziert der Senat von Berlin (2011: 38f.), dass temporäre Lerngruppen zeitlich begrenzt und nur „als Unterstützung der pädagogischen Arbeit in den Klassen“ (Der Senat von Berlin 2011: 38) eingerichtet werden können. Die Schüler werden dafür in kleinen Gruppen über mehrere Wochen in einer begrenzten Anzahl von Stunden separat gefördert (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006).

Variante B: Zum anderen können sonderpädagogische Ressourcen Regelschulen in Berlin auch pauschal zugewiesen werden. Diese Form der Ressourcenzuteilung war zum Untersuchungszeitpunkt nicht rechtlich verankert, sondern wurde im Schulversuch INKA an sechs Grundschulen erprobt:

„Ziel ist die Erprobung und systematische Entwicklung der Förderkompetenz der teilnehmenden Grundschulen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte „Lernen“ und „emotional-soziale Entwicklung“. Auch hier werden im Sinne des systemischen Inklusionsgedankens Verfahren der begleitenden Förderdiagnostik und -planung erprobt, ohne Feststellungsverfahren für diese Schülerklientel durchzuführen. Dabei werden insbesondere die Entkopplung der Förderbedarfsfeststellung von der Ressourcenzuweisung und die Verwendung verlässlich zugewiesener sonderpädagogischer Förderstunden erprobt. Parallel werden prozessbegleitende Werkstätten eingerichtet, die die Entwicklung unterstützen und evaluieren und das Ziel haben, Kooperationen mit Jugendhilfe, Gesundheit und Schulpsychologie zu fördern.“ (Der Senat von Berlin 2011: 76, siehe auch Der Senat von Berlin 2011: 19f.)

Brandenburg:

Variante A: Auch in diesem Bundesland sollen die dort für die integrative sonderpädagogische Förderung zuständigen Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen präventive Maßnahmen im schulischen Bereich für Schüler erbringen, „die von einer Behinderung bedroht sind“ (vgl. §29 Abs. 4 BbgSchulG). Für den Bereich der Grundschule ist explizit geregelt: „Bei Schülerinnen und Schülern, deren Auffälligkeiten im Lern- und Sozialverhalten trotz individueller, pädagogischer Maßnahmen zunehmen, ist umgehend Verbindung mit der zuständigen Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle aufzunehmen. Auf der Grundlage

eines abgestimmten Förderplans werden notwendige präventive Maßnahmen unter Einbeziehung der zuständigen beratenden Lehrkraft der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle eingeleitet.“ (§5 Abs. 6 GV). Des Weiteren ist konkret für Schulen für den Förderschwerpunkt „Lernen“ geregelt, dass diese an Grundschulen in den Klassenstufen 1 bis 4 zeitlich begrenzt präventive Fördermaßnahmen – also unabhängig von einem diagnostizierten Förderbedarf – durchführen können. Dies geschieht in Abstimmung zwischen einer Sonderschule für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ und der für eine Grundschule zuständigen Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle (Ziff. 10 (2)- VV-SopV).

Variante B: Darüber hinaus erhalten Klassen der flexiblen Eingangsphase in Brandenburg pauschal Lehrerwochenstunden „für die sonderpädagogische Begleitung“ (vgl. § 3 Abs. 3a VV-Unterrichtsorganisation; Anlage 4 zu VV-Unterrichtsorganisation). Zudem wurde im Schuljahr 2012/2013 der Schulversuch „Inklusive Grundschule“ gestartet, bei dem insgesamt 84 Grundschulen pauschal, also unabhängig von der Anzahl der diagnostizierten Förderbedarfe in den Bereichen „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“, mit sonderpädagogischen Ressourcen ausgestattet werden (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: Presseinformation vom 23.04.2012).

Bremen:

Variante A: In Bremen ist in § 35 Abs. 1 Satz 1 BremSchulG²² geregelt, dass Schüler, die von Behinderung „bedroht“ sind, einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung haben. Schüler des Förderschwerpunktes „emotionale und soziale Entwicklung“ sollen zudem von sogenannten Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUz) unterstützt werden, zu deren Aufgaben auch die Prävention gehört (vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010: 26).

Hamburg:

Variante B: Prävention ist in Hamburg zum Untersuchungszeitpunkt nicht explizit als Aufgabe integrativer sonderpädagogischer Förderung verankert²³. Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung von Schülern der Schwerpunkte „Lernen“, emotionale und sozial Entwicklung“ und „Sprache“ werden den Schulen aber unabhängig davon pauschal zur Verfügung gestellt, ohne dass ein Feststellungsverfahren durchgeführt werden müsste. Dies geschah zum Untersuchungszeitpunkt zum einen noch im Rahmen von integrativen Regelklassen (vgl. Ziff. 2.3 Handreichung des Projektes „Umsetzung des § 12 Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG)“; Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft 2012: 4). Für integrative Regelklassen wurden Grundschulen pauschal Stellen von sonderpädagogischen Lehrkräften zugewiesen (vgl. Kreiseleitererrat Hamburger Sonderschulen 2006: 33). Diese konnten Schüler ohne die Notwendigkeit eines Feststellungsverfahrens sonderpädagogisch fördern:

„In den Schulen mit IR-Klassen verblieben Schüler, die wegen ihrer Schwierigkeiten in Sprache, Lernen und/ oder Verhalten sonst in eine Sprachheilschule bzw. Förderschule gegangen wären. (...) Für die Einschulung in eine Integrative Regelklasse wurde kein Diagnose-Verfahren vorgenommen.“ (Kreiseleitererrat Hamburger Sonderschulen 2006: 33)

²² In Bremen und Bremerhaven gilt das gleiche Schulgesetz. Die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben unterscheidet sich aber zwischen den beiden Stadtgemeinden.

²³ Schulen in Hamburg haben aber die Möglichkeit, die Förderung von behinderten und von Behinderung „bedrohten“ Schülern besonders in ihrem Schulprogramm zu verankern (vgl. § 51 Abs. 1 Satz 3 HmbSG).

Alle in Hamburg bisher bestehenden Integrationsmöglichkeiten sollten aber zum Untersuchungszeitpunkt jahrgangsstufenaufsteigend durch nur eine einzige Möglichkeit ersetzt werden. Die neue Integrationsform zeichnet sich dadurch aus, dass personelle Ressourcen für sonderpädagogische Förderung für Hamburger Schulen zukünftig auf zwei Arten erhältlich sind:

„a) als systemische Ressource für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE, also als Ressource, die sich an der Gesamtschülerzahl und am sozialen Hintergrund (Sozialindex) der Schule orientiert, ohne dass der Bedarf einzelfallbezogen über sonderpädagogische Gutachten nachgewiesen worden sein muss;

b) als schülerbezogene Ressource für Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf auf der Basis eines sonderpädagogischen Feststellungsgutachtens.“ (Mitteilung des Senats 2012: 5)

Allerdings wird davon ausgegangen, dass Integration vor allem an Hamburger Grund- und Stadtteilschulen stattfindet, weshalb den Gymnasien und den Schulen in freier Trägerschaft keine pauschalen Ressourcen zugewiesen werden und sonderpädagogische Ressourcen an diesen wiederum nur gekoppelt an ein Feststellungsverfahren eines Förderbedarfs bezogen werden können (vgl. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft 2012: 5). „Die Förderung an Hamburger Schulen kann zeitweilig in gesonderten Lerngruppen erfolgen, wenn dies im Einzelfall pädagogisch geboten ist.“ (§ 12 Abs. 1 Satz 3 HmbSG)

Hessen:

Variante A: Für präventive Förderung in Hessen sind die dortigen sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren in Zusammenarbeit mit den allgemeinen Schulen zuständig (§ 50 Abs. 1 Sätze 2-4 HSchG). Diese können „sonderpädagogische Beratungsangebote als vorbeugende Maßnahmen“ anbieten (vgl. §3 Abs. 2 VOSB; siehe auch §2 Abs. 6 VOBGM). Präventive Förderung – ebenso wie sonderpädagogische Förderung allgemein – soll dabei „(...) in der Regel in der Klassengemeinschaft als individuelle und differenzierende Maßnahme oder durch Förderkurse erteilt (...)“ (§4 Abs. 2 Satz 1 VOSB) werden. „Die Förderung in der Klassengemeinschaft hat Vorrang.“ (§ 4 Abs. 2 Satz 3 VOSB)

Variante B: Zudem gab es in Hessen zum Untersuchungszeitpunkt den Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“, der an vier Grundschulen durchgeführt wurde (Zoller und Tomala-Brümmer 2009: 4): „Ziel des Schulversuchs ist die Implementierung inklusiver Pädagogik in Grundschulen der Kommunen Mühlheim und Obertshausen innerhalb von vier Jahren“ (Zoller und Tomala-Brümmer 2009: 2). Hierbei wurde eine Förderschule für den Schwerpunkt „Lernen“ aufgelöst und die dadurch freiwerdenden Ressourcen in die allgemeinen Schulen verlagert (vgl. Zoller und Tomala-Brümmer 2009: 3).

Mecklenburg-Vorpommern:

Variante A: Für Mecklenburg-Vorpommern ist geregelt, dass es zu den Aufgaben sonderpädagogischer Förderung gehört, Schüler mit „vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf“ präventiv in Regelschulen zu fördern, „(...) um einem individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf entgegenzuwirken (...)“ (§ 2 Abs. 2 FöSoVO). Die sonderpädagogische Förderung an Regelschulen ist Aufgabe von Förderzentren (vgl. § 19 Abs. 1 FöSoVO).

Niedersachsen:

Variante A: In Niedersachsen sollen Schüler mit einer „drohenden Behinderung“ individuell sonderpädagogisch unterstützt werden (vgl. § 4 Abs. 2 Satz 2 NSchG; siehe auch Ziff. 8.1. RdErl. d. MK Die Arbeit in der Grundschule). „Im Erlass sonderpädagogische Förderung wurde in Niedersachsen die „vorbeugende“ Unterstützung von Schülern als Aufgabe der sogenannten Mobilen Dienste, welche für die integrative sonderpädagogische Förderung zuständig sind, festgeschrieben (I.7.1 RdErl. d. MK Sonderpädagogische Förderung). Explizit ist diesbezüglich geregelt, dass präventive Förderung durch die zum Untersuchungszeitpunkt für die integrative Förderung zuständigen Mobilen Dienste im Rahmen von Kooperationsabsprachen zwischen Grundschulen und Sonderschulen für Schüler mit drohenden Beeinträchtigungen im Bereich des Sehens, Hörens sowie der körperlichen und motorischen Entwicklung durchgeführt werden kann (Ziff. 8.2. RdErl. d. MK Die Arbeit in der Grundschule).

Variante B: Im Rahmen der „sonderpädagogischen Grundversorgung“ konnten Grundschulen zum Untersuchungszeitpunkt darüber hinaus pauschal für jede Klasse Stunden für die Förderung von „Schülern mit Problemen beim Lernen, im emotionalen und sozialen Bereich, in der Sprache und beim Sprechen“ (Ziff. I. 7.4. RdErl. d. MK Sonderpädagogische Förderung) bereitgestellt werden, in denen diese durch Sonderpädagogen unterstützt werden, ohne dass die Feststellung eines SPF hierfür notwendig gewesen wäre.

Nordrhein-Westfalen:

Variante A: In Nordrhein-Westfalen können Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung ausgebaut werden. „Sie dienen der schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Angeboten zur Diagnose, Beratung und ortsnahen präventiven Förderung“ (§20 Abs. 5, SchulG NRW, siehe auch Ministerium für Schule und Weiterbildung 2007: 2). Die Ausstattung eines sonderpädagogischen Kompetenzzentrums mit Lehrerstellen erfolgt für die gesamte Region und ist für Schüler mit SPF in den Bereichen „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“ von der tatsächlichen Anzahl der Schüler mit SPF abgekoppelt. Die Ressourcen stehen *in der Region* also pauschal zur Verfügung und können an Regelschulen eingesetzt werden, ohne dass sonderpädagogische Förderbedarfe festgestellt werden müssen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009b: 3; Ministerium für Schule und Weiterbildung 2007: 5).

Rheinland-Pfalz:

Variante A: In Rheinland-Pfalz ist festgelegt, dass sonderpädagogische Förderung auch Prävention beinhaltet (vgl. § 1 Abs. 1 Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen). Fiedler (2000: 47) schreibt bezüglich der Aufgaben der Förderlehrkräfte in einer *Handreichung zur Durchführung von Integrierten Fördermaßnahmen*: „Integrierte Förderung dient der Prävention.“ Mit der integrativen sonderpädagogische Förderung von Schülern mit SPF sind die Sonderschulen (genannt „Stammschulen“) beauftragt (§10 Abs. 10 Satz 3 SchG; § 13 Abs. 5 Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen; Ziff. 2 Verwaltungsvorschrift Durchführung der integrierten Fördermaßnahmen gemäß § 29 der Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen). Daher ist davon auszugehen, dass diese in Regelschulen auch präventiv ohne Feststellung eines Förderbedarfs aktiv

werden können. Unklar ist, ob die integrativen Maßnahmen, im Rahmen derer Schüler an allgemeinen Schulen „vorübergehend“ (§ 34 Abs. 1 Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen) sonderpädagogisch gefördert werden, auch ohne ein Feststellungsverfahren möglich sind.

Saarland:

Variante A: Auch im Saarland gibt es den Auftrag zur Prävention. Laut Schulordnungsgesetz sollen die Formen der Unterrichtung von Schülern mit SPF – u. a. auch der gemeinsame Unterricht – dazu dienen, Schüler, die von einer Behinderung bedroht sind, zu fördern (vgl. § 4 Abs. 5 Nr. 3 SchoG).

Variante B: Darüber hinaus war zum Untersuchungszeitpunkt geregelt, dass bis zum Schuljahr 2013/2014 im Rahmen eines Schulversuchs Formen „inklusive“ Unterrichtung erprobt werden. An dem Schulversuch beteiligt waren alle Jahrgangsstufen an sieben Grundschulen, zwei erweiterte Realschulen und zwei Gesamtschulen. Diese nehmen alle Schüler ihres Einzugsbereichs auf, die einen SPF aufweisen oder von einem solchen bedroht sind. Förderbedarfe in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ werden an diesen Schulen nur noch in Ausnahmefällen formal festgestellt (vgl. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie 2012: 19; Ziff. 1, 2 und 3.1 Erlass zur Einrichtung des Pilotprojekts zur Entwicklung eines inklusiven Förderkonzepts an Regelschulen im Saarland). Die Ressourcenzuweisung an die Versuchsschulen erfolgt zum einen pauschal für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ und umfasst auch Stunden für präventive Förderung. Für die anderen Förderschwerpunkte werden die Ressourcen weiterhin kindbezogen, also basierend auf der individuellen Feststellung von Förderbedarfen an die Schulen verteilt (vgl. Ziff. 6.1 und 6.2 Erlass zur Einrichtung des Pilotprojekts zur Entwicklung eines inklusiven Förderkonzepts an Regelschulen im Saarland).

„Die Förderung erfolgt grundsätzlich in inklusiver Form durch Entwicklung beziehungsweise Ausbau individualisierender und binnendifferenzierender Unterrichtsformen im Klassenverband. Separierende Unterrichtsformen (z. B. Lerngruppen mit besonders förderungsbedürftigen Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Klassen) sind auf das notwendige Maß zu beschränken.“ (Ziff. 4.2 Erlass zur Einrichtung des Pilotprojekts zur Entwicklung eines inklusiven Förderkonzepts an Regelschulen im Saarland)

Sachsen:

Variante A: Auch in Sachsen wird die integrative sonderpädagogische Förderung über die Förderschulen organisiert (vgl. §11 Abs.1 SOFS). An diesen sind sogenannte Beratungsstellen eingerichtet, welche für „die für die Früherfassung, Früherkennung und Frühförderung behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder zuständig sind.“ (§ 13 Abs. 5 SchulG)

Sachsen-Anhalt:

Variante A: In diesem Bundesland gibt es die Möglichkeit, dass Schüler ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf präventiv durch ambulante Angebote im Rahmen von Förderzentren, die für die integrative Förderung von Schülern mit SPF zuständig sind, gefördert werden (vgl. § 8a Abs. 1 und 2 SchulG LSA; Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003: 24).

Schleswig-Holstein:

Variante A: Die für die integrative Förderung zuständigen Stellen heißen hier Förderzentren (vgl. § 45 Abs. 1 SchulG). Diese können „(...) präventiv tätig werden, wenn bei einer Schülerin oder einem Schüler kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt ist, aber ohne besondere Förderung vermutlich eintreten wird (...)“ (§ 1 Abs. 2 Landesverordnung sonderpädagogische Förderung; § 45 Abs. 1 SchulG). Hierfür stehen den Förderzentren sogenannte Planstellen zur Verfügung (vgl. Ziff. II Planstellenzuweisung im Schuljahr 2011/2012²⁴).

Variante B: Aus dem Kontingent der Planstellen werden den Grundschulen in Schleswig-Holstein für die Klassen der Schuleingangsphase (Klassenstufe 1 und 2) zudem pauschal Stunden für sonderpädagogische Förderung zugewiesen, die eingesetzt werden können, ohne dass SPF bei einem Schüler formal festgestellt werden müsste. Die Stunden können innerhalb einer Schule auch „gebündelt“ werden (vgl. Ziff. II Planstellenzuweisung im Schuljahr 2011/2012).

„Art und Umfang seiner Präventionsangebote und die konkrete Ausgestaltung legt jedes Förderzentrum dabei nach regionalen sonderpädagogischen Erfordernissen und den Vorgaben des Schulamtes unter Einbeziehung der Schulen im Zuständigkeitsbereich fest.“ (vgl. Ziff. II Planstellenerlass 2011/2012; siehe auch Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holsteins 2011b: 10)

Thüringen:

Variante A: In Thüringen wird die präventive Förderung als Aufgabe sonderpädagogischer Förderung nicht explizit erwähnt. Für die Förderung von Schülern der Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ werden den Förderzentren aber pauschal Ressourcen zugewiesen (vgl. Ziff 4.2.1.2.1 VVOrgS1213).

Variante B: Ein Teil der unter Variante A genannten Ressourcen der Förderzentren wird pauschaliert – unabhängig von der Anzahl an Schülern mit SPF – an alle Grund- und Regelschulen überwiesen. Über darüber hinausgehende Zuweisungen entscheidet die Förderschule (vgl. Ziff 4.2.1.2.1 VVOrgS1213). Diese Stunden sollen für „(...) für den Gemeinsamen Unterricht, für Beratung und Diagnostik, für die Förderung von Schülern mit besonderen Lernschwierigkeiten und eigenständigen Unterricht mit sonderpädagogischer Schwerpunktsetzung (...)“ (Ziff 4.2.1.2.1 VVOrgS1213) verwendet werden.

10.1.2 Kooperation

Baden-Württemberg:

In Baden-Württemberg haben alle Schulen die Aufgabe, „(...) pädagogische und soziale

²⁴ Ein aktualisierter Planstellenerlass für das Schuljahr 2012/2013 wurde leider nicht gefunden.

Begegnungsfelder zwischen behinderten und nicht behinderten Schülern zu schaffen, die gemeinsame Unterrichtsveranstaltungen einschließen können“ (Ziff. 3 (1) VV-Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen). Dies kann sogenannte „Begegnungen“ beinhalten (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung 2009: 78). Begegnungen sind Kooperationen zwischen Sonder- und Regelschulen insbesondere im Bereich der außerunterrichtlichen Aktivitäten, wie sie auch unter Ziff. 5 (1) VV-Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen vorgesehen sind. Das Landesinstitut für Schulentwicklung (2009: 78ff.) schreibt diesbezüglich:

„Das Spektrum der Aktivitätsfelder [bei Begegnungen, J.M.B.] reicht von gegenseitigen Besuchen, Teilnahme an Feiern, gemeinsamen Schullandheimaufenthalten, der Gestaltung von Sport-, Kunst- und Theaterprojekten, der Durchführung von Arbeitsgemeinschaften bis zu gemeinsamen Praktika, SMV-Projekten, Mentorenprogrammen und internationalen Jugendprogrammen.“

Bayern:

Laut Art. 30a Abs. 1 BayEUG sollen alle Schulformen in Bayern miteinander kooperieren. Die Möglichkeit der Kooperation besteht auch für die Zusammenarbeit zwischen Sonderschulen und allgemeinen Schulen. Laut dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008: 2) „(...) findet eine intensive Zusammenarbeit [zwischen Sonder- und Regelschulen, J.M.B.] im Bereich des Schullebens (z.B. gemeinsame Projekte, Wanderungen, Fahrten, Ausstellungen, Schulveranstaltungen, Feste, Feiern, ...) und - nach Möglichkeit - im Bereich des Unterrichts (z.B. teilweise gemeinsamer Sportunterricht, Musikunterricht, Sachunterricht, Kunsterziehungsunterricht, ...) statt.“

Berlin:

Ebenso lässt die Sonderpädagogikverordnung in Berlin zum Untersuchungszeitpunkt die Möglichkeit für schulische Kooperationen offen: „Allgemeine Schulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt können personell, räumlich und organisatorisch kooperieren und für die Gestaltung des Unterrichts curriculare Verbindungen herstellen.“ (§ 4 Abs. 7 SopädVO)

Brandenburg:

Auch in Brandenburg gibt es die Möglichkeit der schulischen Kooperation. Dort ist geregelt, dass „Förderschulen (...) auf der Grundlage eines vom staatlichen Schulamt genehmigten besonderen pädagogischen Konzepts und im Benehmen zwischen den Schulträgern Unterrichtseinheiten in den Räumen von allgemeinen Schulen ihres regionalen Netzwerkes erteilen sowie gemeinsame Projekte und Unterrichtseinheiten mit Klassen der allgemeinen Schulen durchführen“ (Ziff. 10 (3) VV-SopV). Insbesondere ist vorgesehen:

„Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ und Oberstufenzentren sollen mit dem Ziel kooperieren, die jeweiligen Unterrichtsinhalte der Bildungsgänge zu einer pädagogischen Einheit zusammenzuführen und Schülerinnen und Schülern den Erwerb eines dem Hauptschulabschluss/ der Berufsbildungsreife gleichgestellten Abschlusses innerhalb der beruflichen Ausbildung zu erleichtern. Dazu können insbesondere in den Jahrgangsstufen 9 und 10 einzelne Unterrichtseinheiten am Oberstufenzentrum durchgeführt und organisatorisch mit dem Unterricht geeigneter beruflicher Bildungsgänge verbunden werden.“ (§ 13 Abs. 7 SopVO)

Hessen:

Möglichkeiten zur Kooperation – hier: für „gemeinsame Unterrichts- und Schulprojekte“ (§ 19 Abs. 1 Satz 1) – zwischen einer Regel- und einer Sonderschule gibt es auch in Hessen. Konkret benannt werden diesbezüglich „Kooperationsklassen“ (s. unter Sonderklassen) und „kooperative Angebote“. Kooperative Angebote richten sich – im Gegensatz zu Kooperationsklassen – an einzelne Schüler (vgl. § 19 Abs. 4 VOSB). Sie sind insbesondere für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ vorgesehen und können sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I eingerichtet werden (vgl. § 19 Abs. 2 VOSB). Im Rahmen von kooperativen Angeboten bleiben die Schüler mit SPF offiziell Schüler der Sonderschulen (vgl. § 53 Abs. 3 HSchG; § 19 Abs. 1 Satz 3 VOSB).

Niedersachsen:

Möglichkeiten der schulischen Kooperation sind auch in Niedersachsen vorgesehen:

„Förderschulen und allgemeine Schulen sind gehalten, eine enge pädagogische Zusammenarbeit zu pflegen. Diese kann gemeinsame Feste und Feiern, Vorhaben und Projekte sowie Formen gemeinsamen Unterrichts umfassen. Kooperationen zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen erschließen allen Beteiligten im Schulleben und im Unterricht Möglichkeiten zur wechselseitigen Annäherung und zur Erfahrung von mehr Selbstverständlichkeit im Umgang miteinander.“ (Ziff. I 7.3 RdErl. d. MK Sonderpädagogische Förderung)

Saarland:

Im Saarland ist die Integration im Rahmen der „Kooperation einer Schule für Behinderte mit einer Schule der Regelform“ vorgesehen. Bei dieser Organisationsform arbeitet eine Sonderschule mit einer Regelschule in ihrer näheren Umgebung zusammen und es werden gemeinsame Schulveranstaltungen außerhalb der Unterrichtszeit organisiert. Darüber hinaus ist es auch möglich, dass einzelne Schüler der Sonderschule am Unterricht bestimmter Fächer der allgemeinen Schule teilnehmen (vgl. § 2 Abs. 1.6 Integrations-Verordnung). Offiziell haben alle Schulen die Aufgabe, auch Schüler mit SPF zu unterrichten: „Der Unterrichts- und Erziehungsauftrag der Schulen der Regelform umfasst grundsätzlich auch die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf“ (§ 4 Abs. 1 Satz 1 SchoG).

Sachsen:

Auch in Sachsen gibt es Möglichkeiten zur Kooperation, welche als „Teilintegration“ (Staatsministerium für Kultus 2005: 105) bezeichnet werden. Im Rahmen dieser können Schüler der Förderschulen in einzelnen Fächern am Unterricht der allgemeinen Schulen teilnehmen. Sie bleiben aber offiziell Schüler der Förderschule (vgl. § 3 Abs. 1. 3 SchIVO). Teilintegration von Schülern mit SPF ist jedoch in der Sekundarstufe I nur zielgleich möglich (vgl. § 5 Abs. 1 und Abs. 2 SchIVO; siehe auch Preuss-Lausitz 2011: 61).

10.1.3 Sonderklassen

Baden-Württemberg:

In Baden-Württemberg können zum Untersuchungszeitpunkt sogenannte

„Außenklassen“ von Sonderschulen „[im] Rahmen der gegebenen Verhältnisse (...) an den Grund-, Haupt-, Werkreal- und Realschulen sowie an den Gymnasien (...) gebildet werden“ (§15 Abs. 6 SchG). Außenklassen sollen dazu beitragen, das „soziale und pädagogische Miteinander“ (3.1, VV Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen) zu stärken.

„Die Außenklasse wird einer Partnerklasse zugeordnet, wobei die Verantwortung der Lehrer für die jeweilige Klasse ihrer Schulart erhalten bleibt. Die Schüler der Außenklasse sind Schüler der Sonderschule (...)“ (Ziff. 5 (2.1) VV-Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen)

Bayern:

Die bayerische Organisationsform der Sonderklasse heißt „Partnerklasse“: „Partnerklassen der Förderschule oder der allgemeinen Schule kooperieren mit einer Partnerklasse der jeweils anderen Schulart“ (Art. 30a Abs. 7 2. Satz 1 BayEUG). Die Art der Kooperation soll dabei „Formen des gemeinsamen, regelmäßig lernziendifferenten Unterrichts (...) enthalten“ (Art. 30a Abs. 7 Nr. 2 Satz 2 BayEUG). Die beteiligten Klassen und damit Schüler gehören weiterhin zu ihrer jeweiligen Stammschule, da die Partnerklassen nur im Rahmen eines „Gastschulverhältnisses“ (Art. 43 Abs. 2 Nr. 4 BayEUG) an der kooperierenden Schule angesiedelt sind (vgl. § 38 VSO-F). Klassen von Förderschulen können räumlich an einer allgemeinen Schule untergebracht werden, oder aber auch Klassen von allgemeinen Schulen können an Förderschulen untergebracht werden und dort mit einer Partnerklasse²⁵ der jeweils anderen Schulform kooperieren (vgl. Schreiben Nr. IV.9-5 O 8200-4.482 des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 26.02.2003, zitiert nach Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006: 6).

Berlin:

In Berlin können verschiedene Arten von Sonderklassen eingerichtet werden. Zunächst gibt es sonderpädagogischen Kleinklassen in Grundschulen:

„Für Schülerinnen und Schüler mit bereits früh feststellbarem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ können darüber hinaus nach Zustimmung der bezirklichen Jugendämter in Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe ausnahmsweise auch sonderpädagogische Kleinklassen in Verbindung mit einer Tagesgruppe geführt werden.“ (§ 4 Abs. 3 Satz 2 SopädVO)

Die Einrichtung von Kleinklassen soll dabei eine Ausnahme darstellen und ist vorgesehen für „Schüler/innen mit erheblichen Störungen der Persönlichkeit“ (Der Senat von Berlin 2011: 38).

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, während der Grundschulzeit sonderpädagogische Klassen für Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ einzurichten, welche entweder zu Förderzentren oder aber Grundschulen gehören können (vgl. Der Senat von Berlin 2011: 44). Sonderpädagogische Klassen „Sprache“ waren zum Untersuchungszeitpunkt nicht explizit schulgesetzlich erwähnt. Es ist daher unklar, ob diese auch Kleinklassen im o. g. Sinne sind.

²⁵ Im zitierten Text noch „Außenklasse“ genannt.

Andere Formen der Sonderklassen werden in Berlin nicht explizit als Organisationsform integrativer Beschulung ausgewiesen. Der Gesetzestext lässt aber die Vermutung zu, dass es auch hier solche Organisationsformen gibt: „Allgemeine Schulen und Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt können personell, räumlich und organisatorisch kooperieren und für die Gestaltung des Unterrichts curriculare Verbindungen herstellen“ (§4 Abs. 7 SopädVO). Es bleibt jedoch offen, was genau sich hinter einer räumlichen oder organisatorischen Kooperation verbirgt.

Brandenburg:

Auch in Brandenburg gibt es die Organisationsform der Sonderklasse, welche hier „Förderklasse“ heißt (vgl. SopVO).

„Förderschulen können auf der Grundlage eines vom staatlichen Schulamt genehmigten besonderen pädagogischen Konzepts und im Benehmen zwischen den Schulträgern Unterrichtseinheiten in den Räumen von allgemeinen Schulen ihres regionalen Netzwerkes erteilen sowie gemeinsame Projekte und Unterrichtseinheiten mit Klassen der allgemeinen Schulen durchführen“ (Ziff. 10 (3) VV-SopV).

Förderklassen gliedern sich anhand der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte (vgl. § 13 Abs. 1 Satz 1 SopV). Werden Förderklassen eingerichtet, soll dies bevorzugt im Rahmen von „integrativ-kooperativen Modellen“ bzw. an „integrativ-kooperativen Schulen“ stattfinden, bei denen die Förderklasse eng mit einer Regelklasse (Kooperationsklasse) einer allgemeinen Schule kooperiert (§ 13 Abs. 3 Satz 3 und Abs. 6 SopV). Förderklassen für Schüler des Förderschwerpunktes Sprache sollen hauptsächlich während der Schuleingangsphase in den Klassenstufen 1 und 2 eingerichtet werden (vgl. Ziff 10 (5) VV- SopV). Diese Klassen können aber auch nach der 2. Klassenstufe noch fortgesetzt werden (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2008: 38).

Bremen:

Hier war zum Untersuchungszeitpunkt vorgesehen, dass Schüler des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts „Geistige Entwicklung“ in kooperierenden Lerngruppen sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I unterrichtet werden können, wobei zwei Klassen – eine mit und eine ohne Schüler mit SPF – miteinander kooperieren sollten. Die Kooperation konnte dabei entweder in Form von gemeinsamem Unterricht oder von Projekten an allen Schulformen erfolgen (vgl. Ziff. 4. und 2 Richtlinien zur Kooperation der Förderzentren Wahrnehmung und Entwicklung mit den Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufen I und II in der Stadtgemeinde Bremen; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2008: 63f.; Mitteilung des Senats 2011: 14). Die konkrete Ausgestaltung der Kooperation wurde zwischen den Schulen in einem Kooperationsvertrag festgelegt (vgl. Ziff. 3 Richtlinien zur Kooperation der Förderzentren Wahrnehmung und Entwicklung mit den Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufen I und II in der Stadtgemeinde Bremen).

Hessen:

Förderschulen in Hessen können als „Zweige, Abteilungen oder Klassen allgemeiner Schulen eingerichtet werden“ (§ 53 Abs. 1 Satz 3, 5 HSchG). Explizit als Organisationsform integrativer Förderung werden in diesem Zusammenhang „Kooperationsklassen“ genannt (§ 53 Abs. 3 HSchG). Sie sollen für „(...) gemeinsame Unterrichts- und Schulprojekte(...)“ (§ 19 Abs. 1 Satz 1 VOSB) genutzt werden. Sie sind – ebenso wie die

kooperativen Angebote (s. unter Kooperation) – insbesondere für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“ und „geistige Entwicklung“ vorgesehen und können sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe I eingerichtet werden (vgl. § 19 Abs. 2 VOSB). Sie dienen der Integration einer Gruppe von Schülern und ggf. auch „(...) der Rückführung von Schülergruppen in allgemeine Schulen (...)“ (§ 19 Abs. 2 Satz 2 VOSB). Bei dieser Form der Integration bleiben die Schüler mit SPF offiziell Schüler der Förderschule (§ 53 Absatz 3 HSchG).

Mecklenburg-Vorpommern:

Für Schüler, „(...) die schulpflichtig, aber in ihrer allgemeinen Entwicklung stark verzögert sind (...)“ (§ 14 Abs. 1 SchulG M-V), und solche mit „vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf“ (§ 2 Abs. 1 Satz 1 DFKVO M-V) können in Mecklenburg-Vorpommern sogenannte Diagnoseförderklassen an Grundschulen eingerichtet werden (siehe auch Ziff. 2.3 und 2.4 VV Die Arbeit in der Grundschule). In Diagnoseförderklassen werden die Kinder drei Jahre lang unterrichtet (angerechnet als zwei Schuljahre) mit dem Ziel, durch sonderpädagogische Förderung den vermuteten SPF oder die Entwicklungsverzögerungen auszugleichen (vgl. Ziff. 5.1 VV Die Arbeit in der Grundschule; siehe auch § 2 Abs. 4 DFKVO M-V). Des Weiteren können für Schüler mit festgestellten Förderschwerpunkten „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ an Grundschulen separate Klassen eingerichtet werden. Klassen für Schüler mit dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ können dabei in den Jahrgangsstufen 2 bis 4 eingerichtet werden, für Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ in den Klassenstufen 1 bis 4 (Ziff. 6.1 bis 6.3 VV die Arbeit in der Grundschule).

Niedersachsen:

Ist gemeinsamer Unterricht Teil einer Kooperation (s. o.) zwischen einer Regel- und einer Sonderschule, ist es auch in Niedersachsen möglich, dass Klassen von Förderschulen an allgemeinen Schulen geführt werden. Diese Organisationsform nennt sich „Kooperationsklasse“. Die „Zielsetzung und Inhalte“ der Kooperation wurden zwischen der allgemeinen Schule und der Sonderschule vereinbart (vgl. Ziff. I. 7.3 RdErl. d. MK Sonderpädagogische Förderung).

Darüber hinaus war es zum Untersuchungszeitpunkt möglich, in niedersächsischen Grundschulen „Förderklassen mit dem Schwerpunkt Sprache“ einzurichten. Diese gehörten organisatorisch entweder zur Sonder- oder zur Grundschule (vgl. Ziff. 7.5 RdErl. d. MK Sonderpädagogische Förderung).

Saarland:

Zudem gibt es auch im Saarland eine Organisationsform, bei der Schüler mit SPF an einer allgemeinen Schule in einer separaten Klasse unterrichtet werden: Die „kooperierende Sonderklasse in einer Schule der Regelform“ (§ 2 Abs. 1 Nr. 5 Integrationsverordnung). Die Unterrichtung erfolgt durch eine Lehrkraft der Sonderschule. „Die Sonderklasse arbeitet sowohl hinsichtlich des Unterrichts als auch im Hinblick auf den außerunterrichtlichen Schulbereich mit den übrigen Klassen der betreffenden Schule der Regelform zusammen. Die Schüler/Schülerinnen der Sonderklasse nehmen in einzelnen Fächern an einem integrativen Unterricht teil“ (§ 2 Abs. 1 Nr. 5 Integrations-Verordnung). Offiziell haben alle Schulen die Aufgabe, auch Schüler mit SPF zu unterrichten: „Der Unterrichts- und Erziehungsauftrag der Schulen

der Regelform umfasst grundsätzlich auch die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf“ (§ 4 Abs. 1 Satz 1 SchoG).

Sachsen:

Eine Variante der Sonderklasse stellt in Sachsen die „Begegnung Behinderter/Nichtbehinderter“ (Staatsministerium für Kultus 2005: 105) dar. Bei dieser werden einzelne oder mehrere Klassen der Förderschule an den allgemeinen Schulen räumlich angesiedelt. Die Schüler dieser Klassen werden von Lehrkräften der Sonderschulen unterrichtet und bleiben auch offiziell Schüler der Sonderschule (vgl. § 3 Abs. 1 Nr. 2 SchIVO).

Sachsen-Anhalt:

Schüler mit SPF können in Sachsen-Anhalt in sogenannten „Kooperationsklassen“ unterrichtet werden (§ 5 SoPädFV). Dies sind Klassen von Sonderschulen, die räumlich an einer allgemeinen Schule untergebracht sind. Der Unterricht wird „in der Verantwortung der Förderschule“ (§ 20 Abs. 2 SoPädFV) auch von einer Lehrkraft der Förderschule erteilt. Dabei ist es durchaus möglich, dass Schüler der Kooperationsklasse „zeitweise“ am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen oder dass Schüler der Regelklasse „zeitweilig“ am Unterricht der Kooperationsklasse teilnehmen (vgl. § 20, Abs. 2 SoPädFV).

10.1.4 Integration in Regelklassen

Baden-Württemberg:

In Baden-Württemberg ist die Integration von Schülern mit SPF in Regelklassen erstens dann möglich, „(...) wenn sie dort nach den pädagogischen, finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten dem Bildungsgang folgen können.“ (Ziff. 3 (1) VV-Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf) Dies bedeutet, dass Schüler mit SPF einzeln bzw. individuell in Regelklassen integriert werden können, wenn eine Integration lernzielgleich erfolgen kann.

Zweitens können Schüler mit SPF im Rahmen von integrativen Schulentwicklungsprojekten in Regelklassen integriert werden (vgl. Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg 2003: Abschnitt 6.4; Landesinstitut für Erziehung und Unterricht 2004; Landesbildungsserver Baden-Württemberg). Diese sind als Schulversuche eingerichtet (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2009: 77). In integrativen Schulentwicklungsprojekten werden Schüler mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet und alle Schüler sind offiziell Schüler der allgemeinen Schule. Die Integration kann hier zieldifferent stattfinden, das heißt, auch Schüler der Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ können hier an der allgemeinen Schule unterrichtet werden. Die Feststellung des SPF ist jedoch Voraussetzung für die Einrichtung eines Integrativen Schulentwicklungsmodells. Denn für die Zuteilung der sonderpädagogischen Ressourcen, also der Stunden, die ein Sonderpädagoge an einer allgemeinen Schule für die Unterrichtung in einer Klasse im Rahmen eines ISEP zur Verfügung steht, sind die festgestellten Förderbedarfe ausschlaggebend. Es ist wichtig, in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass bei einem ISEP die Integration „(...) einer Schülergruppe mit verschiedenen ausgeprägten besonderen pädagogischen Förderbedürfnissen, nicht die Einzelintegration eines

Kindes“ (Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg beim Oberschulamt Stuttgart 2003: 263) das Ziel ist. Dafür wie der Gemeinsame Unterricht der Schüler mit und ohne SPF gestaltet wird, muss die allgemeine Schule ein pädagogisches Konzept entwickeln (vgl. zu diesem Absatz: Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg 2003: Abschnitt 6.4).

Bayern:

In Bayern gibt es vier unterschiedliche Arten der Integration in Regelklassen: „Kooperationsklassen“, Individualintegration²⁶, Klassen an „Schulen mit Profil Inklusion“ sowie die „umgekehrte Integration“ (Schöler et al. 2010: 52):

In Kooperationsklassen werden in Bayern Schüler mit und ohne festgestellten SPF an Grund-, Haupt-/Mittelschulen gemeinsam unterrichtet (Art. 30a Abs. 7. 1. BayEUG). Wobei eine Gruppe von – an Volksschulen mindestens drei – Schülern mit SPF in eine Regelklasse integriert wird (vgl. Art. 30a Abs. 7. 1. BayEUG; § 34 Abs. 1 VSO). Die Lehrkraft der allgemeinen Schule wird hierbei „stundenweise“ von einem Sonderpädagogen im Rahmen des mobilen sonderpädagogischen Dienstes unterstützt (Art. 30a Abs 7 1. BayEUG).

Darüber hinaus ist es in Bayern möglich, Schüler mit SPF individuell in allgemeine Schulen zu integrieren:

„¹ Einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die allgemeine Schule, insbesondere die Sprengelschule, besuchen, werden unter Beachtung ihres Förderbedarfs unterrichtet. ² Sie werden nach Maßgabe der Art. 19 und 21 durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützt. ³ Art. 30a Abs. 4, 5 und 8 Satz 1 gelten entsprechend.“ (Art. 30b Abs. 2 BayEUG)

Dies ist jedoch nur unter der Bedingung der Zielgleichheit möglich:

„¹ Ein sonderpädagogischer Förderbedarf begründet nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulart. ² Schulartspezifische Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, den Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen an weiterführenden Schulen bleiben unberührt.“ (Art. 30a Abs. 5 Satz 1 und 2 BayEUG)

An Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ (s. u.) können in Bayern zudem „Klassen mit festem Lehrertandem“ eingerichtet werden,

„(...) in denen Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem sonderpädagogischem Förderbedarf und Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden. In diesen Klassen unterrichtet eine Lehrkraft der Grund- oder Haupt-/ Mittelschule und eine Lehrkraft für Sonderpädagogik (Zwei-Lehrer-Prinzip).“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011a: 6; siehe auch Art. 30b Abs. 3-5 BayEUG)

Richtwert für die Klassenzusammensetzung ist die Vorgabe, dass in diesen Klassen etwa 7 Schüler mit sehr hohem Förderbedarf mit Schülern ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden. Pro Schule mit dem Profil „Inklusion“ sollen zudem nicht mehr als zwei solcher Klassen und diese möglichst ab der ersten Klassenstufe eingerichtet werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011a: 7f.).

Eine weitere, vergleichsweise neue Möglichkeit der Integration in Bayern stellt die „umgekehrten Integration“ (Schöler et al. 2010: 52) dar. Bei dieser handelt es sich insofern um eine Sonderform der Integration in Regelklassen, als dass hier Schüler ohne SPF in Klassen von Sonderschulen integriert werden, wenn die Klassen nach den

²⁶ Nicht explizit benannt.

Lehrplänen der Regelschule unterrichtet werden – also nicht an Schulen für Schüler mit einer Lern- oder geistigen Behinderung. An Förderschulen der Schwerpunkte Sehen, Hören und körperliche und motorische Entwicklung können bis zu 20 Prozent der Schüler einer Klasse keinen SPF aufweisen (Art. 30a Abs 7 3. BayEUG).

Berlin:

Eine Möglichkeit, Schüler mit SPF in Berlin in Regelklassen zu integrieren, ist die Organisationsform des „gemeinsamen Unterrichts“ (vgl. §4 Abs. 2 Satz 1 SopädVO). Der Zugang zum gemeinsamen Unterricht ist dabei nicht durch eine Vorgabe der Zielgleichheit eingeschränkt: „¹ Im gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule kann zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden.“ (§37 Abs. 1 Satz 1 SchulG; siehe auch §18 Abs. 1 SopädVO). Das bedeutet, dass auch Schüler mit einem Förderbedarf im Schwerpunkt „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ – welche nach §37 Abs. 2 Satz 1 und 2 SchulG in der allgemeinen Schule zieldifferent unterrichtet werden – in die allgemeine Schule und insbesondere an integrierten Sekundarschulen aufgenommen werden können (siehe auch §18 Abs. 1 - 3 SopädVO): „In allen Klassen der Integrierten Sekundarschule ist gemeinsamer Unterricht auch mit zieldifferent zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern möglich“ (§20 Abs. 4 SopädVO). Dabei ist die Zahl der Schüler mit SPF, die in eine Klasse mit Gemeinsamen Unterricht aufgenommen werden, beschränkt. In der Grundschule gilt, dass in der Schulanfangsphase nicht mehr als drei Kinder mit SPF in eine Lerngruppe aufgenommen werden dürfen (§ 19 Nr. 3 SopädVO). Ab der Jahrgangsstufe drei können schließlich bis zu fünf Schüler mit SPF in eine Klasse aufgenommen werden (vgl. § 19 Nr. 5 SopädVO), während in der Sekundarstufe I und II wiederum höchstens vier Schüler mit SPF in eine Klasse aufgenommen werden dürfen (vgl. § 20 Abs. 2 Nr. 2 SopädVO). Hier gilt zudem für den Förderschwerpunkt Lernen, dass in eine Klasse höchstens drei Schüler dieses Förderschwerpunkts aufgenommen werden dürfen, die zieldifferent beschult werden (§ 20 Abs. 2 Nr. 1 SopädVO). Die zieldifferente Integration von Schülern mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung findet in Berlin an Schwerpunktschulen (s.u.) statt (vgl. § 20 Abs. 3 Nr. 1 SopädVO).

Schulen, „die die Integration in ihrem Schulprogramm besonders ausgewiesen haben und die Kooperationen zur Übernahme von Lerngruppen aus dem gemeinsamen Unterricht an der Grundschule vereinbart haben“, haben zudem die Möglichkeit, mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde sogenannte „integrative Klassen“ einzurichten (§4 Abs. 2 Satz 2 SopädVO). Dabei ist es offenbar nicht nur möglich, integrative Klassen an Regelschulen, sondern auch an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (Sonderschulen) einzurichten (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012: z.B. 10/17). In diesen gelten die vorher dargestellten Vorgaben zur Begrenzung der Anzahl der Schüler mit SPF aus den §§ 19 und 20 nicht. Es wird jedoch vorgegeben, dass der Anteil der Schüler mit SPF „ein Drittel der Schülerschaft nicht überschreiten“ soll (§4 Abs. 2 Satz 3 SopädaVO).

Brandenburg:

In Brandenburg gibt es für die Integration in Regelklassen laut § 7 SopV „Klassen oder Kurse mit gemeinsamem Unterricht“. In Klassen mit gemeinsamem Unterricht sollen bis zu vier Schüler mit SPF aufgenommen werden (vgl. § 8 Abs. 2 Satz 1 SopV). Sofern sie im Primarbereich einer integrativ-kooperativen Schule angesiedelt sind, können jedoch auch mehr als vier Schüler mit demselben SPF aufgenommen werden (§13 Abs. 6 Satz 3 SopV).

„Liegt sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ vor, so wird der gemeinsame Unterricht in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 in der Regel an einer ausgewählten Oberschule erteilt, die mit einer entsprechenden Förderschule kooperiert oder als integrativ-kooperative Schule organisiert ist.“ (Ziff. 7 VV-SopV)

Worum es sich bei Kursen mit gemeinsamem Unterricht konkret handelt, wird nicht ausgeführt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass es sich dabei um die unter Kooperation bzw. Förderklassen genannten Organisationsformen handelt (s. o.).

Bremen:

Schüler mit SPF können in Bremen zielgleich und zumindest im Primarbereich und in der Sekundarstufe I in Oberschulen auch zielfähig in Regelklassen integriert werden (vgl. § 2 Abs. 3 Satz 2 SekIOSchVO; Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010: 27). Die Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung werden den Bremer Schulen kindbezogen über sogenannte Zentren für unterstützende Pädagogik (ZuP) zur Verfügung gestellt, die seit dem Schuljahr 2010/2011 in den Bremer Schulen eingeführt werden (§ 70a Abs. 1 BremSchulG) und für die sonderpädagogische Förderung zuständig sind.

Hamburg:

In Hamburg konnte Integration in Regelklassen zum Untersuchungszeitpunkt in drei Varianten stattfinden: in „Integrationsklassen“, in „individuellen Integrationsmaßnahmen“ und im Rahmen „inklusive Bildung“ (vgl. Ziff. 2.3 Handreichung des Projektes „Umsetzung des § 12 Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG)“):

Die Integration in Integrationsklassen hat in Hamburg eine lange Tradition: „In Integrationsklassen werden Schülerinnen und Schüler ohne SPF gemeinsam mit behinderten Schülerinnen und Schülern mit SPF unterrichtet, die die Aufnahmevoraussetzungen des § 4 erfüllen.“ (§1 Abs.1 IntegrationsklassenVO).²⁷ Integrationsklassen nahmen „in der Regel“ vier Schüler mit SPF auf (vgl. § 4 Absatz 3 IntegrationsklassenVO) und waren dabei insbesondere für die Integration von Schülern mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“, „Blinde und Sehbehinderte“ sowie „Gehörlose und Schwerhörige“ vorgesehen:

„In Integrationsklassen werden neben Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf solche Kinder aufgenommen, die andernfalls in Schulen für Geistigbehinderte, für Körperbehinderte, für Blinde und Sehbehinderte, für Gehörlose oder für Schwerhörige aufgenommen werden müssten. In begründeten Einzelfällen können auch Kinder in Integrationsklassen aufgenommen werden, die auf Grund schwer wiegender Beeinträchtigungen sowohl ihrer Lernfähigkeit als auch ihrer Sprachfähigkeit in Kleinklassen für Mehrfachbehinderte aufgenommen werden müssten und bei denen bereits zum Zeitpunkt ihres Schuleintritts erkennbar ist, dass für sie längerfristig ein zielfähiger Unterricht erforderlich sein wird.“ (§ 4 Abs. 1 Satz 2 IntegrationsklassenVO)

Der Unterricht in Integrationsklassen sollte in der Regel gemeinsam stattfinden, zeitweise konnten aber auch gesonderte Lerngruppen gebildet werden (vgl. § 12

²⁷ Die IntegrationsklassenVO ist offiziell am 31.07.2012 außer Kraft getreten. Da Integrationsklassen jedoch auch im Schuljahr 2011/2012 noch eingerichtet wurden (vgl. Ziff. 2.3 Handreichung des Projektes „Umsetzung des § 12 Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG)“), werden ihre Inhalte hier trotzdem berichtet.

IntegrationsklassenVO). Integrationsklassen konnten sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I geführt werden. Die Stunden für die sonderpädagogische Betreuung wurden den Integrationsklassen pauschal pro Klasse zugewiesen (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Beratungszentrum Integration Hamburg 2009: 1f.). Neben der Organisationsform der Integrationsklassen konnten Schüler mit SPF im Bereich „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ in Hamburg zum Untersuchungszeitpunkt im Rahmen individueller Integrationsmaßnahmen im Grundschulbereich integriert werden, wo sie von Mitarbeitern der integrativen Förderzentren gefördert wurden (vgl. Kreiselterrat Hamburger Sonderschulen 2006: 33, siehe auch Mitteilung des Senats 2012: 3f.).

Darüber hinaus gibt es die Integration von Schülern mit festgestelltem SPF in Regelklassen auch im Rahmen der „inkluisiven Bildung“, welche zukünftig die anderen Formen der Integration ersetzen sollte.

„Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben das Recht, allgemeine Schulen zu besuchen. Sie werden dort gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und besonders gefördert. Die Förderung kann zeitweilig in gesonderten Lerngruppen erfolgen, wenn dieses im Einzelfall pädagogisch geboten ist.“ (§ 12 Abs. 1 HmbSG)

Die Ressourcen für die Förderung von Schülern mit festgestelltem SPF werden den Schulen kindbezogen basierend auf dem sonderpädagogischen Gutachten zugewiesen (vgl. Mitteilung des Senats 2012: 5). Nur die sonderpädagogischen Ressourcen für Schüler mit SPF der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung werden den Schulen (zukünftig) pauschal und unabhängig von der Feststellung eines Förderbedarfs zugewiesen (siehe 10.1.1. Prävention).

Hessen:

Als weitere Organisationsform integrativer sonderpädagogischer Förderung wird in Hessen die „inklusive Beschulung“ (§ 15 HSchG) genannt. Diese gibt es entweder als „(...) umfassende Teilnahme am Unterricht der allgemeinen Schule (...)“ oder als „(...) teilweise Teilnahme mit zusätzlichen Förderangeboten“ (§ 51 Abs. 2 Satz 1 HSchG) am Unterricht der Regelschule.

„(2) Bei umfassender Teilnahme am Unterricht der allgemeinen Schule wird der Unterricht so gestaltet, dass es Schülerinnen und Schülern möglich wird, bei gemeinsamen Lernerfahrungen in unterschiedlicher Breite und Tiefe an Unterrichtsgegenständen und Aufgaben zu arbeiten, die auf den Erwerb der für den Bildungsgang formulierten Kompetenzen zielen.

(3) Bei teilweiser Teilnahme am Unterricht der allgemeinen Schule wird der Klassenunterricht ergänzt oder teilweise ersetzt durch zusätzliche Unterrichtsangebote. Zusätzliche Angebote berücksichtigen einen Förderschwerpunkt oder mehrere Förderschwerpunkte und können insbesondere zum Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten und sozialer Kompetenzen sowie zum Erwerb verschiedener Formen der Kommunikation und der Mobilitätsfertigkeiten dienen.“ (§ 12 Abs. 2 und 3 Satz 1 VOSB)

Die sonderpädagogischen Ressourcen für die inklusive Beschulung werden von den in einer Region zuständigen sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren basierend auf der Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie ihres Förderbedarfs an die Schulen, die inklusiven Unterricht anbieten, verteilt (§ 13 VOSB). Für die Klassenzusammensetzung (Schüler mit und ohne SPF) und -größe im Rahmen

der inklusiven Beschulung gibt es keine konkrete Vorgabe. Vielmehr kann die Schule diese aufgrund von pädagogischen Überlegungen festlegen (vgl. § 13 Abs. 4 VOSB).

Mecklenburg-Vorpommern:

In Mecklenburg-Vorpommern entspricht dem Typ „Integration in Regelklassen“ die Organisationsform der „Klasse mit gemeinsamem Unterricht“ bzw. „Integrationsklasse“ (§ 35 Abs. 1 Satz 1 SchG M-V, siehe auch § 6 Abs. 3 FöSoVO). Der Gemeinsame Unterricht ist vorgesehen für Schüler mit festgestelltem SPF und kann sowohl zielgleich als auch zielfähig durchgeführt werden (vgl. § 9 FöSoVO Abs. 2 - 4; Ziff. 8.1. und 8.2 VV Die Arbeit in der Grundschule). Die Einrichtung von Klassen mit gemeinsamem Unterricht ist nicht auf bestimmte Klassenstufen oder Schulformen beschränkt (vgl. § 9 Abs. 1 FöSoVO). Mit Blick auf die Art und den Umfang des gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne SPF ist zum einen im Schulgesetz geregelt: „Formen dieses gemeinsamen Unterrichts (...) sind sonderpädagogische Beratung und bei Bedarf stundenweise zusätzliche sonderpädagogische Förderung im oder neben dem Unterricht je nach der Art und Schwere der Beeinträchtigung“ (§ 35 Abs. 2 SchG M-V). Des Weiteren schreibt § 9 Abs. 6 der FöSoVO vor: „Sofern es erforderlich ist, können die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Zeit in einer Kleingruppe oder einzeln gefördert werden, um ihre Teilnahme am gemeinsamen Unterricht in der gesamten Lerngruppe zu ermöglichen.“ Für die Durchführung von gemeinsamem Unterricht erhalten Schulen zusätzliche Lehrerwochenstunden (vgl. UntVersVO 2012/2013, Anlage).

Niedersachsen:²⁸

Schüler mit und ohne SPF können in Niedersachsen in allen Schulformen gemeinsam unterrichtet werden (§ 4 NSchG). Im „Gemeinsamen Unterricht“ können Schüler mit festgestelltem SPF sowohl zielgleich als auch zielfähig unterrichtet werden (vgl. Ziff. I.7.2. RdErl. d. MK Sonderpädagogische Förderung). Sonderpädagogische Ressourcen wurden im „Gemeinsamen Unterricht“ kindbezogen basierend auf Feststellungsverfahren eines sonderpädagogische Förderbedarfs zugeteilt (vgl. Ziff. I.1.7. RdErl. d. MK Sonderpädagogische Förderung). Schüler mit SPF, die zielfähig beschult werden mussten, konnten zum Untersuchungszeitpunkt zudem im gemeinsamen Unterricht in sogenannten Integrationsklassen in den Klassenstufen 1 bis 10 unterrichtet werden. In Integrationsklassen wurden entweder ein einzelner oder auch mehrere Schüler mit SPF aufgenommen (vgl. Ziff. I.7.2. RdErl. d. MK Sonderpädagogische Förderung). Die Integrationsklassen liefen zum Zeitpunkt der Untersuchung jahrgangsstufenaufsteigend aus (vgl. § 183c Abs. 5).

Nordrhein-Westfalen:

Auch in Nordrhein-Westfalen heißt die Organisationsform, die der Integration in Regelklassen entspricht, „Gemeinsamer Unterricht“. Der Gemeinsame Unterricht (§ 20 Abs. 1 Nr. 1 und 2 SchulG) ist eine Organisationsform, die sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I eingerichtet werden kann. In der Sekundarstufe I ist die

²⁸ Niedersachsen befand sich zum Untersuchungszeitpunkt in einer Umbruchsphase, die „inklusive Schule“ nach § 4 NSchG wurde neu eingeführt. Die Integration von Schülern mit SPF außerhalb von Integrationsklassen war bis zur Einführung der inklusiven Schule nur unter der Voraussetzung der Zielgleichheit möglich. Die Verordnung über die sonderpädagogische Förderung war am 01.08.2012 noch nicht angepasst (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012).

Teilnahme am gemeinsamen Unterricht jedoch auf solche Schüler mit SPF beschränkt, die zielgleich unterrichtet werden (vgl. Bezirksregierung Köln 2006: 7).

Für Schüler mit SPF, die zielfähig unterrichtet werden, müssen – um die integrative Unterrichtung in der Sekundarstufe fortsetzen zu können – sogenannte „integrative Lerngruppen“ eingerichtet werden (§ 20 Abs. 1 Nr. 1 und 8 SchulG; Bezirksregierung Köln 2006: 7). In welchem Umfang und in welchen Fächern der gemeinsame Unterricht stattfindet, wird im Schulkonzept festgeschrieben, welches sich jede Schule selbst gibt (vgl. Ziff. 4. Erlass integrative Lerngruppen). Die Schüler mit SPF, die in eine integrative Lerngruppe gehen, gehören auch formal zur allgemeinen Schule und sind dort einer Klasse zugeteilt. Die Ressourcen werden in integrativen Lerngruppen kindbezogen auf Basis des festgestellten Förderschwerpunkts zugewiesen (vgl. Ziff. 6.1 und 6.2 Erlass integrative Lerngruppen).

„In einer Integrativen Lerngruppe sollen in der Regel nicht weniger als fünf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit nicht behinderten Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden.“ (RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder, 1)

Rheinland-Pfalz:

In Rheinland-Pfalz findet die Integration in Regelklassen von Schüler mit festgestelltem SPF in sogenannten „integrativen Fördermaßnahmen“ an Regelschulen statt (vgl. § 1 Abs. 8 und § 29 Abs. 1 Schulordnung öffentliche Sonderschulen; Ziff. 1 VV Durchführung der integrierten Fördermaßnahmen gemäß § 29 der Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen). Die Einrichtung dieser Klassen kann zumindest im Primarbereich von jeder Regelschule beantragt werden (Ziff. 3 VV Durchführung der integrierten Fördermaßnahmen gemäß § 29 der Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen) und dort kann „integrativer Unterricht“ sowohl zielgleich als auch zielfähig für Schüler der Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ durchgeführt werden (vgl. § 29 Abs. 1 und 3 Schulordnung öffentliche Grundschulen). Allgemein gilt für die Durchführung der integrativen Förderung: „Umfang und Inhalt der Fördermaßnahmen bemessen sich am individuellen Förderbedarf der Schülerin oder des Schülers und den gegebenen personellen und organisatorischen Möglichkeiten“ (§ 1 Abs. 8 Satz 2 Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen).

Saarland:

Auch im Saarland ist es möglich, dass Schüler mit SPF in Klassen der allgemeinen Schule integriert werden. Dabei werden zwei Formen der Integration von einzelnen Schülern mit SPF unterschieden:

„1. Regelklasse mit Beratung

Der behinderte Schüler/die behinderte Schülerin nimmt am Unterricht einer Klasse der jeweiligen Schule der Regelform teil. Die Klassenlehrkraft und gegebenenfalls die Fachlehrkräfte haben Gelegenheit, sich regelmäßig – mindestens einmal in der Woche – mit einer Lehrkraft an einer Schule für Behinderte zu beraten.

2. Regelklasse mit Ambulanzlehrkraft

Der behinderte Schüler/die behinderte Schülerin nimmt am Unterricht einer Klasse der jeweiligen Schule der Regelform teil. Eine weitere Lehrkraft fördert den Schüler/die Schülerin wöchentlich in einem der Art und Schwere der Behinderung angemessenen Umfang, indem sie ihn/sie im Klassenunterricht unterstützt, in Förderstunden gesondert

unterrichtet oder in behinderungsspezifische Techniken einübt.“ (§2 Abs. 1 Nr. 1 und 2. Integrations-Verordnung)

Zusätzlich gibt es auch im Saarland eine Form der Integration, in der mehrere Schüler mit SPF in eine Klasse integriert werden. Hierbei handelt es sich um die „Regelklasse mit Zwei-Pädagogen-System“:

„4. Regelklasse mit Zwei-Pädagogen-System

Wenn mehrere behinderte Schüler/Schülerinnen - wobei es sich auch um Schüler/Schülerinnen mit verschiedenen oder mehreren Behinderungen handeln kann - in einer Schule der Regelform am Unterricht einer Klasse teilnehmen und Art und Schwere ihrer Behinderung dies erfordern, unterrichtet neben der für die Unterrichtung der Klasse vorgesehenen Lehrkraft gleichzeitig eine weitere Lehrkraft mit mindestens dreizehn Wochenstunden in dieser Klasse.“ (§ 2 Abs. 1 Nr. 4 Integrations-Verordnung)

Offiziell haben alle Schulen die Aufgabe, auch Schüler mit SPF zu unterrichten: „Der Unterrichts- und Erziehungsauftrag der Schulen der Regelform umfasst grundsätzlich auch die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf“ (§ 4 Abs. 1 Satz 1 SchoG).

Sachsen:

In Sachsen entspricht die Organisationsform der „Vollintegration“ (Staatsministerium für Kultus 2005: 105) dem Typ Integration in Regelklassen. Hier nehmen Schüler mit SPF „in vollem Umfang“ am Unterricht einer Klasse der Regelschule teil und gehören dieser auch an (§ 3 Abs. 1 Nr. 1 und 2 SchIVO). Bezüglich der sonderpädagogischen Förderung gibt es dabei zwei Varianten: a) Die Regelschulpädagogen werden regelmäßig von Sonderpädagogen beraten (§ 3 Abs. 1 Nr.1 SchIVO) b) Die Schüler mit SPF werden „(...) in einem der Ausprägung des sonderpädagogischen Förderbedarfs angemessenen Umfang im Klassenunterricht oder in gesondertem Förderunterricht (...)“ (§ 3 Abs. 1.2 SchIVO) von einem weiteren Lehrer gefördert. Diese Form der Integration kann im Primarbereich auch zieldifferent, in der Sekundarstufe I aber nur noch zielgleich stattfinden. Dies bedeutet, dass Schüler der Förderschwerpunkte „Lernen“ oder „Geistige Entwicklung“ in der Sekundarstufe I von dieser Form der Integration ausgeschlossen sind (vgl. § 5 Abs. 1 SchIVO).

Sachsen-Anhalt:

Schüler mit SPF können in Sachsen-Anhalt im sogenannten „Gemeinsamen Unterricht“ in Regelklassen integriert werden (§ 5 SoPädFV). Im Gemeinsamen Unterricht können Schüler mit SPF sowohl zielgleich als auch zieldifferent unterrichtet werden (§ 17 Abs. 1 SoPädFV). „Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in diesen Klassen wird unter Berücksichtigung der sonderpädagogischen Förderung festgelegt“ (§ 16 Abs. 2 Satz 2 SoPädFV). Die Zuweisung von Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung erfolgt je Schüler und Förderschwerpunkt an die Schule (Ziff. 2.3 und 2.4 RdErl. d. MK Hinweise zur Organisation des Gemeinsamen Unterrichts).

„Der Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt im Klassenverband oder in Kursen auf der Grundlage der jeweils individuell geltenden Bildungsgänge, Rahmenrichtlinien, Stundentafeln und Bestimmungen. Zur Berücksichtigung von besonderen Förderschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler ist darüber hinaus eine Förderung im Kleingruppen- und Einzelunterricht zulässig.“ (§ 6 Abs. 1 SoPädFV)

Schleswig-Holstein:

„Schülerinnen und Schüler sollen unabhängig von dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeinsam unterrichtet werden, soweit es die organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten erlauben und es der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entspricht (gemeinsamer Unterricht).“ (§ 5 Abs. SchulG)

Für die sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht erhalten Schulen auf Basis der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen zudem kindbezogen, also auf Basis der Feststellung eines SPF, Lehrerwochenstunden zur sonderpädagogischen Förderung (vgl. Ziff. 3.1, Erläuterungen zu den Rechtsvorschriften für die sonderpädagogische Förderung in Schleswig-Holstein). Für den gemeinsamen Unterricht speziell gibt es keine Vorgaben dazu, wie dieser durchgeführt werden soll. Allgemein gilt aber:

„Alle Schülerinnen und Schüler sollen individuell gefördert werden. Dieser Grundsatz ist Bestandteil der Verordnungen aller Schularten. Diese Förderung kann u.a. durch binnendifferenzierende Maßnahmen, besondere Hausaufgaben, Unterricht in speziellen Gruppen oder zusätzlichen Unterricht (Förderunterricht) erfolgen. Eine solche Förderung kann bei allen Abweichungen vom Durchschnitt (gesteigerte oder verminderte Bewältigung des Unterrichtsinhalts) erteilt werden. In welchem Umfang und auf welche Weise eine solche Förderung erforderlich und angemessen ist, wird von der Klassenkonferenz (§ 65 Abs. 2 Nr. 1 SchulG) festgelegt. Sie hat dabei die Schulkonferenzbeschlüsse (§ 63 Abs. 1 Nr. 1 und 6 SchulG) zu beachten.“ (Ziff. 3.1 Erläuterungen zu den Rechtsvorschriften zur sonderpädagogischen Förderung in Schleswig-Holstein)

Thüringen:

Schüler mit SPF können in Thüringen im sogenannten „gemeinsamen Unterricht“ in Regelklassen integriert werden (§ 1 Abs. 2 ThürFSG). Gemeinsamer Unterricht kann an allen Regelschulformen stattfinden und Schüler mit SPF können sowohl lernzielgleich als auch lernzielfferent integriert werden (vgl. § 8 ThürSoFöV).

10.1.5 Schwerpunktschulen

Bayern:

Schulen in Bayern können auch pauschal Stunden für sonderpädagogische Förderung zugeteilt werden, sofern Schüler mit SPF an ihnen unterrichtet werden und sie über das Schulprofil „Inklusion“ verfügen:

„Schulen können mit Zustimmung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde und der beteiligten Schulaufwandsträger das Schulprofil ‚Inklusion‘ entwickeln. Eine Schule mit dem Schulprofil ‚Inklusion‘ setzt auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzepts in Unterricht und Schulleben individuelle Förderung im Rahmen des Art. 41, Abs. 1 und 5 für alle Schülerinnen und Schüler um; (...) Unterrichtsformen und Schulleben sowie Lernen und Erziehung sind auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf auszurichten. Den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in besonderem Maße Rechnung getragen.“ (Art. 30b Abs. 3 BayEUG)

„An Schulen mit dem Profil ‚Inklusion‘ sollen mindestens 10 Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache oder

Verhalten unterrichtet werden. Sofern auch Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in anderen Förderschwerpunkten bzw. mit höherem Förderbedarf unterrichtet werden, können es auch weniger als 10 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein.“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011a: 5)

Die Anzahl der Stunden, die ein Sonderpädagoge an der Schule mit Profil Inklusion tätig ist, dürfen jedoch nicht die Anzahl an Stunden pro Schüler mit SPF an dieser Schule überschreiten, die für jeden dieser Schüler an einer Sonderschule zur Verfügung stehen würden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011a: 6).

Berlin:

Für die zieldifferente Integration von Schülern mit SPF im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, mit Sinnes-, Körperbehinderungen und Autismus sowie Mehrfachbehinderungen, die besonders hohen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf haben, gibt es in Berlin – hier auch tatsächlich so genannte – „Schwerpunktschulen“ (vgl. § 20 Abs. 3 Nr. 1 SopädVO; Der Senat von Berlin 2011: 45; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012: J2). Im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ werden an Schwerpunktschulen „[in] eine Klasse (...) zwei oder drei Schülerinnen und Schüler dieses Förderschwerpunkts aufgenommen“ (§ 20 Abs. 3 Nr. 1 Satz 2 SopädVO). Schwerpunktschulen bestehen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich. Sie werden vor allem an Schulen mit besonderen Profilen im Bereich „Inklusion“ eingerichtet (Der Senat von Berlin 2011: 46). Das Konzept der Schwerpunktschule wurde zum Untersuchungszeitpunkt in zwei Berliner Bezirken im Rahmen von Schulversuchen erprobt (vgl. Der Senat von Berlin 2011: 76).

Brandenburg:

Den Schwerpunktschulen entsprechen in Brandenburg die „integrativ-kooperierenden“ Grund- und weiterführenden Schulen, an denen Integration hauptsächlich vorgesehen ist (§ 13 Abs. 6 Satz 1 SopV). Eine integrativ-kooperierende Schule arbeitet auf Basis eines „pädagogischen Konzeptes“, das von den Lehrern, Eltern, Schülern, dem Schulträger und dem zuständigen staatlichen Schulamt erarbeitet wird (Ziff. 12 VV-SopV).

„Integrativ-kooperative Schulen sind allgemeinbildende Schulen, also Grund- und weiterführende Schulen in Verbindung mit einer Förderschule oder eigenständigen Klassen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Förderklassen). Darüber hinaus gibt es hier auch Klassen mit gemeinsamem Unterricht. Alle Klassen derselben Jahrgangsstufe kooperieren sehr eng miteinander. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler aus Förderklassen gemeinsam mit denen der anderen Klassen unterrichtet werden, wenn die aktuellen Bedingungen dies möglich machen.“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2008: 15)

Rheinland-Pfalz:

Für Schüler mit SPF, die bereits im Primarbereich integrativ unterrichtet wurden, stehen in Rheinland-Pfalz im Sekundarbereich bestimmte Schulen offen. Hierbei handelt es sich um Schulen, die „(...) für den jeweiligen Wohnort mit der Durchführung des integrativen Unterrichts beauftragt (...)“ (§ 10 Abs. 3 Satz 1 ÜSchO) sind. Unklar ist, ob es sich bei diesen um die gleichen Schulen handelt, die auch offiziell als Schwerpunktschulen bezeichnet werden:

„Schwerpunktschulen sind keine eigene Schulart. Es handelt sich um Grundschulen und weiterführende Schulen in der Sekundarstufe I, die den erweiterten pädagogischen Auftrag haben, wohnortnah zieldifferenten integrativen/inkluisiven Unterricht anzubieten.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2010a: 23)

Ihnen werden für die sonderpädagogische Förderung pauschal Lehrerwochenstunden unabhängig von der Anzahl der Schüler mit festgestelltem SPF zugewiesen. Die Pauschale setzt sich zusammen aus einem Sockelbetrag sowie einer Pauschale für jeden Schüler, der an der Schule unterrichtet wird. Sonderpädagogische Förderbedarfe werden jedoch weiterhin festgestellt (vgl. Personalzuweisung an Schwerpunktschulen (SPS)). Mit diesen zusätzlichen Wochenstunden sollen zieldifferente Angebote eingerichtet werden, die aber auch für Schüler, die zielgleich unterrichtet werden, offen sein sollen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz 2004: 4). Bezüglich der Klassenbildung schreibt das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2004: 4): „Es können pädagogische Gesichtspunkte bei der Klassengröße, der Zusammensetzung und bei ggf. erforderlichen Ausnahmegenehmigungen der ADD zu einer Klassenmehrbiildung eine Rolle spielen.“

Saarland:

Auch im Saarland gibt es Schulen, die dem Typ Schwerpunktschule entsprechen. Diese heißen „Schulen der Regelform mit sonderpädagogischen Förderungseinrichtungen“. Es handelt sich dabei um eine Regelschule, in der besondere Förderungseinrichtungen für die betreffende Behinderungsart zur Verfügung stehen:

„Der behinderte Schüler/die behinderte Schülerin nimmt überwiegend am Unterricht einer Klasse der jeweiligen Schule der Regelform teil, in der besondere Förderungseinrichtungen für die betreffende Behinderungsart zur Verfügung stehen. In dieser behinderungspezifisch ausgestatteten Förderungseinrichtung wird der Schüler/die Schülerin einzeln oder in Kleingruppen wöchentlich in einem der Art und Schwere der Behinderung angemessenen Umfang von Lehrkräften an einer Schule für Behinderte unterrichtet.“ (§ 2 Abs. 1 Nr. 3. Integrations-Verordnung)

10.2 Dokumentenverzeichnis

Baden-Württemberg:

Rechtliche Dokumente:

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG). In der Fassung vom 01.08.1983, letzte berücksichtigte Änderung vom 24.04.2012.

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport zur Eigenständigkeit der Schulen und Unterrichtsorganisation im Schuljahr 2011/12. In der Fassung vom 22.02.2011.

Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“. In der Fassung vom 08.03.1999, letzte berücksichtigte Änderung vom 22.08.2008.

Verwaltungsvorschrift „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“. In der Fassung vom 01.08.2008, letzte berücksichtigte Änderung vom 11.11.2009.

Verwaltungsvorschrift „Organisatorischer Aufbau der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)“. In der Fassung vom 03.08.2009.

Verwaltungsvorschrift „Organisatorischer Aufbau der Förderschule (Sonderschule)“. In der Fassung vom 23.05.2008.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Empfehlungen des Expertenrates (ohne Jahr): Schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg. [URL: http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/anlage/6_Empfehlungen-des-Expertenrates.pdf; letzter Zugriff: 16.05.2014]

Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg (2010): CLEMATIPPs 2009/10. Informationsdienst für Außenklassen. Stuttgart.

Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg beim Oberschulamt Stuttgart (2003): Handreichung zur Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf“ vom 08. März 1999. In der Fassung von Mai 2003.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg. [URL: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/integrativeschulentwicklungsprozesse/>; letzter Zugriff: 08.07.2014]).

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (2004): Integrative Schulentwicklungsprojekte. Praxiserfahrungen. Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2009): Bildungsberichterstattung 2009. Themenheft: Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg. Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011): Bildungsberichterstattung 2011. Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006): Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“. Abschlussbericht zum Modellprojekt. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“. Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020). Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Referat Sonderschulen (2009): Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen in Verbindung mit der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ vom 22. August 2008 (K. u. U. 2008, S. 149 und S. 179). Grundlagen, Auftrag der Schulen, Umsetzungshilfen. Stuttgart.

Bayern:

Rechtliche Dokumente

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG). In der Fassung vom 31. Mai 2000, letzte berücksichtigte Änderung vom 09.07.2012.

Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Volksschulordnung – F, VSO-F). In der Fassung vom 11. September 2008.

Schulordnung für die Grundschulen und Hauptschulen (Volksschulen) in Bayern (Volksschulordnung – VSO). In der Fassung vom 11.09.2008, letzte berücksichtigte Änderung vom 23.07.2010.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011a): Umsetzung von Inklusionsmaßnahmen an den Grund- und Haupt-/ Mittelschulen im Schuljahr 2011/12. Schreiben an die Regierungen und Staatlichen Schulämter vom 11.05.2011, München.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2011): Bayerische Schulen im Schuljahr 2010/11. Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen. Stand: Herbst 2010. München.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2011): Volksschulen in Bayern. Stand: 01. Oktober 2010. München.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2006): Die Kooperationsklasse. 2., erweiterte Aufl.. München.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008): Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. München. [URL: www.km.bayern.de/download/2163_integration_2008.pdf, letzter Zugriff: 15.08.2013].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2010): Schule und Bildung in Bayern 2010. Zahlen und Fakten. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011b): Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bayern hinsichtlich des Gesetzentwurfs zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen – Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Schulwesen (Inklusion) [Drucksache 16/8100 vom 28.03.2011].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (ohne Jahr): Die Aussenklasse einer Förderschule an einer Allgemeinen Schule. Miteinander Lernen. Inhaltliche Grundlegung und praktische Handlungshilfen für ein integratives Modell im bayerischen Bildungswesen. München.
- Pressemitteilungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 29.03.2012, [URL: <http://www.km.bayern.de/pressemitteilung/8069/.html>, letzter Zugriff: 14.08.2012].
- Schöler, J./Merz-Atalik, K./Dorrance, C. (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung. München.
- Schor, B. J./Weigl, E. /Wittmann, H. (2004): Die Kooperationsklasse. Inhaltliche Grundlegung und praktische Handlungshilfen für ein integratives Modell im bayerischen Schulwesen. Ohne Ort.

Berlin:

Rechtliche Dokumente:

- Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG). In der Fassung vom 26.01.2004, letzte berücksichtigte Änderung vom 19.06.2012.
- Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung – SopädVO). In der Fassung vom 19.01.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 19.06.2012.
- Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GsVO). In der Fassung vom 19. 01. 2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 19.06.2012.
- Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung – Sek I-VO). In der Fassung vom 19.01.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 04.04.2012.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Der Senat von Berlin (2011): Mitteilung – zur Kenntnisnahme – über Gesamtkonzept „Inklusive Schule“. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schlussbericht. Berlin.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2006): Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Ludwigsfelde-Struveshof.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2009): Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen Teil 5: Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „Sprache“. Ludwigsfelde-Struveshof.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2009): Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen Teil 6: Autismus. Ludwigsfelde-Struveshof.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung. Diagnostik – Überprüfung grundlegender Kompetenzen in den Bereichen Wahrnehmung und Motorik am Schulbeginn. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung. Förderplanung. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung. Temporäre Lerngruppen in der Schulanfangsphase. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Schulentwicklungsplan für die Jahre 2006 bis 2011. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): Blickpunkt Schule. Schuljahr 2011/2012. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011): Blickpunkt Schule. Schuljahr 2010/2011. Berlin.

Brandenburg:

Rechtliche Dokumente:

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz- BbgSchulG). In der Fassung der Bekanntmachung vom 02.08.2002, letzte berücksichtigte Änderung vom 19.12.2011.

Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung- SopV). In der Fassung vom 02. 08. 2007, letzte berücksichtigte Änderung vom 10.07.2009.

Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung- GV). In der Fassung vom 02.08.2007, letzte berücksichtigte Änderung vom 22.08.2011.

Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung- Sek I-V). In der Fassung vom 02.08.2007, letzte berücksichtigte Änderung vom 19.07.2011.

Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV - SopV). In der Fassung vom 02. 08. 2007, letzte berücksichtigte Änderung vom 26.06.2012.

Verwaltungsvorschriften über die Unterrichtsorganisation (VV - Unterrichtsorganisation). In der Fassung vom 27.03.2012.

Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung (VV-GV). In der Fassung vom 02.08.2007, letzte berücksichtigte Änderung vom 26.06.2012.

Verwaltungsvorschriften zur Sekundarstufe I-Verordnung (VV-Sek I-V). In der Fassung vom 02.08.2007, letzte berücksichtigte Änderung vom 23.01.2012.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2010): Bildung in Berlin und Brandenburg 2010. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf. Ohne Ort.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2007): 13 plus 68..... 81 Antworten zu FDL. Die Förderdiagnostische Lernbeobachtung im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren. Ludwigsfelde-Struveshof.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2010): Unterrichtsentwicklung. Förderplanung im Team. Ludwigsfelde-Struveshof.

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (2006): Ergänzungsmaterial zum Rahmenplan für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Allgemeinen Förderschule für die Jahrgangsstufen 1 und 2 der Allgemeinen Förderschule sowie für Schülerinnen und Schüler mit abgeschlossenem Förderausschussverfahren für den Förderschwerpunkt Lernen im gemeinsamen Unterricht. Deutsch und Mathematik. Ludwigsfelde-Struveshof.

Matthes, Gerald/Salzberg-Ludwig, Karin/Nemetz, Barbara (2007): Fördern und Diagnostizieren. Ein Forschungsprojekt zur Untersuchung der Entwicklung von Kindern der Schuljahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Zusammenfassender Bericht. Potsdam.

Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (2011): Behindertenpolitisches Maßnahmenpaket für das Land Brandenburg. Auf dem Weg zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Potsdam.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2008): Entwicklungschancen für Kinder mit besonderem Hilfebedarf in der Schule. Sonderpädagogische Förderung in Grund- und Förderschulen. Potsdam.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS): Presseinformation vom 20.04.2012. [<http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.287508.de>, letzter Zugriff: 10.07.2013].

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2006): Das neue Feststellungsverfahren und die Förderdiagnostische Lernbeobachtung in der Grundschule. Elterninformation. Berlin.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2009): Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., Berlin.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Presse und Öffentlichkeitsarbeit (2008): Entwicklungschancen für Kinder mit besonderem Hilfebedarf in der Schule. Sonderpädagogische Förderung in Grund- und Förderschulen, Potsdam.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Presse und Öffentlichkeitsarbeit (2012): 6 Jahre: Zusammen für die Zukunft lernen. 13., überarbeitete Aufl., Potsdam.

Bremen:

Rechtliche Dokumente:

Bremisches Schulverwaltungsgesetz (BremSchVwG). In der Fassung vom 28.06.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 24.01.2012.

Bremisches Schulgesetz (BremSchulG). In der Fassung vom 28.06.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 24.01.2012.

Sonderpädagogikverordnung (SondpädVO). In der Fassung vom 01.07.1997, letzte berücksichtigte Änderung vom 24.01.2012.

Verordnung über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in öffentliche allgemeinbildende Schulen (Aufnahmeverordnung öffentliche Schulen - AufnVOÖffSch). In der Fassung vom 24.01.2012.

Richtlinien zur Kooperation der Förderzentren Wahrnehmung und Entwicklung mit den Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufen I und II in der Stadtgemeinde Bremen. In der Fassung vom 31.08.2005.

Verordnung über die Arbeit in der Sekundarstufe I der Oberschule (SekIOSchVO). In der Fassung vom 28.06.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 17.06.2009.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Barlag, Christiane/Cordes, Meik/Egeling, Jennifer/Jacobsen, Anja/Meyer, Anna-Ninja/Niestradt, Fabian/Seitz, Simone: Kurzbericht Schulbegleitforschungsnetzwerk 2007-2010. Förderdiagnostik zwischen Integration und Selektion: „Wie werden Kinder etwas Besonderes?“. [URL: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/100824%20korr%20Kurzbericht%20F6rderdiagn%20%282%29.pdf>, letzter Zugriff 16.05.2014]

Der Landesbehindertenbeauftragte (2008): Thesen zur Bedeutung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen für die Bildungspolitik in Bremen vom 28.10.2008. Ohne Ort.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2008): Bremer Schulentwicklungsplan 2008. Ergebnisse der Arbeit des Fachausschusses „Schulentwicklung“ der Deputation für Bildung. Beschlussfassung vom 30.10.2008. Bremen.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010): Entwicklungsplan des Landes Bremen zur schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an unterstützender Pädagogik und sonderpädagogischer Förderung. Entwicklungsplan Inklusion. Entwurf zur Vorlage in der Deputation für Bildung am 02.12.2010. Ohne Ort.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2011): Bremer Schulentwicklungsplan. Ergebnisse der Arbeit des Fachausschusses „Schulentwicklung“ der Deputation für Bildung. 2. Aufl., ohne Ort.

Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012): Die Grundschule Bremen stellt sich vor. 3. Aufl., Bremen.

Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Berlin.

Mitteilung des Senats (2011): Umsetzungsstand der Bremer Schulreform, als Antwort auf die große Anfrage der Fraktionen der SPD und Bündnis 90/Die Grünen. Drucksache 17/1644 vom 12. April 2011.

Ohne Autor (2010): Schulentwicklungsplan für Bremerhaven. Endfassung, Stand 19.01.2010. Ohne Ort.

Ohne Autor (2011): Schülerzahlen der öffentlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen im Lande Bremen. Schuljahr 2011/2012. Ohne Ort. [URL: http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Statistik_Schuelerzahlen11_12.pdf , letzter Zugriff: 16.05.2014]

Ohne Autor (2011): Umsetzung des Entwicklungsplanes Inklusion in Bremerhaven. Ohne Ort. [URL: <http://www.barrierefreieslernen.de/inklusion/images/stories/epiinklhbv.pdf>, letzter Zugriff: 16.06.2013].

Hamburg

Rechtliche Dokumente:

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). In der Fassung vom 16.04.1997, letzte berücksichtigte Änderung vom 19.06.2012.

Verordnung über die Aufnahme von Kindern in Integrationsklassen an Grundschulen (IntegrationsklassenVO). In der Fassung vom 20.01.1998.²⁹

Ordnung der Aufnahme in Sonderschulen. In der Fassung vom 27.05.1986.

²⁹ Die IntegrationsklassenVO ist offiziell am 31.07.2012 außer Kraft getreten. Da Integrationsklassen jedoch auch im Schuljahr 2011/2012 noch eingerichtet wurden (vgl. Ziff. 2.3 Handreichung des Projektes „Umsetzung des § 12 Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG)“), wurden ihre Inhalte hier trotzdem berichtet.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

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

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

Behörde für Schule und Berufsbildung (2012): Zum Schulanfang. Hamburger Grundschulen Schuljahr 2012/13. Hamburg.

Handreichung des Projektes „Umsetzung des § 12 Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG)“. In der Fassung vom 24.01.2011.

Kreiseleitererrat Hamburger Sonderschulen (2006): Hamburger Sonderschulen stellen sich vor. 3. Aufl., Hamburg.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Beratungszentrum Integration (2009): Integrationsmodelle für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Hamburg. Ohne Ort.

Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (2012): Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. Drucksache 20/3641 vom 27.03.2012.

Hessen:

Rechtliche Dokumente:

Hessisches Schulgesetz (HSchG). In der Fassung vom 14. Juni, letzte berücksichtigte Änderung vom 21.11.2011.

Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB). In der Fassung vom 14.06.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 15.06.2012.

Erlass Richtlinien über die Arbeit der sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren (BFZ) vom 29.11.2006.

Verordnung über die Festlegung der Anzahl und der Größe der Klassen, Gruppen und Kurse in allen Schulformen. In der Fassung vom 21. Juni 2011.

Verordnung zur Änderung der Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM). In der Fassung vom 14. Juni 2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 19.08.2011.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Drolsbach, Baldur/Katzenbach, Dieter/Koch, Arno/Kornmann, Reimer/Moser, Vera/Thiele, Annett/Schnell, Irmtraud (ohne Jahr): Expertise Ressourcenbeschaffung Inklusion. [URL: http://www.kreis-offenbach.de/PDF/Drolsbach_Katzenbach_Koch_Kornmann_Moser_Thiele_Schnell_2011_Expertise_Ressourcenbeschaffung_Inklus.PDF?ObjSvrID=1856&ObjID=715&ObjLa=1&Ext=PDF&WTR=1&_ts=1298285541; letzter Zugriff: 16.05.2014]

- Hessisches Kultusministerium (2011): Schulleitungs-Info 15.04.2011. Ohne Ort.
- Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungspolitik in Zahlen. Daten aus dem Schulbereich 2009. Wiesbaden.
- Hessisches Sozialministerium (2012): Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wiesbaden.
- Institut für Qualitätsentwicklung (2011): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien. Wiesbaden.
- Kornmann, Reimer (2008): Vorbereitende Informationen und Überlegungen zum Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“. Ohne Ort. [URL: http://www.kreis-offenbach.de/PDF/Prof_Dr_Reimer_Kornmann_%C3%9Cberlegungen_zur_inklusiven_P%C3%A4dagogik.PDF?ObjSvrID=350&ObjID=3749&ObjLa=1&Ext=PDF&WTR=1&_ts=1285235289; letzter Zugriff 16.05.2014]
- Kreis Offenbach (2010): Begabungsgerechte Schule. Informationen für Eltern und Interessierte, Dietzenbach.
- Pressemitteilung des Hochtaunuskreises vom 21.06.2010: Mit REBUS auf dem Weg zur Inklusion. [URL: <http://www.hochtaunuskreis.de/Pressemitteilungen/Mit+REBUS+auf+dem+Weg+zur+Inklusion.html?highlight=Inklusion>; letzter Zugriff: 16.06.2013]
- Vereinbarung zwischen dem Hessischen Kultusministerium und dem Hessischen Sozialministerium mit den Hessischen Krankenkassen vom 12.12.2003: Allgemeine Grundsätze zur medizinisch-therapeutischen Versorgung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf an hessischen Sonderschulen und im gemeinsamen Unterricht.
- Zoller, Ingrid/Tomala-Brümmer, Elke (2009): Begabungsgerechte Schule. Schulversuch des Kreises Offenbach in den Kommunen Mühlheim und Obertshausen. Ohne Ort.
- Online-Quelle: URL: <http://sonderpaedagogik.bildung.hessen.de/schule/emotionaleundgeistigeentwicklung/Erziehungshilfe/KleinklassefuerErziehungshilfeListe.html>; letzter Zugriff 22.08.2014

Mecklenburg-Vorpommern:

Rechtliche Dokumente:

- Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz - SchulG M-V). In der Fassung vom 10.09. 2010.
- Verordnung zur Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung (Förderverordnung Sonderpädagogik - FöSoVO). In der Fassung vom 02.09.2009, letzte berücksichtigte Änderung vom 17.09.2010.
- Verordnung über die Unterrichtsversorgung für das Schuljahr 2012/2013 (Unterrichtsversorgungsverordnung 2011/2012 – UntVersVO 2011/2012). In der Fassung vom 08. April 2011.

Verordnung zur Entscheidung und zum Verfahren über den Besuch von Diagnoseförderklassen an Grundschulen (Diagnoseförderklassenverordnung - DFKVO M-V). In der Fassung vom 27.04.2009.

Die Arbeit in der Grundschule. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. In der Fassung vom 10.08.2009.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Hartke, Bodo (2011): Fragen zum Thema: Integrative und präventive Grundschule. Schreiben an den Stadtelternrat der Universitäts- und Hansestadt Greifswald vom 01.03.2011. Ohne Ort.

Hartke, Bodo/Koch, Katja/Blumenthal, Yvonne (2010): Wie effektiv sind Diagnoseförderklassen? Zur Wirksamkeit des Unterrichts mit schulisch gefährdeten Kindern in Grundschulklassen und in Diagnoseförderklassen (DFK) – Ergebnisse der Mecklenburger Längsschnittstudie. Rostock.

Landesarbeitsgruppe „Gemeinsamer Unterricht“ (ohne Jahr): Empfehlungen zur Arbeit im gemeinsamen Unterricht an allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Ohne Ort. [URL: http://www.zfsl-dortmund.nrw.de/Lehrerausbildung_auf_dem_Weg_zur_inklusive_Schule/Handreichungen/MV-Handreichung_Gemeinsamer_Unterricht.pdf; letzter Zugriff: 16.05.2014]

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

Ohne Autor und Jahr: Auf dem Weg zur Selbstständigen Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Konzept für die allgemeinbildenden Schulen – Diskussionsgrundlage. Ohne Ort. [URL: http://www.lk-vr.de/media/custom/2152_896_1.PDF?1355509141; letzter Zugriff: 16.05.2014]

Ohne Autor und Jahr: Informationen zur weiteren Gestaltung der sonderpädagogischen Förderung in M-V. Ohne Ort. [URL: <http://www.ler-mv.de/media/archive1/Inklusion/6%20-%20Bildungsserver%20Sonderpaedagogik.pdf>; letzter Zugriff: 18.08.2014]

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2011): Allgemein bildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Schuljahr 2010/2011. Schwerin.

Niedersachsen:

Rechtliche Dokumente:

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 03.03.1998 (Nds. GVBl), letzte berücksichtigte Änderung vom 17. Juli 2012.

Erlass Sonderpädagogische Förderung, RdErl. d. MK vom 01.02.2005.

Verordnung über die Durchlässigkeit sowie über Versetzungen und Überweisungen an den allgemein bildenden Schulen (Durchlässigkeits- und Versetzungsordnung). In der Fassung vom 19.06.1995, letzte berücksichtigte Änderung vom 10.05.2012.

Die Arbeit in der Grundschule, RdErl. d. MK. In der Fassung vom 01.08.2012.

Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft. RdErl. D. MK. In der Fassung vom 21.07.2005.

Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (VO SopädFö). In der Fassung vom 01.11.1997.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

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

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Handreichungen. Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Sonderpädagogische Förderung. Informationen für Eltern. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Unser Schulwesen in Niedersachsen auf einen Blick. 2., überarbeitete Aufl., Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2007): Jahrgangsgemischte Eingangsstufe – ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Informationen| Anregungen| Hilfen. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2010): Jahrgangsgemischte Eingangsstufe – ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Informationen für Eltern, Lehrkräfte und Schulen. Hannover.

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

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. Hinweise für die kommunalen Schulträger. Stand 04.06.2012. Ohne Ort.

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Inklusive Schule in Niedersachsen. Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler. 1. Aufl., Hannover.

Wachtel, P. (2005): Zur Neuregelung der sonderpädagogischen Förderung in Niedersachsen. In: SVBl. 2/2005. S. 88 – 92.

Wachtel, P./Behrens, U. (2008): Nachteilsausgleich in der Schule. [URL: http://www.mk.niedersachsen.de/download/5790/Aufsatz_zum_Nachteilsausgleich_in_der_Schule_von_Dr._Ulrike_Behrens_und_Dr._Peter_Wachtel.pdf; letzter Zugriff: 18.08.2014]

Nordrhein-Westfalen:

Rechtliche Dokumente:

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). In der Fassung vom 15.02.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 14.02.2012.

Integrative Lerngruppen an allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I, RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder). In der Fassung vom 19.05.2005.

Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (VVzAO-SF). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung. In der Fassung vom 19.05.2005.

Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule – AO-GS). In der Fassung vom 23.03.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 17.02.2012).

Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß §52 SchulG – AO-SF). In der Fassung vom 29.04.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 10.07.2011.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Antrag der Fraktion SPD/Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN/Fraktion CDU (2010): UN-Konvention zur Inklusion in der Schule umsetzen. Drucksache 15/ vom 23.11.2010. [URL: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Antrag_Fraktionen_UN-Konvention_zur_Inklusion_in_der_Schule_umsetzen.pdf; letzter Zugriff: 19.08.2014]

Bezirksregierung Köln (2006): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen im Bereich der Sekundarstufen. Köln.

Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Ohne Ort.

Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2012): Aktionsplan der Landesregierung. Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. „Eine Gesellschaft für alle – NRW inklusiv“. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009a): Schule in Nordrhein-Westfalen. Bildungsbericht 2009. Düsseldorf.

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

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Statistik Telegramm 2011/12. Vorabdruck einzelner Kapitel der Quantita. Zeitreihen 2002/03 bis 2011/12. Überarbeitete Version vom März 2012. Düsseldorf.

Mittendrin e.V. (ohne Jahr): Wegweiser zum Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern in NRW. Köln.

Ohne Autor (2007): „Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gem. § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW“. [URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/KsF/Kontext/Eckpunkte.pdf>; letzter Zugriff: 25.02.2014]

Ohne Autor (2009b): Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Unterricht und individuelle Förderung in den Pilotregionen [URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/>

Modellprojekte/Kompetenzzentren_sonderpaedagogische_Foerderung/Grundsatzpapier.pdf; letzter Zugriff: 08.07.2013]

Löhrmann, S. (2010): Eröffnungsrede zum Gesprächskreis Inklusion am Montag, 13. Dezember 2010. [URL: http://www.lpa.uni-koeln.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rede_Ministerin_Gespraechskreis_Inklusion_13_12_10_-Stand_23__Februar_2011.pdf; letzter Zugriff: 19.08.2014]

Werning, R. (ohne Jahr): Gutachten. Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Untersuchung der Grundkonzeption auf ihre Eignung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Nordrhein-Westfalen, unter Mitarbeit von Simon Lohse. Ohne Ort. [URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Expertise_Werning_Kompetenzzentren_NRW_2011.pdf; letzter Zugriff: 16.05.2014]

Rheinland-Pfalz:

Rechtliche Dokumente:

Schulgesetz (SchulG). In der Fassung vom 30. März 2004, letzte berücksichtigte Änderung vom 31.01.2012.

Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien (Übergreifende Schulordnung). In der Fassung vom 12.06.2009.

Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen (SoSchO). In der Fassung vom 29.05.2000, letzte berücksichtigte Änderung vom 09.08.2006.

Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen (GrSchO). In der Fassung vom 10.10.2008.

Personalzuweisung an Schwerpunktschulen (SPS) hier: Einführung der pauschalierten Personalzuweisung ab dem Schulj. 2010/11. Anlage zum Schreiben des MBWJK vom 21.04.2010.

Verwaltungsvorschrift zur Durchführung der integrierten Fördermaßnahmen gemäß § 29 der Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen (VV). In der Fassung vom 26.10.1993.

Verwaltungsvorschrift zur Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen in der Grundschule. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung und Kultur. In der Fassung vom 30.08.1993.

Verwaltungsvorschrift zur Unterrichtsorganisation an Sonderschulen. In der Fassung vom 03.05.2000.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Bildungsserver Rheinland-Pfalz. Sonderpädagogische Förderung. Modellversuche/Schulversuche [URL: <http://www.mbwwk.rlp.de/bildung/schule-und-bildung/modellversuche>; letzter Zugriff: 06.09.2012]

- Fiedler, J. (2000): Organisationsrahmen. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.): Handreichung zur Durchführung von Integrierten Fördermaßnahmen. Mainz. S. 44-48.
- Lindemer, G. (2006): Einfach so integriert? Integration Lernbehinderter nach dem Konzept „Schwerpunktschule“ in Rheinland-Pfalz - eine Fallstudie -. Dissertation an der Universität Siegen. Ohne Ort.
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz (2010): Inklusives und barrierefreies Rheinland-Pfalz. 4. Bericht. Lage behinderter Menschen und Umsetzung des Landesgesetzes zur Herstellung gleichwertiger Lebensbedingungen für Menschen mit Behinderungen in den Jahren 2009 und 2010. Mainz.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (2000): Handreichung zur Durchführung von Integrierten Fördermaßnahmen. Mainz.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2004): Kompendium Schwerpunktschulen (Internetversion 2010). Fragen, Antworten und Fallbeispiele aus der Praxis für die Praxis. Ohne Ort. [URL: http://sonderpaedagogik.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/sonderpaedagogik.bildung-rp.de/Integrativer_Unterricht/Schwerpunktschulen_Kompendium/Kompendium2010/Kompendium2010Ausdruckversion.pdf; letzter Zugriff: 19.08.2014]
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2008): Sonderpädagogische Förderung an Schwerpunktschulen und an Förderschulen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. 2. Aufl., Mainz.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2010a): Bildungswege in Rheinland-Pfalz. Mainz.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2010b): Aktionsplan der Landesregierung. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Mainz.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2011a): Statistische Berichte. Allgemeinbildende Schulen im Schuljahr 2010/2011. Teil I: Schülerinnen und Schüler, Schulabgängerinnen und Schulabgänger. Bad Ems.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2011b): Statistische Analysen. Kennzahlen zur Bildung in Rheinland-Pfalz 2009. Bad Ems.

Saarland:

Rechtliche Dokumente:

- Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz SchoG). In der Fassung vom 21.08.1996, letzte berücksichtigte Änderung vom 20. Juni 2012.
- Gesetz Nr. 826 über die Schulpflicht im Saarland (Schulpflichtgesetz). In der Fassung vom 21.08.1996, letzte berücksichtigte Änderung vom 15.06.2011.

Verordnung - Schulordnung - über die gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten in Schulen der Regelform (Integrations-Verordnung). In der Fassung vom 4. August 1987, letzte berücksichtigte Änderung vom 4. Juli 2003.

Erlass zur Einrichtung des Pilotprojekts zur Entwicklung eines inklusiven Förderkonzepts an Regelschulen im Saarland vom 14. Juni 2011.

Verordnung zur Ausführung des Schulpflichtgesetzes (VO-Schulpflichtgesetz). In der Fassung vom 23.06.2004, letzte berücksichtigte Änderung vom 01.08.2012.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Fachkommission Fördern in der Grundschule (ohne Jahr): Fördern in der Grundschule. Handreichungen für die Praxis, Klassenstufen 1 und 2. Ohne Ort.

Ministerium für Bildung des Saarlandes (2011b): Ein Ratgeber für Grundschulleitern. Welche Schule für mein Kind? Saarbrücken.

Ministerium für Bildung des Saarlandes (ohne Jahr): Inklusive Schule. Pilotprojekt des Ministeriums für Bildung, Gemeinsam geht Bildung besser. Saarbrücken.

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2012c): 5. Landesplan. Menschen mit Behinderungen im Saarland, vorgelegt vom Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie Referat D1 in Zusammenarbeit mit dem Otto-Blume-Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e.V. (ISG Köln). Ohne Ort.

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (Ohne Jahr): Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Saarland. Materialienband, Qualitative Ergebnisse. Wittlich.

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (ohne Jahr): Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Saarland. Vorgelegt vom Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie in Zusammenarbeit mit dem Otto-Blume-Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e.V. (ISG Köln) und *transfer* – Unternehmen für soziale Innovation (Wittlich). Ohne Ort.

Sachsen:

Rechtliche Dokumente:

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG). In der Fassung vom 16.07.2004, letzte berücksichtigte Änderung vom 05.06.2010.

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die integrative Unterrichtung von Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen (Schulintegrationsverordnung – SchIVO). In der Fassung vom 3.08.2004.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2009): Sonderpädagogische Förderung. Handlungsleitfaden schulische Integration. Empfehlungen zur Förderung von Schülern mit Behinderungen. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten.

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über Förderschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Förderschulen – SOFS). In der Fassung vom 03.08.2004, letzte berücksichtigte Änderung vom 27.06.2012.

Förderrichtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Gewährung einer Zuwendung für besondere Maßnahmen zur Integration von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im Freistaat Sachsen. In der Fassung vom 20.03.2003.

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über Grundschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Grundschulen – SOGS). In der Fassung vom 03.08.2004, letzte berücksichtigte Änderung 16.07.2010.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

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

Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver Sonderpädagogischer Förderung in Sachsen. Gutachten im Auftrag der Landtagsfraktionen von Bündnis90/Die Grünen in Sachsen und Thüringen. Dresden, Erfurt und Berlin.

Sächsisches Bildungsinstitut (2008): Schule in Sachsen. Bildungsbericht 2008. Radebeul.

Sächsisches Bildungsinstitut (2010): Aktualisierte Daten zu „Schule in Sachsen - Bildungsbericht 2008“. Radebeul.

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (2005): Material- und Methodensammlung zur Förderdiagnostik in Sachsen. Materialien, Methoden und Hilfsmittel zum Verfahren zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs, Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an allgemein bildenden Schulen. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): Schuleingangsphase...für einen guten Start in die Schule! Radeburg.

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

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2008a): Das Kind im Mittelpunkt. Mein Kind kommt in die Schule – ein Ratgeber für Eltern. Unveränderter Nachdruck 2010, Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2009): Chronisch kranke Schüler im Schulalltag. Empfehlungen zur Unterstützung und Förderung. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2010): Schwierigkeiten beim Erlernen des Rechnens. Empfehlungen zur Förderung von Schülern. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2011): Ein guter Start. Grundschulen in Sachsen. Unveränderter Nachdruck 2011. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2011a): Viele Wege zum Erfolg. Das sächsische Schulsystem. Veränderte Nachauflage 6|2011, Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (2011b): Große Übergänge für kleine Leute. Praxishandbuch für Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Dresden.

Staatsministerium für Kultus (2005): Handbuch zur Förderdiagnostik. Handlungs- und Arbeitsgrundlage zum Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an den allgemein bildenden Förderschulen, Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien und berufsbildenden Schulen. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (ohne Jahr): Erster Aktions- und Maßnahmeplan zur Umsetzung von Art. 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK). Ohne Ort.

Sachsen-Anhalt:

Rechtliche Dokumente:

Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA). In der Fassung vom 11.08.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 17.02.2012.

Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (SoPädFV). In der Fassung vom 2.08.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 10.05.2010.

Aufnahme in die Grundschule. RdErl. des MK. In der Fassung vom 18.06.2010.

Hinweise zur Organisation des gemeinsamen Unterrichts. RdErl. des MK. In der Fassung vom 20.07.2005, letzte berücksichtigte Änderung vom 09.03.2010

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Hinz, Andreas (2011): Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land Sachsen-Anhalt. In: Zeitschrift für Inklusion, 2/2011, o. S. [URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/114/115>; letzter Zugriff 08.07.2013].

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (ohne Jahr): Grundschulen mit Integrationsklassen. Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Modellversuch der Schuljahre 2009/10 und 2010/11. Ohne Ort. [URL: http://www.bildung-lsa.de/files/d42fa8603c96f7d8498e6344bf9ddcd8/broschuere_modellversuch_grundschulen_mit_integrationsklassen.pdf; letzter Zugriff: 19.05.2014]

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2010): Bildungsbericht 2010. Sachsen-Anhalt. Magdeburg.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2003): Rahmenkonzept des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt zur Qualifizierung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern durch Weiterentwicklung der Sonderschulen zu Förderschulen und deren kooperativen Zusammenschluss mit allgemeinen Schulen

zu Förderzentren. Ohne Ort. [URL: <http://www.bildung-lsa.de/files/cc29f48e4afb1f4537f34e99b402fa19/rahmenkonzept.pdf>; letzter Zugriff: 08.07.2013].

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2011): Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung in Sachsen-Anhalt. Erfurt [URL: http://www.bildung-lsa.de/files/891343dca716e1e5890cf3aa19ee817d/rga_foerderschule.pdf, letzter Zugriff: 08.07.2013].

Schleswig-Holstein:

Rechtliche Dokumente:

Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz - SchulG). In der Fassung vom 24.01.2007, letzte berücksichtigte Änderung 22.03.2012.

Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO). In der Fassung vom 20.07.2007.

Erläuterungen zu den Rechtsvorschriften zur sonderpädagogischen Förderung in Schleswig-Holstein. In der Fassung vom 27.03.2009.

Landesverordnung über Grundschulen. In der Fassung vom 22.06.2007, letzte berücksichtigte Fassung vom 17.04.2012.

Planstellenzuweisung im Schuljahr 2011/2012. Grundschulen, Regionalschulen, Gemeinschaftsschulen (ohne Oberstufe), Förderzentren. Schreiben des Ministeriums für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein an die Schulämter, Kreiseltererbeiräte und Bezirkspersonalräte vom 14. März 2011

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Lebenshilfe Landesverband Schleswig-Holstein e.V. (2011): Pressemitteilung: Projektgruppe überreicht Unterrichtsmaterialien „Barrierefreie Schule“ an Bildungsminister Dr. Ekkehard Klug, Kiel, den 27.09.2011.

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2009a): Bildungsbericht. Schleswig-Holstein 2008. Kiel.

Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2011b): Bericht der Landesregierung. Bericht zur landesweiten Umsetzung von Inklusion in der Schule, [Drucksache 17/1280].

Welding, J. (2008): Eine Schule ohne Schüler. In: Schule Aktuell, März 2008.

Thüringen:

Rechtliche Dokumente:

Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (Thüringer Schulordnung – ThürSchulO -). In der Fassung vom 20.01.1994, letzte berücksichtigte Änderung vom 07.07.2011.

Thüringer Förderschulgesetz (ThürFSG). In der Fassung vom 21.07.1992, letzte berücksichtigte Änderung vom 30. April 2003.

Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG). In der Fassung vom 6.08.1993, letzte berücksichtigte Änderung vom 20.12.2010.

Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (ThürSoFöV). In der Fassung vom 6.04.2004, letzte berücksichtigte Änderung vom 26.05.2009.

Verwaltungsvorschrift des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Organisation des Schuljahres 2012/2013 (VVOrgS1213). In der Fassung vom 29.03.2012.

Handreichungen/Berichte/Broschüren/Informationen des Kultusministeriums:

Börner, S./Buchholz, T./Fischer, J. (2011): Gemeinsamer Unterricht in Thüringen – Bilanz und Perspektiven. Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages. Erfurt.

Eberhardt, K. (2008): Fachliche Empfehlung zu Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Lernschwierigkeiten in den allgemein bildenden Schulen (außer Förderschule) in Thüringen vom 20. August 2008. Erfurt.

Ohne Autor und Jahr: Thüringer Maßnahmenplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Ohne Ort. [URL: http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/StdS/UN_BRK/aktionsplan_thueringen.pdf?__blob=publicationFile; letzter Zugriff 19.05.2014]

Thüringer Kultusministerium (2008a): Fachliche Empfehlung zur Sonderpädagogischen Förderung in Thüringen. Erfurt.

Thüringer Landesamt für Statistik (2011): Statistischer Bericht. Bi-J/10, Allgemeinbildende Schulen in Thüringen 2010. Erfurt.

Bücher der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“

(nur über den Buchhandel erhältlich)

2014

Protsch, Paula (2014): Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel. Opladen u.a.: Budrich UniPress

2013

Graf, Lukas (2013): The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland. Opladen u.a.: Budrich UniPress

Rusconi, Alessandra, Christine Wimbauer, Mona Motakef, Beate Kortendiek, Peter A. Berger (Hg.) (2013): Paare und Ungleichheit(en). Eine Verhältnisbestimmung. Gender - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Sonderheft 2. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich

Huschka, Denis, Hubert Knoblauch, Claudia Oellers, Heike Solga (Hg.) (2013): Forschungsinfrastrukturen für die qualitative Sozialforschung. Berlin: Scivero

2012

Becker, Rolf, Heike Solga (Hg.) (2012): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS

2011

Söhn, Janina (2011): Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Disability Studies. Bielefeld: transcript

Powell, Justin J.W. (2011): Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany. Boulder, CO: Paradigm Publishers

Richardson, John G., Justin J.W. Powell (2011): Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes. Stanford, CA: Stanford University Press

2009

Hildebrandt, Eckart, Philip Wotschack, Almut Kirschbaum (unter Mitarbeit von Svenja Pfahl und Franziska Scheier) (2009): Zeit auf der hohen Kante. Langzeitkonten in der betrieblichen Praxis und Lebensgestaltung von Beschäftigten. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 98. Berlin: edition sigma

Solga, Heike, Justin Powell, Peter A. Berger (Hg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main: Campus Verlag

Wotschack, Philip (2009): Household Governance and Time Allocation. Four Studies on the Combination of Work and Care. ICS Dissertation Series, Bd. 157. Amsterdam: Thela Thesis

2008

Mayer, Karl Ulrich, Heike Solga (Eds.) (2008): Skill Formation – Interdisciplinary and Cross-National Perspectives. New York: Cambridge University Press

Söhn, Janina (2008): Die Entscheidung zur Einbürgerung. Die Bedeutung von Staatsbürgerschaft für AusländerInnen in der Bundesrepublik Deutschland – Analysen zu den 1990er-Jahren. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller

2007

Baethge, Martin, Heike Solga, Markus Wieck (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. (auch online verfügbar: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>)

Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi, Kathrin Leuze (Eds.) (2007): New Arenas of Educational Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policymaking. Houndmills, Basingstoke: Palgrave

2006

Rusconi, Alessandra (2006): Leaving the Parental Home in Italy and West Germany: Opportunities and Constraints. Aachen: Shaker Verlag

2005

Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Discussion Papers der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“

(online: <http://www.wzb.eu/de/publikationen/discussion-paper/bildung-und-arbeit>)

Bestelladresse: Informations- und Kommunikationsreferat,
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50,
10785 Berlin)

2014

SPI 2014-501

Jonna M. Blanck, Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer, 82 S.

2013

SPI 2013-501

Heike Solga, Christian Brzinsky-Fay, Lukas Graf, Cornelia Gresch, Paula Protsch, Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen – Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung, 48 S.

SPI 2013-502

Philipp Schulte-Braucks, Von Schweden lernen. Weiterbildung gering Qualifizierter im Rahmen der kommunalen Erwachsenenbildung (Komvux), 57 S.

SPI 2013-503

Philip Wotschack, Heike Solga, Voraussetzungen einer guten betrieblichen Weiterbildungspraxis. Ergebnisse aus zehn Fallstudien in „Best-Practice“-Betrieben, 52 S.

SPI 2013-504

Jonna M. Blanck, Benjamin Edelstein, Justin J.W. Powell, Von der schulischen Segregation zur inklusiven Bildung? Die Wirkung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auf Bildungsreformen in Bayern und Schleswig-Holstein, 33 S.

2012

SPI 2012-501

Uwe Ruß, Bildung, Meritokratie und Ungleichheit. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Bildungsungleichheiten, Meritokratiegläubigen und der Verteilung der Einkommen in fortgeschrittenen Gesellschaften?, 52 S.

2011

SPI 2011-501

Philip Wotschack, Franziska Scheier, Philipp Schulte-Braucks, Heike Solga, Mehr Zeit für Weiterbildung. Neue Wege der betrieblichen Arbeitszeitgestaltung, 22 S.

SPI 2011-502

Paula Protsch, Zugang zu Ausbildung – Eine historisch vergleichende Perspektive auf den segmentierten Ausbildungsmarkt in (West-)Deutschland, 36 S.

SP I 2011-503

Claudia Finger, The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process, 106 S.

2010**SP I 2010-501**

Phyllis Moen, From 'Work-Family' to the 'Gendered Life Course' and 'Fit:' Five Challenges to the Field, 19 S.

SP I 2010-502

Philip Wotschack, Working-Time Options over the Life Course – New Challenges to German Companies in Times of Crisis, 18 S.

SP I 2010-503

Heike Solga, Claudia Kretschmann, *Follow-up-Studie zur Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“*, 24 S.

SP I 2010-504

Lisa Pfahl, Justin J.W. Powell, The Special Education Profession and the Discourse of Learning Disability in Germany, 16 S.

SP I 2010-505

Philip Wotschack, Lebensarbeitszeitkonten in der Perspektive sozialer Ungleichheit. Kumulation oder Abbau sozialer Benachteiligungen im Lebensverlauf?, 44 S.

SP I 2010-506

Franziska Scheier, Eckart Hildebrandt, Arbeitszeit – eine wichtige Zeitdimension für die Lebenslaufperspektive?, 61 S.

SP I 2010-507

Christian Brzinsky-Fay, The Concept of Transitional Labour Markets. A Theoretical and Methodological Inventory, 21 S.

2009**SP I 2009-501**

Kathrin Leuze, Alessandra Rusconi, Should I Stay or Should I Go? Gender Differences in Professional Employment, 26 S.

SP I 2009-502

Heike Solga, Lisa Pfahl, *Doing Gender* im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, 57 S.

SP I 2009-503

Johannes Uhlig, Heike Solga, Jürgen Schupp, Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen *Underachievement* und Persönlichkeitsstruktur dabei?, 33 S.

SP I 2009 504

Martina Dieckhoff, Nadia Steiber, In Search of Gender Differences in Access to Continuing Training: Is there a Gender Training Gap and if yes, why?, 25 S.

SP I 2009-505

Günther Schmid, Paula Protsch, Wandel der Erwerbsformen in Deutschland und Europa, 46 S.

SP I 2009-506

Justin J.W. Powell, Laurence Coutrot, Lukas Graf, Nadine Bernhard, Annick Kieffer, Heike Solga, Comparing the Relationship between Vocational and Higher Education in Germany and France, 57 S.

SP I 2009-507

Heike Solga, Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem. Thesenpapier zum Symposium des WZB am 19.11.2009, 26 S.

2008

SP I 2008-501

Justin J.W. Powell, Heike Solga, Internationalization of Vocational and Higher Education Systems – A Comparative-Institutional Approach, 49 S.

SP I 2008-502

Anja P. Jakobi, Alessandra Rusconi, Opening of Higher Education? A Lifelong Learning Perspective on the Bologna Process, 32 S.

SP I 2008-503

Janina Söhn, Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation. Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre, 37 S.

SP I 2008-504

Lisa Pfahl, Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert, 42 S.

SP I 2008-505

Alessandra Rusconi, Heike Solga, A Systematic Reflection upon Dual Career Couples, 32 S.

SP I 2008-506

Paula Protsch, Einkommensverluste in Wiederbeschäftigung. Wachsende Unsicherheiten durch Arbeitslosigkeit, 27 S.

SP I 2008-507

Lukas Graf, Applying the Varieties of Capitalism Approach to Higher Education: A Case Study of the Internationalisation Strategies of German and British Universities, 65 S.