

Inklusion in der Bildung

Ein Sachstandsbericht des Deutschen Städtetages

Inklusion in der Bildung

Ein Sachstandsbericht zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Elementar- und Schulbereich in Deutschland (Stand 2011)

Herausgeber:
Deutscher Städtetag

Bearbeitet von:
Prof. Dr. Angela Faber
Özlem Eroglu (Textverarbeitung)

Tabellenanhang:
Bertelsmann Stiftung (2011)



© Deutscher Städtetag Berlin, Köln 2012

Druck Deutscher Städtetag

Printed in Germany Imprimé en Allemagne

Inhalt

Seite

A. Die rechtliche Bedeutung des Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland	5
I. Die Praxis der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention	5
II. Zur Verbindlichkeit der UN-BRK für Deutschland	6
1. Verabschiedung und Ratifizierung der UN-BRK	6
2. Gewährleistungsgehalt des Art. 24 UN-BRK	6
3. Transformation des Art. 24 BRK durch die Länderschulgesetzgebung und unmittelbarer Rechtsanspruch des Bürgers aus Art. 24 UN-BRK	7
4. Zielvorgaben des Art. 24 UN-BRK	9
5. Grenzen einer inklusiven Schulbildung	10
a) Das Wohl des Kindes	10
b) Der völkerrechtliche Progressionsvorbehalt	10
B. Umsetzungsaktivitäten der Bundesländer	12
I. Umsetzung im Bereich Elementarbildung	12
II. Umsetzung im Bereich schulischer Bildung	12
C. Daten und Fakten	19
I. Inklusion im Elementarbereich	19
II. Inklusion im Schulbereich	19
D. Mögliche Kostenfolgen/Konnexität	21
I. Elementarbereich	21
II. Schulbereich	21
1. Kostenfolgen beim Land	21
2. Kostenfolgen bei den Kommunen	21
3. Übernahme durch die Länder/Konnexität	22
Anhang	24

A. Die rechtliche Bedeutung des Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland¹

Das Recht auf inklusive Bildung gem. Art. 24 UN-BRK besagt, dass keine Person aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden darf. Da der Elementarbereich zum allgemeinen Bildungssystem gehört, ist er von der Gültigkeit der UN-Behindertenrechtskonvention mit erfasst. Die Debatte über die Umsetzung des § 24 UN-BRK hat sich in den letzten Jahren zunächst auf die inklusive Bildung in den Schulen konzentriert, da hier der Nachhol- und Umsetzungsbedarf am größten ist. Allerdings hat die Debatte auch die Kinder- und Jugendhilfe erfasst, die sich mit quantitativen und qualitativen Aspekten bei der inklusiven Bildung auseinandersetzt.

I. Die Praxis der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in Deutschland durch eine Vielfalt der Förderorte, Organisationsformen und Vorgehensweisen gekennzeichnet. Entscheidende Impulse für die Entwicklungen der vergangenen Jahre lieferten die "Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" aus dem Jahr 1994.² Wesentliche Aussagen dieser Empfehlungen waren u.a. die Betonung der Zuständigkeit der allgemeinen Schule als Förderort bei sonderpädagogischem Förderbedarf und die Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung. Die Praxis sonderpädagogischer Förderung in Deutschland sieht aber so aus, dass bisher die Förderung an der Förderschule die Regel ist, der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der allgemeinen Schule³ hingegen Ausnahmecharakter zukommt. Entscheidender Impulsgeber für eine Ausweitung des gemeinsamen Lernens von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen ist die seit März 2009 für Deutschland verbindliche Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen (UN-BRK). Mit Beschluss vom 20.10.2011 hat die Kultusministerkonferenz nunmehr Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen abgegeben, die wegen ihrer Nichtfestlegung und Unvollständigkeit in zentralen Punkten vielerorts – auch vom Deutschen Städte- tag- Kritik erfahren hat. Entscheidend für die Umsetzung der Inklusion im Bildungsbereich in Deutschland wird aber sein, inwieweit die zuständigen Länder Umsetzungsmaßnahmen ergreifen bzw. bereits ergriffen haben.

¹ Die nachfolgenden rechtlichen Bewertungen stützen sich wesentlich auf die Ausführungen bei Angela Faber/Verena Roth, die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Schulgesetzgebung der Länder, DVBL 2010, S. 1193 bis 1204.

² Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Schule der Bundesrepublik Deutschland, Beschl. der KMK v. 06.05.1994, S. 3: „Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik.“

³ Unter allgemeinen Schulen werden im Weiteren die allgemein bildenden und die berufsbildenden Schulen ohne Förderschulen oder Förderzentren verstanden.

II. Zur Verbindlichkeit der UN-BRK für Deutschland

1. Verabschiedung und Ratifizierung der UN-BRK

Im Dezember 2006 hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) die UN-BRK zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen (UN-BRK) und das dazu gehörige Fakultativprotokoll verabschiedet. Die UN-BRK basiert auf den zentralen Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen und konkretisiert die dort verankerten Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen. Das Übereinkommen verbietet die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen und garantiert ihnen die bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte. Der UN-BRK wird ein Paradigmenwechsel weg von einer am Fürsorgeprinzip und an der medizinischen Versorgung hin zu einer an Menschenrechten und dem Prinzip der Teilhabe orientierten Behindertenpolitik zugeschrieben. Das Fakultativprotokoll ist ein eigenständiger völkerrechtlicher Vertrag. Es erweitert die Kompetenzen des Ausschusses für Menschen mit Behinderungen nach Art. 34 der UN-BRK um das Verfahren der Individualbeschwerde und das Untersuchungsverfahren. Beide Verfahren zielen darauf, die Umsetzung und Überwachung des Übereinkommens zu stärken. Eine Besonderheit gegenüber anderen völkerrechtlichen Konventionen besteht also darin, dass Verbände und einzelne Bürger den Ausschuss anrufen und Vertragsverletzungen durch die Staaten anzeigen können.

Nachdem Deutschland die UN-BRK bereits am ersten Tag ihrer Auslegung unterzeichnet hatte, hat der Bundestag im Dezember 2008 das „Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ beschlossen. Der Bundesrat hat ohne Einwendungen zugestimmt.⁴ Die UN-BRK und Fakultativprotokoll wurden anschließend ratifiziert und entsprechend Art. 45 Abs. 1 UN-BRK am dreißigsten Tag nach Hinterlegung der Ratifikationsurkunde am 26.03.2009 für die Bundesrepublik völkerrechtlich verbindlich. Die UN-BRK hat innerhalb Deutschlands gemäß Art. 59 Abs. 2 GG den Rang einfachen Bundesrechts. Nach der Staatspraxis ist mit dem Zustimmungsgesetz des Bundes der Rechtsanwendungsbefehl für die gesamte innerstaatliche Rechtsordnung verbunden.

2. Gewährleistungsgehalt des Art. 24 UN-BRK

Die UN-BRK über die Rechte behinderter Menschen hat u. a. erhebliche Auswirkungen auf den Bereich der Elementarbildung und die Schule.

In Art. 24 der UN-BRK anerkennen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein „*inklusives*“ Bildungssystem auf allen Ebenen. Seitens der Vertragsstaaten ist dabei sicherzustellen, dass Menschen nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgegrenzt werden. Kin-

⁴ BT-Drs. 16/11197, S. 1; BR-Drs. 760/08.

der mit einer Behinderung dürfen nicht vom Besuch einer Grundschule oder einer weiterführenden Schule aufgrund ihrer Behinderung ausgeschlossen werden, sondern ihnen soll gleichberechtigt mit anderen der Zugang zu einem einbeziehenden, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht ermöglicht werden. Innerhalb des allgemeinen Bildungssystems sollen angemessene Vorkehrungen getroffen und die notwendige Unterstützung geleistet werden, um eine erfolgreiche Bildung zu erleichtern.

Die deutsche amtliche Übersetzung hat den von der UN-BRK verwandten Begriff „*inklusiv*“ durch den Begriff „*integrativ*“ ersetzt. Nach Art. 24 Abs. 1 Satz 2 UN-BRK deutscher Fassung gewährleisten die Vertragsstaaten u. a. ein *integratives* Bildungssystem auf allen Ebenen, um einen diskriminierungsfreien Zugang von Behinderten zum Bildungssystem zu verwirklichen. Völkerrechtlich bindend ist für die Vertragsstaaten, d. h. auch für die Bundesrepublik Deutschland als Völkerrechtssubjekt, dagegen - da Deutsch keine UN-Amtssprache ist - entsprechend Art. 50 der UN-BRK die Schaffung eines *inklusiven* Bildungssystems auf allen Ebenen („... States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels ...“).⁵ So belegen neben dem Wortlaut auch historischer Kontext, Systematik und Ziel der UN-BRK, dass ein inklusives und kein integratives System gewollt ist.⁶

Zwischen Integration und Inklusion besteht ein Unterschied: Während Integration im Bereich Schule verkürzt dargestellt in erster Linie auf eine Anpassungsleistung von Schülern mit Behinderungen an die bestehenden Schulstrukturen setzt, fordert Inklusion im Wesentlichen, dass sich das Schulsystem an den Fähigkeiten und Bedürfnissen der einzelnen Schüler orientiert. Die Erreichung dieses Ziels setzt im Unterschied zum Konzept der Integration eine systemische Veränderung im Schulwesen voraus.⁷ Nachfolgend wird allein der Begriff der Inklusion zugrunde gelegt; denn er allein ist für die juristische Auslegung der völkervertraglich bindenden UN-BRK maßgeblich.

3. Transformation des Art. 24 BRK durch die Länderschulgesetzgebung und unmittelbarer Rechtsanspruch des Bürgers aus Art. 24 UN-BRK

Da schulische Bildung zum Kernbereich der Länderkompetenzen gehört, bedarf es zur (praktischen) Anwendung der UN-BRK im deutschen Recht der Transformationsgesetze der Länder.⁸ Nach dem Grundsatz des bundesfreundlichen Verhaltens besteht sogar eine Pflicht der Länder zur Umsetzung des Art. 24 UN-BRK. „Eine Verpflichtung der Bundesländer, im Bereich ihrer Gesetzgebungskompetenz einen vom Bund nach Art. 32 Abs. 1 und Art. 59 Abs. 1 Satz 2 GG geschlossenen völkerrechtlichen Vertrag durch Erlass entsprechender landesrechtlichen Normen verbindlich umzusetzen, kann (nämlich) dann angenommen werden, wenn die Länder vor der Ratifizierung beteiligt worden sind und sie verbindlich ihr Einverständnis

⁵ So auch VGH Kassel in einem einstweiligen Rechtsschutzverfahren, B. v. 12.11.2009 - 7 B 2763/09 -, zitiert in Juris Rn. 15.

⁶ M. Krajewski, JZ 3/2010, 120 (122); R. Poscher/T. Langer/J. Rux, Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens, erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, August 2008, S. 22.

⁷ Konkret werden Veränderungen im Hinblick auf Schulorganisation, Lehrpläne, Pädagogik, Didaktik, Methodik und Lehrerbildung vorausgesetzt.

⁸ BVerwG, B. v. 18.01.2010 - 6 B 52/09 -, zitiert in Juris Rn. 4.

erklärt haben“.⁹ Diese Voraussetzungen liegen beide vor. Das Einverständnis der Länder war entsprechend Ziffer 3 des Lindauer Abkommens¹⁰ bereits vorab einzuholen.

Fraglich ist, ob neben den Ländern, die nach der verfassungsrechtlichen Kompetenzverteilung für die Transformation des Art. 24 UN-BRK in die Schulgesetze der Länder zuständig sind, auch andere staatliche Ebenen, etwa die Kommunen, unmittelbar aus Art. 24 BRK verpflichtet werden bzw. der einzelne Bürger unmittelbar aus Art. 24 BRK Rechte herleiten kann. Dies wird partiell vertreten.

Nach Art. 4 Abs. 5 UN-BRK gelten die Bestimmungen des Übereinkommens ohne Einschränkung oder Ausnahme für alle Teile eines Bundesstaats. Dies kann jedoch kaum bedeuten, dass alle Träger hoheitlicher Gewalt, d. h. neben dem Bund auch die Länder und die den Ländern inkorporierten Kommunen (in ihrer Eigenschaft als Schulträger), nunmehr *unmittelbar* zur Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet sind. Denn dann würde durch Völkervertragsrecht bzw. mit dem Vertragsgesetz durch einfaches Bundesrecht, vgl. Art. 59 Abs. 2 Satz 1 Grundgesetz (GG), faktisch die verfassungsrechtlich begründete Kompetenzordnung bzw. die interne Staatsorganisation ausgehebelt. - Bedarf es doch, da schulische Bildung zum Kernbereich der Länderkompetenzen gehört, zunächst zur (praktischen) Anwendung der UN-BRK im deutschen Recht der (Länder-)Transformationsgesetze. Vielmehr ist Art. 4 Abs. 5 UN-BRK dahingehend auszulegen, dass die Verpflichtung eines Vertragsstaates zur Einhaltung der UN-BRK unabhängig vom föderalistischen System besteht. Ein Staat soll sich gerade nicht durch seine interne Organisation exkulpieren können. Dementsprechend verpflichten sich auch die Vertragsstaaten nach Art. 4 Abs. 1 Satz 2 lit. a) und b) UN-BRK, alle geeigneten Gesetzgebungsmaßnahmen zur Umsetzung der in dem Übereinkommen anerkannten Rechte zu treffen. Der Bund als Völkerrechtssubjekt hat folglich darauf hinzuwirken und notfalls auch dafür einzustehen, dass die UN-BRK auch durch die Bundesländer, soweit deren Gesetzgebungszuständigkeiten betroffen sind, korrekt ins nationale Recht transformiert wird.

Eine innerstaatlich unmittelbare Anwendbarkeit von Art. 24 Abs. 1 Satz 2 UN-BRK wäre allenfalls denkbar, wenn diese Regelung als vollzugsfähiges bzw. self-executing Völkerrecht zu qualifizieren wäre. Gerade dies wird jedoch bisher von der Rechtsprechung verneint. Art. 24 Abs. 1 Satz 2 UN-BRK sei eine non-self-executing-Norm, eine unmittelbare Anwendung des Art. 24 UN-BRK scheide mangels Bestimmtheit der Norm aus.

Selbst wenn sich in Zukunft diese Bewertung in der Rechtsprechung ändern sollte oder aber die Ablehnung eines konkreten Anspruchs eines Kindes mit Behinderung auf den Zugang zu einer allgemeinen Schule sich als Verletzung des Diskriminierungsverbots darstellen sollte, würde dies nichts an der Verpflichtung der Bundesländer, Art. 24 UN-BRK gesetzgeberisch umzusetzen, ändern.

⁹ VGH Kassel, B. v. 12.11.2009 - 7 B 2763/09 -, zitiert in Juris, Rn 20.

¹⁰ Ziffer 3 des Lindauer Abkommens vom 14.11.1957 lautet wie folgt: „Beim Abschluss von Staatsverträgen, die nach Auffassung der Länder deren ausschließliche Kompetenz berühren und nicht nach Ziff. 2 durch die Bundeskompetenz gedeckt sind, insbesondere also bei Kulturabkommen, wird wie folgt verfahren: Soweit völkerrechtliche Verträge auf Gebieten der ausschließlichen Zuständigkeit der Länder eine Verpflichtung des Bundes oder der Länder begründen sollen, soll das Einverständnis der Länder herbeigeführt werden. Dieses Einverständnis soll vorliegen, bevor die Verpflichtung völkerrechtlich verbindlich wird. ...“

Unabhängig von einer Umsetzung des Art. 24 UN-BRK durch die Gesetzgebung der Länder entfaltet die UN-BRK aber bereits heute im Einzelfall mittels völkerrechtskonformer Auslegung der schulrechtlichen Regelungen der Länder Wirkung. Denn innerstaatliche Behörden und Gerichte haben im Falle von Ermessensentscheidungen und bei der Konkretisierung von Generalklauseln bei mehreren Auslegungsmöglichkeiten des nationalen Rechts die völkerrechtskonforme zu wählen. So ist der Staat, d. h. alle Träger hoheitlicher Gewalt und damit auch die Kommunen, jedenfalls mittelbar auch an nicht-vollzugsfähiges Völkerrecht gebunden.

4. Zielvorgaben des Art. 24 UN-BRK

In Art. 24 Abs. 1 und Abs. 2 UN-BRK werden Zielvorgaben bzw. Verpflichtungen zur Verwirklichung des Rechts auf inklusive (Schul)Bildung auf allen Ebenen und auch zur Ausgestaltung der öffentlichen Schulen formuliert. So soll den „Menschen mit Behinderungen *gleichberechtigt* mit anderen *in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang* zu einem integrativen (inklusive¹¹) ... Unterricht ...“ gewährleistet werden (Art. 24 Abs. 2 lit. b) UN-BRK). Erforderlich sein dürften damit - jedenfalls grundsätzlich - die Beseitigung ökonomischer und räumlicher Hindernisse wie auch die Sicherstellung einer wohnortnahen inklusiven Beschulung. Nach den Regelungen des Art. 24 Abs. 2 lit. c), d) und e) UN-BRK sind ferner die zur Erleichterung einer erfolgreichen Bildung notwendigen angemessenen Vorkehrungen für die individuelle Unterstützung zu treffen. Art. 24 Abs. 3 UN-BRK enthält Programme über Lerninhalte (beispielsweise das Erleichtern des Erlernens von Brailleschrift, der Gebärdensprache, die Sicherstellung der am besten geeigneten Kommunikationsmittel) und Art. 24 Abs. 4 UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten u. a., geeignete Maßnahmen zur Einstellung von qualifizierten Lehrkräften sowie zur Fortbildung der Lehrkräfte und sonstigen Mitarbeiter vorzunehmen. Der UN-BRK liegt ausweislich ihrer Begründungsmaterialien die klare Zielvorstellung einer fast vollständigen, konkret einer 80 bis 90 %igen Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugrunde. Die inklusive Beschulung soll damit in Zukunft zur Regel zu werden, den Förderschulen soll dagegen Ausnahmecharakter zukommen.

Bezüglich der Frage, wie das Konzept inklusive Schule im Einzelnen umzusetzen ist, mittels welcher pädagogischer Konzepte und insbesondere ob der Zugang voraussetzungslos gilt, trifft die UN-BRK keine Aussage. Des Weiteren schließt die UN-BRK die Existenz von Förderschulen nicht aus, regelt allerdings auch nicht das Verhältnis von Förderschule auf der einen und inklusiver allgemeiner Schule auf der anderen Seite. Auch gibt die UN-BRK keine Vorgaben dazu, wie Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nicht inklusiv beschult werden, unterrichtet werden sollen. Bei der Umsetzung des Art. 24 UN-BRK bestehen folglich Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume der Vertragsstaaten bzw. aufgrund der Gesetzgebungskompetenz der Bundesländer entsprechende Spielräume der Länder. So stellte der VGH Kassel im oben genannten Beschluss auch fest¹², dass es „der Handlungsfreiheit der Vertragsstaaten überlassen bleibt, welche geeigneten Maßnahmen sie ergreifen, um die genannten Ziele zu erreichen“. Da der VGH Kassel ebenfalls entschied, dass eine unmittelbare Anwendung des Art. 24 UN-BRK mangels Bestimmtheit ausscheidet, dürften die Gestaltungsspielräume, die den Ländern bei der normativen Umsetzung verbleiben, entsprechend weit sein.

¹¹ Zusatz der Verfasser.

¹² VGH Kassel (Fn. 9), Rn. 31.

5. Grenzen einer inklusiven Schulbildung

a) Das Wohl des Kindes

Das Recht auf inklusive (Schul-)Bildung wird von der UN-BRK nur grundsätzlich, das bedeutet nicht in jedem Einzelfall, vorbehaltlos gewährleistet wird. Völkerrechts- bzw. systemimmanente Einschränkungen bzw. Grenzen dürften sich im Einzelfall zunächst einmal aus den Rechten des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie aus den Rechten Dritter, insbesondere der Mitschüler, ergeben. Die Regelung des Art. 7 Abs. 2 UN-BRK stellt ausdrücklich klar, dass bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt ist, den es vorrangig zu berücksichtigen gilt. In Art. 24 Abs. 3 lit. c) UN-BRK wird dieser Grundsatz dahingehend konkretisiert, dass *„blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“*.

Ebenso ist allgemein anerkannt, dass der Schutz der Menschenrechte anderer eine immanente Schranke jedes Menschenrechts sein kann, so auch Art. 3 Abs. 1 UN-BRK. So mag es im Einzelfall denkbar sein, dass etwa die Gesundheit oder das Recht auf Bildung anderer Kinder durch einen inklusiven Unterricht gefährdet würde, z. B. bei unkontrollierbarem oder aggressivem Verhalten eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Können die Rechte der anderen Kinder in einem solchen Fall nicht durch geeignete Maßnahmen gesichert werden, muss das Recht auf inklusive Beschulung zurücktreten. Das Recht auf inklusive (Schul-)Bildung kann daher im Ergebnis nur im Grundsatz vorbehaltlos gewährleistet werden.

b) Der völkerrechtliche Progressionsvorbehalt

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob das Recht auf inklusive Bildung etwa unter generellem völkerrechtlichen Finanzierungsvorbehalt steht bzw. ein entsprechender Vorbehalt dem Recht auf inklusive Bildung Grenzen setzt. Dies dürfte in dieser Absolutheit zumindest zu verneinen sein. Zwar verpflichtet sich nach Art. 4 Abs. 2 UN-BRK jeder Vertragsstaat *„hinsichtlich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte ... (lediglich) unter Ausschöpfung seiner verfügbaren Mittel ... Maßnahmen zu treffen, um nach und nach die volle Verwirklichung dieser Rechte zu erreichen...“* (sog. völkerrechtlicher Progressionsvorbehalt). Auch ist Art. 24 UN-BRK (Bildung) durchaus als kulturelles Recht im Sinne des Art. 4 Abs. 2 der UN-BRK zu qualifizieren. Gleichwohl handelt es sich bei dieser Norm nicht etwa um einen völkerrechtlichen Finanzierungs-, sondern *„lediglich“* um einen an die Vertragsstaaten adressierten völkerrechtlichen Progressionsvorbehalt.

Die Pflicht zur Umsetzung des Konzeptes inklusive Bildung besteht unstreitig. Sie besteht – wie ausgeführt – bereits seit dem 26.03.2009. Jeder Vertragsstaat ist seitdem verpflichtet, so schnell und wirksam wie möglich Schritte zur Verwirklichung dieses Rechtes einzuleiten. Solange ein Vertragsstaat das Recht auf inklusive Bildung noch nicht voll verwirklicht hat, sind konkrete Implementierungsschritte vorzunehmen.

Die an die Vertragsstaaten gerichtete Verpflichtung der progressiven Realisierung soll letztlich allein der Tatsache Rechnung tragen, dass die Verwirklichung aller wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte und damit eines gesamtgesellschaftlich komplexen Vorhabens - notwendig sind tief greifende strukturelle und institutionelle Veränderungen - nicht innerhalb eines kurzen Zeitraums erreicht werden kann. Die Implementierung des Systems schulischer Inklusion wird sich nur schrittweise und ohne finanzielle Anstrengungen und Umschichtungen nicht verwirklichen lassen. Dafür werden dem Parlament vorbehaltene haushaltspolitische Entscheidungen notwendig sein. Die Verletzung einer etwaigen Umsetzungspflicht kommt jedenfalls erst in Betracht, wenn für die zu erlassenden Normen ein angemessener Zeitraum zur Verfügung gestanden hat. Vorliegend dürfte dies im Hinblick auf die Regelung des Art. 35 Abs. 1 UN-BRK, die für den Zeitpunkt zwei Jahre nach Inkrafttreten des Übereinkommens eine Berichtspflicht über die getroffenen Maßnahmen zur Erfüllung der UN-BRK statuiert, nicht vor dem 26.03.2011 der Fall gewesen sein¹³.

¹³ So jedenfalls VGH Kassel (Fn. 9), Rn. 23, 25, 40.

B. Umsetzungsaktivitäten der Bundesländer

I. Umsetzung im Bereich Elementarbildung

In den letzten Jahren hat der quantitative und qualitative Ausbau der Kindertagesbetreuung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege auch durch die Einführung von Rechtsansprüchen große politische Bedeutung gehabt und erhebliche zusätzliche Ressourcen gebunden. Auch die Öffnung der Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege für Kinder mit Behinderungen ist in den letzten Jahren beachtlich ausgeweitet worden. Die Umsetzung des § 24 UN-BRK im Bereich der Elementarbildung ist vor diesem Hintergrund weniger stark diskutiert worden als im schulischen Bereich. Die Debatte in der Kinder- und Jugendhilfe hat sich in den letzten Jahren vor allem auf den inhaltlichen Innovationsbedarf bei der inklusiven Bildung im Elementarbereich fokussiert. Neben den Anforderungen des bedarfsgerechten Ausbaus der Angebotsstrukturen im Elementarbereich setzen sich die Kommunen, Länder und Fachkommissionen vor allem mit der Entwicklung inhaltlicher Konzepte auseinander, die z.B. auf guten Praxisbeispielen aufbauen.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) sowie die entsprechenden Landesgesetze zur frühkindlichen Förderung enthalten die jeweiligen Ansprüche auf Bildung, Erziehung und Betreuung aller Kinder. Sie enthalten auch das Diskriminierungsverbot, dass z.B. die Aufnahmeverweigerung in einer Kindertagesstätte wegen einer Behinderung verbietet (Bsp. § 7 Kinderbildungsgesetz NRW). Das Land Nordrhein-Westfalen beruft sich beispielsweise darauf, dass durch die Änderungen am Kinderbildungsgesetz bereits die Ansprüche auf inklusive Bildung gestärkt wurden. Individuelle Rechtsansprüche auf inklusive Bildung in Kindertagesstätten sind derzeit noch nicht im Bundes- oder den Landesgesetzen verankert.

Die inhaltliche Debatte erstreckt sich z.B. auf die Arbeit von Fachkommissionen und setzt sich stark mit konzeptionellen Fragen zur Realisierung des selbstverständlichen Umgangs mit der Vielfalt auseinander. Beispielsweise hat eine Arbeitsgruppe "UN-Behindertenrechtskonvention" des Landesrates für Menschen mit Behinderungen in Niedersachsen im Februar 2011 Empfehlungen zur Umsetzung herausgegeben, die auf die bereits in der kommunalen Praxis entwickelten Modelle und gute Beispiele aufsetzt und Handlungsempfehlungen und -aufträge für die Entscheidungsträger im Land und in den Kommunen enthält.

II. Umsetzung im Bereich schulischer Bildung

Der nachfolgende Überblick über den Stand der Aktivitäten der Bundesländer zur Umsetzung der UN-BRK im Bereich schulischer Bildung orientiert sich an den Ergebnissen der seitens des Sekretariats der Kultusministerkonferenz durchgeführten Länderumfrage zum Stand der Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern (Stand: 27.01.2012).

Baden-Württemberg

Die Änderung des Schulgesetzes ist für das Schuljahr 2013/2014 geplant. Klärungsbedürftige rechtliche, finanzielle und verwaltungstechnische Aspekte werden in fünf Schwerpunktregionen – denen über die bisherigen schulrechtlichen Regelungen

hinausgehende Möglichkeiten eröffnet wurden – aufgenommen und mit Blick auf die geplante Schulgesetzänderung analysiert. Die Konzeption der Landesregierung zur Weiterentwicklung der schulischen Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen sieht vor, dass alle staatlichen Schulämter die bereits heute bestehenden zahlreichen Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts erweitern und im bestehenden Rechtsrahmen inklusive Bildungsangebote realisieren, auf die sich die jeweils Beteiligten verständigen.

Bayern

Die Novelle des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen wurde am 13.07.2011 einstimmig vom Bayerischen Landtag beschlossen. Die Änderungen gelten zum Schuljahr 2011/12. Die Novelle sieht neben bereits bestehenden Formen des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderung wie der Partnerklasse (bisher Außenklasse genannt), der Kooperationsklasse und der Einzelintegration ab dem Schuljahr 2011/12 weitere neue Möglichkeiten des inklusiven Unterrichts vor – insbesondere an den Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“.

Nach der Novelle ist inklusiver Unterricht Aufgabe aller Schulen und gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf grundsätzlich in Schulen aller Schularten möglich. Bisher mussten Kinder, die nicht aktiv am Unterricht teilnehmen konnten, die Förderschule besuchen. Dieses Kriterium der „aktiven Teilnahme“ entfällt künftig. Nach dem neuen Gesetz entscheiden die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf grundsätzlich selbst, an welcher Schule sie ihr Kind anmelden. Dies gilt für alle Förderschwerpunkte in gleicher Weise und grundsätzlich auch unabhängig davon, wie schwer die Beeinträchtigung ist. Die Grenzen der freien Schulwahl ergeben sich aus dem Kindeswohl des Schülers selbst oder dem der Mitschüler. Außerdem kann der Schulaufwandsträger im Einzelfall eine Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sehen, Hören und körperliche motorische Entwicklung in die Regelschule ablehnen, wenn sich für ihn daraus erhebliche Mehraufwendungen ergeben. Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen. Bei den im Gesetz vorgesehenen Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ handelt es sich um Schulen, die sich in besonderer Weise mit dem Thema der Inklusion auseinandersetzen und sich damit eine besondere Ausrichtung geben.

Die Entscheidung, ein solches Profil zu entwickeln, treffen die Schulen in eigener Verantwortung. Im Schuljahr 2011/12 sollen in einem ersten Schritt 41 Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ in Bayern eingerichtet werden. An Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ können Klassen eingerichtet werden, in denen Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem sonderpädagogischem Förderbedarf und Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. In diesen Klassen unterrichtet eine Lehrkraft der allgemeinen Schule gemeinsam mit einer Lehrkraft für Sonderpädagogik.

Die Novelle verneint die grundsätzliche Konnexitätsrelevanz trotz Mehrbelastung der Kommunen.

Berlin

Eine gesetzliche Umsetzung ist nicht geplant. Der Senat von Berlin hat ein Gesamtkonzept „Inklusive Schule“ Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verabschiedet. Das Konzept basiert auf der Umsetzung von vier Eckpunkten:

- Inklusive Beschulung von Schülern/innen mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „emotional-soziale Entwicklung“ (LES)
- Erhöhung des Anteils inklusiv beschulter Schüler/innen mit Körper-, Sinnes- und geistigen Behinderungen und Autismus. In allen Bezirken soll mindestens eine Grundschule und eine integrierte Sekundarschule zu inklusiven Schwerpunkt-schulen entwickelt werden.
- Beratungs- und Unterstützungszentren
In jeder Region sollen Beratungs- und Unterstützungszentren eingerichtet werden, in denen inklusionserfahrene Allgemeinpädagogen und Sonderpädagogen für Schulen und Eltern als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.
- Zentrale Diagnostik
Um eine höhere Vergleichbarkeit bei der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf in Berlin zu erreichen, ist eine zentrale Diagnostikstelle geplant.

Das Gesamtkonzept „Inklusive Schule“ wurde in den Gremien des Senats inhaltlich beraten und zur Kenntnis genommen. Das Konzept wurde als erster Schritt für die notwendige Entwicklung in Richtung inklusive Schule bezeichnet.

Brandenburg

Das im November 2011 beschlossene behindertenpolitische Maßnahmenpaket sieht eine gesetzliche Umsetzung mit Beginn des Schuljahres 2015/2016 vor. Im Einzelnen ist geplant:

- Ab Schuljahresbeginn 2012/13 sollen in allen Schulamtsbezirken des Landes Brandenburg Pilotschulen mit inklusiven Unterrichtsangeboten nach landeseinheitlichen Standards für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte LES eingerichtet werden. An diesen Schulen wird im Einvernehmen mit den Eltern auf ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren möglichst verzichtet und aufgrund förderdiagnostischer Lernstandsanalyse ein individuelles Unterstützungsangebot realisiert. Schülerinnen und Schüler mit andern Förderschwerpunkten werden wie bisher in den gemeinsamen Unterricht aufgenommen. Die Teilnahme der Pilotschulen in dieser Phase ist freiwillig.
- Parallel werden Schritt für Schritt die Angebote des gemeinsamen Unterrichts für die Förderbedarfe körperlich-motorische Entwicklung, Sehen, Hören, geistige Entwicklung und Autismus erweitert.
- Ab Beginn des Schuljahres 2015/16 soll keine Einschulung in die Jahrgangsstufe I in Förderschulen der Schwerpunkte LES mehr erfolgen.

Bremen

Das Schulgesetz wurde bereits im Jahr 2009 novelliert. Danach haben die Bremischen Schulen den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln.

Sonderpädagogische und weitere unterstützende pädagogische Förderung wird in den allgemeinen Schulen durch eingegliederte Zentren für unterstützende Pädagogik gewährleistet. Das Zentrum für unterstützende Pädagogik unterstützt die Schule bei der inklusiven Unterrichtung. Behinderte und von Behinderung bedrohte Schülerinnen und Schüler haben einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung. Sie unterstützt und begleitet diese Schülerinnen und Schüler durch individuelle Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung im Rahmen der Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Bildungsgänge. Bis zur bedarfsdeckenden Einführung von in den allgemeinen Schulen eingegliederten Zentren für unterstützende Pädagogik haben die Erziehungsberechtigten im Rahmen der Kapazitäten das Recht, darüber zu entscheiden, ob sie sonderpädagogische Förderung nach Besuch der Grundschule in Förderzentren, in allgemeinen Schulen mit eingegliederten Zentren für unterstützende Pädagogik oder in den allgemeinen Schulen stattfindet. Die Entscheidung über den Förderort des Kindes oder der/des Jugendlichen trifft nach Beteiligung der Erziehungsberechtigten in der Stadtgemeinde Bremen der Senator für Bildung und Wissenschaft, in der Stadtgemeinde Bremerhaven der Magistrat.

Hamburg

Das Schulgesetz wurde bereits Ende 2009 auf der Grundlage der UN-BRK geändert. Vorgesehen ist ein vorbehaltloses Elternwahlrecht auf Beschulung des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeiner oder Sonderschule, aufwachsend ab Jahrgang eins und fünf seit Schuljahresbeginn 2010/11, jetzt bereits in den Jahrgangsstufen eins und zwei sowie fünf und sechs – keine Überweisungen auch außerhalb dieser Jahrgänge mehr gegen den Willen der Sorgeberechtigten an Sonderschulen. Die Ressourcensteuerung soll unter dem Aspekt der Vergleichbarkeit der Ausstattung an allen Lernorten zum Schuljahr 2012/13 neu geordnet werden. Grundlegende Eckpunkte eines Inklusionskonzeptes wurden auf der Basis der Erfahrungen seit Ende 2009 im November 2011 veröffentlicht.

Hessen

Das Hessische Schulgesetz wurde novelliert und ist seit 1.8.2011 in Kraft. Danach ist die Beschulung von Kindern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in der allgemeinen Schule der Regelfall. Für Januar 2012 ist die Veröffentlichung und das Inkrafttreten der Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen (VOSB) geplant.

Mecklenburg-Vorpommern

Das Schulgesetz wurde am 16.02.2009 novelliert, die Verordnung zur Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung vom 02.09.2009 wurde angepasst. Für den weiteren Ausbau der inklusiven Beschulungs- und Fördermöglichkeiten an den Schulen in Mecklenburg-Vorpommern liegt der Entwurf einer Rahmenkonzeption vor. Das Land schult im Ergebnis eines erfolgreich verlaufenden Modellprojektes seit dem Schuljahr 2010/11 alle Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Lernen

in Grundschulen ein und bildet keine Jahrgangsstufen eins und zwei an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Niedersachsen

Eine schulgesetzliche Novelle in Form des Gesetzentwurfs zur Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen vom 26.02.2011 befindet sich im parlamentarischen Verfahren. Wesentliche Punkte des Gesetzentwurfs sind folgende:

- Grundsätzlich sind alle Schulen inklusiv.
- Alle Förderschulen, mit Ausnahme der Förderschule Lernen im Primarbereich, bleiben bestehen.
- Das Gesetz beinhaltet eine grundsätzliche Anerkennung der Konnexität. Jedoch wird in der Begründung (S. 8 und S. 15) ausdrücklich darauf hingewiesen, dass davon ausgegangen wird, dass die mit der Inklusion verbundenen Kosten seitens der Schulträger nicht erheblich i. S. v. Art. 57 Abs. 4 NV seien.
- Es wurde eine Revisionsklausel aufgenommen, wonach bis zum 31. Juli 2018 die (vorher als nicht erheblich qualifizierten) Auswirkungen des Gesetzes hinsichtlich der gesamten zusätzlichen Kosten für die Bereiche
 - bauliche und räumliche Ausstattung der Schulträger,
 - Schülerbeförderung und
 - Eingliederungshilfe nach SGB XII (z. B. Integrationshelfer)überprüft werden sollen.
- Das Gesetz soll mit Wirkung vom 1. August 2011 in Kraft treten. Es ist erstmals für alle Schülerinnen und Schüler anzuwenden, die sich im Schuljahr 2013/2014 im 1. oder 5. Schuljahrgang befinden.
- Im Grundschulbereich ist ein Start auch schon zum Schuljahr 2012/2013 möglich, wenn der Schulträger der Grundschule dazu bereit ist (freiwillig).
- Bis August 2018 ist die Bildung von Schwerpunktschulen möglich. Ab August 2018 ist nach dem Gesetzentwurf jede Schule inklusiv, d.h. alle Schulen müssen grundsätzlich jeden Schüler beschulen.

Nordrhein-Westfalen

Der nordrhein-westfälische Landtag hat am 1.12.2010 den gemeinsamen Antrag von SPD und Bündnis 90/DIE GRÜNEN sowie der CDU-Fraktion „UN-Konvention zur Inklusion in der Schule umsetzen“ angenommen. Der Beschluss des Landtages macht deutlich, dass der Gesetzgeber entschlossen ist, den sich aus Art. 24 der UN-BRK ergebenden Auftrag aufzugreifen und das Recht auf inklusive Bildung in NRW schulgesetzlich zu verankern. Die allgemeine Schule soll zum Regelförderort auch für Kinder mit Behinderungen werden. Dazu hat das Schulministerium angekündigt, einen Inklusionsplan zu entwickeln, in dem die weiteren Schritte beschrieben werden sollen. Trotz Ankündigung der Landesregierung, erste Eckpunkte des Inklusionsplans bis zum Sommer 2011 vorzulegen, liegen bis heute keine Eckpunkte vor. Zum

Jahresende 2011 ist die Vorlage einer ersten Schulgesetznovelle seitens der Landesregierung angekündigt worden; dies ist jedoch nicht erfolgt.

Rheinland-Pfalz

Eine gesetzliche Umsetzung ist bisher nicht erfolgt. Die Landesregierung hat in der Koalitionsvereinbarung festgehalten: „Wir wollen, dass Eltern von Kindern mit Behinderungen über die Schulform für ihre Kinder selbst entscheiden können. Dazu werden wir im Schulgesetz als weiteren Schritt auf dem Weg zur Inklusion ein Wahlrecht zwischen Förderschulen und integrativen/inklusiven Angeboten in der Regelschule verankern. Wir wollen dabei verstärkt Regelschulen in die Lage versetzen, mit sonderpädagogischer Unterstützung solche Angebote vorzuhalten, wie dies bei den Schwerpunktschulen bereits der Fall ist.“

Saarland

Eine Schulgesetznovelle ist geplant. Ein Aktionsplan wurde erstellt. Ein Pilotprojekt zur Entwicklung eines inklusiven Förderkonzeptes an Regelschulen im Saarland wurde eingerichtet.

Sachsen

Ein Positionspapier und ein Maßnahmenplan des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport zur Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung im Freistaat Sachsen und Umsetzung der UN-BRK im schulischen Bereich weisen die nächsten Schritte aus. Ein vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport eingesetztes Expertengremium wird Empfehlungen erarbeiten, wie die individuelle Förderung von Schülern mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischen Förderbedarf weiterentwickelt und das sächsische Schulsystem im Hinblick auf die UN-BRK mit allen Beteiligten weiter ausgestaltet werden kann.

Sachsen-Anhalt

Es wurde ein Handlungskonzept entwickelt, in dem der Ausbau des gemeinsamen Unterrichts an allen Schulformen vorgesehen ist. Ein landesweiter mobiler sonderpädagogischer diagnostischer Dienst wurde eingerichtet. Eine landesweite Arbeitsgruppe soll ein Konzept zum Ausbau des gemeinsamen Unterrichts mit zeitnaher Umsetzung entwickeln. Im Ergebnis der Konzeptentwicklung und dessen Umsetzung soll es Anpassungen an schulgesetzliche Regelungen geben.

Schleswig-Holstein

Das Schulgesetz wurde novelliert. Danach sind zur Erreichung der Bildungs- und Erziehungsziele Schülerinnen und Schüler mit Behinderung besonders zu unterstützen. Das Ziel einer inklusiven Beschulung soll dabei im Vordergrund stehen. Förderzentren gelten auch dann als Schulen, wenn sie ausschließlich Schülerinnen und Schüler fördern, die ein Schulverhältnis zu einer anderen Schule begründet haben. Damit sind Förderzentren ohne Schülerinnen und Schüler anderen Schulen gleichgestellt.

Thüringen

Eine gesetzliche Umsetzung ist nicht geplant.

Der seit 2003 mit der Novellierung des Förderschulgesetzes in Thüringen Vorrang beanspruchende gemeinsame Unterricht wird durch eine Reihe von Maßnahmen fortentwickelt.

C. Daten und Fakten

I. Inklusion im Elementarbereich

Die nachfolgenden Zahlen und Tabellen sind einer aktuellen Studie der Bertelsmann Stiftung „Gemeinsam lernen. Inklusion leben“ (Prof. Dr. Klaus Klemm) aus dem Jahr 2010 entnommen. In den Jahren 2009/2010 befanden sich ca. 82.000 Kinder mit Behinderungen in Kindertagesbetreuung und Förderschulkindergärten bundesweit. Davon besuchten 68 % der Kinder mit Förderbedarf gemeinsam mit Gleichaltrigen eine inklusive Einrichtung (**Inklusionsanteil**), während der **Exklusionsanteil** 32 % betrug (vgl. im Einzelnen die **Tabelle 1**)

Grundsätzlich bestehen Schwierigkeiten bei der statistischen Darstellung der geförderten Kinder mit Behinderung, da deren Anzahl in Deutschland nur im Zusammenhang mit einschlägigen gesetzlichen Regelungen erfasst wird, aus denen sich Leistungsansprüche und Nachteilsausgleiche ergeben. Eine übergreifende Statistik über die Anzahl von Menschen mit Behinderungen liegt nicht vor. Dies ist auch darin begründet, dass in den unterschiedlichen Rechtsbereichen kein einheitlicher Behinderungsbegriff Anwendung findet.

II. Inklusion im Schulbereich

Die nachfolgenden Zahlen und Tabellen sind Berechnungen der **Bertelsmann-Stiftung und der Kultusministerkonferenz** entnommen. Die jeweils zugrunde gelegte Quelle ergibt sich aus der jeweiligen Anlage.

In den Jahren 2009/2010 gab es in Deutschland insgesamt 485.418 Förderschüler/innen. Die größte Gruppe der Förderschüler/innen entfiel auf den Förderschwerpunkt **Lernen** (42,6 %). Bei den anderen Förderschwerpunkten stehen insbesondere die Förderschwerpunkte **geistige Entwicklung** (16,2 %), **emotionale und soziale Entwicklung** (12,2 %) sowie Sprache (10,7 %) zahlenmäßig im Vordergrund. Auf den Förderschwerpunkt **körperliche und motorische Entwicklung** entfielen 6,5 %, **Hören** 3,1 %, **Kranke** 2,2 % und **Sehen** 1,5 %. (5,0 % der Förderschüler/innen waren förderschwerpunktübergreifend noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet). Die **Inklusionsquoten bezogen auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte** fallen durchaus unterschiedlich aus (vgl. im Einzelnen die **Tabelle 2**).

In den Jahren 2009/2010 betrug der Inklusionsanteil der Kinder mit Förderbedarf in der **Grundschule** bundesweit 35 %. In den **weiterführenden Schulen** sind es bundesweit nur noch 17,2 %. Dabei sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern schon heute beträchtlich:

In der **Grundschule** werden in Bremen 89 % der Kinder mit Förderbedarf gemeinsam unterrichtet. Auf 70 % kommen Schleswig-Holstein und das Saarland. Brandenburg (54,4 %), Berlin (50,4 %) und Baden-Württemberg (47,6 %) bewegen sich im Mittelfeld. Die anderen Bundesländer weisen Werte auf, die zum Teil deutlich unter dem Bundesdurchschnitt liegen. Schlusslichter sind Hamburg (18,7 %) und Bayern (21,9 %).

An den **weiterführenden Schulen** ist der Mangel an gemeinsamen Unterrichtsangeboten am größten. Berlin (42,5 %), Brandenburg (37,3 %), Schleswig-Holstein (47,3 %) weisen relativ hohe Inklusionsanteile auf. Den niedrigsten Inklusionsanteil haben Nordrhein-Westfalen (10,9 %), Hessen (9,8 %) und Sachsen-Anhalt (9 %) (vgl. im Einzelnen die **Tabelle 3a/b**).

Auch bei den **Förderquoten und einzelnen Förderschwerpunkten** zeigen sich weitere extreme Länderunterschiede (vgl. im Einzelnen die **Tabelle 4**).

Insgesamt sind die Inklusionsanteile in den Bundesländern **nach bildungsbiographischen Stationen** also sehr unterschiedlich (vgl. im Einzelnen die **Tabelle 5a/b**).

D. Mögliche Kostenfolgen/Konnexität

I. Elementarbereich

Die Debatte zur Inklusion im Elementarbereich ist noch nicht so weit fortgeschritten, dass bereits die Kostenfolgen abgeschätzt werden könnten.

II. Schulbereich

Die Umsetzung der Inklusion im Schulbereich wird sowohl auf der Seite der Länder als auch der Seite der Kommunen zu Kostenbelastungen, möglicherweise auch Kostenentlastungen führen, wobei zwischen kurzfristige, mittelfristigen und langfristigen Effekten zu unterscheiden sein wird. Im Einzelnen ist die konkrete vom jeweiligen Land gewählte Umsetzung entscheidend, d.h. die Kostenfolgen werden von Land zu Land unterschiedlich sein.

1. Kostenfolgen beim Land

Die Länder dürften gegebenenfalls (zumindest vorübergehend, solange viele Parallelsysteme vorhanden sein werden) ansteigende Lehrerkosten inklusive Aus- und Fortbildungskosten zu tragen haben. Ferner sind inklusive curricula zu entwickeln. Sofern Schulpsychologen, Sozialpädagogen und Integrationshelfer von den Ländern finanziert werden, muss auch hier steigender Bedarf einkalkuliert werden.

2. Kostenfolgen bei den Kommunen

In folgenden Bereichen könnten Kostenfolgen auf die Kommunen zukommen:

- Schülerfahrkosten,
- Anschaffung inklusionsgeeigneter Lehr- und Lernmittel,
- Schaffung der Barrierefreiheit von Schulgebäuden (im Altbestand),
- spezielle Ausstattung von Schulgebäuden in Abhängigkeit des Schwerpunkts der Behinderung,
- Schulisches Ergänzungspersonal (soweit bisher kommunal finanziert):
 - o Integrationshelfer
 - o Sozialpädagogen
 - o Schulpsychologen

Normative Grundlagen für die Schulbegleiter und Integrationshelfer sind bundesrechtliche Regelungen im SGB VIII und im SGB XII, zu denen seit langer Zeit auf Bundesebene eine Diskussion geführt wurde und auf welche die Landesregierungen nur begrenzt Einfluss haben. Im kommunalen Raum wird die These vertreten, dass das in der Vergangenheit zu verzeichnende Ansteigen der Fallzahlen und Kosten der Integrationshelfer in der Vergangenheit auch auf die Steigerung der Integration/Inklusion der behinderten Kinder in der Schule zurückzuführen sei.

Probleme bereitet bereits heute die Abgrenzung, welche Leistungen in der Schule von den Integrationshelfern zu übernehmen sind und welche Leistungen zum Unterricht zählen und insoweit Aufgabe der Lehrkräfte sind.

Im SGB VIII und SGB XII werden Individualansprüche gewährt. Die Möglichkeit, Integrationshelfer zu bündeln (Poolbildung), die teilweise bereits heute in der Praxis vor Ort angestrebt und umgesetzt wird, setzt daher zwangsläufig das Einverständnis der betroffenen Menschen voraus, die ihren Individualanspruch in den Pool geben müssten. Es stellt sich die Frage, inwieweit die sinnvollen Poolösungen durch eine Rechtsfortentwicklung unterstützt werden.

3. Übernahme durch die Länder/Konnexität

Hinsichtlich der Finanzierung der Inklusion durch Umsetzung in das Schulrecht der Länder sind die landesverfassungsrechtlichen Konnexitätsprinzipien zu beachten, soweit die Länder die Inklusion nicht als eigene Bildungsaufgabe finanzieren, sondern neue oder erweiterte Aufgaben der kommunalen Ebene zuweisen wollen.

Die Konnexitätsrelevanz dürfte dem Grunde nach gegeben sein, denn

- für den Landesgesetzgeber besteht bei der Umsetzung der UN-BRK ein eigener (konnexitätsrelevanter) Entscheidungs- oder Beurteilungsspielraum,
- es handelt sich bei der Verpflichtung zur inklusiven Beschulung um eine zusätzliche Verpflichtung der Kommunen, die diesen seitens der Länder übertragen wird. Gegenüber der alten Rechtslage (Integration) und der Verpflichtung auf eine inklusive Beschulung besteht ein grundlegender Unterschied. Es geht also nicht nur um die Änderung von Fallzahlen,
- eine in möglichen ländergesetzlichen Regelungen vorgesehene Zustimmung der betroffenen Schulaufwandsträger oder deren Möglichkeit zum Widerspruch hinsichtlich einer inklusiven Beschulung kann nicht dazu führen, die Konnexität auszuhebeln.

Konnexitätsrelevant dürften Mehrausgaben bei den Schülerbeförderungskosten sein. Konnexitätsrelevant dürften die auf die kommunalen Schulträger zukommenden Investitionen zur Schaffung von Barrierefreiheit sein, sofern es sich um Investitionen in den Gebäudebestand handelt. Bei der Erstellung von neuen Schulgebäuden sind die Kommunen bereits nach geltendem Bauordnungs- und Gleichstellungsrecht zu einer möglichst barrierefreien Gestaltung verpflichtet. Eine barrierefreie Gestaltung muss aber nicht für jeden Behinderungsfall Inklusionstauglichkeit bedeuten. Daneben könnten sich aber auch steigende Anforderungen an die Lehr- und Lernmittelversorgung ergeben.

Neben diesen Kosten sind nicht unerhebliche Mehrausgaben speziell für die durch inklusive Beschulung erforderliche personelle Unterstützung, insbesondere Integrationshelfer, aber auch anderes therapeutisches Personal und Sozialpädagogen zu erwarten. Durch einen verstärkten Einsatz von Integrationshelfern käme ein erhebliches Kostenrisiko auf die Städte zu, die nach derzeitiger Rechtslage die individuellen Rechtsansprüche auf Integrationshelfer als Jugendhilfe- oder Sozialhilfeträger als nachrangig Verpflichtete finanzieren. Insbesondere die Sozialhilfe als Fürsorgesystem ist darauf ausgelegt, als letztes Auffangnetz zu dienen, soweit keine vorrangig verpflichteten Leistungsträger für dringend notwendige Bedarfe eintreten.

Gerade im Schulbereich erscheint es als nicht systemkonform, dass der hier vorrangig verpflichtete Träger die notwendigen Leistungen für die betroffenen Kinder mit Behinderungen nicht zur Verfügung stellt, obschon sie für den Schulunterricht erforderlich sind. Daher müssten Regelungen getroffen werden, welche die vorrangige Zuständigkeit und Finanzierungsverantwortung für derartige personelle Unterstützungsmaßnahmen vollumfänglich durch die Länder, welche die Voraussetzungen für gelingenden Schulunterricht zu gewährleisten haben, sicherstellen. Zur Zeit werden für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche von den kommunalen Sozialhilfe- und auch Jugendhilfeträgern Integrationshelfer auf der Grundlage von § 35 a SGB VIII, § 54 SGB XII und z.T. auch auf der Grundlage von Landesschulrecht (z. B. § 92 SchulG NRW) eingesetzt, die auch in der Schule die Kinder begleiten. Wurde bereits in der Vergangenheit für diese mit zunehmenden Ausgabenbelastungen verbundene Aufgabe eine Finanzierungszuständigkeit der Länder gefordert, so muss diese Forderung angesichts der Auswirkungen der UN-BRK umso vehementer gestellt werden.

Sollte es nicht gelingen, für den Bereich der Integrationshelfer etc. die skizzierten Rechtsgrundlagen für eine Aufgaben- und Finanzierungszuständigkeit der Länder zu schaffen, wäre in jedem Fall auch für diesen Bereich nach den Konnexitätsprinzipien in den Landesverfassungen ein Belastungsausgleich zu fordern. Konnexitätsrelevanter Anknüpfungspunkt wäre die Anpassung der Schulgesetze an Art. 24 UN-BRK, die zu Mehrbelastungen der kommunalen Jugendhilfe- und Sozialhilfeträger durch eine quantitativ steigende Inanspruchnahme von Plätzen für behinderte Kinder im gemeinsamen Unterricht und damit einer möglicherweise ansteigenden quantitativen Inanspruchnahme der Integrationshelfer führen wird.

Langfristig wird es möglicherweise aber auch finanzielle Entlastungen im Zusammenhang mit der Umsetzung der UN-BRK im Schulbereich geben können, die sich auf Einsparungen u. a. durch die Konzentration auf ein eingeleistetes Schulsystem (weniger Verwaltungs- und Managementkosten) oder sinkende Schülerbeförderungskosten (stärkere Inanspruchnahme von wohnortnahen Schulen) beziehen.

Die Erstellung von dezidierten Kostenfolgeabschätzungen im Zusammenhang mit der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich wird nicht leicht zu bewerkstelligen sein. Hinreichende Prognosegrundlagen werden häufig nicht vorliegen, erst Recht dann nicht, wenn das Wahlrecht der Eltern über die Förderorte entscheidet und die Ausübung dieses Wahlrechts nicht konkret genug einschätzbar sein wird. Nichtsdestotrotz sind die Länder verpflichtet, die für die Kommunen in Folge der Schaffung eines inklusiven Schulsystems entstehenden Mehrbelastungen und Kostenfolgen bewusst und transparent zu machen, um der Schutz- und Warnfunktion der Konnexitätsprinzipien Rechnung zu tragen. Daneben wird aber auch eine zeitnahe Evaluierung der Kostenfolgen, die auch auf einen rückwirkenden Ausgleich gerichtet sein müsste, von nicht zu unterschätzender Bedeutung sein.

ANHANG

Tabelle 1:

Exklusion und Inklusion von Kindern bis zum Schuleintritt mit besonderem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen nach Art der Einrichtungen in den Bundesländern (2009/2010)

Tabelle 2:

Förderschüler nach Förderschwerpunkten in Deutschland (2009/2010)

Tabelle 3 a/b:

Inklusionsanteile in der Grundschule und der Sekundarstufe in den Bundesländern – (Jahre 2008/2009 und 2009/2010 im Vergleich)

Tabelle 4:

Förderquote und Inklusionsanteil nach Förderschwerpunkten in den Bundesländern (2009/2010)

Tabelle 5:

- a) Inklusionsanteile in den Bundesländern nach bildungsbiographischen Stationen (2009/2010)
- b) Die Förderquote in Primar- und Sekundarstufe im Bundesländervergleich – unterteilt in Exklusions- und Inklusionsquote – Jahr 2008/2009 und 2009/2010

Quelle der Tabellen: Bertelsmann Stiftung (2011)

Wir bedanken uns bei der Bertelsmann Stiftung, die uns die Rechte zur Veröffentlichung eingeräumt hat.

Exklusion und Inklusion von Kindern bis zum Schuleintritt mit besonderem Förderbedarf* in Kindertageseinrichtungen nach Art der Einrichtungen in den Bundesländern (2009/2010)

Bundesland	Kinder mit Behinderungen in Kindertagesbetreuung und Förderschulkindergärten	Davon Kinder in					prozentual		
		absolut							
		Sonder-einrichtungen	Förderschul-kindergärten in schulischer Trägerschaft**	integrativen Tages-einrichtungen in Trägerschaft der Jugendhilfe	Sonder-einrichtungen	Förderschul-kindergärten in schulischer Trägerschaft**	integrativen Tages-einrichtungen in Trägerschaft der Jugendhilfe	Inklusionsanteil	Exklusionsanteil
Baden-Württemberg	8.542	305	4.699	3.538	3,6	55,0	41,4	58,6	
Bayern	13.667	0	8.233	5.434	0,0	60,2	39,8	60,2	
Berlin	6.317	44	0	6.273	0,7	0,0	99,3	0,7	
Brandenburg	1.648	0	0	1.648	0,0	0,0	100,0	0,0	
Bremen	925	11	0	914	1,2	0,0	98,8	1,2	
Hamburg	1.645	136	0	1.509	8,3	0,0	91,7	8,3	
Hessen	4.977	80	516	4.381	1,6	10,4	88,0	12,0	
Mecklenburg-Vorpommern	1.842	163	0	1.679	8,8	0,0	91,2	8,8	
Niedersachsen	10.076	5.168	76	4.832	51,3	0,8	48,0	52,1	
Nordrhein-Westfalen	16.674	2.817	1.732	12.125	16,9	10,4	72,7	27,3	
Rheinland-Pfalz	2.857	898	92	1.867	31,4	3,2	65,3	34,6	
Saarland	870	59	76	735	6,8	8,7	84,5	15,5	
Sachsen	4.233	447	0	3.786	10,6	0,0	89,4	10,6	
Sachsen-Anhalt	1.977	0	0	1.977	0,0	0,0	100,0	0,0	
Schleswig-Holstein	3.236	350	0	2.886	10,8	0,0	89,2	10,8	
Thüringen	2.706	0	321	2.385	0,0	11,9	88,1	11,9	
Ostdeutschland (ohne Berlin)	12.406	610	321	11.475	4,9	2,6	92,5	7,5	
Westdeutschland (ohne Berlin)	63.469	9.824	15.424	38.221	15,5	24,3	60,2	39,8	
Deutschland	82.192	10.478	15.745	55.969	12,7	19,2	68,1	31,9	

* Kinder, die Eingliederungshilfen nach §§ 53, 54 SGB XII oder § 35a SGB VIII für die Betreuung in Tageseinrichtungen in Trägerschaft der Jugendhilfe erhalten, sich in einer Kindertageseinrichtung befinden, in der ausschließlich Kinder mit Behinderung betreut werden oder sich in Kindertageseinrichtungen in schulischer Trägerschaft befinden (insb. Förderschulkindergärten).

** Förderschulkindergärten werden in der KMK-Statistik erfasst. In Bayern und Thüringen gibt es schulvorbereitende Einrichtungen an Förderschulen, die in eigenen Erhebungen erfasst werden. In Bayern nutzen 8.233 Kinder ein solches Angebot. 2.446 dieser Kinder nutzen gleichzeitig ein Angebot an einer angeschlossenen helpädagogischen Tagesstätte, diese Einrichtungen haben eine Betriebserlaubnis nach §45 SGB VIII. Nach eigenen Recherchen sind dies allerdings Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung und keine Kindertageseinrichtungen.

Quelle: Bertelsmann Stiftung (2011): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, www.laendermonitor.de, www.bertelsmann-stiftung.de/inklusion-daten-tabelle.

BertelsmannStiftung

Förderschüler nach Förderschwerpunkten in Deutschland (2009/2010)

	Regelschulen	Förderschulen	insgesamt	Anteil an allen Förderschülern (in Prozent)	Inklusionsanteil (in Prozent)
Förderschüler insgesamt	97.626	387.792	485.418	X	20,1
Förderschwerpunkt Lernen	43.340	163.363	206.703	42,6	21,0
andere Förderschwerpunkte	54.286	224.429	278.715	57,4	19,5
Sehen	1.998	5.163	7.161	1,5	27,9
Hören	4.085	11.034	15.119	3,1	27,0
Sprache	14.573	37.514	52.087	10,7	28,0
Körperliche und motorische Entwicklung	6.714	24.882	31.596	6,5	21,2
Geistige Entwicklung	3.514	75.194	78.708	16,2	4,5
Emotionale und soziale Entwicklung	22.605	36.595	59.200	12,2	38,2
Kranke	362	10.230	10.592	2,2	3,4
Förderschwerpunkt übergreifend	413	12.228	12.641	5,0	1,8
noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet	22	11.589	11.611		

Quelle: Bertelsmann Stiftung 2011. Berechnungen auf der Grundlage von: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10, Berlin 2010.
KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/10, Berlin 2010, www.bertelsmann-stiftung.de/inklusion-daten-tabelle.

Inklusionsanteile in der Grundschule und der Sekundarstufe in den Bundesländern – Jahre 2008/2009 und 2009/2010
im Vergleich

Angaben in Prozent				
Bundesland	Inklusionsanteile 2008/2009		Inklusionsanteile 2009/2010	
	Grundschule	Sekundarstufe	Grundschule	Sekundarstufe
Baden-Württemberg	47,0	13,4	47,6	14,2
Bayern	23,0	14,3	21,9	15,0
Berlin	47,4	40,3	50,4	42,5
Brandenburg	56,1	35,7	54,4	37,3
Bremen	90,7	13,1	89,3	14,9
Hamburg	12,8	11,4	18,7	11,7
Hessen	21,5	8,6	23,3	9,8
Mecklenburg-Vorpommern	30,2	22,7	32,8	28,1
Niedersachsen				
Nordrhein-Westfalen	26,0	8,0	29,1	10,9
Rheinland-Pfalz	31,8	13,1	33,8	15,0
Saarland	64,5	20,7	70,1	25,2
Sachsen	26,7	13,2	28,3	15,6
Sachsen-Anhalt	18,0	5,7	25,1	9,0
Schleswig-Holstein	69,2	40,2	72,7	47,3
Thüringen	26,6	17,0	32,4	22,2
Deutschland	33,6	14,9	35,0	17,2

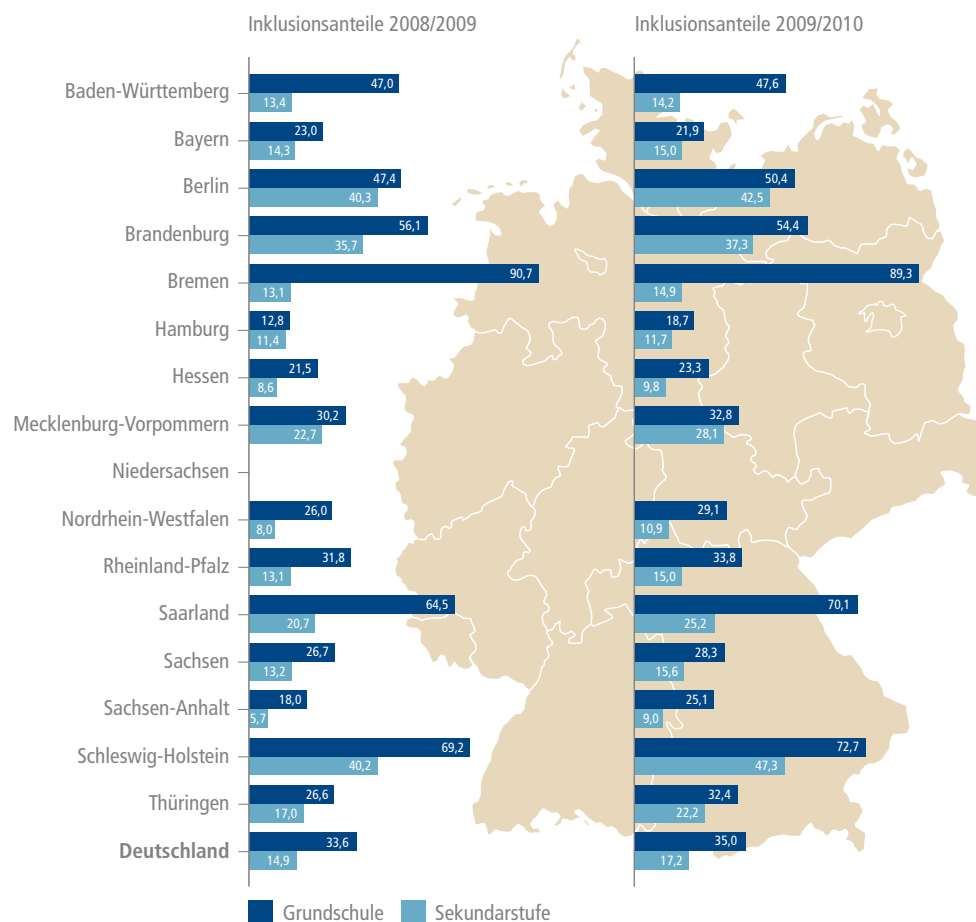
Anmerkung: Die Inklusionsanteile wurden für die Grundschule und die Sekundarstufe ohne die Kinder des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung berechnet, für den es keine klassenstufenspezifische Ausdifferenzierung der entsprechenden Daten gibt. In Niedersachsen werden die Daten nicht schularten- und klassenstufenspezifisch ausgewiesen. Inklusionsanteile geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Kindern mit Förderbedarf an.

Quelle: Bertelsmann Stiftung 2010 (Gemeinsam Lernen. Inklusion leben. Berechnungen von Klaus Klemm) und Bertelsmann Stiftung 2011. Berechnungen auf der Grundlage von: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/2010 sowie Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 1 – Allgemein bildende Schulen 2009/2010. Wiesbaden 2010, www.bertelsmann-stiftung.de/inklusion-daten-tabelle.

| BertelsmannStiftung

Inklusionsanteile in der Grundschule und der Sekundarstufe in den Bundesländern – Jahre 2008/2009 und 2009/2010 im Vergleich

Angaben in Prozent



Anmerkung: Die Inklusionsanteile wurden für die Grundschule und die Sekundarstufe ohne die Kinder des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung berechnet, für den es keine klassenstufenspezifische Ausdifferenzierung der entsprechenden Daten gibt. In Niedersachsen werden die Daten nicht schularten- und klassenstufenspezifisch ausgewiesen. Inklusionsanteile geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Kindern mit Förderbedarf an.

Quelle: Bertelsmann Stiftung 2010 (Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Berechnungen von Klaus Klemm),
Bertelsmann Stiftung 2011, www.bertelsmann-stiftung.de/inklusion-datentabelle.

BertelsmannStiftung

Förderquote und Inklusionsanteil nach Förderschwerpunkten in den Bundesländern (2009/2010)

Förderschwerpunkt	Baden-Württemberg		Bayern		Berlin		Brandenburg		Bremen		Hamburg		Hessen		Mecklenburg-Vorpommern		Niedersachsen		Nordrhein-Westfalen		Rheinland-Pfalz		Saarland		Sachsen		Sachsen-Anhalt		Schleswig-Holstein		Thüringen	
	FQ		IA		FQ		IA		FQ		IA		FQ		IA		FQ		IA		FQ		IA		FQ		IA		FQ		IA	
	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA	FQ	IA
Lernen	2,9	33,4	1,6	33,9	2,8	38,7	4,1	21,9	2,8	60,2	2,5	3,6	2,2	10,0	5,4	6,4	2,4	4,0	2,5	17,1	2,7	24,3	2,9	30,8	4,0	1,9	5,0	6,9	3,0	51,2	3,4	12,0
andere Förderschwerpunkte insgesamt	3,8	21,4	4,0	8,6	4,7	42,9	4,4	50,1	4,6	22,7	3,4	25,5	2,8	14,2	6,5	41,2	2,4	10,6	3,8	14,5	1,9	11,5	3,5	35,0	4,2	33,3	4,5	19,3	2,4	38,1	5,0	27,2
Sehen	0,1	39,4	0,1	11,9	0,1	27,6	0,1	48,3	0,1	15,5	0,1	20,9	0,1	14,8	0,1	36,5	0,0	32,1	0,1	14,0	0,1	48,8	0,1	32,7	0,1	27,8	0,1	23,4	0,1	100,0	0,1	42,9
Hören	0,2	30,9	0,2	10,9	0,2	32,3	0,2	54,4	0,2	37,3	0,2	28,9	0,2	16,4	0,3	50,9	0,2	34,9	0,2	14,5	0,2	28,4	0,2	52,5	0,3	44,1	0,3	29,3	0,1	64,1	0,1	44,2
Sprache	0,8	27,4	0,4	36,0	1,5	40,1	0,7	70,3	0,2	100,0	1,0	7,0	0,5	18,2	1,2	38,8	0,5	1,1	0,8	16,9	0,2	13,9	0,8	73,4	1,0	52,3	0,7	37,0	0,4	83,2	1,2	31,9
Körperliche und motorische Entwicklung	0,5	10,5	0,2	8,4	0,6	36,5	0,4	72,0	0,2	11,8	0,8	44,6	0,3	19,9	0,5	28,2	0,3	22,3	0,5	17,3	0,4	5,8	0,5	33,9	0,5	41,6	0,5	13,6	0,3	46,0	0,4	35,2
Geistige Entwicklung	0,8	0,6	0,9	2,2	0,9	12,2	1,5	4,3	1,2	0,0	0,9	26,4	0,9	2,3	1,8	0,7	0,9	4,4	1,1	7,1	0,7	6,5	0,9	2,9	1,2	1,2	1,8	0,6	1,2	5,6	1,8	3,2
Emotionale und soziale Entwicklung	1,0	38,3	0,4	42,4	1,0	87,3	1,4	82,1	0,4	80,5	0,2	38,1	0,5	36,5	2,3	82,0	0,5	12,1	1,0	20,6	0,2	6,4	0,4	77,6	1,1	46,8	1,0	39,4	0,2	65,8	1,4	49,0
übergreifend/ohne Zuordnung	0,0	0,0	1,7	0,0	0,1	69,1	0,0	0,0	2,2	15,8	0,1	34,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Kranke	0,2	1,1	0,2	0,0	0,2	9,5	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,4	1,9	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1	2,6	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	99,4	0,0	0,0
Insgesamt	6,7	26,6	5,5	15,7	7,5	41,3	8,6	36,5	7,4	36,9	5,8	16,2	5,0	12,3	11,9	25,4	4,8	7,2	6,3	15,5	4,7	19,0	6,5	33,1	8,2	17,9	9,5	12,7	5,4	45,5	8,4	21,1

Anmerkung: FQ = Förderquote, IA = Inklusionsanteil. Die Förderquote gibt den Anteil der Schüler mit dem jeweiligen Förderbedarf an allen Schülern an. Der Inklusionsanteil gibt den Anteil der Schüler mit dem jeweiligen Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülern mit dem jeweiligen Förderbedarf an.

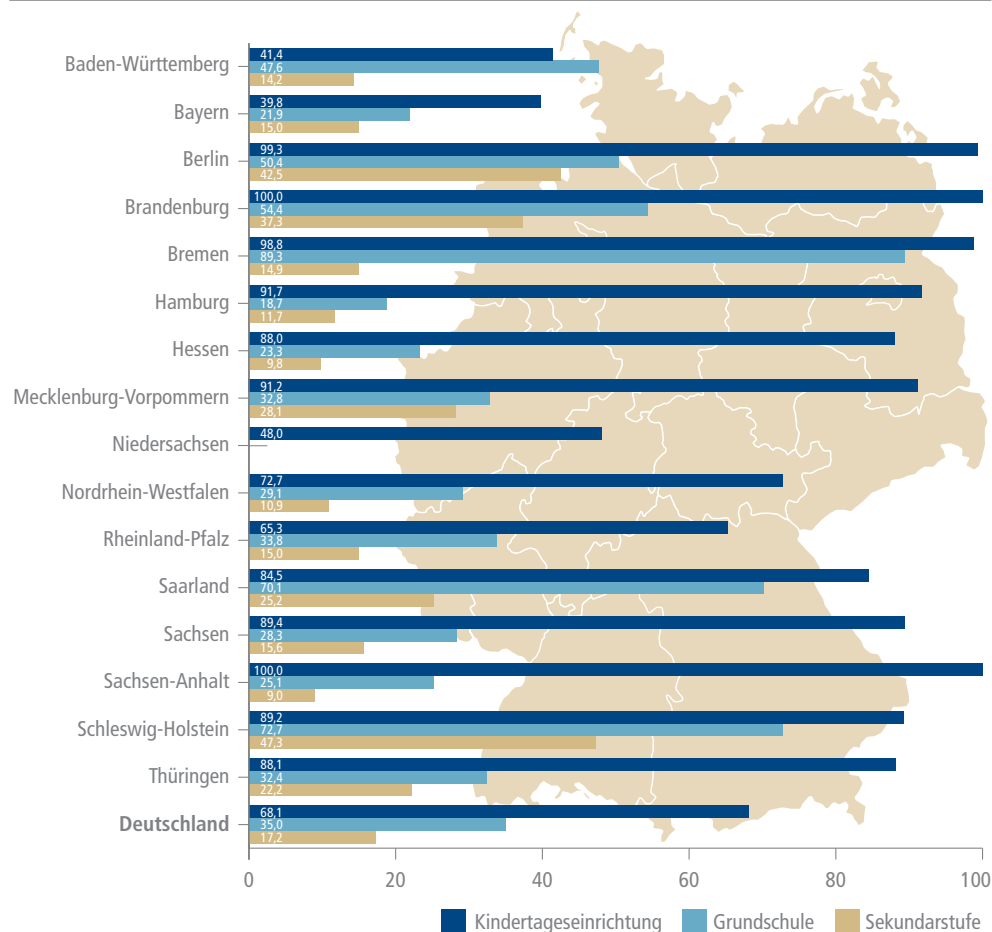
Quellen: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/2010. Berlin 2010. KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2009/2010. Berlin 2010. Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 1 – Allgemein bildende Schulen 2009/2010. Wiesbaden 2010.

www.bertelsmann-stiftung.de/inklusion-daten-tabelle.

| BertelsmannStiftung

Inklusionsanteile in den Bundesländern nach bildungsbiographischen Stationen (2009/2010)

Angaben in Prozent



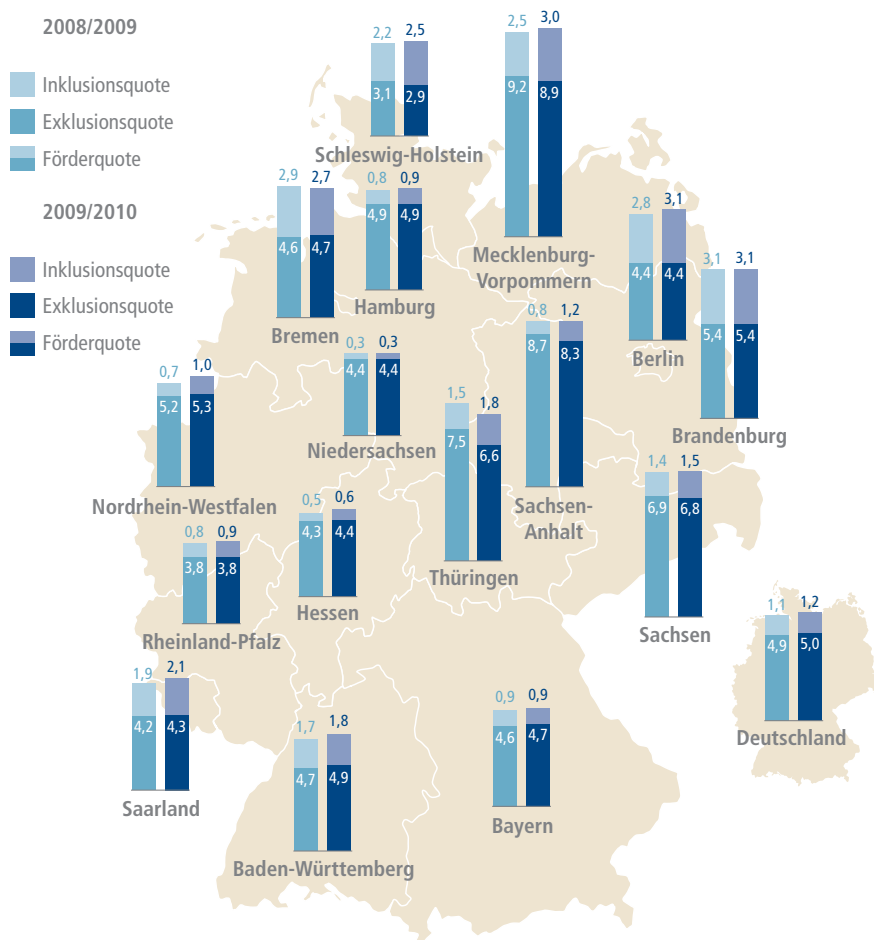
Anmerkung: Die Inklusionsanteile wurden für die Grundschule und die Sekundarstufe ohne die Kinder des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung berechnet, für den es keine klassenstufenspezifische Ausdifferenzierung der entsprechenden Daten gibt. In Niedersachsen werden die Daten nicht schularten- und klassenstufenspezifisch ausgewiesen. Inklusionsanteile geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Kindern mit Förderbedarf an.

Quelle: Bertelsmann Stiftung 2011, www.bertelsmann-stiftung.de/inklusion-datentabelle.

BertelsmannStiftung

Die Förderquote in Primar- und Sekundarstufe im Bundesländervergleich – unterteilt in Exklusions- und Inklusionsquote – Jahre 2008/2009 und 2009/2010

Angaben in Prozent



Anmerkung: Die Balken zeigen insgesamt die Förderquote pro Bundesland an (Inklusionsquote + Exklusionsquote). Förderquoten geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf an allen Schülern an. Exklusionsquoten geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden, an allen Schülern an. Inklusionsquoten geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülern an.

Quelle: Bertelsmann Stiftung 2010 (Gemeinsam Lernen. Inklusion leben. Berechnungen von Klaus Klemm), Bertelsmann Stiftung 2011, www.bertelsmann-stiftung.de/inklusion-datentabelle.

BertelsmannStiftung