



# Analysen zum Stand der Sonderpädagogischen Förderung und des Gemeinsamen Lernens in den Schulen des Kreises Paderborn

---

**Dana Tegge**

**Humboldt-Universität zu Berlin**

Institut für Erziehungswissenschaften

Berlin, August 2015

## Inhalt

Einleitung.....	1
Vorhaben und Zielsetzung.....	1
Begriffliche Abgrenzungen .....	2
Datengrundlagen.....	7
1. Grund- und Strukturdaten der Schullandschaft .....	8
1.1 Allgemeine Schulen .....	8
Strukturelle Entwicklung des Angebots.....	8
Schülerzusammensetzung.....	13
Personal.....	16
Ganztagsangebote.....	17
1.2 Förderschulen.....	18
Strukturelle Entwicklung des Angebots.....	18
Schülerzusammensetzung.....	21
Personal.....	23
Ganztagsangebot.....	23
2. Orte sonderpädagogischer Förderung .....	24
2.1 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.....	24
Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs .....	24
Entwicklung der einzelnen Förderschwerpunkte.....	29
Sonderpädagogischer Förderbedarf und Migration.....	34
2.2 Sonderpädagogische Förderung an Allgemeinen Schulen und Förderschulen.....	35
Inklusion und Exklusion .....	35
Übergänge .....	39
Schulabgänge und Schulabschlüsse an Förderschulen des Kreises .....	44
3. Stand der inklusiven Bildung in Allgemeinen Schulen .....	47
Entwicklung und Verteilung der Angebote .....	47
Organisation und Beteiligung.....	54
Unterrichtsprozesse und Leistungsbeurteilung .....	57
4. Räumliche und personelle Voraussetzungen der Allgemeinen Schulen .....	59
Professionswissen und Multiprofessionalität der Lehrkräfte .....	59
Räumliche und Bauliche Rahmenbedingungen.....	62
5. Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven .....	65
Literatur .....	68

# Einleitung

## Vorhaben und Zielsetzung

Im Oktober 2014 beauftragte der Kreis Paderborn die Erstellung von Analysen, die als Grundlage für eine Inklusionsberichterstattung dienen sollen. Ziel dieses Vorhabens und der in Auftrag gegebenen Analysen ist es, einen Überblick über sonderpädagogische Förderung im Kreis zu gewinnen und damit einhergehend die Beschaffenheit des Schulsystems vor dem Hintergrund des Gemeinsamen Lernens und der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich darzustellen.

Mit den Analysen soll die Grundlage für die Erstellung eines Inklusionsberichts im Kreis Paderborn gelegt werden, der die Situation der sonderpädagogischen Förderung bzw. der inklusiven Bildung indikatorengestützt darstellt. Im Rahmen eines flankierenden Dissertationsvorhabens leisten die vorliegenden Analysen einen Beitrag zur empirischen Bearbeitung und Beantwortung der zentralen Fragestellung des Vorhabens, wie die Implementierung der Inklusion im Bereich Schule indikatorengestützt dargestellt werden kann und welche Schlussfolgerungen sich aus systemischer Perspektive für Gelingensbedingungen inklusiver Schulorganisation formulieren lassen.

Gegliedert sind die Analysen in vier Teilbereiche:

1. Grund- und Strukturdaten der Schullandschaft
2. Orte sonderpädagogischer Förderung
3. Stand der inklusiven Bildung in allgemeinen Schulen
4. Räumliche, sächliche und personelle Voraussetzungen der allgemeinen Schulen

Ausgehend von einer allgemeinen Betrachtung der Schullandschaft des Kreises (1), die einen Überblick über die Entwicklungen der vergangenen Jahre sowohl im Hinblick auf die strukturelle Entwicklung der Angebote, der Schülerzusammensetzung und des Personals geben soll, schließt sich eine Betrachtung der sonderpädagogischen Förderung im Kreis an (2), die sowohl auf die Beschulung von Schülerinnen und Schüler in Förderschulen, als auch in allgemeinen Schulen des Kreises eingeht und dabei insbesondere die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderbedarfe in den verschiedenen Förderschwerpunkten in den Fokus rückt. Daran anschließend werden die allgemeinen Schulen vertiefend betrachtet, um den Stand der inklusiven Bildung in den allgemeinen Schulen zu erörtern (3), sowie in einer gesonderten Betrachtung die räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen zu beleuchten (4).

Der Bericht orientiert sich an der Vorgehensweise der kommunalen Bildungsberichterstattung (vgl. Döbert 2010; Projektteam KBM 2011) in Deutschland und legt einen indikatorengestützten Aufbau zugrunde. Indikatoren werden in diesem Zusammenhang verstanden als komplexe, theoretisch fundierte Konstrukte aus mehreren konkreten Kennziffern, die in ihrer Zusammenschau eine bestimmte Qualität des Bildungsgeschehens zum Ausdruck bringen (vgl. Projektteam KBM 2011). Sie basieren zum einen auf theoretischen Annahmen, die den gewählten Ausschnitt des Bildungswesens definieren, als auch auf normativen bzw. bildungspolitischen Setzungen, die einen Maßstab zur Beurteilung von Bildungsqualität beinhalten (vgl. Döbert 2010).

## **Begriffliche Abgrenzungen**

### *Inklusion im Schulsystem*

Wenngleich die Debatte um die Teilhabe von Menschen mit besonderen Bedürfnissen bzw. von Kinder und Jugendlichen mit Behinderung keineswegs neu ist und bereits 1973 der Deutsche Bildungsrat Empfehlungen zu einer weitmöglichen gemeinsamen Unterrichtung von Behinderten und nicht behinderten Kindern vorsah (Deutscher Bildungsrat 1973), so ist mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und des Fakultativprotokolls durch das Gesetz vom 21.12.2008 in Deutschland ein neuer Diskurs um gleichberechtigte Teilhabe entfacht worden, dessen Zielsetzung über die integrativen Maßnahmen im allgemeinbildenden Schulsystem hinausgeht.

Spricht man von Inklusion, so wird im soziologischen Diskurs darunter das Einschließen bzw. die Mitgliedschaft von Personen in sozialen Systemen und damit verbunden die größtmögliche soziale Teilhabe verstanden (Stichweh 2009). Bildungswissenschaftlich wird häufig zwischen Integration und Inklusion unterschieden, wobei als Integration der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung verstanden wird, während Inklusion darüber hinaus geht und auf eine grundlegende strukturelle Anpassung des Schulsystems an die individuellen Bedürfnisse aller Lernenden rekurriert.

Nach dem Verständnis der UNESCO (United Nations Educational, Scientific, Cultural Organisation) bedeutet inklusive Bildung, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln (vgl. UNESCO 2005).

Inklusion im bildungspolitischen Diskurs wird derzeit vor allem aus zwei verschiedenen Perspektiven diskutiert: In einem weiten Verständnis im Sinne der UNESCO werden verschiedene Dimensionen der Benachteiligung berücksichtigt, die über die Förderung von Menschen mit Behinderungen hinausgehen. Das heißt, hier geht es weniger um die Integration einzelner Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in allgemeinen Schulen, wie sie bereits seit den 70er Jahren diskutiert und praktiziert (z.B. in verschiedenen Modellprojekten) wird. Vielmehr geht es um den Anspruch, der Heterogenität des Klassenraums und der Schule insgesamt gerecht zu werden. So fasst beispielsweise Hinz (2006) Inklusion zusammen als „[...] allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen - damit wird, dem Verständnis der Inklusion entsprechend, jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (Hinz 2006, S. 98).

Demgegenüber steht ein eng gefasstes Verständnis im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), dass zunächst die gleichberechtigte Teilhabe der Menschen mit Behinderungen in den Blick nimmt. Inwieweit eine Unterrichtung einzelner Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in das bestehende System zu integrieren ohne dabei bestehende institutionelle Rahmenbedingungen auf ihre Funktionalität in Bezug auf die neu gestellten Herausforderungen zu prüfen und entsprechend anzupassen und dennoch dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystem gerecht werden zu können,

wird in den verschiedenen Disziplinen (rechts-, bildungs- oder sozialwissenschaftlich) sehr unterschiedlich diskutiert. Nach Artikel 24 der UN-BRK haben „alle Menschen mit Behinderung [...] das Recht, innerhalb eines allgemeinen, inklusiven, kostenlosen, wohnortnahen und auf Diversität setzenden Bildungssystems aufzuwachsen“. Die Reichweite der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) insgesamt und die Tragweite des Anspruchs auf eine gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Speziellen werden dabei sehr unterschiedlich interpretiert<sup>1</sup>.

Neben den in Artikel 24 angeführten Vorgaben im Hinblick auf das Bildungssystem, findet in der Konvention auch die Notwendigkeit einer systematischen Beobachtung der intendierten und nichtintendierten Folgen Berücksichtigung, die aus den ergriffenen Maßnahmen hervorgehen. So ist ebenfalls Bestandteil des Vertragstextes, dass sich die Vertragsstaaten dazu verpflichten, „geeignete Informationen, einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten“ (United Nations 2008, Artikel 31) zu sammeln, die dazu verwendet werden sollen, „die Umsetzung der Verpflichtungen [...] zu beurteilen und die Hindernisse, denen sich Menschen mit Behinderungen bei der Ausübung ihrer Rechte gegenübersehen, zu ermitteln und anzugehen“ (ebd.).

Mit der Ratifizierung ergeben sich Herausforderungen für das Bildungssystem im Allgemeinen und für den Kontext der allgemeinbildenden Schulen im Speziellen. Während im Rahmen der Integrationsbemühungen der vergangenen Jahre die Zielsetzung darin bestand, das Individuum in bestehende Strukturen zu integrieren, geht mit dem Inklusionsgedanken ein Paradigmenwechsel einher. Fortan sind die Bildungseinrichtungen in der Verantwortung, sich den individuellen Bedürfnissen aller Lernenden anzunehmen und die Angebote darauf abzustimmen. Konkret heißt das, nicht das Individuum passt sich seiner (Lern-)Umwelt an, sondern die Bildungseinrichtungen den Bedürfnissen der Lernenden, um sie so in der Entfaltung ihrer individuellen Fähigkeiten bestmöglich zu fördern.

### *Situation in Nordrhein-Westfalen<sup>2</sup>*

Die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen verabschiedete am 16.10.2013 das "Erste[s] Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen" (9. Schulrechtsänderungsgesetz), das zum Ziel hat, insbesondere den Artikel 24 der UN-BRK in Nordrhein-Westfalen umzusetzen. Damit wird „[i]nklusive Bildung und Erziehung in allgemeinbildenden Schulen[...] im Schulgesetz NRW (SchulG) als Regelfall verankert. In Umsetzung dessen haben die Eltern grundsätzlich das Recht, dass ihr Kind mit Behinderung eine allgemeinbildende Schule besucht“ (NRW LTDrs. 16/22432).

Dem voraus gehen bereits seit 1994 die Bemühungen zur Integration einzelner Schülerinnen und Schüler ins allgemeinbildende Schulsystem, initiiert durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), die „eine eher personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene Sichtweise sonderpädagogischer Förderung“ anstrebten (Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss der KMK vom 06.05.1994).

---

<sup>1</sup> Für eine juristische Einschätzung des Rechts auf inklusive Schulbildung und die sich aus Artikel 24 BRK ergebenden Anforderungen vgl. Siehr & Wrase 2014.

<sup>2</sup> Bisher sind die Begriffe Inklusion und Gemeinsames Lernen keine hinreichenden definitorischen Abgrenzungen vorgenommen worden. Die Begriffe werden deshalb sehr heterogen verwendet. Im Rahmen der vorliegenden Analyse orientiert sich die Verwendung an den gesetzlichen Rahmenbedingungen des Landes Nordrhein Westfalen.

So erfolgt die bisherige Praxis der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (§20 SchulG NRW) in allgemeinbildenden Schulen:

- a. in Förderschulen (separierend),
- b. an allgemeinen Schulen (integrativ) oder
- c. in Schulen für Kranke (nach § 21 Abs. 2 SchulG NRW).

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention sowie dem in Nordrhein-Westfalen verabschiedeten Gesetz ist eine grundlegende Reorganisation der sonderpädagogischen Förderung verbunden, die über die Integration Einzelner in gegebene Strukturen (Einzelintegration bzw. einzelintegrative Maßnahmen) hinausgeht. Gegenwärtig erfolgt die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen in NRW in zweierlei Art und Weise:

1. im Rahmen des Gemeinsamen Lernens (GL) an allgemeinbildenden Schulen,
2. in Integrativen Lerngruppen (ILG)<sup>3</sup> der Sekundarstufe I.

Dabei wird zwischen zielgleichem und zieldifferentem Unterricht unterschieden. Zielgleicher Unterricht orientiert sich an den Richtlinien und Lehrplänen der entsprechenden Schulform und kann demzufolge zu den entsprechenden Abschlüssen der allgemeinen Schulen (Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder 10, Fachoberschulreife mit oder ohne Qualifikation sowie Allgemeine Hochschulreife) führen.

Zieldifferenten Unterricht richtet sich dagegen nach den Lehrplänen der jeweiligen Förderschule mit dem entsprechenden Förderschwerpunkt (z. B. Lernen). In so genannten *Integrativen Lerngruppen* der Sekundarstufe I wurden in der bisherigen Praxis Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (i. d. R. nicht weniger als fünf) gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf unterrichtet. Zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler können derzeit folgende Abschlüsse erreichen: Abschluss der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt (1) Lernen oder (2) Geistige Entwicklung (RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder, 13-41 Nr. 3, Stand: 01.07.2011).

Mit der Verabschiedung und dem Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes wird, unter Berücksichtigung der Übergangsbestimmungen, der Unterricht in allgemeinen Schulen zukünftig „als Gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Klassenverband oder in der Lerngruppe erteilt. [...] Hierbei sind innere und äußere Differenzierungen möglich. Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden“ (Landtag NRW, Vorabdruck 16/59 vom 16.10.2013, S. 3).

Die Schullandschaft des Kreises, bestehend aus 97 Schulen (ohne Förderschulen, Weiterbildungs- und Berufskollegs) im Schuljahr 2013/14, in der die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits/zukünftig erfolgt, setzt sich aus verschiedenen Schulformen zusammen, die hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen und der Etablierung einer inklusiven Lernumgebung unterschiedlich geprägt sind. Dazu gehören im Schuljahr 2014/15:

---

<sup>3</sup> Mit dem Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes können *Integrative Lerngruppen* letztmalig zum Schuljahr 2013/14 gebildet werden. Danach erfolgt die Fortführung und Auslaufen bestehender ILG (vgl. Landtag NRW: Vorabdruck 16/59 vom 16.10.2013, S. 7).

- Grundschulen (53)
- Realschulen (12)
- Gesamtschulen (6)
- Sekundarschulen (3)
- Hauptschulen (12)
- Gymnasien (9)
- Freie Waldorfschule (1)<sup>4</sup>

Zudem erfolgt die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den 16 Förderschulen des Kreises in folgenden landesgesetzlich geregelten Förderschwerpunkten (vgl. § 19 Abs. 2 SchulG NRW):

- Lernen
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Sprache
- Hören und Kommunikation
- Geistige Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Sehen

In den Analysen werden Schularten als auch Förderschwerpunkte aus Gründen der besseren Darstellbarkeit durch folgende Abkürzungen gekennzeichnet.

Schularten	Abk.	Förderschwerpunkte (FSP)*	Abk.
Grundschulen	GE	Lernen	LE
Realschule	RS	Emotionale und soziale Entwicklung	ES
Gesamtschule	GS	Sprache	SQ
Sekundarschule	SEK	Hören und Kommunikation	HK
Hauptschule	HS	Geistige Entwicklung	GG
Gymnasien	GY	Körperliche und motorische Entwicklung	KM
Förderschule	FÖ	Sehen	SE

\* verwendete Abkürzungen orientieren sich an der Verwendung selbiger in den verwendeten Datenquellen und weichen deshalb ab von den gebräuchlichen, in Anlehnung an die KMK verwendeten Abkürzungen.

### Intersektionalität und soziale Differenzierung

Die dem Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen zugrundeliegende definitorische Abgrenzung von Inklusion orientiert sich zunächst an einem engen Verständnis, das sich auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht. So wird als Erziehungsziel formuliert: „Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen“ (§2 Abs. 5 SchulG NRW).

Darüber hinausgehend soll in Anknüpfung an den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs die Perspektive erweitert werden und Analysen im Kontext von Intersektionalität betrachtet werden. „Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihrer ‚Verwobenheit‘ oder ‚Überkreuzung‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige

<sup>4</sup> In den nachfolgenden Analysen bleibt die Waldorfschule unberücksichtigt, da sie nicht Bestandteil der im Schul- und Planungssystem des Landes Nordrhein-Westfalen verfügbaren Daten ist.

Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (Walgenbach 2014; S. 54f.).

Vor diesem Hintergrund sollen die Analysen des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der inklusiven Bildung im Kontext verschiedener Differenzierungslinien betrachtet werden, die mithilfe der vorliegenden Daten abgebildet werden können, um sich über einen festgestellten Förderbedarf hinaus dem Zusammenwirken sozialer Kategorien empirisch anzunähern. Der Fokus wird dabei aufgrund der Verfügbarkeit und Beschaffenheit der Daten auf die Dimensionen Geschlecht und Zuwanderungshintergrund gelegt werden, die in den einzelnen Analysekapiteln stets in einer Zusammenschau mit besonderen Bedürfnissen und Förderbedarfen differenziert dargestellt werden sollen.

### Sonderpädagogischer Förderbedarf

Sonderpädagogischer Förderbedarf wird im Rahmen der Analysen dann berücksichtigt, wenn es sich um einen festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung handelt. Gemäß der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (AO-SF) vom 11.10.2014 § 14 obliegt die Entscheidung darüber sowie über den bzw. die Förderschwerpunkte und die Notwendigkeit einer zieldifferenten Förderung der Schulaufsicht. Wird ein Unterstützungsbedarf in mehreren Förderschwerpunkten festgestellt, bestimmt die Schulaufsicht zudem den vorrangigen Förderschwerpunkt. Dabei kann sonderpädagogische Förderung auch probeweise bis zu sechs Monaten erfolgen.

§ 18 regelt zudem das Verfahren der Aufhebung der sonderpädagogischen Förderung, die zunächst nach Einschätzung der Klassenkonferenz mitgeteilt und durch die Schulaufsichtsbehörde entschieden wird. Gleiches gilt für den Wechsel des Förderschwerpunktes.

### Allgemeine und allgemeinbildende Schulen

Unter dem Begriff der allgemeinbildenden Schulen werden im Folgenden alle Schulen des Kreises gefasst. In Anlehnung an den Sprachgebrauch der KMK wird bei den allgemeinbildenden Schulen zwischen allgemeinen Schulen (alle Schulen ohne Förderschulen) und Förderschulen unterschieden. Als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen werden demzufolge die Lernenden verstanden, die einen Förderbedarf haben und nicht an einer der Förderschulen des Kreises unterrichtet werden.

### Definition zentraler Kennzahlen

Zur Darstellung der Entwicklungen sonderpädagogischer Förderung und des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn wird auf eine Reihe von Kennziffern zurückgegriffen, die sich in der kommunalen Bildungsberichterstattung etabliert haben. Ein Überblick über zentrale Kennziffern bietet der Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsberichts (Statistisches Bundesamt, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2013). Darüber werden folgende Kennzahlen zur Beschreibung herangezogen:



<b>Förderquote</b>	gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern an.
<b>Förderschulbesuchsquote</b>	gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die an einer Förderschule unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern an.
<b>Exklusionsquote</b>	gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an.
<b>Integrationsquote</b>	gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an.
<b>Inklusionsquote</b>	gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden, an allen Lernenden der allgemeinen Schule an.

## Datengrundlagen

Die vorliegenden Analysen berücksichtigen drei verschiedenen Datenquellen, um die Entwicklung der inklusiven Bildung des Kreises quantitativ abzubilden: das Schulinformations- und planungssystem (SchIPS); Landesdatenbank Nordrhein-Westfalen und Daten der Schulträger des Kreises Paderborn.

### 1. Das Schulinformations- und -planungssystem (SchIPS)

SchIPS ist ein Informations-, Analyse- und Planungssystem, das seit dem Schuljahr 2007/08 für die operative Schulebene in Nordrhein-Westfalen genutzt wird (vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, von den Bezirksregierungen sowie den Schulämtern). Neben Modulen zur Organisation und zu Personalkomponenten hält SchIPS die amtlichen Daten der Schulstatistik bereit, die aggregiert auf verschiedenen Ebenen (Einzelschule, Gemeinde, Kreis, Schulform, etc.) abgerufen werden können. Die Daten liegen für die Schuljahre ab 2007/08 vor und werden bis einschließlich 2014/15 ausgewertet.

### 2. Landesdatenbank Nordrhein-Westfalen

Ergänzend dazu wurden die von *Information und Technik Nordrhein-Westfalen* (IT-NRW) bereitgestellten Daten zum kommunalen Bildungsmonitoring genutzt. Auf Landes-, Kreis- und Gemeindeebene sind aufbereitete Kennzahlen abrufbar, die es ermöglichen, einzelne Kennzahlen und quantitative Entwicklungen im Kreis mit Referenzwerten der Landesebene in Verbindung zu setzen. Auch hier werden Daten für den Zeitraum ab dem Schuljahr 2007/08 abgerufen.

### 3. Daten der Schulträger des Kreises Paderborn

Die amtliche Schulstatistik liefert vor allem Angaben zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), deren Förderschwerpunkt und der Einschulung an Förderschulen, sowie dem Übergang von oder an Förder- bzw. allgemeine Schulen. Weiterhin werden bis auf die Ebene der Gemeinden Kennzahlen zu den Schulstandorten und Lehrkräften bereitgestellt. Daten zu räumlichen und sächlichen Voraussetzungen ebenso wie zum nicht-pädagogischen Personal sind nicht Teil der Schulstatistik und somit nicht Teil der jährlich erhobenen Daten. Um dennoch Aussagen zu diesem Bereich treffen zu können, wurde auf Daten der Schulträger zurückgegriffen, die durch das Kreisschulamt Paderborn für das Schuljahr 2014/15 zusammengetragen wurden.

# 1. Grund- und Strukturdaten der Schullandschaft

Um einen Überblick über die Beschaffenheit der Schullandschaft des Kreises Paderborn insgesamt zu geben, sollen einer detaillierten Analyse des Implementationsprozesses inklusiver Schulbildung zunächst einige Grund- und Strukturdaten des Kreises vorangestellt werden, die Bildungsangebote, -beteiligung und deren regionale Verteilung umreißen sollen. Die folgende Betrachtung gliedert sich in zwei Analyseschritte. Die Entwicklung der Schullandschaft soll zunächst für die allgemeinen Schulen (Grund- und weiterführende Schulen) (1.1) und daran anschließend für die Förderschulen des Kreises (1.2) dargestellt werden.

## 1.1 Allgemeine Schulen

### *Strukturelle Entwicklung des Angebots*

Im letzten Jahrzehnt war das Schulwesen vor allem dadurch geprägt, dass die verschiedenen Schularten entsprechend ihrer jeweiligen Leistungseinteilung (in den Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien) die Lernenden auf den Erwerb eines spezifischen Abschlusses vorbereiteten. Seit einigen Jahren ist im Zuge verschiedener schulstruktureller und schulorganisatorischer Reformbemühungen in Nordrhein-Westfalen zunehmend eine Abkehr der klassischen auf einen Bildungsgang ausgerichteten Schulform erkennbar. Mit dem 6. Schulrechtsänderungsgesetz vom 20. Oktober 2011 und dem vorangegangenen schulpolitischen Konsens wurde die Einrichtung von Sekundarschulen als neue Schulform mit mehreren Bildungsgängen auf den Weg gebracht. Auf der Sekundarschule können die Lernenden nun einen Hauptschulabschluss, den Hauptschulabschluss nach Klasse 10, sowie den mittleren Schulabschluss erwerben. Diese Entwicklung geht einher mit dem Verlust der Verfassungsgarantie für die Hauptschulen, die als Schulform vielfach nicht mehr angenommen wird (vgl. Schulpolitischer Konsens für Nordrhein-Westfalen, 2011).

Angebote mit mehr als einem Bildungsgang gewinnen in der Schullandschaft an Bedeutung. Im Kreis Paderborn wurde dieser Entwicklung seit 2012 u. a. mit Einführung der Sekundarschule Rechnung getragen. Zudem wurden in den letzten drei Schuljahren drei zusätzliche Standorte im Bereich der Gesamtschule etabliert, an denen die Schülerinnen und Schüler mit einem mittleren Abschluss als auch mit Abitur abschließen können. Diese Entwicklung hat nicht zuletzt eine kompensatorische Funktion, die mit dem Rückbau der Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen einhergeht. Insgesamt ist die Anzahl der Schulstandorte im Kreis in den letzten Jahren rückläufig, u. a. bedingt durch die demografische Entwicklung, wie die Tabelle 1.1 für die verschiedenen Schulformen zeigt.

Tabelle 1.1 Anzahl der Schulen nach Schulform und Trägerschaft in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 im Kreis Paderborn

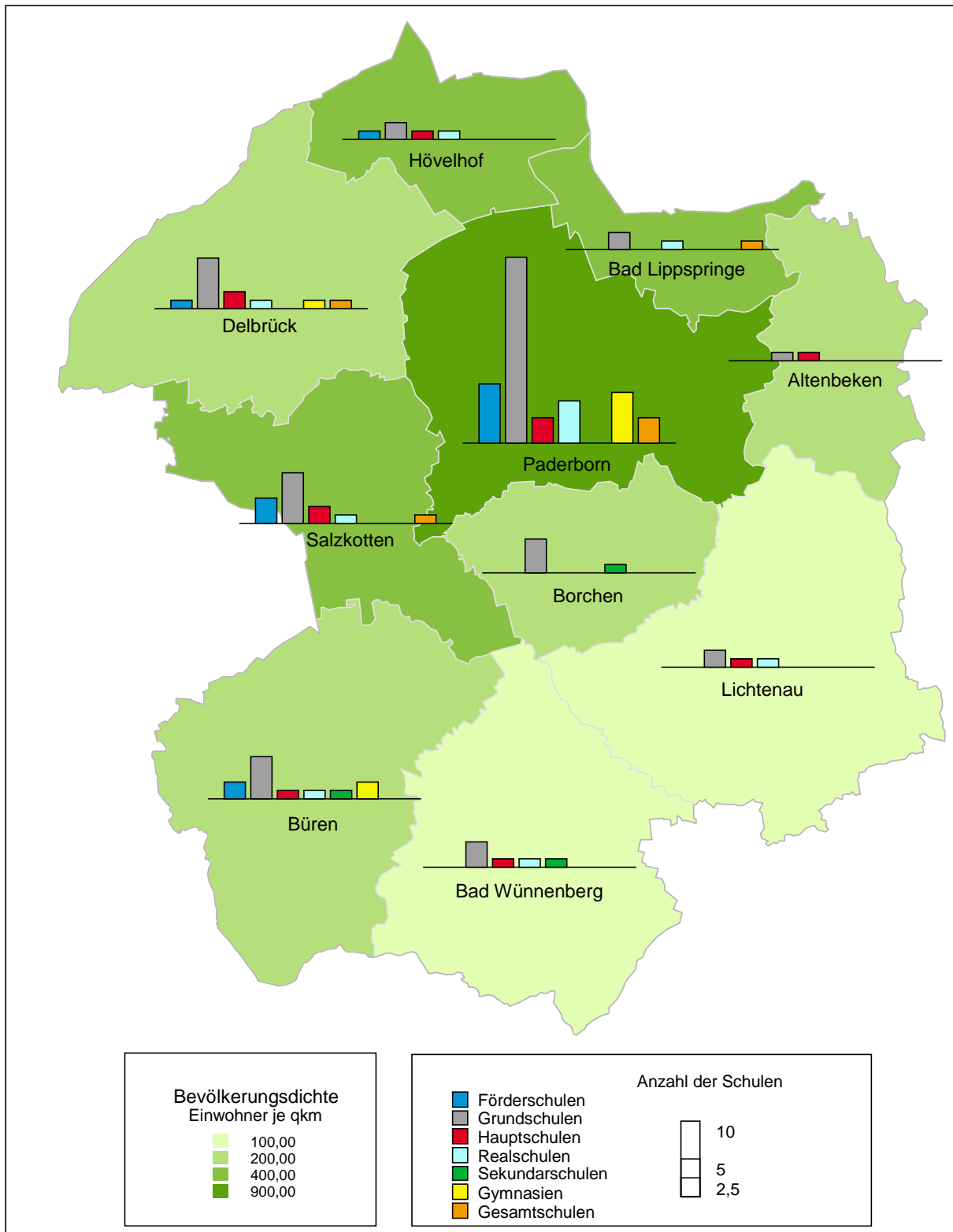
Jahr		Grund- schule	Haupt- schule	Real- schule	Sekundar- schule	Gym- nasium	Integrierte		Gesamt
							Gesamt- schule	Waldorf- schule	
2014/15	öffentlich	50	12	11	3	6	6	-	88
	privat	3	-	1	-	3	-	1	8
2013/14	öffentlich	53	12	11	2	6	5	-	89
	privat	3	-	1	-	3	-	1	8
2012/13	öffentlich	55	13	11	1	6	4	-	90
	privat	2	-	1	-	3	-	1	7
2011/12	öffentlich	57	14	11	-	6	2	-	90
	privat	2	-	1	-	3	-	1	7
2010/11	öffentlich	59	15	11	-	6	2	-	93
	privat	2	-	1	-	3	-	1	7
2009/10	öffentlich	59	15	11	-	6	2	-	93
	privat	1	-	1	-	3	-	1	6
2008/09	öffentlich	59	16	11	-	6	2	-	94
	privat	1	-	1	-	3	-	1	6
2007/08	öffentlich	64	17	11	-	6	2	-	100
	privat	-	-	1	-	3	-	1	5

Quelle: SchIPS; IT NRW

Die regionale Verteilung der Schulstandorte in den Gemeinden zeigt die Abbildung 1.1. Dabei werden kreisangehörige Gemeinden nach ihrer Bevölkerungsdichte (Einwohner/-in je Quadratkilometer) unterschieden, so dass sich die Verteilung der Schulen nach Schulformen vor dem Hintergrund der regionalen Siedlungsdichte betrachten lässt. Die farbigen Balken markieren die Anzahl der Schulen differenziert nach den jeweiligen Schulformen.

Die Stadt Paderborn als Gemeinde mit der höchsten Siedlungsdichte versorgte 2014/15 etwa 55 % (rund 18000) der Schülerinnen und Schüler mit Angeboten der allgemeinen Schulbildung, die Gemeinden Delbrück und Büren jeweils 11% und 10%.

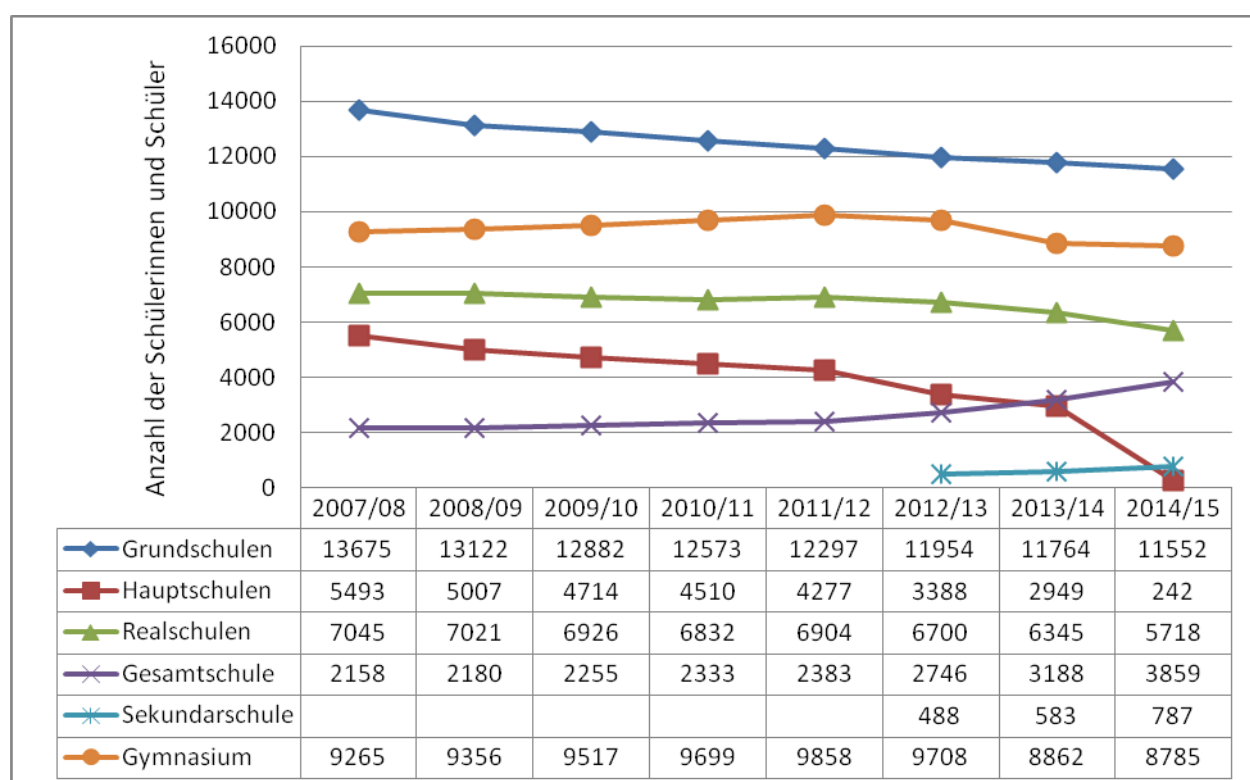
Abbildung 1.1 Verteilung der Schulen im Kreis nach Schulformen und Bevölkerungsdichte der Gemeinden im Schuljahr 2014/15



Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt zeigt sich auf Kreisebene, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen schulformübergreifend leicht rückläufig ist. Lediglich im Bereich der Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Integrierte Gesamt- und Sekundarschulen) sind entsprechend des Ausbaus der Schulstandorte steigende Schülerzahlen zu verzeichnen (vgl. Abb. 1.2). Diese Entwicklung ist tendenziell in allen kreisangehörigen Gemeinden zu beobachten, jedoch zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf das Ausmaß, in welchem die Schülerzahlen in den einzelnen Gemeinden sinken. Während in der Stadt Paderborn 2014/15 etwa 8 % weniger Schülerinnen und Schüler in den allgemeinen Schulen lernen als noch 2007/08, ist insbesondere in weniger dicht besiedelten Gebieten wie Lichtenau die Zahl der Lernenden sogar um 30% gesunken.

Abbildung 1.2 Anzahl der Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen im Kreis Paderborn in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 nach Schulform\*

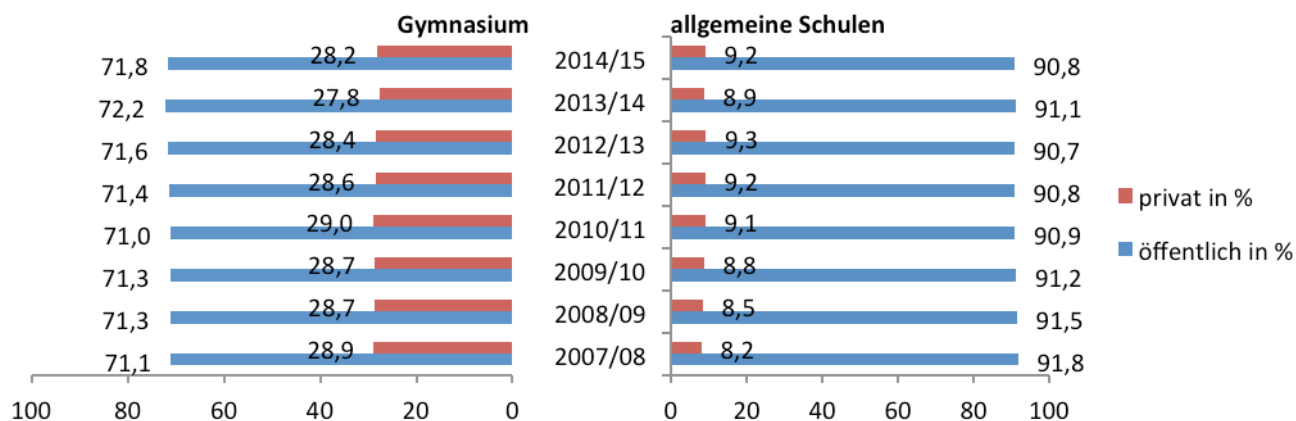


Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

\* ohne Waldorfschulen

Etwa 9 % aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen besuchen eine Einrichtung in privater Trägerschaft. Der Kreis liegt damit etwas über dem Landesdurchschnitt von 8 %. Insbesondere im Bereich der Gymnasien ist der Anteil der Lernenden in Schulen privater Träger mit 28 % im Schuljahr 2013/14 deutlich höher als in anderen Schulformen (vgl. Abb. 1.3), im Land Nordrhein-Westfalen besuchen im gleichen Schuljahr etwa 16 % der Schülerinnen und Schüler Gymnasien in freier Trägerschaft. Insgesamt drei der neun Gymnasien in Paderborn und Büren befinden sich seit 2007/08 in (konfessioneller) privater Trägerschaft.

Abbildung 1.3 Anteil der Schülerinnen und Schüler in Gymnasien und allgemeinen Schulen des Kreises Paderborn nach Trägerschaft in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 (in %)



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

### Klassenfrequenz

Die Klassenfrequenz als ein Input-Merkmal<sup>5</sup> dient häufig als Stellvertretergröße, um Aussagen über die Rahmenbedingungen in der Einzelschule aber auch im Unterricht zu treffen. Weiterhin dient sie als mögliche Bezugsgröße für die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens auf Schulebene sowie der individuellen Förderung aller Lernenden im Rahmen ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten. In Abhängigkeit der Klassengröße in den jeweiligen Schulformen und -stufen, so die Prämisse, können sich Schulwirklichkeit bzw. Unterrichtserleben der Lernenden und der Lehrkraft verändern. Gleichwohl ist die Befundlage über positive Effekte kleinerer Klassen sehr heterogen (vgl. Hattie 2013). Insbesondere die Ergebnisse deutscher Studien zeigen, dass eine effektive Nutzung dieser Ressourcen auf der Prozessebene (also im Unterricht) vorausgesetzt wird. Das bedeutet, die Absenkung der Klassenfrequenz allein ist keine hinreichende Bedingung für eine positive Veränderung des Outputs. Kleinere Klassen, so die Ergebnisse empirischer Studien, wirken dann positiv, wenn das zugrunde liegende Potenzial zu Veränderung auf der Prozessebene führt (vgl. Arnhold 2006).

Eine Übersicht zu den durchschnittlichen Klassenfrequenzen für den Kreis Paderborn bietet die Tabelle 1.2, die die Entwicklung im Vergleich zwischen zwei Schuljahren zeigt. Schulformübergreifend ist die Klassenfrequenz kontinuierlich seit 2007 leicht gesunken. Unter Berücksichtigung der sinkenden Schülerzahlen zeigt sich damit, dass die bestehenden Ressourcen im System verbleiben.

Tabelle 1.2: Klassenfrequenzen nach Schulformen im Kreis in den Schuljahren 2007/08 und 2014/15

Schulform	2007/08	2014/15
Grundschule	23,2	22,3
Hauptschule	21,9	19,9
Realschule	28,4	27,4
Sekundarschule	-	25,7

Quelle: SchIPS/Eigene Berechnung

<sup>5</sup> Unter Inputfaktoren werden die Rahmenbedingungen im Bildungssystem und die im System verfügbaren Ressourcen (Personal, Bildungsangebote, etc.) verstanden, während mit dem Output die unmittelbaren Ergebnisse des Bildungsprozesses werden beschrieben werden. (Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012 & Projektteam KBM 2011)

Die Schulformen Gymnasium und Gesamtschule bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt, da mit den vorliegenden Daten eine differenzierte Betrachtung unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Kurssystems in der Sekundarstufe II nicht möglich ist.

### ***Schülerzusammensetzung***

Die Schülerzusammensetzung soll Aufschluss über zentrale Charakteristika der Lernenden geben und den Fokus auf mögliche Benachteiligungsstrukturen richten.

#### *Differenzierung nach Geschlecht*

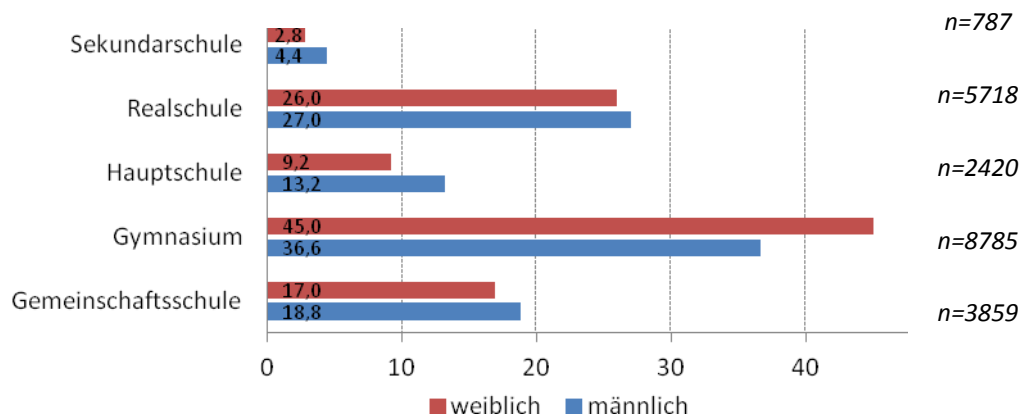
Eine der möglichen Differenzlinien schulischer Inklusion und individueller Förderung aller Lernenden, die im Rahmen der Analyse besondere Berücksichtigung finden soll, ist das Geschlecht. Dabei ist der Diskurs über eine geschlechterbezogene Ungleichheit noch bis in die 1980er Jahre mit der strukturellen Benachteiligung der Mädchen und der Auseinandersetzung zur relativen Verbesserung der formalen Bildungschancen befasst (vgl. Emmerich & Hormel 2013). Mit der Verbesserung der Chancen der Mädchen im Schulsystem richtete sich der Fokus dann zunehmend auf allokativen<sup>6</sup> Benachteiligungsdimensionen (ebd.). Doch nicht zuletzt mit den vergleichsweise schlechten Ergebnissen der Jungen bei den Kompetenzmessungen im Rahmen von IGLU oder PISA gewinnt die Debatte um geschlechtsspezifische Differenzen seit Beginn der 2000er Jahre, nunmehr mit einer Verschiebung der „Risikogruppe“ (Einsiedler; Martschinke & Kammermeyer 2008, S. 333), wieder zunehmend an Bedeutung.

Unter dem Blickwinkel geschlechterbezogener Ungleichheit in den verschiedenen Schulformen soll deshalb der Übergang der Schülerinnen und Schüler in den Sekundarbereich I kurz beleuchtet werden (Abb. 1.4). An den Beteiligungsquoten in Hauptschulen sowie Gymnasien lassen sich bereits Indizien geschlechtsspezifischer Disparitäten erkennen. Während 45 % der Mädchen als weiterführende Schule ein Gymnasium besuchen, fällt die Quote der Jungen mit 36 % deutlich niedriger aus. In den Hauptschulen kehrt sich die Situation insofern um, als hier die Beteiligungsquote der Jungen etwa knapp ein Drittel über der der Mädchen liegt.

---

<sup>6</sup> Allokativen Benachteiligung meint hier die Benachteiligung einer sonst gleichen Personengruppe durch diskriminierende Aufgaben- und Kompetenzverteilung, beispielsweise bei der Einstellung, Beförderung oder Entlassung von Beschäftigten mit gleichem Qualifikationsniveau.

Abbildung 1.4 Geschlechtsspezifische Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die weiterführenden Schulen im Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 (in %)



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Deutlich wird auch der Trend, dass das Gymnasium sowohl für Jungen als auch für Mädchen die präferierte Schulform ist. Es bleibt abzuwarten, wie sich das Schulwahlverhalten im Rahmen der schulstrukturellen Veränderungen und dem geplanten Abbau der Hauptschulen in den nächsten Jahren entwickelt, insbesondere in Bezug auf jene Schulformen, die mehrere Bildungsgänge bereithalten.

#### Differenzlinie Migrationshintergrund

Für eine differenzierte Betrachtung sollen verschiedene Merkmale zur Erfassung des Migrationshintergrunds analysiert werden<sup>7</sup>. Die Schulstatistik des Landes Nordrhein-Westfalen erhebt neben der Staatsangehörigkeit weitere Merkmale, die es ermöglichen, umfassendere Informationen für bildungspolitische Steuerungsprozesse herauszuarbeiten.

Der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler, also derjenigen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, im Kreis ist mit ca. 5 % in 2007/08 und 3,5 % in 2013/14 in den letzten Jahren rückläufig. Insgesamt hat sich die Anzahl ausländischer Schülerinnen und Schüler in den letzten sechs Schuljahren fast halbiert (von 2341 in 2007/08 auf 1322 in 2013/14). Die am häufigsten besuchte Schulform dieser Gruppe im Sekundarbereich I ist die Hauptschule (ca. 42 % in 2014/15).

Eine alleinige Betrachtung der Lernenden nach ihrer Staatsangehörigkeit, d. h. dem nicht-deutschen Pass, hat nicht zuletzt mit der Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes (StAG)<sup>8</sup> im Jahr 2000 an Bedeutung verloren. Vielmehr ist die Staatsangehörigkeit im Kontext mit anderen Merkmalsausprägungen zu betrachten (vgl. Kemper 2010).

<sup>7</sup> Eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Konstrukt des Migrationshintergrunds und den statistischen Merkmalen findet sich in Kemper (2015): *Bildungsdisparitäten nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik*. Münster u. a.: Waxmann.

<sup>8</sup> Mit der Einführung des Territorialprinzips erhalten in Deutschland geborene Kinder nicht-deutscher Eltern zusätzlich zur Staatsangehörigkeit der Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, „sofern mindestens ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig in Deutschland lebt und eine Aufenthaltsberechtigung oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt“ (Kemper 2010, S. 317).



Um Informationen darüber zu erhalten, inwieweit Unterstützungsbedarfe im Bereich des Spracherwerbs möglicherweise erforderlich sind bzw. erforderlich werden, erscheint es sinnvoll auch die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Im Schuljahr 2014/15 lernten 3598 Schülerinnen und Schüler, deren Verkehrssprache im Elternhaus nicht Deutsch war, in den allgemeinen Schulen des Kreises. Davon besuchten etwa drei Viertel (2837) eine Einrichtung in der Stadt Paderborn.

**Tabelle 1.3: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Verkehrssprache in der Familie, Kreis Paderborn im Jahr 2014/15 (Anzahl, %)**

Schulform	Schülerzahl	in %
Gesamtschule	616	17,1%
Grundschule	1581	43,9%
Gymnasium	335	9,3%
Hauptschule	510	14,2%
Realschule	508	14,1%
Sekundarschule	48	1,3%
<b>Insgesamt</b>	<b>3598</b>	<b>100,0%</b>

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Anhand der Verteilung auf die verschiedenen Schulformen im Sekundarbereich I lassen sich mögliche Segregationstendenzen aufzeigen, die auf selektive Übergangentscheidungen oder Schulformwechsel zurückgeführt werden können. Schülerinnen und Schüler in der Stadt Paderborn mit nicht-deutscher Verkehrssprache zeigen hier deutliche Unterschiede zu den Lernenden mit deutscher Verkehrssprache (Tab. 1.4). Im gesamten Kreisgebiet liegt die Gymnasialbesuchsquote der Lernenden mit nicht-deutscher Verkehrssprache in den Familien nur bei 16 %, während Haupt- und Realschule von je 25 % der Schülerschaft als weiterführende Schule besucht werden. Für die Stadt Paderborn, in der ein Großteil der Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte ein Schule besucht, beträgt die Gymnasialbesuchsquote etwa 19 %, Haupt- und Realschulen besuchen 22 % bzw. 24 % der Lernenden (vgl. Tab. 1.4).

**Tabelle 1.4 Schulformverteilung in der Stadt Paderborn nach Verkehrssprache der Schülerinnen und Schüler 2014/15 (Anzahl, %)**

Schulform	Verkehrssprache in der Familie			
	nicht Deutsch		Deutsch	
Hauptschule	359	22,0%	571	6,5%
Realschule	394	24,1%	2395	27,1%
Gesamtschule	569	34,8%	2327	26,3%
Gymnasium	313	19,1%	3545	40,1%
<b>Insgesamt</b>	<b>1635</b>	<b>100,0%</b>	<b>8838</b>	<b>100,0%</b>

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Der aktuelle Diskurs um Chancen der Mehrsprachigkeit gibt Anhaltspunkte, dass insbesondere bei Lernenden, deren Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist, der Lernerfolg der Zweitsprache anzusteigen scheint, wenn sich die Förderung innerhalb der Familie auf den Erwerb der Erstsprache konzentriert (vgl. Gogolin & Neumann 2009; Fürstenau & Gomolla 2011). Die besondere Aufgabe in der Förderung des Zweitspracherwerbs in Lerngelegenheiten außerhalb des familiären Kontextes sollte deshalb im Rahmen schulischer Unterstützungssysteme Berücksichtigung finden. In diesem Zusammenhang gilt es zu prüfen, inwieweit besondere Unterstützungs- und Förderbedarfe im Rahmen

des Schulbesuchs bestehen, bzw. erforderlich sind, um die Teilhabechancen der Lernenden mit nicht-deutscher Verkehrssprache zu verbessern.

Ein weiteres Merkmal zur Erfassung des Migrationshintergrunds, das im Rahmen der Analysen betrachtet werden soll, ist der Generationenstatus. Er soll Auskunft darüber geben, in welcher Generation eine Schülerin oder ein Schüler zugewandert ist. Unter der ersten Generation<sup>9</sup> werden diejenigen Schülerinnen und Schüler gefasst, die selbst bzw. mit ihren Eltern zugewandert sind (vgl. Kemper 2010.). Hierbei lässt sich mit den vorliegenden Daten ebenfalls nach dem Zeitpunkt der Zuwanderung unterscheiden (vor der Einschulung, während der Grundschulzeit bzw. nach der Grundschule; vgl. ebd.)<sup>10</sup>. Im Kreis Paderborn zählen 2194 Schülerinnen und Schüler zu Migrantinnen und Migranten der 1. Generation. Etwa 70 % (1546 Lernende) besuchen eine Schule in der Stadt Paderborn. Insgesamt zeigt sich bei der Verteilung auf die verschiedenen Schulformen zunächst ein ähnliches Bild wie auch unter Berücksichtigung der Verkehrssprache. Die Gesamtschule ist mit mehr als einem Drittel (327) der Migrantinnen und Migranten 1. Generation die am häufigsten besuchte Schule im Sekundarbereich I. Etwa ein Viertel (26 %) besuchen ein Gymnasium, d. h. der Einfluss der Sprache auf die Wahl der weiterführenden Schule scheint erwartungsgemäß stärker ausgeprägt als der des Generationenstatus, wenngleich auch unter Berücksichtigung dieses Merkmals eine selektive Übergangsentscheidung im Vergleich mit Lernenden, die nicht der Gruppe der Zuwanderer 1. Generation angehören, deutlich wird.

### **Personal**

Die Zahl der hauptberuflichen Lehrkräfte in den allgemeinen Schulen des Kreises ist im Vergleich zum Schuljahr 2007/08 leicht angestiegen, von 4662 auf 4868, was sich auf unterschiedliche Faktoren zurückführen lässt: auf den Anstieg der Teilzeitbeschäftigung oder auf bildungspolitische Entscheidungen, Lehrerstellen trotz sinkender Schülerzahlen im System zu belassen, mit dem Ziel die Standards mittelfristig anzuheben und bildungspolitische Innovationen (z. B. der Implementation des Gemeinsamen Lernens) einzuleiten (vgl. MSW 2011).

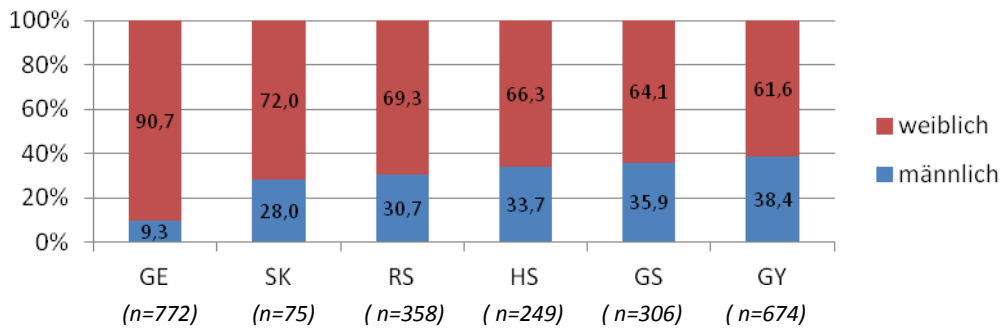
Die Zusammensetzung des Personals zeigt, dass der Anteil der weiblichen Lehrkräfte insgesamt mit 73 % sehr hoch ausfällt. Am deutlichsten zeigt sich dieser Trend in den Grundschulen, an denen 91 % der Beschäftigten Frauen sind. Dieses Ergebnis entspricht dem Landesdurchschnitt von 91 % liegt. Leicht über dem Gesamtdurchschnitt des Kreises liegt hingegen die Quote der männlichen Lehrkräfte an den Gymnasien (Abb. 1.5).

---

<sup>9</sup> Als Zugewanderte 2. Generation werden in Deutschland geborene mit mindestens einem aus dem Ausland zugewanderten Elternteil erfasst, bleiben im Rahmen der Analysen jedoch unberücksichtigt.

<sup>10</sup> Eine trennscharfe Unterscheidung zwischen den Merkmalen „Zuwanderer 1. Generation“ und der „Verkehrssprache in der Familie“ ist mit den vorliegenden Daten nicht möglich. Für die Interpretation der Ergebnisse gilt es daher zu berücksichtigen, dass es sich hier nicht um zwei sich gegenseitig ausschließende Gruppen handelt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Lernenden, deren Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist ebenfalls der Gruppe der Zuwanderer 1. Generation angehören.

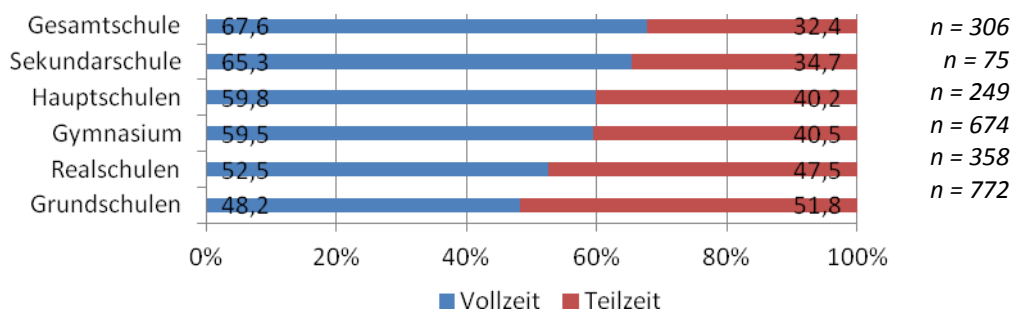
Abbildung 1.5 Lehrkräfte nach Geschlecht und Schulform 2014/15 im Kreis Paderborn (in %)



Quelle: IT NRW/Eigene Berechnungen (GE=Grundschule, SK=Sekundarschule, RS=Realschule, HS=Hauptschule, GS=Gesamtschule, GY=Gymnasium)

Insgesamt ist der Anteil der teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte seit 2007/08 um 2,6 Prozentpunkte auf 42,4 % angestiegen. Insbesondere Männer nutzen diese Möglichkeit verstärkt (13,1 % in 2007/08 zu 15,5 % in 2014/15), wenngleich ihr Anteil deutlich niedriger ist als bei ihren Kolleginnen (53,6 % in 2007/08 zu 52,7 % in 2014/15). Die entsprechenden Unterschiede zwischen den Schulformen zeigt die Abbildung 1.6.

Abbildung 1.6 Lehrkräfte nach Beschäftigungsumfang im Schuljahr 2014/15 im Kreis Paderborn (in %)



Quelle: IT NRW/Eigene Berechnungen

### Ganztagsangebote

Ganztagsschulische Angebote orientieren sich an den vom Land vorgegebenen Rahmenbedingungen. In Nordrhein-Westfalen werden verschiedene Angebote des Ganztagsbetriebes bereitgestellt, die sich vor allem durch die Teilnahmemöglichkeiten und -pflichten unterscheiden. Im *gebundenen Ganztagsunterricht* nehmen alle Lernenden verpflichtend am Angebot teil, das an mindestens 3 Tagen pro Woche für mindestens 7 Zeitstunden, in der Regel von 8-15 Uhr, bereitgestellt wird. Im *erweiterten gebundenen Ganztagsunterricht* wird das Angebot auf mindestens vier Tage pro Woche erweitert. Am *offenen Ganztagsbetrieb* des Primarbereichs nimmt ein Teil der Lernenden freiwillig teil, die Anmeldung erfolgt für jeweils ein Schuljahr und verpflichtet in der Regel zur regelmäßigen Teilnahme am Angebot. Darüber hinaus bieten einige Schulen verschiedene außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote (z.B. „Schule von acht bis eins“ oder „Dreizehn Plus“) sowohl für den Primar- als auch für den Sekundarstufe I an, die von einem Teil der Lernenden freiwillig besucht werden, ohne eine regelmäßige Teilnahme vorauszusetzen (vgl. MSW v. 23.12.2010, v. 23.12.2010; §9 SchulG NRW 2005).

Die Lernangebote und Fördermaßnahmen sind eng miteinander verzahnt und aufeinander abgestimmt. Seit 2007/08 wurde das Ganztagsangebot des Kreises, wie auch in ganz Nordrhein-Westfalen, erweitert und ausgebaut. Mehr als die Hälfte der allgemeinen Schulen stellt inzwischen ein Angebot bereit. In 43 Grundschulen, das entspricht mehr als 80%, können die Schülerinnen und Schüler im offenen Ganztags lernen. Ein zentrales Merkmal der Gesamtschule ist das Ganztagsangebot für die Sekundarstufe I. In den weiterführenden Schulen sind es also insbesondere die Gesamtschulen ebenso wie die Sekundarschulen, die einen zentralen Beitrag zur Ganztagsversorgung im Kreis leisten. Im Bereich der Gymnasien und der Realschulen hingegen beschränken sich die institutionellen Ganztagsangebote auf je eine Schule. Zudem handelt es sich bei diesen beiden Schulen um einen Ort des Gemeinsamen Lernens, wie im 2. und 3. Teil des Berichts noch ausführlich dargestellt wird.

**Tabelle 1.5 Ganztagsangebote nach Schulformen im Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 (Anzahl; in %)**

Ganztagsangebot	Schulform						Schulen in %
	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Sekundarschule	Gymnasium	
Kein Ganztags	10	8	11	-	-	8	38,9
Offener Ganztags	43	-	-	-	-	-	45,3
Erweiterter Ganztags	-	2	-	-	-	-	2,1
Ganztags	-	2	1	6	3	1	13,7
Insgesamt	53	12	12	6	3	9	100

Quelle: SchIPS/Eigene Darstellung

## 1.2 Förderschulen

### **Strukturelle Entwicklung des Angebots**

Neben den allgemeinbildenden Schulen wird die Schullandschaft des Kreises durch ein differenziertes Förderschulangebot ergänzt. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass es in Anlehnung an die bereits beschriebenen Förderschwerpunkte der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) spezifische Angebote vorhält, die sich auf verschiedene kreisangehörige Gemeinden verteilen. Die insgesamt 14 Förderschulen im Bereich der Grund- und Hauptschulen mit ihren jeweiligen Schwerpunkten zeigt die Tabelle 1.6: Zehn Förderschulen sind im Bereich der Förderung von Lern- und Entwicklungsstörungen (LES) spezialisiert, dazu gehören die Förderschwerpunkte Lernen (LE), Emotionale und soziale Entwicklung (ES), sowie Sprache (SQ). Zwei Förderschulen sind im Bereich der Sinnesschädigung spezialisiert sowie jeweils ein Standort auf die Schwerpunkte Geistige bzw. körperliche und motorische Entwicklung. Die Liboriuschule in der Stadt Paderborn stellt zudem Angebote im Bereich Schule für Kranke bereit. Die Angebote befinden sich überwiegend in öffentlicher Trägerschaft, mit Ausnahme der beiden privaten Förderschulen für den Bereich der emotionalen Entwicklungsstörungen in Salzkotten und Hövelhof. Mit weniger als 1 % aller Förderschülerinnen und -schüler an den Schulen in privater Trägerschaft liegt der Kreis Paderborn deutlich unter dem Landedurchschnitt von 9,7 % im Schuljahr 2014/15. Das Förderschulwesen des Kreises wird somit fast in Gänze als öffentliche Daseinsvorsorge realisiert.

Dem Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) als Schulträger von überregionaler Bedeutung wird dabei eine besondere Aufgabe zuteil, von ihm werden die Angebote der Bereiche Sinnesschädigung sowie der geistigen und körperlichen Entwicklungsstörungen bereitgestellt.

Tabelle 1.6 Förderschulen im Primar- und Sekundarbereich im Schuljahr 2014/15 (Kreis Paderborn)

Schule	Gemeinde	Förderschwerpunkte	Träger
Almeschule	Büren	Lernen, Sprache, Emot. und Soz. Entwicklung	öffentlich
Moritz-von-Büren-Schule	Büren	Hören und Kommunikation	LWL
Philipp-von-Hörder-Schule	Delbrück	Lernen, Sprache, Emot. und Soz. Entwicklung	öffentlich
Salvator Schule	Hövelhof	Emot. und Soz. Entwicklung	privat
Erich Kästner-Schule	Paderborn	Sprache	öffentlich
Hermann-Schmidt-Schule	Paderborn	Geistige Entwicklung	öffentlich
Liboriuschule	Paderborn	Körperlich-motorische Entw., Schule für Kranke	LWL
Meinwerkschule	Paderborn	Lernen	öffentlich
Pauline-Schule	Paderborn	Sehen	LWL
Pauline-von-Mallinckrodt-Schule	Paderborn	Lernen	öffentlich
Sertürnerschule	Paderborn	Lernen	öffentlich
Schule Haus Widey	Salzkotten	Emot. und Soz. Entwicklung	privat
Astrid-Lindgren-Schule	Salzkotten	Emot. und Soz. Entwicklung	öffentlich
Don Bosco Schule	Salzkotten	Lernen	öffentlich

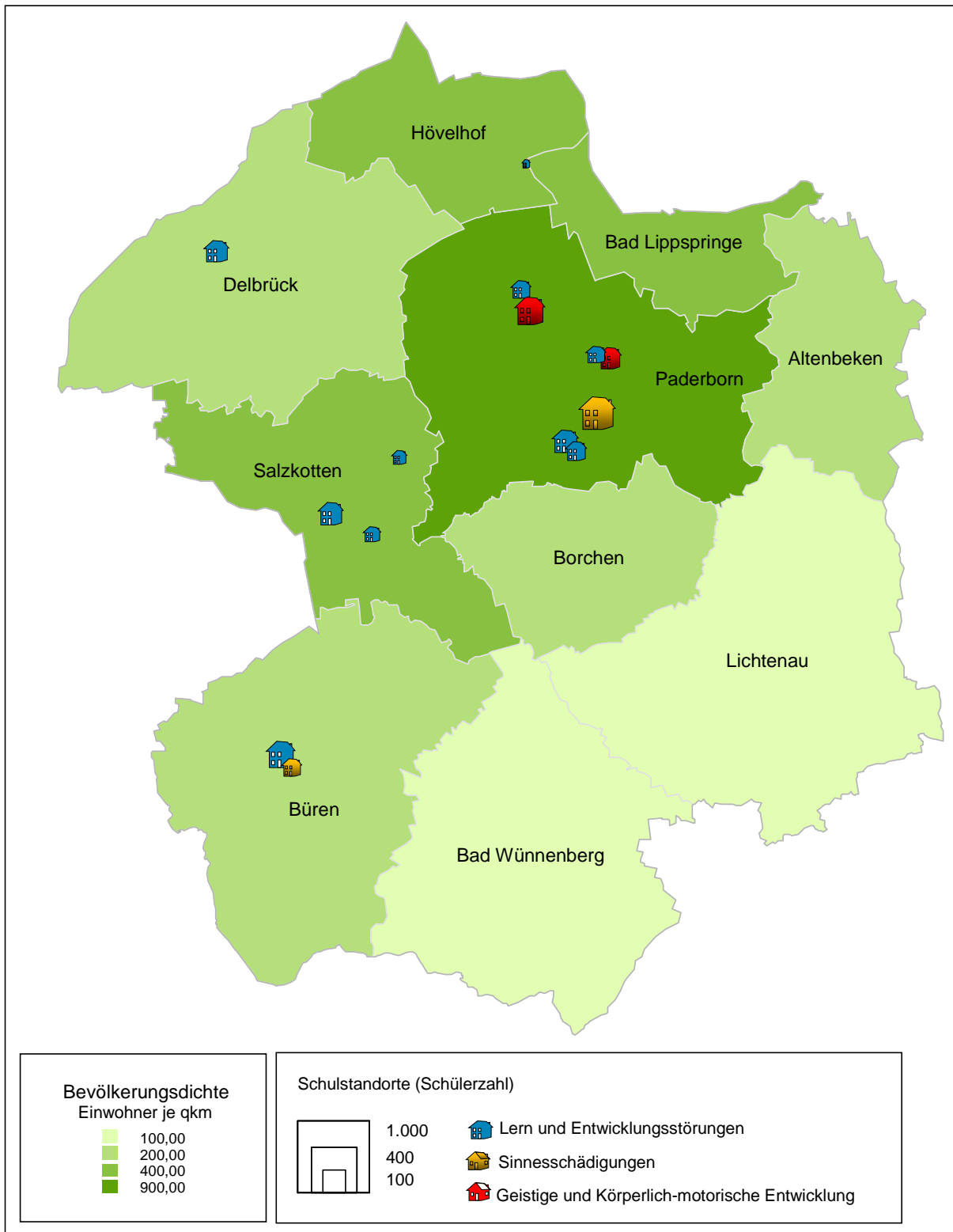
Quelle: Eigene Darstellung

Die Anzahl der Förderschülerinnen und -schüler im Kreis ist wie im Bereich der allgemeinen Schulen seit 2008/09 konstant gesunken. Besuchten 2007/08 noch 2096 Lernende eine Förderschule, waren es 2014 noch 1638, das entspricht einer Förderschulbesuchsquote (Anteil der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen an allen Lernenden im Kreis) von 4,7 % (gegenüber 5,3 % im Schuljahr 2007/08). Insgesamt ist damit die Anzahl der Lernenden in Förderschulen um 21 % im Vergleich zum Beginn des Untersuchungszeitraums 2007/08 zurückgegangen.

Die geografische Verteilung der Förderschulen im Kreisgebiet zeigt, dass sich die Standorte vor allem auf dicht bevölkerte Gebiete konzentrieren.

Insbesondere die Stadt Paderborn stellt ein breites Angebot für die verschiedenen Förderschwerpunkte bereit und hält zudem die beiden Standorte für körperlich-motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung im Kreisgebiet vor. Insgesamt knapp 61 % aller Lernenden der Förderschulen besuchen eine Einrichtung in der Stadt Paderborn, auf Salzkotten und Büren verteilen sich je 15 % der Schülerschaft im Schuljahr 2014/15.

Abbildung 1.7 Geografische Lage der Förderschulen im Kreis nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2014/15



Quelle: Eigene Darstellung

Klassenfrequenz

In Abhängigkeit der Förderschwerpunkte unterscheiden sich die Klassenfrequenzen der Förderschulen deutlich voneinander, was nicht zuletzt mit der in der Verordnung (Verordnung zur Ausführung des § 93

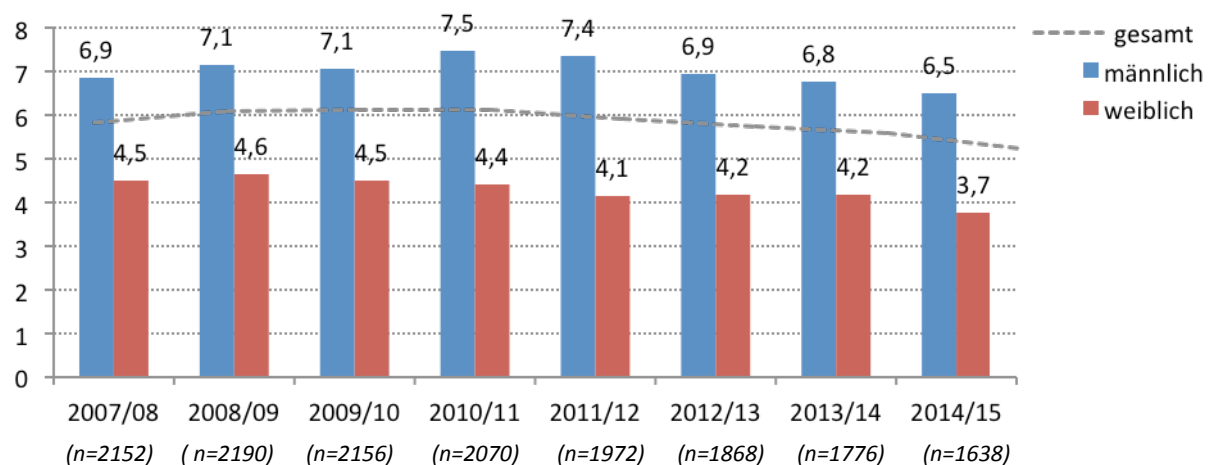
Abs. 2 Schulgesetz für das Schuljahr 2014/2015) geregelten Intensität der bereitgestellten Unterstützung und Förderung zusammenhängt. Durchschnittlich lernen etwa 10 Schülerinnen und Schüler in den Klassen der Förderschulen. Diese Information allein lässt jedoch kaum Aussagen über die Rahmenbedingungen des Unterrichts an Förderschulen oder Rückschlüsse für die Implementation des Gemeinsamen Lernens zu, etwa durch das Einbeziehen von Informationen inwieweit Klassen in Doppelbesetzung unterrichtet werden, oder über welche Qualifikation die Lehrkräfte verfügen. Dazu bedarf es einer Betrachtung der Unterrichtsorganisation bzw. der Betreuungsrelation, die mit den vorliegenden Daten jedoch nicht geleistet werden kann. Ganz allgemein lässt sich zeigen, dass Förderschülerinnen und -schüler mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Sehen in deutlich kleineren Klassenverbänden (durchschnittlich sieben Lernende) lernen, als in Schulen mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache sowie Hören und Kommunikation mit 12 bzw. 13 Schülerinnen und Schülern. In den Förderschwerpunkten körperlich-motorische oder geistige Entwicklung sind 9 bzw. 11 Kinder im Klassenverbund.

### Schülerzusammensetzung

Betrachtet man die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft, zeigt sich, dass Jungen mit etwa zwei Drittel der Lernenden im Schuljahr 2014/15 deutlich stärker in den Förderschulen repräsentiert waren, als Mädchen. Dies entspricht etwa dem Landesdurchschnitt, hier waren 2013/14 zwei Drittel aller Lernenden männlich. In absoluten Zahlen lernten fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen (1090 zu 548) in einer Förderschule. Im Primarbereich ist diese Überrepräsentanz der Schüler in besonderem Maße ausgeprägt: Liegt der Anteil männlichen Schüler in 2014/15 bei über 70 % (455 der 644 Lernenden), beträgt er in der Sekundarstufe I im gleichen Schuljahr etwa 64 % und 630 der 982 Lernenden.

Damit einhergehend ist auch der prozentuale Anteil aller männlichen Schüler, die eine Förderschule besuchen insgesamt höher als der der Schülerinnen (Abb. 1.8), wenngleich er seit dem Schuljahr 2007/08 leicht abgenommen hat. Dieser Trend spiegelt sich auch in der leicht rückläufigen Förderquote des Kreises wider.

Abbildung 1.8 Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 eine Förderschule im Kreis Paderborn besuchen, nach Geschlecht (in %)\*



\*inkl. Schule für Kranke

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Darin zeigt sich zudem, dass sich die Förderschulbesuchsquote geschlechterdifferent entwickelt. Während sie im Schuljahr 2014/15 bei den Jungen in der Sekundarstufe I leicht rückläufig ist (7,2 % gegenüber 6,5 %) besuchen Mädchen in der Sekundarstufe I häufiger eine Förderschule als in der Primarstufe (3,2 % zu 4 %).

Neben dem Geschlecht scheint auch der Migrationshintergrund bzw. die Zuwanderungsgeschichte die Wahrscheinlichkeit des Förderschulbesuchs zu beeinflussen. Denn es zeigt sich eine deutliche Überrepräsentanz von Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunft an Förderschulen. Während seit 2007/08 etwa 5 % aller deutschen Schülerinnen und Schüler eine der Förderschulen besuchten, war die Beteiligungsquote der Lernenden ohne deutsche Staatsbürgerschaft mit etwa 13 % mehr als doppelt so hoch. Im Zeitverlauf zeigt sich, dass der Anteil seitdem leicht zurückgegangen ist (vgl. IT-NRW). Dies lässt sich zum Teil durch den oben genannten Rückgang der Beteiligung dieser Schülergruppe am Förderschulangebot erklären, ist jedoch auch auf den sinkenden Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in den Schulen des Kreises zurückzuführen. Insgesamt ist der Anteil der nicht-deutschen Staatsbürger an Förderschulen im Kreis deutlich geringer als auf Landesebene (21 % im Jahr 2007/08 und 14 % in 2013/14).

Unter Berücksichtigung der Verkehrssprache in der Familie zeigt sich, dass im Schuljahr 2014/15 4 % (166) aller Lernenden, deren Verkehrssprache nicht Deutsch ist, eine Förderschule besuchen, der Anteil der Lernenden mit Migrationshintergrund an Förderschulen mit deutscher Verkehrssprache hingegen liegt bei 5 % (1473). Einen ähnlichen Befund zeigt die Berücksichtigung des Generationenstatus. So besuchten rund 4 % (87) der Zuwanderer 1. Generation eine Förderschule und 3 % der Zuwanderer 2. Generation. Darin zeigt sich, dass die Förderschulbesuchsquote der Zuwanderer deutlich unter der der Lernenden ohne Migrationshintergrund liegt. Eine vertiefende Auseinandersetzung über mögliche Ursachen soll in den folgenden Kapiteln unter Berücksichtigung der Förderschwerpunkte und der Art der Beschulung (einzelintegrativ, im Gemeinsamen Lernen oder separiert) erfolgen.

An dieser Stelle sei jedoch bereits auf das Angebot der Hauptschule Mastbruch als Teil des Bonifatius-Förderzentrums in der Stadt Paderborn genannt, eine Einrichtung die seit mehreren Jahrzehnten besondere Förder-, Unterstützungs- und Beratungsangebote für Spätaussiedlerinnen und -aussiedler sowie Migrantinnen und Migranten bereithält und Jugendliche gezielt beim Spracherwerb unterstützt. Die Frage inwieweit dieses Angebot in einem kausalen Zusammenhang mit den vergleichsweise geringen Förderschulbesuchsquoten der Lernenden mit Zuwanderungshintergrund steht, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet und bedarf einer gesonderten Analyse.

**Tabelle 1.7: Förderschulbesuchsquote nach Zuwanderungsgeschichte im Schuljahr 2014/15, Kreis Paderborn (Anzahl, in %)**

Zuwanderungsgeschichte	Anzahl	%
ohne Migrationshintergrund	1286	<b>6,0</b>
Zuwanderung in der 1. Generation	87	<b>3,8</b>
Zuwanderung in der 2. Generation	265	<b>3,1</b>

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen



## Personal

Während in den allgemeinen Schulen ein leichter Anstieg des Personals im Vergleich zum Beginn des Untersuchungszeitraums zu beobachten, ist auch die Anzahl der männlichen Lehrkräfte an Förderschulen bis 2014/15 um insgesamt 10 Personen (384 in 2007/08 und 394 in 2014/15) gestiegen, etwa drei Viertel der Beschäftigten waren Frauen.

Der Beschäftigungsumfang ist dabei ähnlich verteilt wie in den allgemeinen Schulen. Auch hier ist ein Großteil (65%) in Vollzeit beschäftigt, wobei ein deutlicher Unterschied zwischen den weiblichen und männlichen Lehrkräften besteht. Während die Quote der Teilzeitbeschäftigten bei gerade 14% liegt, beträgt sie bei den Frauen 43% im Jahr 2014/15.

## Ganztagsangebot

Wie auch bei den allgemeinen Schulen können auch Förderschulen als Ganztagschulen geführt werden, „wenn die personellen, sächlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen erfüllt sind. Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung werden in der Regel als Ganztagschule geführt. Die Entscheidung des Schulträgers bedarf der Zustimmung der oberen Schulaufsichtsbehörde“ (§9 Abs. 1 SchulG NRW).

Ein flächendeckendes Ganztagsangebot in den allgemeinen Schulen hat sich in den letzten Jahren vor allem im Primarbereich etabliert, in der Sekundarstufe I bieten bisher etwa 64% der Schulen Ganztagsbetreuung in offener oder gebundener Form an. Während bisher vor allem die Integrierten Gesamt- und Sekundarschulen Angebote pädagogischer Ganztagsbetreuung sicherstellen, ist in den Haupt-, Realschulen und Gymnasien kein flächendeckendes Angebot verfügbar. Im Bereich der Förderschulen hingegen gibt es nur eine Einrichtungen, die keine Ganztagsbetreuung anbietet, wie die Tabelle 1.8 zeigt.

Tabelle 1.8 Ganztagsangebote der Förderschulen im Schuljahr 2014/15 (Kreis Paderborn)

Kein Ganztag	Offener Ganztag	Gebundener Ganztag
	Alme (Büren) LE, SQ, ES	Pauline-Schule (Paderborn) SE
	Pauline-v.-Mallinckrodt (Paderborn)* LE	Salvator Kolleg Schule (Hövelhof) ES
	Meinwerkschule (Paderborn)* LE	Sertürnerschule (Paderborn) LE
	Philipp-von-Hörde (Delbrück) LE, SQ, ES	Liboriusschule (Paderborn) KM, KR
	Erich Kästner-Schule (Paderborn) SQ	Hermann-Schmidt (Paderborn) GG
	Astrid-Lindgren (Salzkotten) ES	
	Moritz-von-Büren-Schule (Büren) HK	
	Haus Widey (Salzkotten) ES	
	Don-Bosco-Schule (Salzkotten)* LE	

\*auslaufende Förderschulen, die zum Schuljahr 2015/16 geschlossen wurden

Quelle: SchIPS/Eigene Darstellung

Darin zeigt sich bereits eine der zentralen Herausforderungen für die Weiterentwicklung, da die Bedingungen einer ganztägigen Förderung schulformspezifisch sehr differieren und das Angebot ganztagsschulischer Lerngelegenheiten in allgemeinen Schulen hinter dem der Förderschulen zurückbleibt. Demnach ist davon auszugehen, dass ein strukturiertes Ganztagsangebot für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf derzeit vor allem durch die Förderschulen bereitgestellt wird.

## 2. Orte sonderpädagogischer Förderung

Ausgehend von dem Überblick über die Beschaffenheit der Schullandschaft im Kreis stehen im Folgenden die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Zentrum der Analyse und damit verbunden die Frage nach dem Ort ihrer Beschulung.

Ziel ist es, in Abhängigkeit spezifischer Schülermerkmale Besonderheiten im Hinblick auf die Chancen zur Teilhabe am Gemeinsamen Lernen bzw. an einem der förderschulischen Angebote zu erhalten und zudem erste Aussagen auf der Prozessebene zu Übergängen im Bildungssystem, aber auch zum Output (Übergang auf die weiterführenden Schulen sowie Erwerb von Bildungsabschlüssen) zu treffen. Die gesonderte Betrachtung von Förder- und allgemeinen Schulen soll auch dabei eine kontrastierende Betrachtung ermöglichen, um zentrale Herausforderungen und Handlungsbedarfe zu identifizieren. Handlungsleitend sind dafür Fragen nach dem Lernort der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ebenso wie die Besonderheiten, die sich entlang der Differenzlinien Geschlecht und Migrationshintergrund abzeichnen.

Ein Überblick über die quantitative Entwicklung in Bezug auf sonderpädagogischen Förderbedarf soll zunächst die einzelnen Förderschwerpunkte in den Blick nehmen, um Merkmale und Spezifika herauszuarbeiten, die für eine analytische Einordnung unter der Perspektive des Förderortes erforderlich erscheinen. An eine einleitende Gesamtschau über die Entwicklung auf Kreisebene anschließend, soll der Fokus auf Orte der Förderung unter Berücksichtigung der Schülerzusammensetzung, regionaler Unterschiede, Übergänge und Abschlüsse der Lernenden gelegt werden.

### 2.1 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

#### *Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*

Im Kreis Paderborn wurden im Schuljahr 2014/15 insgesamt 2082 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet (Tab. 2.1). Zwar ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Vergleich zum Beginn des Analysezeitraums im Schuljahr 2007/08 um 219 Lernende zurückgegangen, in Kenntnis der sinkenden Schülerzahlen des Kreises ist die Förderquote von 6,3% auf 6,8% jedoch leicht angestiegen (Abb. 2.1). Die Förderquote gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Lernenden im Alter der Vollzeitschulpflicht an. Im Vergleich mit den Entwicklungen auf Landesebene scheint der Förderbedarf im Kreis mehr oder weniger konstant zu sein. Der Trend eines insbesondere in den letzten Schuljahren (vgl. Malecki 2013) ansteigenden Förderbedarfs, wie er auch auf Landesebene erkennbar ist, zeichnet sich im Kreis Paderborn nicht ab. Zudem berücksichtigt die Berechnung nicht, inwieweit Kinder und Jugendliche, die außerhalb des Kreises wohnhaft sind, ein Schulangebot des Kreises wahrnehmen. Eine Bereinigung der Förderquote unter Berücksichtigung der Wohnorte der Lernenden zeigt, dass der Förderbedarf des Kreises 0,9 % geringer ausfällt und im Schuljahr 2014/15 bei rund 6 % liegt.

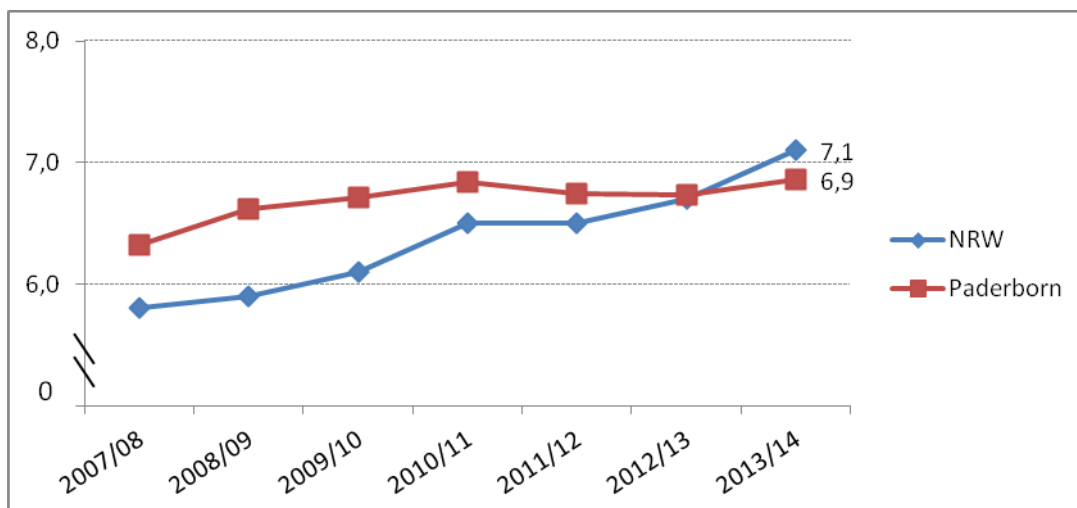
Tabelle 2.1 Entwicklung des Förderbedarfs im Kreis Paderborn Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (Anzahl )

Stufe	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Primarstufe	921	976	986	956	918	897	856	846
Sekundarstufe I	1312	1312	1281	1310	1277	1243	1270	1224
Schule für Kranke	68	59	67	12	18	18	18	12
<b>Gesamt</b>	<b>2301</b>	<b>2347</b>	<b>2334</b>	<b>2278</b>	<b>2213</b>	<b>2158</b>	<b>2144</b>	<b>2082</b>

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

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

Abbildung 2.1 Förderquoten (Primar- und Sekundarstufe I) in NRW und im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (in %)



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

Dabei fällt die Verteilung der Lernenden mit diagnostiziertem Förderbedarf im intrakommunalen Vergleich sehr unterschiedlich aus (Tab.2.2). So werden Städte wie Paderborn, Salzkotten oder Büren in der Ausgestaltung ihrer Strukturen aufgrund der vergleichsweise hohen Anzahl an Lernenden mit Förderbedarf vor umfassendere Herausforderungen gestellt, als Gemeinden in denen keine oder nur wenige Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf lernen, wie in Altenbeken, Bad Lippspringe und Lichtenau. Gleichwohl gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Förderquote nur nach dem Ort der Beschulung bestimmen lässt. Demzufolge ist eine valide Aussage im Hinblick auf die Bedarfe an wohnortnahen Angeboten des Gemeinsamen Lernens an allgemeinen Schulen nur bedingt möglich, da der Wohnort als Bezugsgrundlage nicht vorliegt und sich somit für Gemeinden, die über Förderschulstandorte verfügen, entsprechend höhere Förderquoten ergeben.

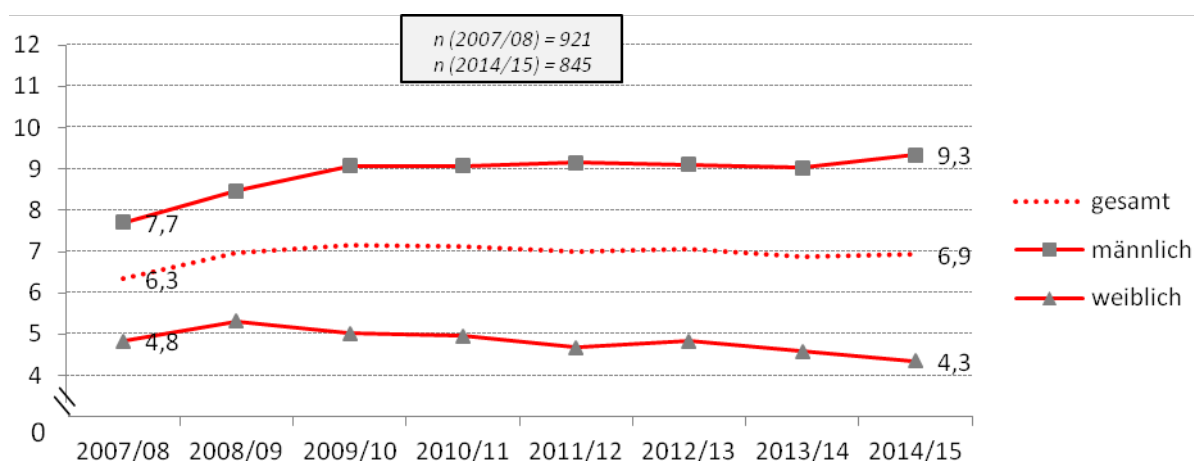
Tabelle 2.2 Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Gemeinden des Kreises Paderborn, Schuljahr 2007/08 bis 2014/15 (Anzahl)

Gemeinde	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Altenbeken				4	5	5	5	5
Bad Lippspringe	56	47	55	<3	<3	<3	<3	<3
Bad Wünnenberg	5	6	5	7	13	21	28	31
Borchen			<3	<3	<3	8	19	33
Büren	297	308	311	325	322	311	291	273
Delbrück	158	180	182	183	185	177	163	140
Hövelhof	20	17	22	30	42	39	45	57
Lichtenau	0	0	0	0	0	0	0	0
Paderborn	1371	1364	1341	1327	1256	1240	1249	1229
Salzkotten	394	425	417	400	387	355	342	313

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Eine Betrachtung der Entwicklung des Förderbedarfs bietet Anhaltspunkte darüber, inwieweit sich der Förderbedarf in der Primar- und Sekundarstufe I des Kreises im Zeitverlauf verändert ebenso wie über die Verteilung der Lernenden auf die jeweiligen Förderschwerpunkte. Ist in der Primarstufe seit 2007/08 prozentual ein leichter Anstieg des Förderbedarfs insgesamt zu beobachten (Abb. 2.2), zeigt die geschlechterdifferente Betrachtung ein geläufiges Bild. Während die Förderquote bei Mädchen im Zeitverlauf leicht abnimmt, steigt sie bei männlichen Lernenden stetig an und ist im Schuljahr 2014/15 mit bereits mehr als doppelt so hoch. Fast jeder zehnte Junge (9,3 %) in der Primarstufe benötigt demnach im Schuljahr 2014/15 besondere Unterstützung. Dennoch zeigt sich auch hier, wie bereits ausgeführt, dass die Förderquote der Mädchen in der Sekundarstufe I höher ist als im Primarbereich. Eine spezifische Berücksichtigung der Entwicklung in den Förderschwerpunkten erfolgt im weiteren Verlauf der Analyse.

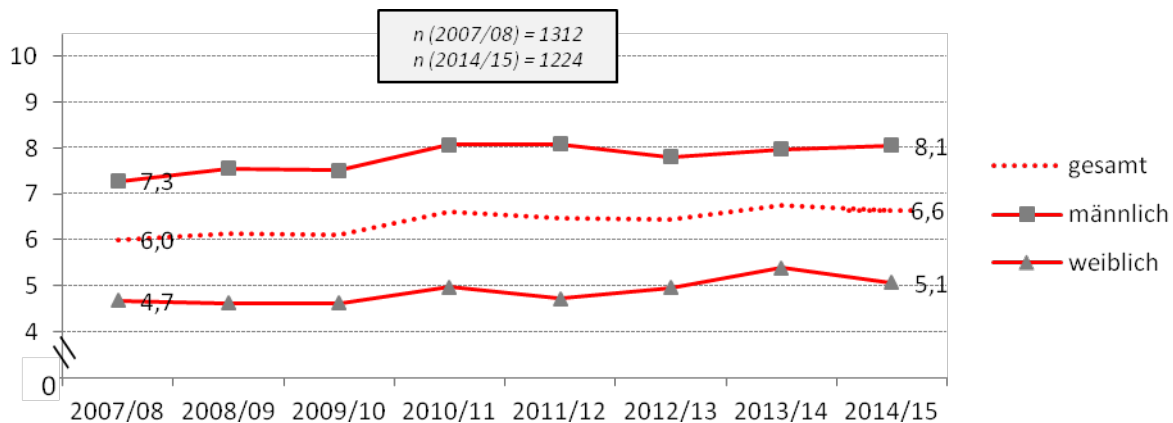
Abbildung 2.2: Förderquote in der Primarstufe im Kreis Paderborn in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 nach Geschlecht (in %)



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Auch in der Sekundarstufe I setzt sich diese Entwicklung fort (Abb. 2.3). Wenngleich bei den weiblichen Lernenden die Förderquote höher ist als in der Primarstufe, fällt sie noch immer deutlich niedriger aus als für die Schüler der Sekundarstufe I.

Abbildung 2.3 Förderquote in der Sekundarstufe I im Kreis Paderborn in den Schuljahren 2007/08 bis 2013/14 nach Geschlecht (in %)

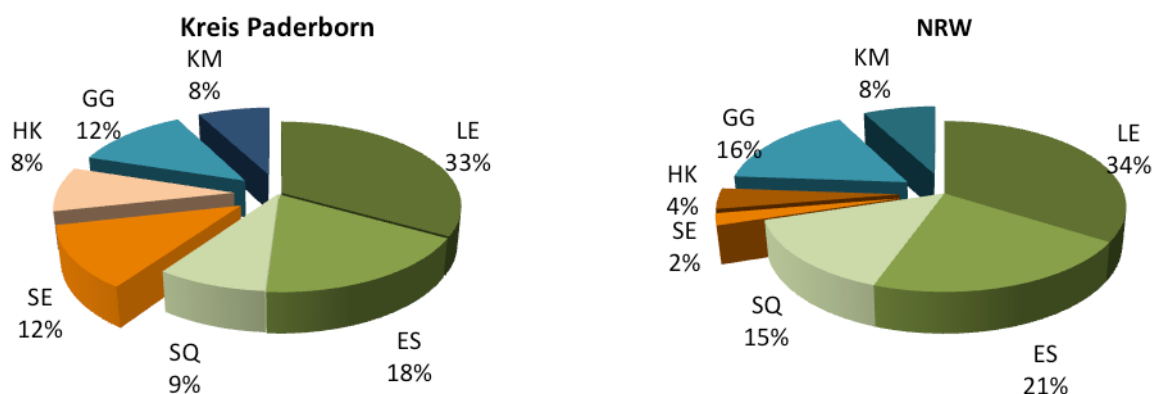


Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Ausgehend von den Ergebnissen der geschlechterdifferenzierten Betrachtung in den verschiedenen Stufen stellt sich die Frage, wie sich diese Förderbedarfe auf die verschiedenen Schwerpunkte verteilen.

Die beiden größten Anteile der insgesamt 2126<sup>11</sup> Schülerinnen und Schüler, die 2013/14 sonderpädagogische Förderung erhielten, bilden mit etwa einem Drittel die Förderbereiche Lernen und mit 18 % der Bereich emotionale und soziale Entwicklung. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gehören einem der anderen Schwerpunkte an. Insgesamt zeigen sich dabei deutliche Unterschiede zu den Werten auf Landesebene in einigen Bereichen (Abb. 2.4).

Abbildung 2.4 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Kreis Paderborn und in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2013/14 (in %)



Quelle: IT-NRW; SchIPS; Eigene Berechnungen

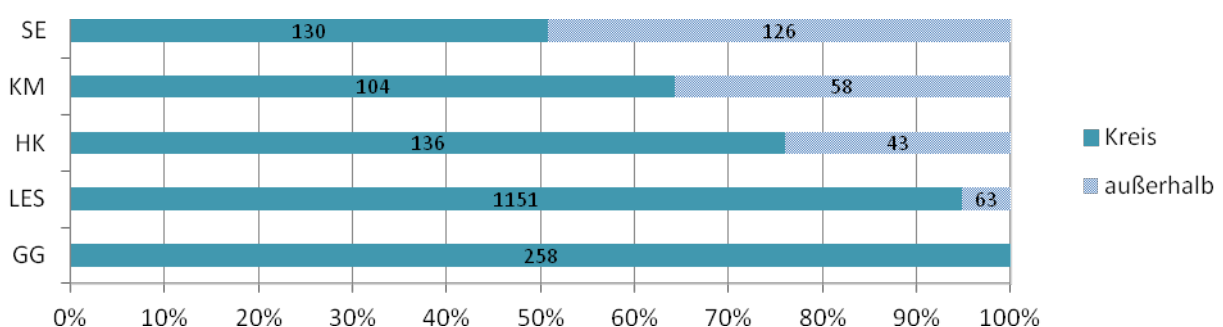
LE = Lernen; ES = Emotional-soziale Entwicklung; SQ = Sprache; SE= Sehen; HK=Hören und Kommunikation; GG= Geistige Entwicklung; KM= körperliche und motorische Entwicklung

<sup>11</sup> Die Differenz von 18 Lernenden zur Grundgesamtheit der Schüler mit Förderbedarf ergibt sich aus den Lernenden in Schulen für Kranke, die hier unberücksichtigt bleiben, da für das Land NRW im Jahr 2013/14 keine Referenzwerte vorliegen.

Jedoch ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die jeweiligen Förderschwerpunkte vor dem Hintergrund der lokalen Rahmenbedingungen zu sehen. Insgesamt zeigt sich, dass die Förderquoten des Kreises im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen<sup>12</sup> (LE, ES, SQ) sowie der Geistigen und motorischen Entwicklung (GG, KM) leicht unter dem Landesdurchschnitt liegen. Der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der Sinnesschädigungen (Sehen, Hören und Kommunikation) hingegen ist mit 20 % um ein vielfaches höher als in Nordrhein-Westfalen insgesamt. Dabei handelt es sich um einen Angebots-Nachfrage-Effekt, da im Kreisgebiet für diese Bereiche Förderschulen in Trägerschaft des LWL (Landschaftsverband Westfalen-Lippe) (vgl. Kap. 1.2) liegen, denen eine überregionale Bedeutung zukommt. So wird das Angebot auch von einigen Schülerinnen und Schüler umliegender Kreise genutzt. Nicht zuletzt ist anzunehmen, dass das an die Pauline-Schule (Förderschwerpunkt Sehen) angegliederte Internat das Einzugsgebiet der Schülerschaft zusätzlich vergrößert. Zudem ist anzunehmen, dass das Angebot von Förderschulen Familien in der Wahl des Wohnortes möglicherweise beeinflusst (vgl. Schwarz & Makles 2014, S. 26 ff.). In der Folge fällt der Förderbedarf für die Bereiche Sehen sowie Hören und Kommunikation im Vergleich zu anderen Kreisen bzw. dem Landeswert überdurchschnittlich hoch aus. Zudem ergibt sich für den Kreis Paderborn dadurch insgesamt eine höhere Förderquote als unter Berücksichtigung des Wohnortes der Schülerinnen und Schüler.

Welche überregionale Bedeutung die Angebote, insbesondere in den Bereichen Sehen, Hören und Kommunikation sowie körperliche und motorische Entwicklung zukommt, zeigt die Abbildung 2.5., die die Anzahl der Lernenden deren Wohnort im bzw. außerhalb des Kreises liegt. Fast die Hälfte aller Schülerinnen, die eine Förderschule Sehen besuchen, wohnt außerhalb des Kreises Paderborn. Im Bereich körperlich-motorische Entwicklung pendelt etwa ein Viertel aller Lernenden in den Kreis. Lediglich im Schwerpunkt Geistige Entwicklung gibt es keine Lernenden, deren Wohnort nicht im Kreis Paderborn liegt. 14 % der Lernenden in den Förderschulen des Kreises haben einen Erstwohnsitz außerhalb des Kreises.

**Abbildung 2.5 Wohnorte der Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2014/15 nach Förderschwerpunkten (Anzahl; in %)**



Quelle: SchIPS; Schulamtsamt Kreis Paderborn, Eigene Berechnungen

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

<sup>12</sup> Als Lern- und Entwicklungsstörungen werden die Schwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache zusammengefasst.

## Entwicklung der einzelnen Förderschwerpunkte

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Förderbereichen soll insbesondere die je nach Förderschwerpunkt unterschiedlich wirksam werdenden Handlungsbereiche in der Primar- bzw. Sekundarstufe I herausarbeiten.

### Lern- und Entwicklungsstörungen

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

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

Für den Bereich Sprache sind die vorgestellten Ergebnisse immer im Zusammenhang mit den verfügbaren Förderangeboten des Kreises zu betrachten, die sich auf die Primarstufe beschränken. Die nächstgelegene Förderschule Sprache mit einem Angebot in der Sekundarstufe I befindet sich in Bielefeld.

Die Entwicklung der Förderbedarfe im Kreis Paderborn im Laufe der letzten Jahre sowie der entsprechende Referenzwert auf Landesebene bildet die Tabelle 2.3 ab.

Tab. 2.3 Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen Primar- und Sekundarstufe I und Förderquoten, Schuljahre 2007/08 und 2014/15 im Kreis Paderborn und auf im Land Nordrhein-Westfalen (Anzahl, %)

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

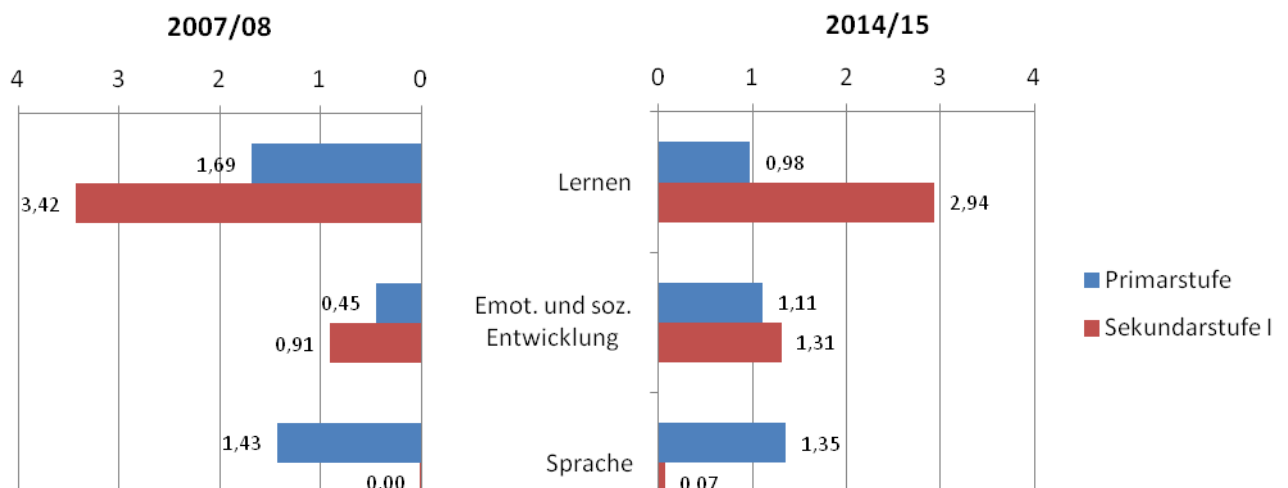
Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen; MSW(2014)

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

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

Im Vergleich der Schulstufen zeigt sich eine deutliche Verschiebung der Unterstützungsbedarfe zwischen den einzelnen Schwerpunkten. Insbesondere im Bereich der Sprachentwicklung konzentriert sich der Unterstützungsbedarf vorwiegend auf die Primarstufe. Dieser Befund lässt sich jedoch vor allem dadurch erklären, dass sich das förderschulische Angebot des Kreises im Bereich Sprache auf den Primarbereich beschränkt ist. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Lernenden im Anschluss an die Primarstufe auf eine der LWL-Schulen mit einem weiterführenden Angebot außerhalb des Kreises (z.B. nach Bielefeld) wechselt (vgl. Schwarz & Makles 2014), bzw. der Förderbedarf im Sekundarbereich I nicht mehr besteht. Im Bereich Lernen ist dagegen ein deutlicher Zuwachs des Förderbedarfs in der Sekundarstufe I zu verzeichnen. Wie aus der Abbildung 2.6 hervorgeht, ist eine Verschiebung des Förderbedarfs im Zeitverlauf erfolgt. Der steigende Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung geht mit einem insgesamt verminderten Bedarf im Bereich Lernen im Vergleich zwischen den Schuljahren 2007/08 und 2014/15 einher. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass ein Kind nicht selten zwei Förderschwerpunkte hat und es sich somit lediglich um eine „Verschiebung“ des vorrangigen Förderbedarfs handelt.

Abbildung 2.6 Förderquoten für den Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen in der Primar- und Sekundarstufe I im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 und 2014/15 (in %)

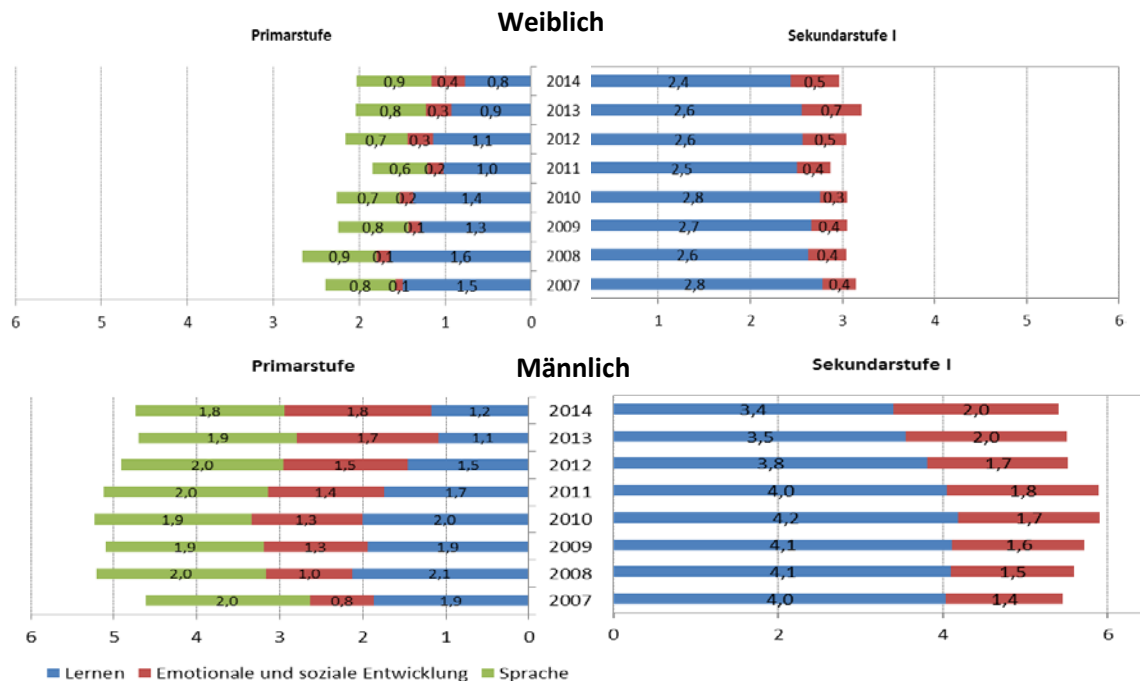


Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Unter dem Gesichtspunkt der geschlechtsspezifischen Differenzierung (Abb. 2.7) wird der besondere Unterstützungsbedarf der Jungen im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen deutlich, der im Jahr 2014/15 bei 5,2% aller Jungen lag und sich im Vergleich zu 2007/08 (5,1%) kaum verändert hat. Bei den Schülerinnen werden Lern- und Entwicklungsstörungen mit 2,6% (2014/15) deutlich seltener diagnostiziert und sind zudem im Vergleich zum Schuljahr 2007/08 leicht gesunken (2,8%).



Abbildung 2.7 Förderquoten von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen in der Primar- und Sekundarstufe I im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (in %)\*



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

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

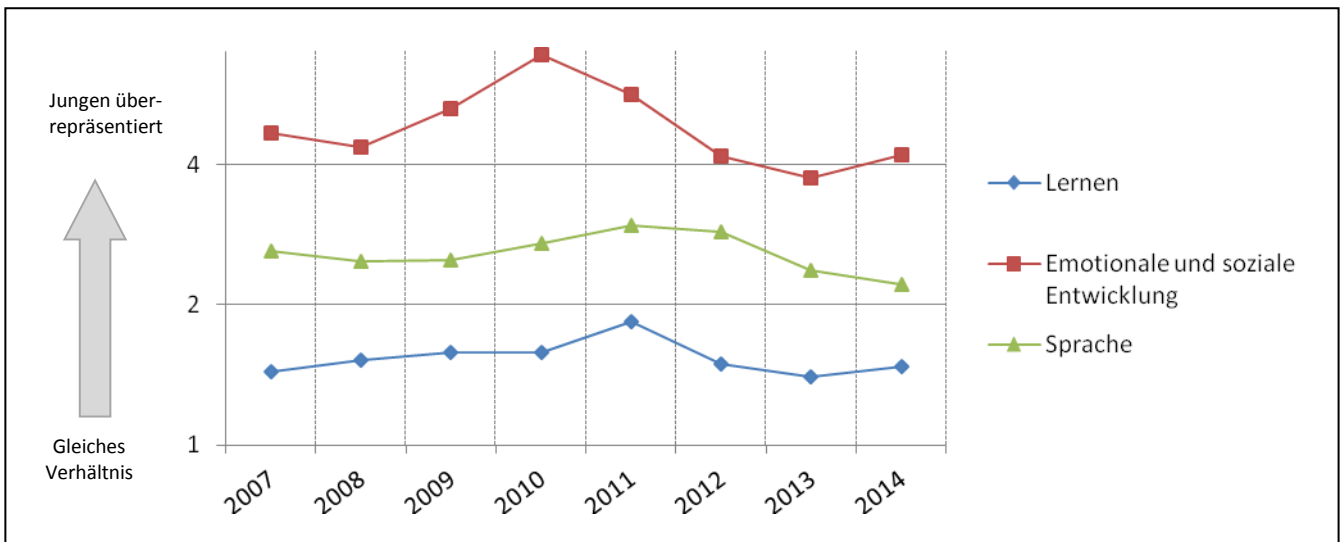
Dabei bedarf es der Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, in denen Förderung, bzw. Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt. Der Anstieg der Förderquoten im Primar- und Sekundarbereich könne ein Indiz dafür sein, dass insbesondere im Primarbereich von einem Feststellungsverfahren abgesehen wird und versucht wird, notwendige Förderung im Rahmen der pädagogischen Praxis ohne entsprechende Diagnoseverfahren zu realisieren. Zeigt sich nach dem Übergang in die Sekundarstufe, dass nach wie vor ein Förderbedarf besteht, wird häufig in Klasse sechs<sup>13</sup> ein entsprechendes Verfahren eingeleitet.

Einen Anhaltspunkt über die geschlechtsspezifische Verteilung zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten bietet die Berechnung des Relativen-Risiko Index. Er zeigt, um welchen Faktor sich das Risiko, sonderpädagogischen Förderbedarf festzustellen, zwischen zwei Gruppen unterscheidet (vgl. Diefenbach 2004; Kühne 2015; Weishaupt & Kemper 2009) und drückt so die Stärke des Zusammenhangs zwischen Geschlecht und Förderbedarf aus.

Dabei zeigt sich, dass Jungen im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen deutlich überrepräsentiert sind. Insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung wird im Vergleich zu den Schülerinnen vier- und teilweise fünfmal so häufig Unterstützungsbedarf festgestellt (Abb. 2.8). Im Zeitverlauf bleibt die Überrepräsentanz der Schüler zudem stabil bzw. steigt zeitweise sogar an.

<sup>13</sup> Die Möglichkeit ein Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs besteht bis einschließlich der 6. Jahrgangsstufe.

Abbildung 2.8 Relative-Risiko-Indizes\* (RRI) der männlichen gegenüber weiblichen Lernenden, 2007/08 bis 2014/15 nach Förderschwerpunkten im Kreis Paderborn\*\*



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

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

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Werden Primar- und Sekundarstufe differenziert betrachtet, lassen sich für das Schuljahr 2014/15 keine signifikanten Unterschiede zum Gesamtverhältnis feststellen, die Faktoren im Bereich Lernen liegen jeweils bei etwa 1,5 und bei der Emotionalen und Sozialen Entwicklung bei 4.

### Sinnesschädigungen

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

Tab. 2.4 Förderquoten im Bereich der Sinnesschädigungen (Primar- und Sekundarstufe I), Schuljahre 2007/08 und 2014/15 (Anzahl, %) im Kreis Paderborn und im Land Nordrhein-Westfalen

	Sehen			Hören und Kommunikation		
	Anzahl	in %*	NRW in %*	Anzahl	in %*	NRW in %*
<b>2007/08</b>	239	0,66	0,1	155	0,43	0,2
<b>2008/09</b>	226	0,64	0,1	170	0,48	0,2
<b>2009/10</b>	237	0,68	0,1	176	0,51	0,2
<b>2010/11</b>	252	0,76	0,1	181	0,54	0,2
<b>2011/12</b>	241	0,73	0,1	189	0,58	0,2
<b>2012/13</b>	256	0,80	0,1	181	0,57	0,3
<b>2013/14</b>	252	0,81	0,2	181	0,58	0,3
<b>2014/15</b>	256	0,84	n.b.	179	0,58	n.b.

\*Anteil der Lernenden eines Förderschwerpunktes an allen Schülerinnen und Schülern im Primar- und Sekundarbereich I.

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen; MSW(2014)

In den allgemeinbildenden Schulen des Kreises erhielten im Schuljahr 2014/15 256 Schülerinnen und Schüler Unterstützung im Bereich Sehen, davon 159 in der Primar- und 97 in der Sekundarstufe I. Im Schwerpunkt Hören waren es 123 bzw. 56. Im Zeitverlauf zeigt sich ein leichter Anstieg der Förderquote in beiden Schwerpunkten, der sich mit den insgesamt sinkenden Schülerzahlen erklären lässt, die absolute Anzahl der Lernenden bleibt relativ konstant bzw. ist im Bereich Sehen nur leicht angestiegen.

#### Körperliche und motorische Entwicklung

Ist das schulische Lernen aufgrund erheblicher Funktionsstörungen des Stütz- und Bewegungssystems, Schädigungen von Gehirn, Rückenmark, Muskulatur oder Knochengestüt, Fehlfunktion von Organen oder schwerwiegenden psychischen Belastungen infolge andersartigen Aussehens dauerhaft und umfänglich beeinträchtigt, kann ein begründeter Unterstützungsbedarf in der körperlichen und motorischen Entwicklung festgestellt werden (vgl. §6 & §8, AOSF SGV.NRW.223). Auch hier zeigt sich im Zeitverlauf ein leichter Anstieg prozentual ebenso wie in der absoluten Häufigkeit (Tab. 2.5), der dem Trend auf Landesebene entspricht.

Tab. 2.5 Förderquoten im Bereich körperliche und motorische Entwicklung in der Primar- und Sekundarstufe I, Schuljahre 2007/08 und 2014/15 (Anzahl, %) im Kreis Paderborn und im Land Nordrhein-Westfalen

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

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

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen; MSW(2014)

## Geistige Entwicklung

„Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besteht, wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist, und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafür sprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt“ (vgl. §5 & §8, AOSF SGV.NRW.223). Wenngleich die Anzahl der Lernenden mit Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung im Kreis Paderborn in den letzten Jahren leicht zugenommen hat, zeigt sich noch immer eine Förderquote unterhalb des Landesdurchschnitts. Dabei ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern, etwa 55% der 258 Schülerinnen und Schüler sind männlich.

Tab. 2.6 Förderquoten im Bereich Geistige Entwicklung in der Primar- und Sekundarstufe I, Schuljahre 2007/08 2014/15 (Anzahl, %) im Kreis Paderborn und auf im Land Nordrhein-Westfalen

	Geistige Entwicklung		
	Anzahl	in %*	NRW in %*
<b>2007/08</b>	234	0,64	0,90
<b>2008/09</b>	255	0,72	1,00
<b>2009/10</b>	262	0,75	1,00
<b>2010/11</b>	263	0,79	1,10
<b>2011/12</b>	263	0,80	1,10
<b>2012/13</b>	241	0,75	1,10
<b>2013/14</b>	261	0,84	1,10
<b>2014/15</b>	258	0,84	n.b.

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

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen; MSW(2014)

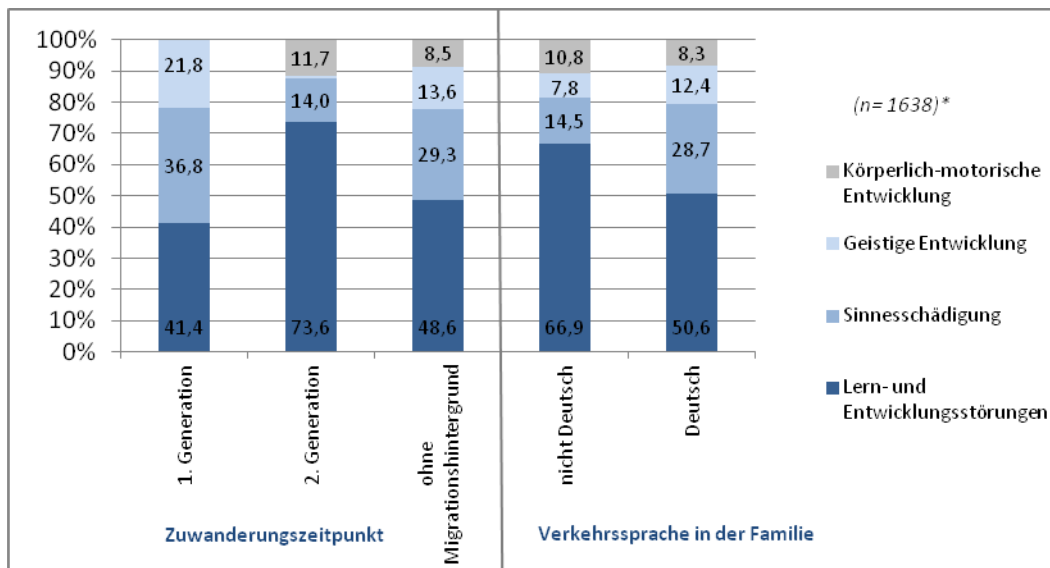
## **Sonderpädagogischer Förderbedarf und Migration**

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

Um dennoch Anhaltspunkte über die besondere Förderung im Kontext von Migration und damit Hinweise auf mögliche Handlungsbedarfe und kommunale Herausforderungen zu erhalten, wird die sonderpädagogische Förderung an den Förderschulen des Kreises unter Berücksichtigung des schulspezifischen Schwerpunktes ausgewertet. Die Verteilung der Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte auf die Förderschwerpunkte (Abb. 2.9) lässt sich einerseits unter der

Perspektive des Zuwanderungszeitpunktes betrachten, aber auch nach der vorwiegend im Haushalt gesprochenen Verkehrssprache.

Abb. 2.9 Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den Förderschulen des Kreises auf Förderbereiche, differenziert nach Zuwanderungsgeschichte und Verkehrssprache in der Familie im Schuljahr 2014/15 (in %)



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

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Etwa zwei Drittel der Migrantinnen und Migranten der 2. Generation, die eine Förderschule besuchen, benötigen Unterstützung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Dabei liegen sie deutlich über dem Anteil der Vergleichsgruppen (Zuwanderer 1. Generation und Lernende ohne Migrationshintergrund). Deutlich überrepräsentiert in der 1. Generation der Zuwanderer ist dagegen der Bereich der Geistigen Entwicklung. Wird die Verkehrssprache als Differenzierungsmerkmal zugrunde gelegt, zeigt sich ebenfalls ein deutlicher Unterschied im Bereich der institutionellen Förderung von Lern- und Entwicklungsstörungen. Eine fundierte Analyse zu möglichen Benachteiligungsstrukturen erfordert jedoch eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Beteiligung und der Unterstützung von Migrantinnen und Migranten mit besonderem Förderbedarf und möglicher migrationspezifischer Exklusion. Das Ergebnis der vorliegenden Analyse muss dabei vor dem Hintergrund der geringen Fallzahlen insbesondere der Zuwanderer 2. Generation interpretiert werden. Zudem sind systematische Fehler in den gemeldeten Daten zum Zuwanderungshintergrund nicht auszuschließen, die sich in den erhobenen Daten widerspiegeln könnten.

## 2.2 Sonderpädagogische Förderung an Allgemeinen Schulen und Förderschulen

### Inklusion und Exklusion

In Bezug auf die sonderpädagogische Förderung im Allgemeinen, aber auch im Hinblick auf die diskutierten Differenzlinien und Förderschwerpunkte im Speziellen, stellt sich die Frage nach den Beteiligungsmöglichkeiten bzw. möglichen Barrieren im Zugang zu den verschiedenen Orten, an denen die individuellen Unterstützungsbedarfe erfüllt werden. Einen Überblick der quantitativen Entwicklung

sonderpädagogischer Förderung in Abhängigkeit des Beschulungsortes bieten die in Tabelle 2.7 dargestellten Kennzahlen. Neben der Förderquote bildet sie die Förderschulbesuchsquote ab, die den Anteil der Schülerinnen und Schüler an allen Lernenden in der Primar- und Sekundarstufe I angibt, die nicht gemeinsam unterrichtet werden, also an einer der Förderschulen des Kreises lernen. Die Inklusionsquote beschreibt den prozentualen Anteil der Lernenden mit Förderbedarf, die an einer allgemeinen Schule lernen, an allen Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe I in allgemeinen Schulen an. Die Summe aus beiden Quoten ergibt demzufolge die Förderquote. Die Integrationsquote dagegen beschreibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf, die an einer allgemeinen Schule lernen, an allen Lernenden mit Förderbedarf in der Primar- und Sekundarstufe I.

Deutlich wird in der Gegenüberstellung der Kennzahlen vor allem, dass die Inklusions- und Integrationsquoten im Erhebungszeitraum deutlich angestiegen sind und somit die Beschulung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen umfassender stattfindet als noch zu Beginn des Untersuchungszeitraums.

**Tab. 2.7 Förderquote, Förderschulbesuchsquote, Inklusionsquote und Integrationsquote des Kreises Paderborn seit dem Schuljahr 2007 (in %)**

Schuljahr	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf			
	Förderquote	Davon		
		Besuch einer Förderschule	Besuch einer allgemeinen Schule	Anteil sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen
	in %			
<b>2007</b>	6,32	5,91	0,41	6,48
<b>2008</b>	6,62	6,18	0,44	6,69
<b>2009</b>	6,71	6,20	0,51	7,63
<b>2010</b>	6,84	6,22	0,62	9,13
<b>2011</b>	6,75	6,01	0,73	10,89
<b>2012</b>	6,74	5,83	0,91	13,44
<b>2013</b>	6,86	5,68	1,18	17,16
<b>2014</b>	6,79	5,35	1,45	21,33

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Eine sinnvolle Interpretation dieses Befundes ist jedoch nur unter Berücksichtigung der Förder- sowie der Förderschulbesuchsquote möglich. Denn ein Anstieg der Inklusions- und Integrationsquote lässt sich auf verschiedene Entwicklungen zurückführen. Geht beispielsweise der Anstieg der Inklusionsquote mit einer steigenden Förderquote einher, ist dies häufig im Kontext der Standortsicherung zu betrachten. Dabei nimmt der Anteil der Lernenden mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen zu, die Zahl der Lernenden (absolut) in den Förderschulen hingegen bleibt gleich. Das heißt die separierende Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleibt gleich während der Anstieg der Integrationsquote darauf zurückzuführen ist, dass mehr Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde (vgl. Klemm 2014). Klemm und Preuß-Lausitz (2011) stellen in ihren Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schule fest: „Das Doppelsystem von Förderschulen und GU [Gemeinsamer Unterricht – die Verf.] wird [...] nach dem Prinzip der Addition betrieben“ (Klemm & Preuss-Lausitz 2011, S. 23).

Unter Berücksichtigung der Perspektive sozialer Teilhabe ist demzufolge eine steigende Inklusionsquote keine hinreichende Bedingung für eine Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten und –chancen. Vielmehr stellt sich hier die Frage inwieweit die steigenden Förderquoten auf einen steigenden Bedarf an besonderer Unterstützung zurückzuführen sind, oder inwieweit es als ein Indiz für das „Aufweichen der Kategorien“ gedeutet werden kann. Im Kontext des Ressourcen-Etikettierungsdilemmas (Bleidick 1988) muss zudem geprüft werden, inwieweit steigender Förderbedarf mit der Akquise zusätzlicher Ressourcen im Zusammenhang steht.

Für den Kreis Paderborn zeigt sich, dass eine steigende Integrationsquote (6,6 % in 2007/08 gegenüber 21,3 % in 2014/15) mit einer rückläufigen Förderschulbesuchsquote einhergeht. Der Förderbedarf im Kreis insgesamt ist im Vergleich zum Landesdurchschnitt nur leicht angestiegen, um 0,5 % im Vergleich zu 1,2 % auf Landesebene.

Nach wie vor besucht ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf eine der Förderschulen im Kreis. Die Tabelle 2.8 zeigt die Anzahl derer, die im Schuljahr 2014/15 im Gemeinsamen Lernen an allgemeinen Schulen lernen (Integrationsquote) differenziert nach den jeweiligen Förderschwerpunkten. Die Referenzpopulation gibt an, wie viele Kinder insgesamt im jeweiligen Schwerpunkt lernen. Die daraus resultierenden Integrationsquoten geben Auskunft darüber, wie hoch die Quote der Schülerinnen und Schüler eines Förderschwerpunktes ist, die in allgemeinen Schulen beschult werden bzw. gemeinsam lernen. Eine Betrachtung der „Schule für Kranke“ bleibt hier unberücksichtigt, wenngleich auch in diesem Schwerpunkt die Lernenden mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zusammengefasst werden, sofern sie aufgrund eines stationären Aufenthaltes mindestens vier Wochen nicht am regulären Unterricht teilnehmen können und i.d.R. im Krankenhaus oder einem Therapiezentrum unterrichtet werden. Die Betrachtung der Möglichkeiten zur Teilnahme am Gemeinsamen Lernen ist aufgrund des stationären Aufenthaltes in diesem Zusammenhang nicht sinnvoll.

Tab. 2.8 Integrationsquoten der Förderschwerpunkte (Primar- und Sekundarbereich I), Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 (Anzahl, in %)

Stufe	Kennzahl	Förderschwerpunkt							Gesamt
		LE	ES	SQ	GG	KM	HK	SE	
Primarstufe	SuS im GU	77	53	37	10	14	5	5	201
	Referenzgruppe	119	135	165	78	66	123	159	845 <sup>14</sup>
	<b>Integrationsquote</b>	<b>64,7 %</b>	<b>39,3 %</b>	<b>22,4 %</b>	<b>12,8 %</b>	<b>21,2 %</b>	<b>4,1 %</b>	<b>3,1 %</b>	<b>23,8 %</b>
Sekundarstufe I	SuS im GU	121	58	12	23	20	4	4	242
	Referenzgruppe	542	241	12	180	96	56	97	1224
	<b>Integrationsquote</b>	<b>22,3 %</b>	<b>24,1 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>12,8 %</b>	<b>20,8 %</b>	<b>7,1 %</b>	<b>4,1 %</b>	<b>19,8 %</b>
Insgesamt	SuS im GU	198	111	49	33	34	9	9	443
	Referenzgruppe	661	376	177	258	162	179	256	2069
	<b>Integrationsquote</b>	<b>30,0 %</b>	<b>29,5 %</b>	<b>27,7 %</b>	<b>12,8 %</b>	<b>21,0 %</b>	<b>5,0 %</b>	<b>3,5 %</b>	<b>21,4 %</b>

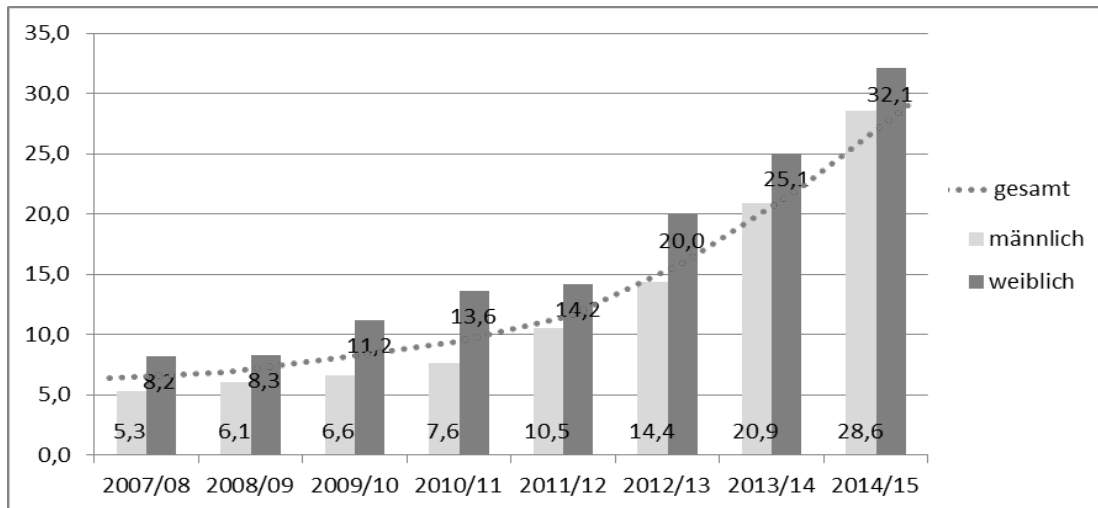
Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Einen Überblick über die Teilhabe der Lernenden mit Lern- und Entwicklungsstörungen am Unterricht in allgemeinen Schulen zeigt die Abbildung 2.10, die einen konstanten Anstieg der Beschulung in den allgemeinen Schulen seit 2007/08 dokumentiert. Insbesondere nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist ab dem Schuljahr 2011/12 eine deutliche Steigerung des

<sup>14</sup> Die Differenz zur Gesamtsumme aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Tabelle 2.1.(S. 21) (846 in der Primarstufe) von einem Schüler lässt sich dadurch erklären, dass in Tabelle 2.8 Schwerstbehinderung dann unberücksichtigt bleibt, wenn keine Informationen zum 1. Förderschwerpunkt vorliegen.

Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in allgemeinen Schulen zu beobachten.

Abbildung 2.10 Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen im Kreis Paderborn, die in allgemeinen Schulen lernen, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 (in %)



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Zudem verdeutlicht die Grafik die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Beteiligung am Gemeinsamen Lernen dahingehend, dass Jungen mit Lern- und Entwicklungsstörungen seltener in allgemeinen Schulen lernen, als Mädchen. Zwar wachsen die Beteiligungsquoten der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen an, jedoch liegen die Integrationsquoten der Mädchen für diesen Förderbereich auch im Zeitverlauf leicht über denen der Jungen. Unter Berücksichtigung aller Förderschwerpunkte sind diese Unterschiede in gleicher Richtung ausgeprägt. Wurden 2014/15 157 der 705 Mädchen mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen unterrichtet (22,3 %) waren es bei den Jungen 287 von 1377 (20,8 %).

Im Bereich Geistige sowie Körperliche und motorische Entwicklung wurden etwa 15,5 % der Jungen und 16,7 % der Mädchen im Schuljahr 2014/15 in allgemeinen Schulen unterrichtet. Jedoch zeigt sich unter Berücksichtigung der vergangenen Schuljahre, dass sich die Beschulung von Jungen mit körperlichen und motorischen Funktionsstörungen in allgemeinen Schulen seit 2007 von 10 auf 26 Schüler verdoppelt hat, das entspricht einem Anteil von 16,5 bzw. 23,5 %, während bei den Schülerinnen in den letzten Jahren keine nennenswerten Veränderungen im Hinblick auf den Förderort zu erkennen sind. Aufgrund der vergleichsweise kleinen Fallzahlen darf dieser Befund in Bezug auf geschlechterdifferente Teilhabechancen nicht überbewertet werden. Auf eine ausführlichere geschlechterdifferenzierte Betrachtung der Lernenden mit Sinnesschädigungen wird aufgrund der kleinen Fallzahlen verzichtet.

Aufgrund der bereits angesprochenen, fehlenden Informationen über den diagnostizierten Förderbedarf von Migrantinnen und Migranten an allgemeinen Schulen muss auf die Betrachtung dieser Differenzlinie in Bezug auf den Förderort an dieser Stelle verzichtet werden.



## Übergänge

Mit einer Betrachtung der Übergänge im Schulsystem werden auf verschiedenen Ebenen Informationen bereitgestellt, die einerseits Aufschluss über die Durchlässigkeit des Systems insgesamt geben und darüber hinaus schulformspezifische Betrachtungen unter Berücksichtigung der diskutierten Differenzlinien ermöglichen.

Die darzustellenden Sachverhalte beziehen sich dabei auf:

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

Will man Orte sonderpädagogischer Förderung betrachten und Anhaltspunkte für die Durchlässigkeit des Systems identifizieren, erscheint es sinnvoll die Übergänge zwischen allgemeinen und Förderschulen systematisiert abzubilden. Das Ziel ist es, Aussagen darüber zu treffen, inwieweit nach dem Besuch einer Förderschule Chancen und Möglichkeiten eines Übergangs in das allgemeine Schulsystem bestehen, um das Gemeinsame Lernen möglichst umfassend zu realisieren. Die Grenzen einer solchen Darstellung werden vor allem dadurch gesetzt, dass sich die Ursachen für entsprechende Schulformwechsel auf Basis der Daten nicht aufzeigen lassen. Gleiches gilt für den Wechsel von der allgemeinen in die Förderschule.

Drei Aspekte sind dabei zentral für die Interpretation der Daten:

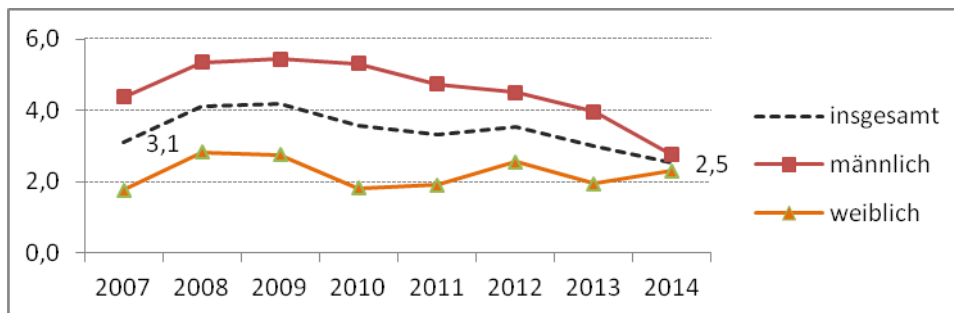
- Die Richtung des Wechsels: Ziel des inklusiven Schulsystems im Sinne des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes ist das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung. Folglich können kurz- und mittelfristig die *Wechsel von Förderschulen in allgemeine Schulen* als positive Entwicklung im Sinne der Implementierung inklusiver Strukturen gedeutet werden, während langfristig die Übergangsquote in diesem Bereich entsprechend abnimmt bzw. stagniert. Übergänge *von der allgemeinen in die Förderschulen* hingegen geben Anhaltspunkte über fehlende Voraussetzungen für das Gemeinsame Lernen der Herkunftsschule, gleichwohl können damit auch andere Ursachen verbunden sein (z.B. Elternwahlrecht), die einer gesonderten Betrachtung bedürfen. Zudem erscheint eine spezifische Betrachtung der Förderschwerpunkte zielführend.
- Zeitpunkt des Wechsels (Grund- oder weiterführende Schule): Um einen Anhaltspunkt darüber zu erhalten, inwieweit die Durchlässigkeit des Schulsystems im Verlauf der Schulzeit zu- bzw. abnimmt, sind Informationen über den Zeitpunkt des Wechsels erforderlich. So konnte in verschiedenen Studien bereits belegt werden, dass Übergänge von der Förder- in die allgemeine Schule im Verlauf der Schulkarrieren tendenziell abnehmen.
- Schulform: Ebenso relevant erscheint in diesem Zusammenhang die Schulform der aufnehmenden Schule. Hier zeigt sich, dass Übergänge in erster Linie von Förder- auf Grundschulen sowie im Bereich der Sekundarstufe I auf Haupt- bzw. Gesamtschulen erfolgen.

Insgesamt liegt die Relevanz dieser Kennziffern nicht zuletzt in der Bedeutung für den Schulträger zur Bewertung von Erfolg oder Misserfolg möglicher eingeleiteter Maßnahmen.

## Einschulung

Die Einschulung wird häufig als einer der markantesten Einschnitte für Kinder und Eltern bezeichnet, wengleich sich die damit verbundenen Fragen mit dem Diskurs um Qualitätsrahmen frühkindlicher Bildung und die Zunahme curricularer Regelungen in diesem Bereich heute anders stellen (vgl. Döbert 2007, Indikatorenkonzept und Beschreibung von Beispielindikatoren für regionale Bildungsberichterstattung). Neben dem Zeitpunkt der Einschulung (vorzeitig oder verspätet) liefern Daten zum Übergang in die Schule auch Anhaltspunkte für die Partizipationsmöglichkeiten beim Zugang zur allgemeinen Schule, insbesondere wenn sie über die Zeit betrachtet werden. Im Hinblick auf möglichst umfassende Partizipationsmöglichkeiten und auf die Zielsetzung, zunehmend eine gemeinsame Beschulung aller Lernenden zu fördern, ist ein Rückgang im Anteil der direkten Einschulung an Förderschulen zu erwarten, der sich auch auf Kreisebene leicht abzeichnet (Abb. 2.11). Hervorzuheben in diesem Zusammenhang sind die zunächst deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede, die sich seit 2007 immer weiter verringert haben. Wurde zu Beginn des Untersuchungszeitraums mit 4,4% ein deutlich größerer Anteil der Jungen (im Vergleich zu 1,8% aller Mädchen) an einem Förderort eingeschult, ist das Geschlechterverhältnis 2014 mit 2,8% zu 2,3% fast ausgeglichen.

Abbildung 2.11: Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Förderschulen des Kreises Paderborn eingeschult werden, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 (in %)



Quelle: SchIPS, IT-NRW; Eigene Berechnungen

Auf Landesebene hingegen fällt der Anteil der direkt an Förderschulen eingeschulten Kinder 2014 mit 3,5 % deutlich höher aus, ebenso wie die geschlechtsspezifische Diskrepanz von 2,4 % aller Mädchen und 4,6 % aller Jungen.

Die Berücksichtigung des Einschulungsortes in Abhängigkeit des diagnostizierten Förderbedarfs liefert Anhaltspunkte dafür, in welchem Bereich die Teilhabe aller Lernenden an allgemeinen Schulen eine besondere Herausforderung darstellt.

Im Zeitverlauf zeigt sich in Kenntnis der sich verändernden Schülerpopulation für den Kreis zunächst ein Rückgang der an einer Förderschule eingeschulten Kinder (Tab. 2.9) in allen Förderschwerpunkten. Die Entwicklung des Kreises entspricht insgesamt dem Trend auf Landesebene und liegt leicht unter dem Wert von 2,9 % in 2014.

Tabelle 2.9 Einschulung in Förderschulen nach Förderschwerpunkt der Schule, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 (Anzahl) und relative Anteile an allen Einschulungen im Kreis und im Land Nordrhein-Westfalen (in %)

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Schüler- zahlen nach FSP (absolut)</b>	LE	11	19	13	12	5	0	0	0
	ES	6	3	8	6	5	7	6	6
	SQ	48	46	45	33	44	38	23	17
	LES*	17	19	15	14	7	3	9	2
	GG	16	18	11	13	4	8	14	6
	HK	14	17	18	18	20	16	12	12
	KM	0	0	0	0	9	9	12	10
	SE	0	7	25	15	11	21	11	19
	Gesamt	112	129	135	111	105	102	87	72
<b>Anteil in %</b>	<b>Kreis</b>	<b>3,1</b>	<b>4,1</b>	<b>4,2</b>	<b>3,6</b>	<b>3,3</b>	<b>3,5</b>	<b>3,0</b>	<b>2,5</b>
	<b>NRW</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>	<b>3,6</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>2,9</b>	<b>2,9</b>	<b>2,9</b>

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

*Quelle: SchIPS, IT-NRW, Eigene Berechnungen*

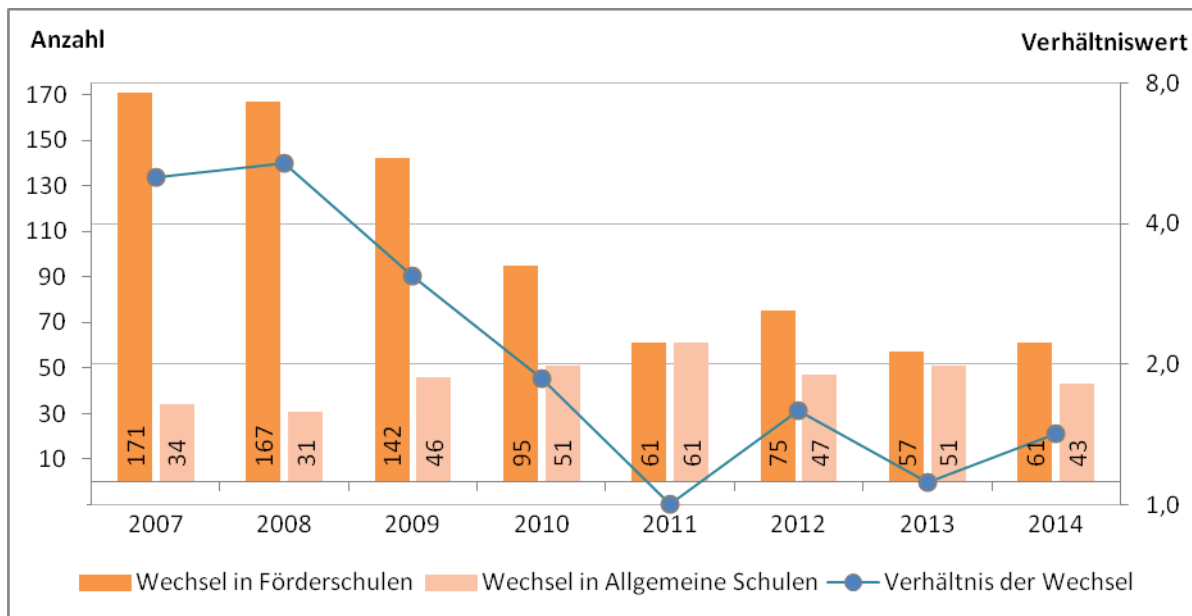
Zudem verdeutlicht die Tabelle, dass sich die Praxis der Einschulung von Kindern mit Förderbedarf Lernen insofern verändert hat, als seit dem Schuljahr 2012/13 kein Kind direkt in eine Fördereinrichtung eingeschult wird, sondern an einer Grundschule des Gemeinsamen Lernens. Eine ähnliche Entwicklung zeichnet sich für den Förderschwerpunkt Sprache ab.

Eine fundierte Analyse der Beteiligungsmöglichkeiten in Bezug auf die Einschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf an allgemeinen Schulen ist mit den vorhandenen Daten nicht möglich, da es dafür der Kombination des Förderschwerpunktes und des Einschulungsortes bedarf.

#### Wechsel zwischen Förder- und allgemeinen Schule

Nach wie vor finden mehr Wechsel von der allgemeinen in eine Förderschule als umgekehrt ins Gemeinsame Lernen statt (Abb. 2.12), wenngleich sich die Übergangsquoten seit 2008 angenähert haben. Insgesamt fällt die Wechseldynamik im Kreis wesentlich geringer aus als auf Landesebene, wo 2014 eine Übergangsquote von 6 % von allgemeinen Schulen auf Förderschulen einer Quote von 3,5 % von Förderschulen auf allgemeine Schulen gegenüber stand. Zudem wechseln im Schuljahr 2011 erstmals mehr Lernende von einer Förderschule in eine allgemeine Schule. Offen bleibt in diesem Zusammenhang, was der Grund für den Wechsel war. Im Allgemeinen erfolgt der Wechsel in eine allgemeine Schule, (1) wenn der Förderbedarf aufgehoben wird oder (2) wenn dem Elternwunsch Folge geleistet wird und die Kinder und Jugendlichen ins Gemeinsame Lernen wechseln. In welchem Ausmaß dieses Ergebnis als eine Etablierung des Gemeinsamen Lernens gewertet werden kann, lässt sich nicht in Gänze zeigen.

Abbildung 2.12 Anzahl und Verhältnis der Wechsel zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen im Kreis Paderborn, 2007 bis 2014 (Anzahl, Verhältnis)



Quelle: IT-NRW; Eigene Berechnungen

Zusätzlich zur Betrachtung in welche Richtung Wechsel zwischen den Einrichtungen stattfinden, bietet der Zeitpunkt des Wechsels einen Anhaltspunkt für die Zu- bzw. Abnahme der Durchlässigkeit insgesamt ebenso wie nach Schulformen, an die der Wechsel erfolgt (Tab. 2.10). Auf Basis der vorliegenden Daten lässt sich das Übergangsverhalten differenziert abbilden. Insbesondere in der Sekundarstufe wechseln Lernende von der Förderschule in die allgemeine Schule. Dabei gewinnen die Integrierten Gesamtschulen insbesondere in den letzten beiden Schuljahren als aufnehmende Schule an Bedeutung. Zugleich gehen die Übergänge von Förderschulen an Hauptschulen zurück. Fanden im Zeitraum 2010 bis 2013 vergleichsweise häufig Wechsel von der Förder- in eine allgemeine Schule statt, scheint diese Dynamik etwas abzunehmen. Eine ausführliche Betrachtung der Schulform in Bezug auf institutionelle Kennziffern zur Beschreibung von Angebots-, Prozess- und Wirkungsfaktoren schließt sich im Kapitel 3 an. Offen bleibt in dieser Betrachtung, wie viele Lernende auf eine allgemeine Schule wechseln und damit einhergehend der sonderpädagogische Förderbedarf entfällt.

Tabelle 2.10 Übergänge von der Förderschule in allgemeine Schulen in den Schuljahren 2007/08 bis 2014/15 nach Schulform (Anzahl)

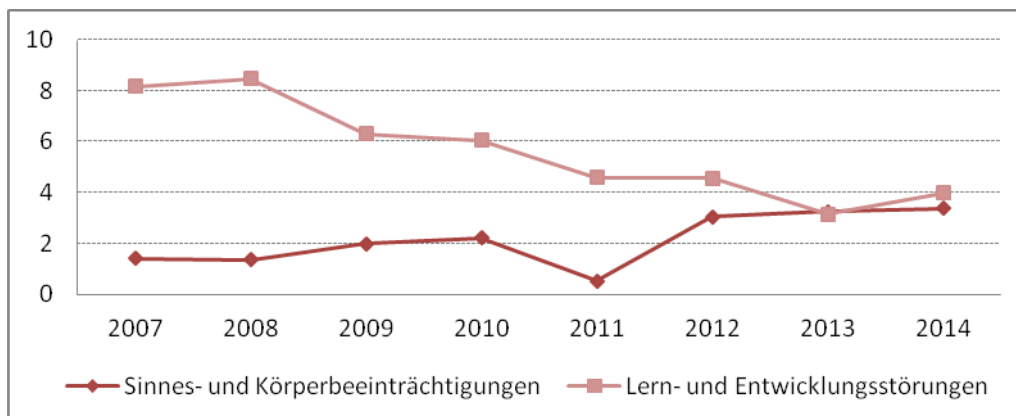
Schuljahr	Schulform							Übergänge Gesamt	Übergänge innerhalb Sek I
	GE	HS	RS	GY	GS	SEK	SEK		
2007/08	6	17	2		4	5	X	34	28
2008/09	7	15		1	3	5	X	31	24
2009/10	10	14	1	2	7	12	X	46	36
2010/11	7	32	3		3	6	X	51	44
2011/12	11	31	10	1	8		X	61	50
2012/13	5	22	11		4		5	47	42
2013/14	8	19	3	1	17		3	51	43
2014/15	9	5	3		17	2	7	43	34

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

Quelle: IT-NRW, Eigene Berechnung

Für die Lernenden mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen gibt es nur sehr vereinzelt Wechsel von einer Förderschule in allgemeine Schulen. Werden Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule eingeschult, verbleiben sie zumeist bis zum Abschluss in der gewählten Schulform. Für alle vier Förderbereiche (Sehen, Hören und Kommunikation, geistige Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung) gab es im Untersuchungszeitraum insgesamt acht Wechsel an allgemeine Schulen. Eine Konzentration der Wechsel in den letzten Schuljahren, die auf die verstärkten Implementationsbemühungen des gemeinen Unterrichts zurückgeführt werden könnte, lässt sich nicht erkennen. Im Rahmen einzelintegrativer Maßnahmen hat es demzufolge im Untersuchungszeitraum nur wenige Veränderungen gegeben. Wechsel von den allgemeinen auf Förderschulen finden dagegen deutlich häufiger statt. Seit Beginn des Untersuchungszeitraums hat sich die Quote der Wechsel auf Förderschulen für Lernende mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen im Kreis von 1,5 % 2007 auf 3,25 % 2013 mehr als verdoppelt. Legt man die absolute Zahl an Schülerinnen und Schüler mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen an allgemeinen Schulen zu Grunde, zeigt sich, dass sich 25 der 88 Lernenden 2013 entschieden, an eine Förderschule zu wechseln.

Abbildung 2.13 Quote der Übergänge an Förderschulen<sup>1)</sup> im Kreis Paderborn, Schuljahre 2007/08 bis 2014/15 nach Förderbereichen (in %)\*



\* ohne Schule für Kranke

<sup>1)</sup>Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die von einer allgemeinen in die Förderschule wechseln, wird auf die Gesamtzahl der Lernenden in den zusammengefassten Förderschwerpunkten bezogen, die eine Förderschule besuchen.

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen hingegen ist ein dynamischeres Übergangsverhalten zu beobachten. Schülerinnen und Schüler wechseln häufiger von einem Förderort in die allgemeine Schule. Die Übergangsquote hat sich seit 2008 von 1,3 % auf 2,7 % (2014/15) mehr als verdoppelt.

Kritisch ist in diesem Zusammenhang ebenfalls zu betrachten, dass mehr Lernende von einer allgemeinen auf eine Förderschule wechseln, bei insgesamt leicht gestiegenem Förderbedarf (vgl. S.32). Gleichwohl hat sich die Übergangsquote seit 2007 mehr als halbiert (8,2 % gegenüber 3,1 % in 2013). Insbesondere im Zuge des Ausbaus des Gemeinsamen Lernens lassen sich Veränderungen dahingehend erkennen, dass die Anzahl der Wechsel von Grund- und Hauptschulen auf Förderschulen seit 2010 deutlich absinkt und 2014 einem ausgeglichenen Verhältnis von 1:1 entspricht.

## **Schulabgänge und Schulabschlüsse an Förderschulen des Kreises**

Allgemeine Schulabschlüsse bilden nach wie vor eine der zentralen Voraussetzungen für den Übergang in die berufliche Bildung und damit auch für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie. Die Art des erreichten Abschlusses stellt dabei eine geeignete Information dar, um eine Einschätzung der Qualifizierungsfunktion des Schulsystems vorzunehmen (vgl. Autorengruppe Nationale Bildungsberichterstattung 2014). Für die analytische Ausrichtung der vorliegenden Betrachtung und den zugrunde gelegten Differenzlinien erscheinen drei Fragestellungen erkenntnisleitend:

- Welche Abschlüsse erreichen Lernende der Förderschulen im Kreis und inwieweit zeigen sich Unterschiede zwischen den Förderschwerpunkten?
- Mit welcher Qualifikation verlassen Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeinen Schulen des Kreises?
- Gibt es geschlechts- oder migrationsspezifische Unterschiede im Erreichen von Schulabschlüssen?

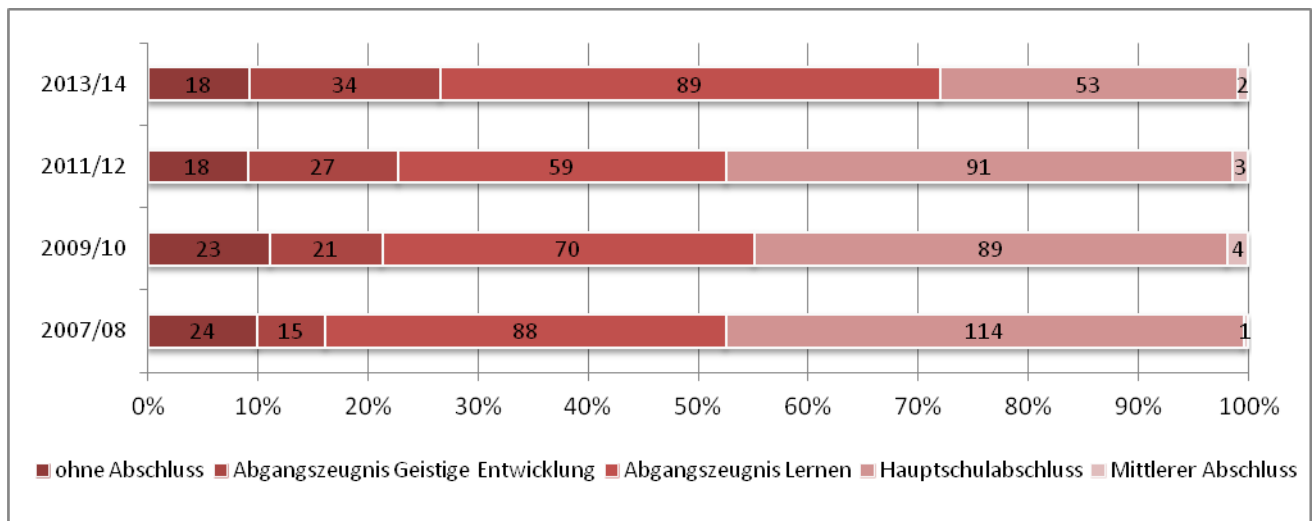
Werden Förderschwerpunkte zielgleich unterrichtet, so besteht die Möglichkeit einen der allgemeinbildenden Schulabschlüsse (Hauptschulabschluss, Mittlerer Abschluss oder Abitur) zu erwerben. Zieldifferent hingegen werden die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen unterrichtet. So werden an den Förderorten mit dem Schwerpunkt Lernen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eingeräumt, neben dem Abgangszeugnis Lernen einen Haupt- oder mittleren Abschluss zu erreichen, während Lernende mit Förderbedarf Geistige Entwicklung die Schule immer mit einem entsprechenden Abgangszeugnis der Förderschule verlassen.

„Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die nicht nach den Unterrichtsvorgaben der allgemeinen Schulen unterrichtet werden (zieldifferent), werden zu eigenen Abschlüssen geführt“ (§12 Abs. 4 SchulG NRW). Formal handelt es sich bei einem Abgangszeugnis nicht um einen allgemeinbildenden Schulabschluss. Statistisch werden sie deshalb als Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss erfasst.

Immer mehr Jugendliche, die eine Förderschule besuchen, zählen zu dieser Gruppe. Die Zahl der Abgänger mit einem Hauptschulabschluss hat sich im Untersuchungszeitraum von 2007 bis 2013 halbiert (vgl. Abb. 2.14). Korrespondierend dazu erhöhte sich die Zahl der Abgangszeugnisse im Bereich Geistige Entwicklung ebenso wie der prozentuale Anteil der Jugendlichen, die die Förderschule ohne formalen Abschluss verlassen.

Diese Entwicklung lässt unterschiedliche Interpretationen zu. Die Zunahme der Abgangszeugnisse Geistige Entwicklung lässt sich mit den steigenden Schülerzahlen in diesem Bereich erklären. Für Abgängerinnen und Abgänger im Bereich Lernen bzw. ohne Abschluss ergeben sich kaum nennenswerte Veränderungen. Erklärungsbedürftig bleibt lediglich der Rückgang von Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss. Zu prüfen wäre daher, inwieweit sich die Verteilung der Abschlüsse dieser Gruppe von den Jugendlichen, die eine Förderschule verlassen, unterscheidet. Also ob insbesondere die Jugendlichen ins Gemeinsame Lernen wechseln, die an den Förderschulen der leistungsstarken Gruppe zuzuordnen gewesen waren und potentiell Abgänger mit Hauptschulabschluss sind. Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich insofern, als der Anteil der Jungen, die 2013 die Förderschule ohne formalen Abschluss verließen, mit 76 % leicht über dem der Mädchen lag (67 %).

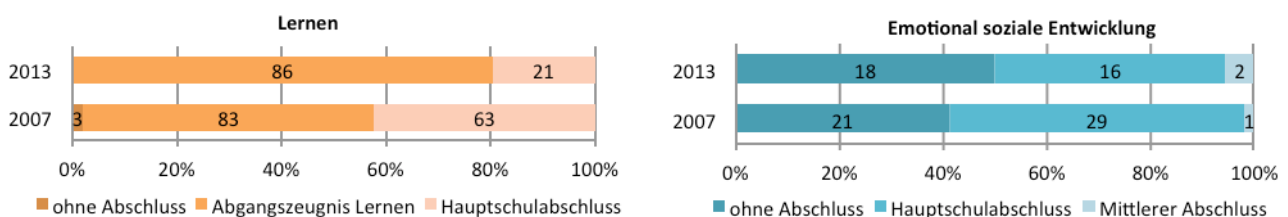
Abbildung 2.14 Entwicklung der Absolventenstruktur 2007, 2009, 2011 und 2013 in den Förderschulen des Kreises (Anzahl, in %)



Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Unter Berücksichtigung der Förderschwerpunkte bestätigt sich die Annahme, dass sich der Rückgang der Hauptschulabschlüsse an Förderschulen auf den Förderschwerpunkt Lernen konzentriert. Mit über 80% verlassen 2013 mehr Jugendliche als zuvor eine Förderschule im Bereich Lernen ohne Abschluss (Abb. 2.15). Diese Entwicklung ist mit einer Änderung in der Handlungspraxis auf der Ebene der Schulaufsicht zu erklären. Bis zum Schuljahr 2011/12 verließ im Vergleich zu den umliegenden Kreisen ein hoher Anteil der an Hauptschulabsolventinnen und -absolventen des Förderschwerpunktes Lernen die Förderschulen. In der sich anschließenden Sekundarstufe II wurde gemäß §19 AO-SF die Weiterbewilligung des Förderbedarfs beantragt, die mit entsprechenden Mittelzuweisungen an die Schulen im Bereich der sonderpädagogischen Unterstützung einhergeht. Aufgrund des sich andeutenden Ressourcen-Etikettierung-Dilemmas wurden zunehmend seit 2012 beantragte sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe im Förderschwerpunkt Lernen für den Sekundarbereich II dann nicht mehr bewilligt, wenn der oder die Lernende bereits einen Hauptschulabschluss erworben hatte. In Folge dessen setzte eine Änderung der Abschlussvergabe auf Ebene der Schulen insofern ein, als der Anteil der Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss verließen, deutlich abnahm<sup>15</sup>. Lernende mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen erreichen häufiger mindestens einen Hauptschulabschluss, wenngleich der Anteil derer, die ohne Abschluss die Schule verlassen ebenfalls leicht zugenommen hat.

Abbildung 2.15 Entwicklung der Absolventenstruktur 2007 und 2013 im Bereich Lernen und Emotional soziale Entwicklung an den Förderschulen des Kreises (Anzahl, in %)



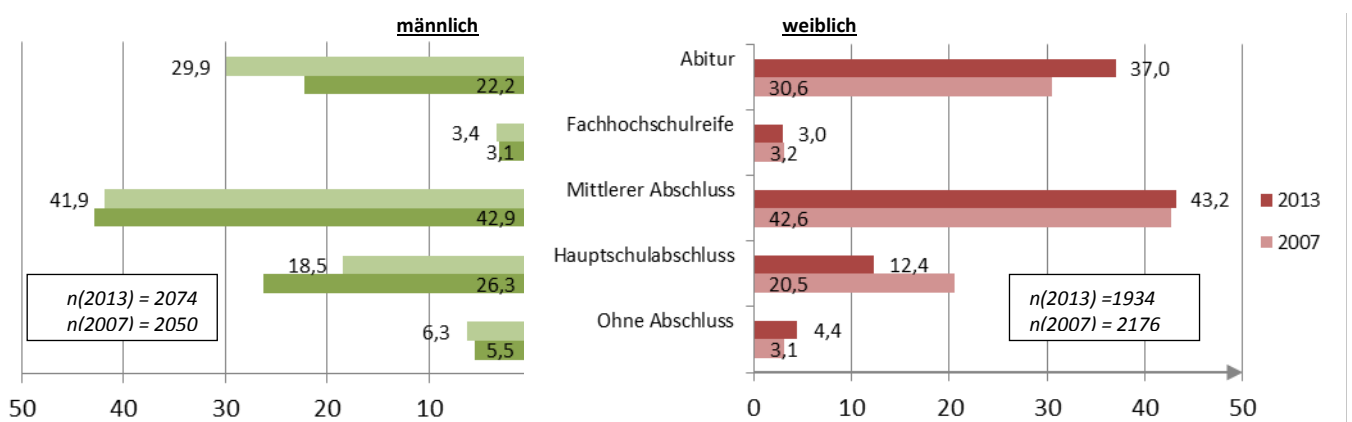
Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

<sup>15</sup> Die Inhaltliche Interpretation der Entwicklung erfolgte in Abstimmung mit dem Schulamt des Kreises Paderborn.

Aufgrund der kleinen Fallzahlen wird auf die Darstellung der Abgänger und Abgängerinnen mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen verzichtet. Im Bereich Sprache besteht im Kreis kein Förderangebot, das die Jugendlichen zu einem Schulabschluss führen könnte. Zudem gibt es bisher nur wenige allgemeine Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu einem Abschluss geführt wurden. Nur die Hälfte der weiterführenden Schulen im Gemeinsamen Lernen (vier von acht) haben erst nach dem Schuljahr 2010/11 mit dem gemeinsamen Unterricht begonnen. Die damit einhergehenden kleinen Fallzahlen lassen sich somit kaum interpretieren. Zudem ist auf Basis der vorliegenden Daten keine Kombination der Merkmale „Förderschwerpunkt“ und „erworbener Abschluss“ möglich. Lediglich für die Lernenden an allgemeinen Schulen, die ein Abgangszeugnis Lernen bzw. geistige Entwicklung erhalten, liegen Informationen vor.

In der schulformübergreifenden Betrachtung in Zeitreihe zeigt sich ein steigendes Qualifikationsniveau dahingehend, dass der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Abitur seit 2007 von knapp 27 % auf 33 % gestiegen ist. Rückläufig hingegen ist die Quote der erworbenen Hauptschulabschlüsse von 23 % auf knapp 16 %, während der Anteil derer mit mittlerem Abschluss oder Fachhochschulreife konstant blieb. Wenngleich für Absolventinnen als auch Absolventen der Erwerb höherer Bildungsabschlüsse zunimmt, liegt der Anteil der Absolventinnen mit Hochschulreife noch immer über dem der Absolventen, während die Quote derjenigen, die die Schule ohne oder mit einem Hauptschulabschluss verlassen, bei männlichen Absolventen bzw. Abgängern etwas höher ausfällt (Abb. 2.16).

Abbildung 2.16 Absolventen und Abgänger im Kreis Paderborn nach Geschlecht 2007 und 2013 (in %)



Quelle: IT- NRW; Eigene Berechnungen

Eine Betrachtung der erworbenen Abschlüsse in Abhängigkeit des Generationenstatus oder der Verkehrssprache ist auf Basis der vorliegenden Daten nicht möglich. Lediglich für die Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsbürgerschaft lässt sich zeigen, dass der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulreife seit 2007 zwar leicht zugenommen hat (14 % im Vergleich 11 %), aber nach wie vor hinter der Quote Absolventinnen und Absolventen mit deutscher Staatsbürgerschaft (34 % in 2013) zurückbleibt. Demgegenüber steht ein steigender Anteil ausländischer Lernender, die die Schule ohne Abschluss verlassen (14 % in 2007 und 22 % in 2013).

Inwieweit sich das Abschlussniveau der Lernenden mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen von denjenigen in Förderschulen unterscheidet, darüber können bislang keine verlässlichen Aussagen getroffen werden. Zum einen enthalten die vorliegenden Daten dazu keine Informationen, zum anderen



ist die Anzahl der Lernenden im Gemeinsamen Lernen, die bereits bis zum Abschluss begleitet wurden, noch sehr gering, sodass diese Ergebnisse für den Kreis nicht verallgemeinerbar sind.

### **3. Stand der inklusiven Bildung in Allgemeinen Schulen**

Für die nachfolgenden Betrachtungen gilt es, die Beschulung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen dahingehend zu untersuchen, inwieweit sich Angebotsstrukturen und Beteiligung im Untersuchungszeitraum verändert haben. Institution (Schule) und Individuum (Lernende und Lehrende) sollen gleichermaßen Berücksichtigung finden und in zentralen Kennzahlen dargestellt werden, die Auskunft zu den schulformspezifischen Entwicklungen entlang der Differenzlinien geben.

Dabei sollen die allgemeinen Schulen nach ihrer Erfahrung in Bezug auf die Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung betrachtet werden. Analytisch ergeben sich daraus drei Gruppen, die es zu unterscheiden gilt:

1. Schulen, die keine Erfahrungen mit der Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf haben,
2. Schulen, an denen Einzelintegration stattfindet bzw. stattfand und
3. Schulen des Gemeinsamen Lernens.

#### **Entwicklung und Verteilung der Angebote**

Das Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen regelt das Gemeinsame Lernen im §20 Abs. 5 SchulG NRW: „Die Schulaufsichtsbehörde richtet Gemeinsames Lernen mit Zustimmung des Schulträgers an einer allgemeinen Schule ein, es sei denn, die Schule ist dafür personell und sächlich nicht ausgestattet und kann auch nicht mit vertretbarem Aufwand dafür ausgestattet werden.“

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

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

Knapp die Hälfte aller Schulen im Kreis haben in den letzten Jahren Erfahrungen in der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesammelt, 26 davon als Orte des Gemeinsamen Lernens (Tab. 3.1).

Tabelle 3.1 Erfahrungen der Schulen des Kreises Paderborn im Umgang mit Heterogenität, Schuljahr 2014 nach Schulform (Anzahl)

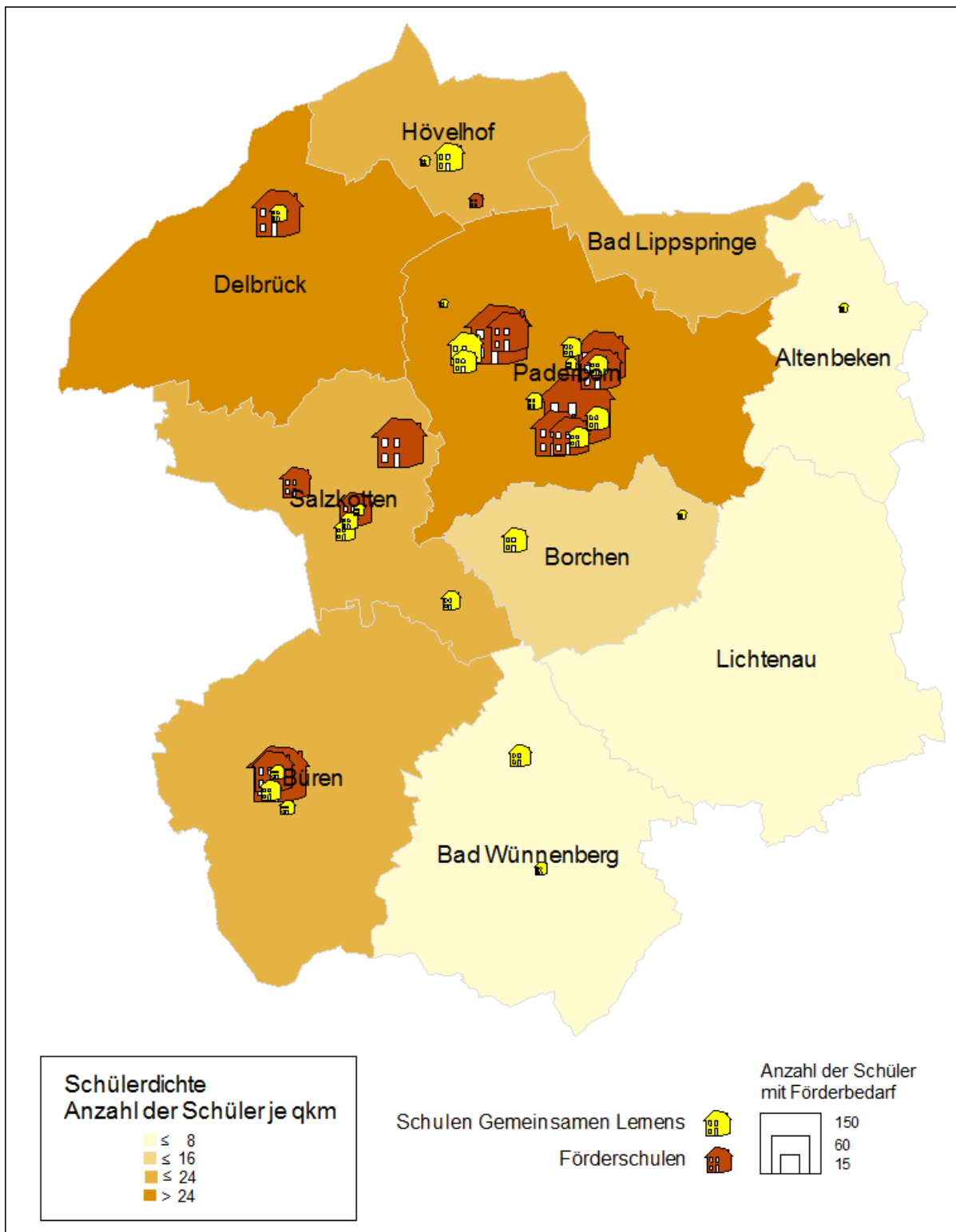
Schulform	Exklusiv*	Integration	Gemeinsames Lernen	Gesamt
Grundschule	32	7	14	53
Gesamtschule	3	-	3	6
Gymnasium	3	6	-	9
Hauptschule	6	2	4	12
Realschule	6	4	2	12
Sekundarschule	-	-	3	3
<b>Gesamt</b>	<b>50</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>95</b>

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

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Dabei verteilen sich die Angebote ganz unterschiedlich auf die kreisangehörigen Gemeinden, wie die Abbildung 3.1. zeigt. Die Gemeinden sind in Abhängigkeit der Schülerdichte je Quadratkilometer farblich unterlegt. Die Größe der Schulstandorte spiegelt die Anzahl der dort unterrichteten Lernenden mit Förderbedarf wider. Lediglich in den Gemeinden Lichtenau und Bad Lippspringe gibt es bisher keine Standorte des Gemeinsamen Lernens. Die Frage, inwieweit und in welchem Umfang dafür eine Nachfrage besteht, ließe sich nur in Kenntnis der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die ihren Wohnort in dieser Gemeinde haben, beantworten. Aufgrund der fehlenden Informationen über den Wohnort der Lernenden lassen sich diesbezüglich jedoch keine Aussagen treffen.

Abbildung 3.1 Erfahrungsgrad der Regelschulen mit sonderpädagogischer Förderung je Gemeinde im Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15



Quelle: SchIPS; Eigene Darstellung

In acht der zehn kreisangehörigen Gemeinden stellen Grund-, Haupt-, Real-, Gemeinschafts- und Sekundarschulen Angebote des Gemeinsamen Lernens bereit: insgesamt 14 Standorte im Primarbereich sowie 12 weiterführende Schulen. Mit Ausnahme der Lummerlandschule in Paderborn und der Montessorischule in Salzkotten (beide im Primarbereich) befinden sich alle Standorte des Gemeinsamen

Lernens in öffentlicher Trägerschaft. Ab dem Schuljahr 2015/16 wird in den Gemeinden Delbrück und Bad Lippspringe je eine weitere Gesamtschule des Gemeinsamen Lernens errichtet, in Lichtenau eine Grundschule (Tab. 3.2).

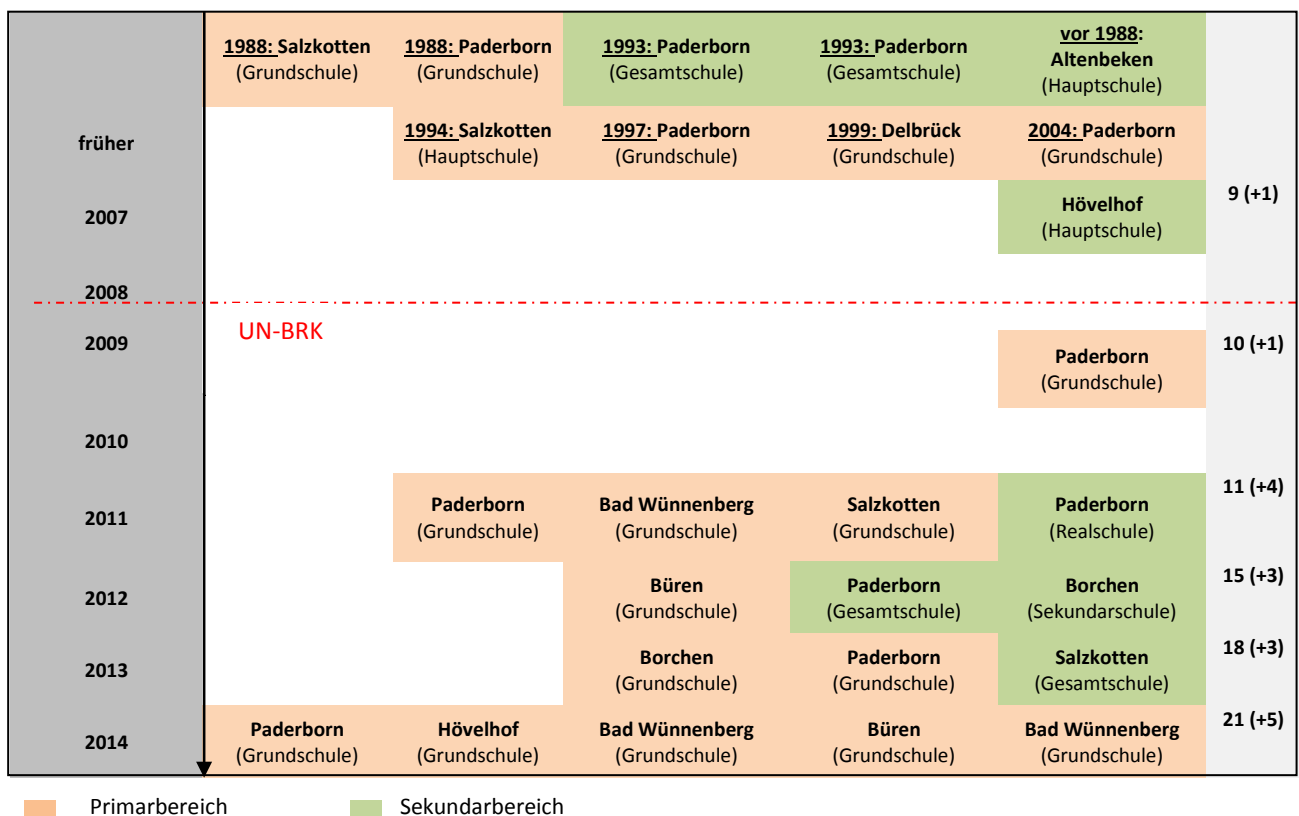
Tabelle 3.2: Verfügbarkeit von Angebote an Schwerpunkteschulen des Gemeinsamen Lernens in den kreisangehörigen Gemeinden im Schuljahr 2014/15

Gemeinde	Altenbeken	Bad Lippspringe	Bad Wünnenberg	Borchen	Büren	Delbrück	Hövelhof	Lichtenau	Paderborn	Salzkotten
Grundschulen			●	●	●	●	●		●	●
Weiterführende Schulen	●		●	●	●		●		●	●

Quelle: SchIPS; Eigene Darstellung

Wird häufig die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland als Wendepunkt bzw. Auslöser für den Ausbau des Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in allgemeinen Schulen betrachtet, fanden gleichwohl Maßnahmen der Einzelintegration bereits seit den 1970er Jahren statt. Im Kreis Paderborn zeigt sich, dass sich bereits vor der Ratifizierung einige Angebote des Gemeinsamen Lernens etablieren konnten. Knapp 40 % aller Schulen des Gemeinsamen Lernens haben bereits vor 2009 Erfahrungen in der Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gesammelt (Abb. 3.2.).

Abbildung 3.2 Schulen des Gemeinsamen Lernens nach Beginn der Gemeinsamen Beschulung in den kreisangehörigen Gemeinden nach Schulform



Quelle: Schulamt Kreis Paderborn; Eigene Darstellung

Insbesondere ab dem Schuljahr 2011, also kurz nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in der Bundesrepublik, zeigt sich eine deutliche Ausweitung der Angebote, die an die Entwicklungen der 1990er bzw. Anfang 2000er Jahre anknüpft und insbesondere im Primarbereich stattfindet.

Mit einem Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen wurden im Kreis so genannte Vorreiterschulen benannt, die bereits über Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität und Gemeinsamen Lernen verfügen. Zu den Aufgaben dieser Vorreiterschulen zählt es, u. a. Lehrkräfte und Schulleitungen im Prozess der inklusiven Schulentwicklung zu unterstützen. Damit sollte ab dem Schuljahr 2013/14 eine Art Mentoringsystem etabliert werden, um Möglichkeiten der Hospitationen und Beratung für interessierte Institutionen oder Personen zu schaffen. In der Stadt Paderborn sind dies die Grundschulen Marienschule sowie Dinonyus und die Gesamtschule Elsen sowie die Hauptschule Krollbach in Hövelhof für die Sekundarstufe.

Die Einrichtung von Schulen des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn, ebenso wie in allen anderen Kreisen Nordrhein-Westfalens, soll anders als bisher im Rahmen der einzelintegrativen Maßnahmen dem Anspruch der inklusiven Beschulung und der individuellen Förderung Rechnung tragen.

Das Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen verpflichtet die Schulträger in diesem Zusammenhang im Rahmen der Schulentwicklungsplanung die Einrichtung von Angeboten des Gemeinsamen Lernens sicherzustellen: „Schulen und Schulstandorte sind unter Berücksichtigung des Angebots anderer Schulträger so zu planen, dass schulische Angebote aller Schulformen und Schularten einschließlich allgemeiner Schulen als Orte des Gemeinsamen Lernens (§ 20 Absatz 2) unter möglichst gleichen Bedingungen wahrgenommen werden können. Die Schulträger sind verpflichtet, in enger Zusammenarbeit und gegenseitiger Rücksichtnahme auf ein regional ausgewogenes, vielfältiges, inklusives und umfassendes Angebot zu achten [...]“ (§ 80 Abs. 2, SchulG NRW).

Wenngleich sich diese Entwicklung zunächst im Sinne einer Weiterentwicklung des Gemeinsamen Lernens darstellt, muss gleichwohl darüber nachgedacht werden, inwieweit langfristig dem Anspruch einer inklusiven Bildungsregion Rechnung getragen und allen Kindern ein wohnortnahes Schulangebot gemacht werden kann. Mit der Konzentration auf einige Schulen als Orte des Gemeinsamen Lernens allein lässt sich kaum gewährleisten, dass Kinder in ihrem sozialen Umfeld – also der ihrem Wohnort nächstgelegenen Schule – ihre schulische Laufbahn absolvieren können. Exemplarisch sei an dieser Stelle die Entscheidung des Thüringer Obergerichtes genannt, das sich dafür aussprach, die Beschulung nach Möglichkeit im sozialen Umfeld zu ermöglichen, da die Konzentration auf Schwerpunktschulen dazu führe, „dass dieser Schule verstärkt Kinder mit Förderbedarf zugewiesen werden und somit im Lauf der Zeit ein Gemeinsames Lernen mit Kindern ohne Förderbedarf in den Hintergrund tritt. Gesetzgeberisch gewollt ist aber gerade die Integration in das bisherige soziale Umfeld. Insoweit kann Schwerpunktbildung lediglich am Anfang der angestrebten Integration der Schüler mit Förderbedarf stehen. Es entlastet den Schulträger jedoch nicht von seiner grundsätzlichen Verpflichtung, langfristig an allen Schulen die Bedingungen für den integrativen Unterricht zu schaffen“ (Thüringer OVG, 1 EO 538/13, Beschluss vom 1.10.2013). Wenngleich diese Entscheidung im Kontext der landesgesetzlichen Vorgaben des Thüringischen Schulgesetzes zu betrachten ist, stellt sich die Frage der Beschulung im Wohn- und Lebensumfeld des Kindes gleichermaßen für Regionen in anderen Bundesländern.

Vor dem Hintergrund der Verteilung der Angebote ist auch die Kapazität der jeweiligen Standorte zur Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu berücksichtigen, die mit der Frage einhergeht, wie beispielsweise im Fall einer Ausschöpfung der verfügbaren Plätze verfahren wird. Aufgrund der fehlenden Informationen über den Wohnort der Schülerinnen und Schüler können jedoch keine Aussagen darüber getroffen werden, wie die Schülerströme verlaufen, bzw. wie sich die Schulwege seit dem Ausbau des Gemeinsamen Lernens verändert haben und ob eine Auslastung der Angebote des Gemeinsamen Lernens bereits dazu führt, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine andere als die wohnortnächste Schule besuchen.

Eine Übersicht über die Schulstandorte, die Anzahl der dort Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die Anzahl der Klassen, die in inklusiven Settings arbeiten, bilden die Tabellen 3.3 und 3.4 für den Primar- bzw. Sekundarbereich I.

**Tabelle 3.3 Schülerinnen und Schüler und Klassen im Gemeinsamen Lernen (GL) des Primarbereichs im Kreis Paderborn, Schuljahr 2014/15 (Anzahl; in %)\*\***

Schulname	Gemeinde	Schülerzahl	Davon mit SPF	Anteil SPF an Gesamt in %*	I-Klassen**	im GL seit
Liboriussschule Salzkotten	Salzkotten	473	14	3	4	1988
Grundschule Marienschule	Paderborn	238	26	10,9	7	1988
Grundschule Dionysius	Paderborn	406	27	6,7	10	1997
Grundschule Westerloh	Delbrück	158	15	9,5	5	1999
Grundschule Bonifatius	Paderborn	326	19	5,8	4	2004
Grundschule Bonhoeffer	Paderborn	237	21	8,9	5	2009
Grundschulverbund Riemeke-Theodor	Paderborn	270	14	5,2	4	2011
Montessori Salzkotten	Salzkotten	91	7	7,7	4	2011
Haaren-Helmern	Bad Wünnenberg	171	23	13,5	6	2011
Grundschule Lindenhof Büren	Büren	202	11	5,4	5	2012
Montessori Dörenhagen	Borchen	101	5	5	3	2013
Grundschule Lummerland	Paderborn	63	8	12,7	3	2013
Kirchschule Hövelhof	Hövelhof	353	6	1,7	6	2014
Grundschule Sande	Paderborn	187	4	2,1	4	2014
<b>Gesamt</b>		<b>3276</b>	<b>200</b>	<b>6,1</b>	<b>70</b>	

\*Anteil der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Lernenden der Schule

\*\*Anzahl der Klassen, in denen sonderpädagogische Förderung stattfindet (I-Klasse = Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf lernen)

\*\*\*Lesebeispiel: In der Montessori Schule lernen 7 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Sie verteilen sich auf 4 verschiedene Klassen in unterschiedlichen Jahrgangsstufen, z.B. 2 Schüler besuchen die Klasse 1A, eine Schülerin die Klasse 1B, zwei Schüler lernen in der Klasse 2A und zwei Schülerinnen in der Klasse 3B (Anmerkung: das Beispiel der Klassenverteilung ist erdacht, die reale Verteilung der Lernenden auf die Einzelklassen kann aus Gründen des Datenschutzes nicht angegeben werden).

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

Dabei ist die Anzahl der Lernenden mit sonderpädagogischen Förderbedarf immer auch im Kontext des Schuljahrs zu betrachten, in dem die jeweilige Einrichtung mit dem Gemeinsamen Lernen begonnen hat. So ist der Anteil der Lernenden mit Förderbedarf in der Kirchschule Hövelhof mit 1,7 % (Gemeinsames Lernen seit 2014) eher niedrig im Vergleich zur Grundschule Haaren-Harlem mit 13,5 % (Gemeinsames Lernen seit 2011). Es ist davon auszugehen, dass sich der Anteil in den kommenden Schuljahren erhöhen wird.

Tabelle 3.4 Schülerinnen und Schüler und Klassen im Gemeinsamen Lernen (GL) des Sekundarbereich I im Kreis Paderborn, Schuljahr 2014/15 (Anzahl; in %)

Schulname	Gemeinde	Schulform	Schülerzahl	Davon mit SPF	Anteil SPF an Gesamt in %*	I Klassen**	im GL seit
Hauptschule Altenbeken	Altenbeken	Hauptschule	57	5	8,8	1	vor 1988
Gesamtschule Paderborn-Elsen	Paderborn	Gesamtschule	1035	53	5,1	12	1993
Hauptschule Niederntudorf	Salzkotten	Hauptschule	111	18	16,2	3	1994
Krollbachschule	Hövelhof	Hauptschule	254	39	15,4	8	2007
Hauptschule Bad Wünnenberg	Bad Wünnenberg	Hauptschule	154	8	5,2	1	2011
Realschule in der Südstadt	Paderborn	Realschule	505	22	4,4	4	2011
Sekundarschule Borchen	Borchen	Sekundarschule	501	28	5,6	12	2012
Gesamtschule Heinz-Nixdorf	Paderborn	Gesamtschule	353	20	5,7	4	2012
Von-Fürstenberg-Realschule	Paderborn	Realschule	445	10	2,2	2	2013
Sekundarschule Büren***	Büren	Sekundarschule	105	0	0	0	2014
Sekundarschule Fürstenberg***	Bad Wünnenberg	Sekundarschule	181	0	0	0	2015
Gesamtschule Salzkotten	Salzkotten	Gesamtschule	519	22	4,2	5	2013
<b>Gesamt</b>			<b>4220</b>	<b>225</b>	<b>5,3</b>	<b>52</b>	

\*Anteil der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Lernenden der Schule

\*\*Anzahl der Klassen, in denen sonderpädagogische Förderung stattfindet

(I-Klasse = Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf lernen)

\*\*\*Sekundarschulen sind formal immer Orte des Gemeinsamen Lernens. Praktisch beginnt hier das Gemeinsame Lernen ab dem Schuljahr 2015/16, im Schuljahr 2014/15 besuchen noch keine Lernenden mit Förderbedarf diese Schule.

Quelle: SchIPS; Eigene Berechnungen

### Gemeinsames Lernen im Ganztag

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 beschriebenen Unterschiede in der Ganztagsbetreuung zwischen allgemeinen und Förderschulen ist anzunehmen, dass die Nutzung inklusiver Angebote bzw. der Gemeinsamen Beschulung aller Lernenden letztlich auch vom strukturellen Angebot der Ganztagsbetreuung abhängt. Es ist davon auszugehen, dass fehlende Angebote die Entscheidung der Eltern für eine Förderschule bzw. gegen eine allgemeine Schule maßgeblich beeinflussen könnten.

Die Tabelle 3.5 fasst die Verfügbarkeit der Ganztagsangebote der Schulen des Gemeinsamen Lernens zusammen und zeigt dabei, dass insbesondere an den Haupt- und Realschulen des Kreises kaum Ganztagsunterricht stattfindet, während im Bereich der Grundschulen, ebenso wie Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Sekundar- und Gesamtschulen) bereits ein breites Angebot genutzt werden kann, das häufiger als in anderen Schulform in gebundener Form bereitgestellt wird.

Tabelle 3.5: Verfügbarkeit von Ganztagsangeboten an Schwerpunktschulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15 nach Schulform und Art des Angebots im Kreis Paderborn (Anzahl)

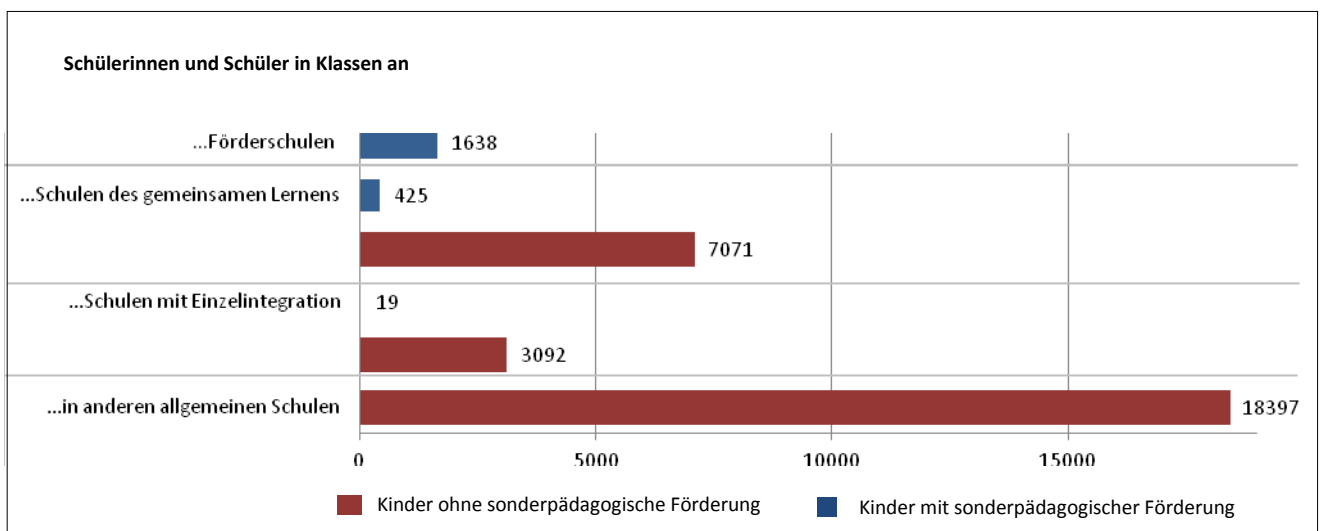
	GE	GS	HS	RS	SK	Gesamt
kein Ganztag			4	1		5
offener Ganztag	14					14
Ganztag		3		1	3	7

Quelle: SchIPS, Eigene Berechnung

## Organisation und Beteiligung

Wurde in Kapitel 2 die Entwicklung der Inklusions- und Integrationsquoten unter Berücksichtigung der Förderschwerpunkte betrachtet, wird diese Perspektive nun dahingehend erweitert, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Klassenverbund zu verorten. Dadurch ergeben sich sowohl Anhaltspunkte zu den bereits in heterogenen Klassenverbänden lernenden Kindern und Jugendlichen, als auch Hinweise auf die Gruppe von Lernenden, die in tendenziell segregierender Umgebung lernen. Abbildung 3.3 zeigt die Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit ihrer Klassenzugehörigkeit und berücksichtigt dabei deren Institutionelle Verortung (Schulen des Gemeinsamen Lernens, Schulen mit Einzelintegration, Förderschulen und andere allgemeine Schulen). Ein Großteil der 2069 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernt in Klassen einer Förderschule, gleichzeitig sind etwa zwei Drittel der Lernenden in Klassenverbänden und Schulen, an denen keinerlei sonderpädagogische Förderung stattfindet. Ein Drittel aller Lernenden besucht Klassen in Schulen, an denen Gemeinsames Lernen bzw. Einzelintegration stattfindet. Diese Einrichtungen werden im Fokus der nachfolgenden Analyseschritte stehen, um die Rahmenbedingungen unter denen hier Unterricht stattfindet, zu beleuchten.

Abbildung 3.3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Klassen mit und ohne sonderpädagogische Förderung im Schuljahr 2014/15 in der Primar- und Sekundarstufe I, Kreis Paderborn



Quelle: SchIPS, Eigene Berechnung

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



Landesebene liegen bisher keine veröffentlichten Angaben vor, die Auskunft über die Anzahl der inklusiv organisierten Klassen geben. Das ist mit großer Wahrscheinlichkeit weniger der Relevanz dieser Informationen geschuldet, als vielmehr der derzeitigen Erhebungssystematik der Schulstatistik und deren Struktur. So entstammen die in der nationalen Berichterstattung zugrunde liegenden Zahlen einer Sonderauswertung und sind damit nicht Bestandteil regelmäßiger Auswertungsroutinen. Auf Basis der aus SchIPS generierten Daten konnten für den Kreis nicht nur Klassenfrequenzen für die Schulen des Gemeinsamen Lernens ermittelt werden (Tab. 3.6). Auch ist die detaillierte Betrachtung der Klassen mit und ohne sonderpädagogischer Förderung auf einzelschulischer Ebene möglich. Insgesamt zeigt sich, dass die Klassenfrequenzen in Lerngruppen, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, niedriger sind als in Klassen ohne sonderpädagogische Förderung.

**Tabelle 3.6: Klassenfrequenzen in Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15 nach Schulform und Klassenzusammensetzung, Kreis Paderborn (Mittelwert)**

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

Quelle: SchIPS, Eigene Berechnung

In 121 der 311 Klassen in den 26 Schulen des Gemeinsamen Lernens findet im Schuljahr 2014/15 Gemeinsames Lernen statt. Das entspricht knapp 40 % aller Lerngruppen der Schwerpunktschulen. Dabei variiert die Anzahl deutlich zwischen den Schulformen und zwar sowohl im Hinblick auf die Anzahl der Klassen als auch in Bezug auf die Anzahl der Lernenden mit Förderbedarf in den jeweiligen Klassen (Tab. 3.7). Der niedrige Anteil der Klassen mit sonderpädagogischer Förderung ist damit zu erklären, dass zwei der drei Sekundarschulen erst im Schuljahr 2015/16 praktisch mit dem Gemeinsamen Lernen beginnen, formal jedoch schon als Orte des Gemeinsamen Lernens zählen. Damit einher geht auch der geringfügige Unterschied in der Klassenfrequenz (Tab. 3.6).

**Tabelle 3.7: Anzahl der Lernenden sowie Klassen mit und ohne Förderbedarf in Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15 nach Schulform, Kreis Paderborn (Anzahl, %)**

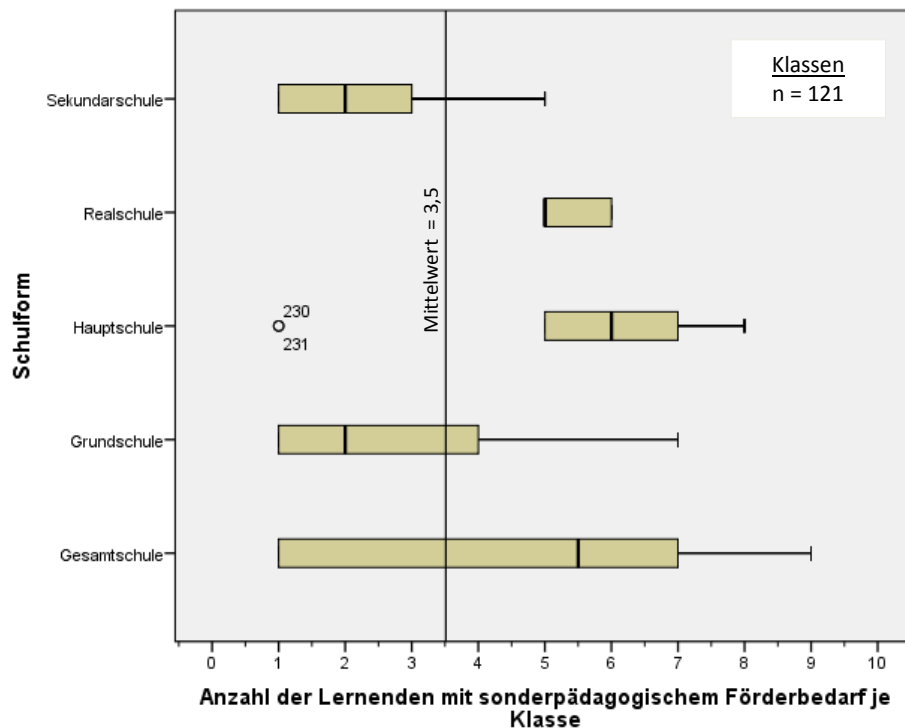
Stufe	Schulart	SPF	Ohne SPF	Anteil der SuS mit SPF in %	Klassen mit SPF	Klassen ohne SPF	Anteil der Klassen mit SPF in %
Primar	Grundschule	200	3076	6,1	70	71	<b>49,6</b>
Sek I	Hauptschule	70	529	11,7	13	20	<b>39,4</b>
	Gesamtschule	95	1812	5,0	6	32	<b>15,8</b>
	Realschule	32	895	3,5	12	19	<b>38,7</b>
	Sekundarschule	28	759	3,6	20	48	<b>29,4</b>
	<b>Insgesamt</b>	<b>425</b>	<b>7071</b>	<b>5,7</b>	<b>121</b>	<b>190</b>	<b>38,9</b>

Quelle: SchIPS, Eigene Berechnung

Die nachfolgende Grafik (Abbildung 3.4.) veranschaulicht die Variationsbreite zwischen den Schulformen in der Anzahl der Lernenden mit Förderbedarf. Dabei zeigt sich im Bereich der weiterführenden Schulen, dass insbesondere in den Haupt- und Realschulen des Kreises ein Großteil der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernt (165 von 225) und damit ein entsprechend höher frequentierter sonderpädagogischer Förderbedarf je Klasse einhergeht. In den Gesamtschulen des

Kreises hingegen fällt der Umfang sonderpädagogischen Förderbedarfs je Klasse sehr unterschiedlich aus und liegt in 75 % der Fälle zwischen einem und sieben Lernenden. In den Grundschulklassen mit sonderpädagogischer Förderung sind es in der Hälfte aller Klassen ein bis zwei Lernende, in 25 % bis zu drei und in den verbleibenden 25 % bis zu fünf Lernende.

Abbildung 3.4. Box-Plot\* zum Zusammenhang zwischen Anzahl der Lernenden mit Förderbedarf je Klasse und Schulform in den Schulen des Gemeinsamen Lernens im Schuljahr 2014/15, Kreis Paderborn



Quelle: SchIPS, Eigene Darstellung

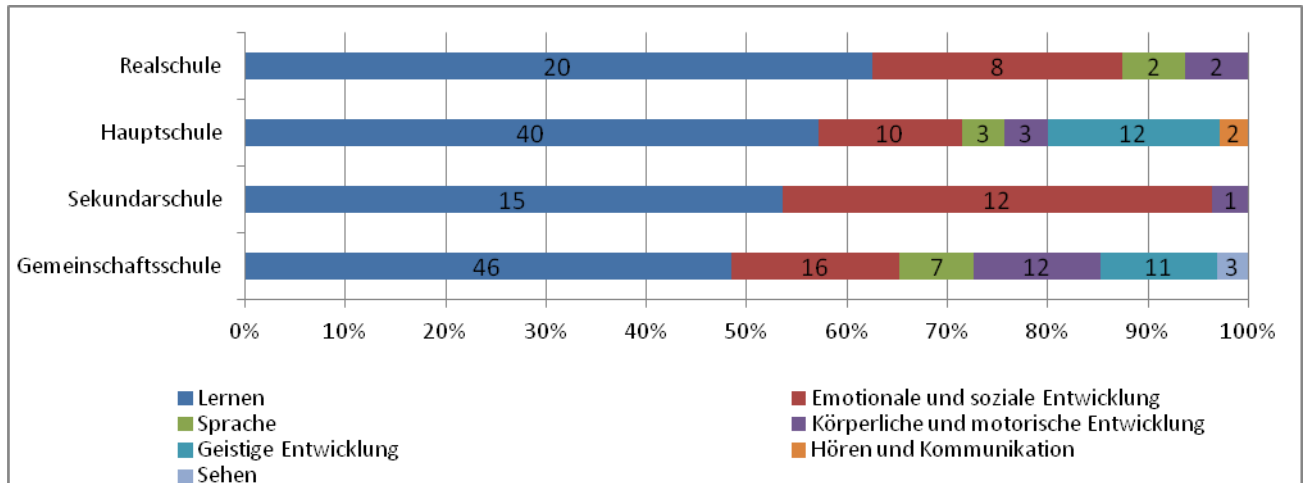
\*Der Box-Plot ist eine grafische Darstellung, die den Bereich und die Verteilung der Daten widerspiegelt. Der Median, gekennzeichnet durch den Strich in jeder Box, halbiert die Messreihe, sodass 50 % der Werte über und 50% der Werte unter ihm liegen. Der obere Strich der Box kennzeichnet das 75. Perzentil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

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

Im Hinblick auf die einzelnen Förderschwerpunkte lässt sich an die Darstellung aus Kapitel 2 anknüpfen, die bereits die Inklusions- und Exklusionsquoten unter Berücksichtigung der Dimension Geschlecht zeigte. Fragt man nach dem Stand der inklusiven Bildung in den allgemeinen Schulen auf Ebene der Schülerzusammensetzung, erscheint in einem weiteren Analyseschritt die schulformspezifische Betrachtung zielführend (Abb. 3.5). In den Real- und Sekundarschulen des Kreises findet mehr als 85% der Förderung im Bereich Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung statt. Auch in den Haupt- und Gesamtschulen bilden diese Schwerpunkte mit mehr als zwei Dritteln der Lernenden den umfanglichsten Förderbedarf. Zudem werden in diesen Schulformen häufiger auch Schülerinnen und

Schüler anderer Förderbereiche, insbesondere Sprache, Geistige Entwicklung sowie Körperlich und motorische Entwicklung beschult.

Abbildung 3.5 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufe I nach Schulform und Förderschwerpunkt im Schuljahr 2014/15, Kreis Paderborn (Anzahl; %)



Quelle: SchIPS, Eigene Darstellung

Wie bereits im Kapitel 2 angeführt, wird das Gemeinsame Lernen von Kindern mit Hör- oder Sehbeeinträchtigung in allgemeinen Schulen bisher kaum realisiert (insgesamt 5 Lernende im Gemeinsamen Lernen der Schwerpunktschulen und 4 in Einzelintegration an anderen allgemeinen Schulen des Kreises). Inwieweit dies auf fehlende Voraussetzungen, bzw. Rahmenbedingungen zurückzuführen ist, bedarf einer näheren Prüfung.

## Unterrichtsprozesse und Leistungsbeurteilung

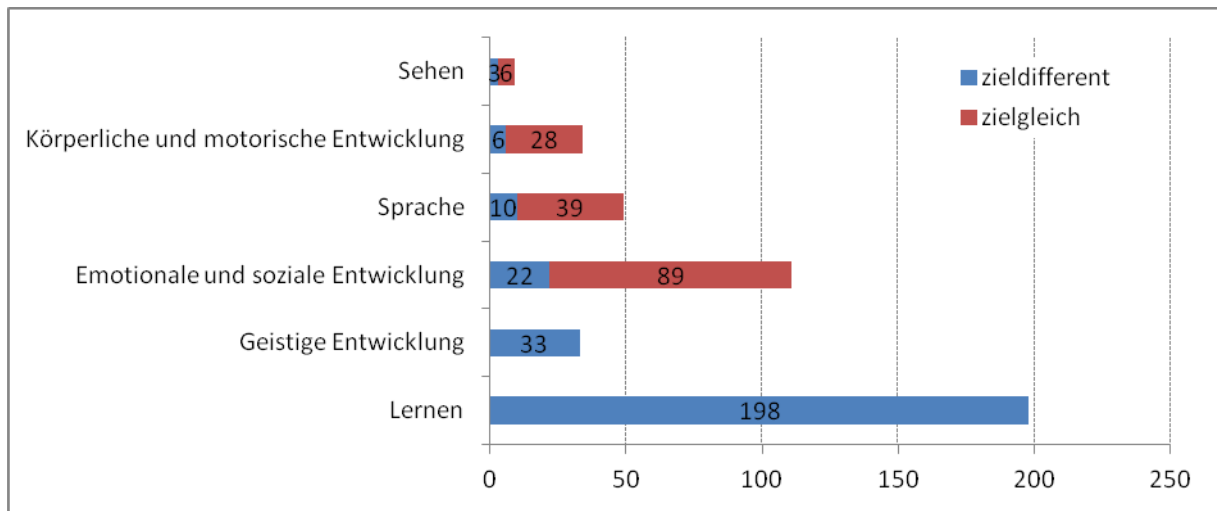
Den Bezugsrahmen zur Leistungsbewertung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bildet zunächst die Unterscheidung zwischen zielgleichem und zieldifferentem Unterricht in Anlehnung an § 19 Abs. 3 und § 20 Abs. 3 SchulG NRW. Wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt (vgl. S. 37) gehen damit einerseits verschiedene Abschlussmöglichkeiten einher, die die Lernenden bei zielgleicher Leistungsbeurteilung zu einem der allgemeinen Bildungsabschlüsse führen oder aber bei zieldifferenten Beurteilung ein Abgangszeugnis im Förderschwerpunkt Lernen bzw. Geistige Entwicklung erworben werden kann.

Darüber hinaus, gehen auch Besonderheiten im Unterrichtsprozess damit einher. Zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler werden auf Grundlage des § 29 Abs. 1 SchulG NRW nach schulformspezifischen Vorgaben unterrichtet, die neben dem Erreichen der Bildungsstandards auch Ziele und Inhalte ebenso wie Unterrichtsfächer und Lernbereiche festlegen. Abweichend davon gelten für zieldifferenten Unterricht die spezifischen Zielsetzungen und Unterrichtsinhalte für die Förderbedarfe Lernen und Geistige Entwicklung. Eine systematische Erfassung der zielgleichen bzw. zieldifferenten Unterrichtung erfolgt erst ab dem Schuljahr 2012/13, sodass keine Entwicklungslinien über die Schuljahre hinweg nachgezeichnet werden können.

Im Schuljahr 2014/15 wurden 63 % der Lernenden mit Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen zieldifferent unterrichtet (Abb. 3.6). Dabei zeigt sich auch, dass neben den Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung auch Lernende anderer Förderbedarfe zieldifferent unterrichtet werden. Diese

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

**Abbildung 3.6 Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen des Kreises Paderborn, Schuljahr 2014/15 (Anzahl)\***



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

Quelle: SchIPS, Eigene Darstellung

Unterrichtsprozesse und Leistungsbeurteilung sind erste Anhaltspunkte, um Auskunft über die Unterrichtsgestaltung sowie über die Herausforderungen der Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen geben zu können. Offen bleibt dabei jedoch, ob und in welchem Umfang auch äußere Differenzierungen stattfinden – also, inwieweit Lernende mit Förderbedarf für einzelne Unterrichtsstunden oder -tage nicht mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unterrichtet werden.

Auch nach detaillierter Betrachtung der Schulen, die Angebote des Gemeinsamen Lernens bereitstellen, in Bezug auf die unterschiedlichen Voraussetzungen in der Schülerzusammensetzung der Unterrichtsvoraussetzungen und –prozesse sowie Leistungsbewertungen, ebenso wie die regionale Verteilung der Angebote bleibt bisher offen, welche Voraussetzungen für die individuelle Förderung in den Schulen bestehen. Dabei soll das Lernumfeld in seiner Möglichkeit eines vielfältigen räumlichen Angebots ebenso Berücksichtigung finden, wie Fragen der Barrierefreiheit oder die Vielfalt der Professionen.

## 4. Räumliche und personelle Voraussetzungen der Allgemeinen Schulen

Auf Grundlage der in der amtlichen Schulstatistik berichteten Kennzahlen konnten bisher insbesondere Informationen zu Angeboten sonderpädagogischer Förderung, der Entwicklung des Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie zu Übergängen im und Ergebnissen des Schulsystems zusammengetragen werden. Fragen der räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen blieben bisher weitestgehend unberücksichtigt. Nicht zuletzt bieten diese Aspekte dem Kreis Anhaltspunkte für Planungs- und Entscheidungsprozesse und sollen deshalb unter Einbeziehung von Daten der Schulträger sowie des Schulamtes im Folgenden betrachtet werden.

Zentral geht es dabei um Fragen der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums, die Barrierefreiheit der Schulgebäude ebenso wie der räumlichen Ausstattung der Schulen des Gemeinsamen Lernens (z.B. mit Therapieräume, Fachräumen, Räume für Ganztagsbetreuung).

### Professionswissen und Multiprofessionalität der Lehrkräfte

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

Ein Überblick über die Zusammensetzung der Lehrkräfte an den Schulen des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn bietet Anhaltspunkte über die Zusammensetzung der Lehrerschaft auf Basis ihrer Qualifikationsprofile. Allerdings ergibt sich daraus lediglich eine Beschreibung auf der Ebene des Inputs bzw. der Ausgangslage für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit, der Schulkultur und der personellen Ausstattung insgesamt. Die Qualität selbiger, also die Ebene des Prozesses, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht darstellen. Im Schuljahr 2014/15 sind in den Schulen des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn insgesamt 64 sonderpädagogische Lehrkräfte beschäftigt, wobei insbesondere in den Grund-, Real- und Sekundarschulen deutlich mehr weibliche als männliche sonderpädagogischen Lehrkräfte unterrichten (Tab. 4.1).

Tabelle 4.1 Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifikation an Schulen des Gemeinsamen Lernen, kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 nach Geschlecht und Schulform (Anzahl)

Sonderpäd. Lehrkräfte	GE	HS	RS	GS	SEK	Gesamt
männlich	3	5	1	7	1	17
weiblich	28	3	4	7	5	47
<b>Gesamt</b>	<b>31</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>64</b>
Schulen des GL	14	4	2	3	3	26

Quelle: Eigene Berechnungen, Schulamt Kreis Paderborn

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

Tabelle 4.2 Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifikation an Schulen des Gemeinsamen Lernen, Kreis Paderborn im Schuljahr 2014/15 nach Beschäftigungsumfang und Schulform (Anzahl) <sup>1)</sup>

Beschäftigungsumfang	GE <sup>2)</sup>	HS	RS	GS	SEK	Gesamt
Stundenweise	1	-	-	-	-	1
Teilzeit	12	-	4	2	3	21
Vollzeit	17	8	1	12	3	41

<sup>1)</sup> In Anlehnung an die Nationale Bildungsberichterstattung, werden Lehrkräfte dann als vollbeschäftigt berücksichtigt, wenn sie mit voller Regelstundenzahl (Pflichtstunden = Unterrichtsstunden + Abminderungsstunden) tätig sind. Als Teilzeitbeschäftigte gelten die Lehrkräfte, deren individuelle Pflichtstunden bis zu 50% der vorgesehenen Regelpflichtstunden entsprechen. Stundenweise beschäftigt Personal unterrichtet weniger als 50% der Pflichtstunden oder absolviert ein Referendariat. (Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012)

<sup>2)</sup> Für eine sonderpädagogische Lehrkraft liegen keine Informationen zum Stundenumfang vor. Daraus erklärt sich Differenz in der Anzahl zu Tabelle 4.1.

Quelle: Eigene Berechnungen, Schulamt Kreis Paderborn

Unter Berücksichtigung der Schwerpunkte, für die das sonderpädagogische Personal ausgebildet ist, zeigt sich ein breites Spektrum an Qualifikation. Abbildung 4.1 setzt die Förderschwerpunkte der Lehrkräfte mit der Anzahl der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf den in den Grund- und weiterführenden Schulen ins Verhältnis und zeigt, inwieweit qualifiziertes Personal für die jeweiligen sonderpädagogischen Fachrichtungen zur Verfügung steht. Je nach Ausbildung spezialisieren sich die Sonderpädagoginnen und -pädagogen in ein oder zwei Schwerpunkten. Berücksichtigt werden jeweils die erste und zweite in der Ausbildung gewählte Fachrichtung der Sonderpädagoginnen und -pädagogen, sodass die Zahl der abgedeckten Förderschwerpunkte die absolute Zahl der an allgemeinen Schulen tätigen Sonderpädagoginnen und -pädagogen übersteigt. Lediglich für den Bereich Hören- und Kommunikation sind bisher keine sonderpädagogischen Lehrkräfte als Teil des Lehrerkollegiums an den allgemeinen Schulen beschäftigt. Hier wird Unterstützung vor allem durch abgeordnete Lehrkräfte der Förderschulen gewährleistet.

Insgesamt zeigt sich, dass die Voraussetzungen für professionelle Lerngemeinschaften (vgl. Lee & Smith, 1996) in den Schulen des Gemeinsamen Lernens geschaffen wurden. Ob und wie sich der Prozess einer multiprofessionellen Kooperation gestaltet, bedarf einer vertiefenden Analyse auf Einzelschulebene.

#### Fortbildungsangebote und -nutzung

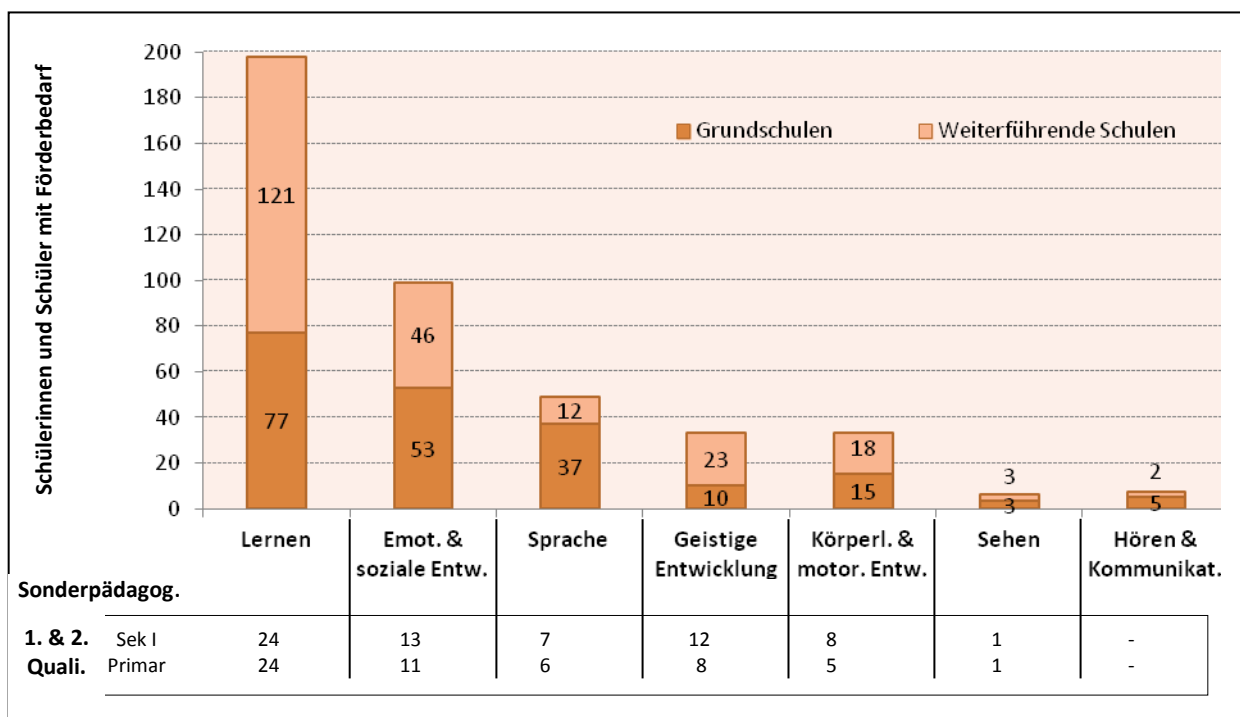
Um die in den allgemeinen Schulen tätigen Lehrkräfte auf die wachsenden Anforderungen im Umgang mit Heterogenität vorzubereiten bietet das Bildungs- und Integrationszentrum des Kreises Paderborn im Rahmen des Projektes „GIB – Gestaltung einer inklusiven Bildungsregion Fortbildungen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung an. Das Angebot zielt darauf ab, Praxishilfen in den Bereichen Unterricht und Erziehung aber auch in der Diagnostik, der individuellen Förderung und Differenzierung sowie des

Classroom-Managements bereitzustellen. Zwei Angebote zur „Vielfalt in Grundschulen“ (1) und „Systemisch steuern“ (2) wurde bisher durchgeführt. Die Fortbildungsveranstaltungen „Vielfalt Grundschule“ besteht aus insgesamt 6 Modulen, die ausgehend von einer Reflexion zur Haltung und Einstellung der Lehrerinnen- und Lehrer Fragen der Teamentwicklung, kooperativer Lernformen und zum didaktischen Handeln ebenso wie professionelle Hilfestellungen bei Störungen im Unterricht bearbeiten und mit einer Gesamtreflexion zur Lehrerrolle abschließen. Im speziell für die Steuergruppen in den Schulen bereitgestellten Angebot „Systemisch steuern“ werden in fünf Modulen Grundlagen des Projektmanagements ebenso Maßnahmen der Unterrichts und Schulentwicklung trainiert mit dem Ziel, interne Prozesse der Schulorganisation sowie der Lehr- und Lernprozesse zu optimieren. (Vgl. Bildungs- und Integrationsbüro Kreis Paderborn 2014)

Insgesamt 8 Schulen verschiedener Schulformen (Grund-, Gesamt, Real- und Sekundarschulen) mit unterschiedlichem Erfahrungsgrad im Umgang mit Heterogenität (Schulen, die bereits Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen oder in der Einzelintegration haben aber auch Schulen, die bislang exklusiv arbeiten) nahmen die Angebote in Anspruch.

Darüber hinaus nutzen die Schulen das vom Land Nordrhein-Westfalen bereitgestellte Qualifizierungsangebot „Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion“, das als Unterstützungsinstrument für die Lehrkräfte im Umsetzungsprozess der UN-BRK bereitgestellt wurde. (RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 06.04.2014) Das Angebot umfasst fünf Module: Entwicklung inklusiver Kulturen und Strukturen (1), Diagnostik und Förderplanung (2), Gemeinsames Lernen (3), Teamentwicklung, Kooperation und Beratung (4) und Rechtliche Grundlagen (5). Derzeit bilden sich 10 Grundschulen, 2 Hauptschulen, 1 Realschule, 1 Sekundarschule des Kreises weiter, weitere 7 Schulen befinden sich auf der Warteliste.

Abbildung 4.1 Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifikation an Schulen des Gemeinsamen Lernen, Schuljahr 2014/15 nach Förderschwerpunkt und Stufe, Kreis Paderborn (Anzahl)



Quelle: Eigene Berechnungen, Schulamt Kreis Paderborn

In Bezug auf das nicht pädagogische Personal lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Daten kaum Aussagen treffen. In den Schulen des Gemeinsamen Lernens des Kreises sind insgesamt vier Sozialpädagoginnen und –pädagogen tätig, drei davon im Primar und eine im Sekundarbereich I (Hauptschule).

## Räumliche und Bauliche Rahmenbedingungen

### Differenzierungsmöglichkeiten und Raumsituation in den Allgemeinen Schulen

Neben einer multiprofessionellen und kooperativen Zusammenarbeit des pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals bedarf es ebenso der Berücksichtigung räumlicher Bedarfe von Lernenden. Ruhe- und Rückzugsräume aber auch Pflegeräume sind

Stille Rückzugs- und Entspannungsbereiche (Snoezele-Raum) sind dabei gleichermaßen Bestandteil der Diskussion, wie multifunktionale Räume. Dabei beschränken sich Voraussetzungen für Kleingruppenarbeit und individuelle Förderung keineswegs ein auf die Weiterentwicklung des Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Vielmehr orientieren sie sich ebenso an allgemeinen Rahmenbedingungen guter Schule und guten Unterrichts (Fend 2008).

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

Tabelle 4.3 bildet die Ausstattung der Schulen mit Mehrzweck-, Gruppen- oder Therapieräumen, ebenso wie mit Fach- oder Ganztagsaufenthaltsräumen ab. Für zwei Drittel aller Schulen liegen Informationen darüber vor, welche und wie viele dieser Räume vorhanden sind. Dabei zeigt sich, dass zwei Drittel der Schulen, die Informationen bereitgestellt haben, Mehrzweck- bzw. Gruppenräume zur Verfügung stehen. In zwei Schulen befindet sich zudem mindestens ein Therapieraum, Fach- und Aufenthaltsräume stehen in mehr als der Hälfte der Schulen zur Verfügung.

**Tabelle 4.3 Verfügbarkeit an Raumangeboten an den allgemeinen Schulen im Kreis Paderborn**

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

*Quelle: Eigene Berechnungen, Schulträger des Kreises Paderborn*

Tabelle 4.4 gibt Auskunft darüber, wie viele dieser Räume in den jeweiligen Schulformen zur Verfügung stehen bzw. genutzt werden können. Dabei zeigt sich, dass Hauptschulen mit durchschnittlich zwei Mehrzweck- und knapp drei Gruppenräumen im Vergleich zu anderen Schulformen potenziell weniger



Räume für spezifische sonderpädagogische Förderung zur Verfügung stehen. Besondere Therapieräume können an einer Grundschule sowie einer Realschule genutzt werden. Gleichwohl gilt es zu berücksichtigen, dass z.T. schulübergreifend Räume gemeinsam genutzt werden, beispielsweise an den Standorten, an denen mehrere Schulen in einem (angrenzenden) Gebäude untergebracht sind.

**Tabelle 4.4 Durchschnittlich zur Verfügung stehende Räume in den verschiedenen Schulformen sowie Anzahl der Schulen mit einem spezifischen Raumangebot, Kreis Paderborn (Anzahl der Räume insgesamt)**

Schulform	Durchschnittlich verfügbare Anzahl an spezifischen Räumlichkeiten:					
	Mehrzweckräume	Gruppenräume	Ganztag Räume,	Fachräume	Therapieräume	Ganztag Aufenthaltsräume
Grundschule	2,7	2,9	3,1	11,1	1,0	2,4
Gymnasium	2,8	3,7	1,0	15,5	X	2,8
Hauptschule	2,0	2,6	2,6	8,8	X	2,0
Realschule	3,5	3,3	4,3	17,7	4,0	2,8
<b>Schulen Anzahl</b>	51	51	37	40	2	39
<b>Räume Anzahl</b>	139	149	110	492	5	96

Quelle: Eigene Berechnungen, Schulträger des Kreises Paderborn

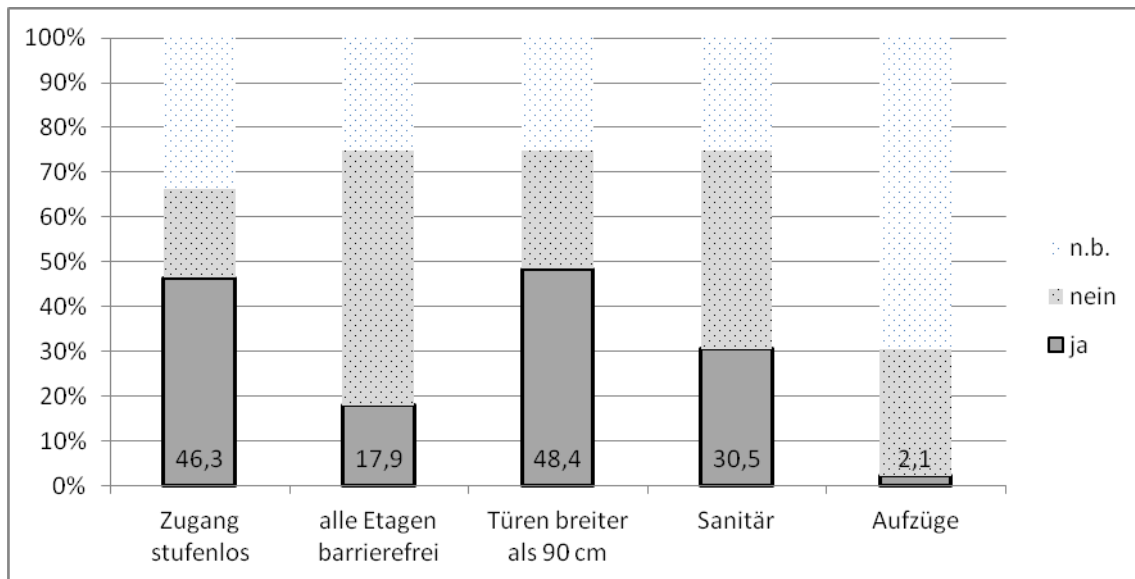
### Barrierefreiheit

Der Umfang, in dem Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den allgemeinen Schulen des Kreises bereits stattfindet, unterscheidet sich zwischen den Förderschwerpunkten. Wie bereits in Kapitel 2 gezeigt wurde, besuchen Lernende der Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation sowie Sehen bislang nur sehr vereinzelt (neun Lernende je Förderschwerpunkt in 2014/15) allgemeinen Schulen. Wenngleich im Bereich körperliche und motorische Entwicklung häufiger Gemeinsames Lernen stattfindet (21,2 % in 2014/15) bleibt die Integrationsquote hinter der der Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung zurück. Ein Überblick über die Beschaffenheit der Schulstandorte im Hinblick auf Barrierefreiheit ermöglicht es, Handlungsbedarfe zu identifizieren, um mittelfristig die Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens für diese Förderschwerpunkte zu erhöhen.

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

Knapp die Hälfte aller allgemeinen Schulen ist über einen stufenlosen Zugang zu erreichen, bzw. ist mit Türen ausgestattet, die eine Breite von mindestens 90 cm haben. Knapp ein Drittel der Schulen geben an, barrierefreie sanitäre Einrichtungen zu haben, wobei insbesondere Realschulen (jede Zweite) und Gymnasien (fast jede Zweite) besser ausgestattet sind als Haupt (jede Vierte) und Grundschulen (jede Dritte). Insbesondere bei der Verfügbarkeit von Aufzügen sind Handlungsbedarfe zu prüfen, hier geben nur zwei Schulen an entsprechende Möglichkeiten vorhalten zu können.

Abbildung 4.2 Kennzahlen zur Barrierefreiheit in allgemeinen Schulen des Kreises im Schuljahr 2014/15 (in %)

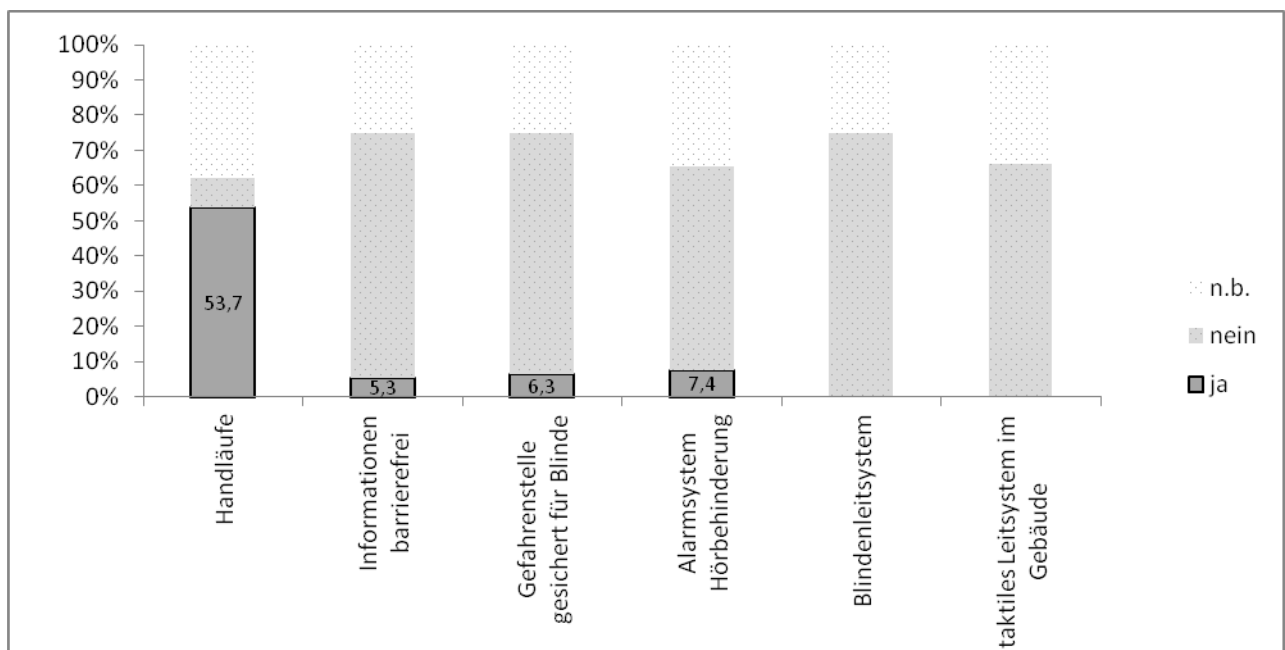


Quelle: Eigene Berechnungen, Schulträger des Kreises Paderborn

Eine schulformspezifische Betrachtung zeigt, dass es nur wenige Unterschiede in einzelnen Kennzahlen gibt. Jedoch stellt sich die Frage, inwieweit zukünftig die Rahmenbedingungen der Gymnasien in der Gemeinsamen Beschulung verstärkt Berücksichtigung finden, da sie insbesondere in Kontext der Barrierefreiheit eine im Vergleich zu anderen Schulformen gute Ausstattung vorhalten.

Die räumlichen Voraussetzungen insbesondere für Lernende mit Sinnesbeeinträchtigungen (Abb. 4.3) bleiben dabei laut Angaben der Schulträger noch hinter den in Abbildung 4.2 berücksichtigten baulichen Voraussetzungen zurück. Verfügt die Hälfte der allgemeinen Schulen über Handläufe, fehlen Blindenleitsysteme sowie taktile Leitsysteme innerhalb der Gebäude in Gänze.

Abbildung 4.3 Kennzahlen zu einzelnen Aspekten der Barrierefreiheit in allgemeinen Schulen des Kreises, im Schuljahr 2014/15 (in %)



Quelle: Eigene Berechnungen, Schulträger des Kreises Paderborn

Insgesamt zeigt sich, dass bisher kaum die räumlichen Voraussetzungen für Kinder und Jugendliche mit körperlich-motorischen sowie Sinnesbeeinträchtigungen im Gemeinsamen Lernen bereitgestellt werden können. Hier wird es kurz- und mittelfristig besonderen Handlungsbedarf geben, will man dem Anspruch gerecht werden, den Lernenden eine Beschulung in ihrem sozialen Umfeld zu ermöglichen.

Offen bleibt, inwieweit für die einzelnen Förderschwerpunkte erforderliche Unterrichtsmaterialien oder technische Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Dafür bedarf es einer gesonderten Erhebung an den Schulen des Kreises.

## 5. Zusammenfassung und Entwicklungsperspektiven

Die Reorganisation sonderpädagogischer Förderung und die Etablierung eines inklusiven Schulsystems werden den Kreis Paderborn, die Schulträger, Schulen und Lehrkräfte kurz-, mittel- und langfristig vor vielfältige Herausforderung stellen. Diese betreffen die Qualität des Unterrichts, organisationale Aspekte gleichermaßen wie die Erwartungen der Eltern und Lernenden aber auch aller am Bildungsprozess beteiligten Akteure. Denn in einem weiten Verständnis ist ein inklusives Schulsystem als ein „umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens“ (KMK 2011) zu denken.

Zentrale Ergebnisse sollen deshalb noch einmal zusammenfassend in den Blick genommen werden, um einerseits Anknüpfungspunkte für vertiefende Analysen zu beleuchten und gleichzeitig auf methodische Herausforderungen zu verweisen, die sich im Rahmen der Arbeit zeigten.

### *Zentrale Ergebnisse*

Die Integrationsquote des Kreises liegt im Primarbereich derzeit über der Quote im Sekundarbereich. Insbesondere in den Förderschwerpunkten Lernen sowie soziale und emotionale Entwicklung sind deutliche Unterschiede in der Beteiligung am Gemeinsamen Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zwischen den Schulstufen zu beobachten. Zudem bleibt das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der Sinneswahrnehmungen hinter dem der Lern- und Entwicklungsstörungen zurück, während der Schulbesuch von Lernenden mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen vergleichsweise häufig in einer der allgemeinen Schulen realisiert wird.

Die kreisangehörigen Gemeinden stehen dabei vor ganz unterschiedlichen Herausforderungen in Bezug auf die Anzahl der Lernenden mit besonderem Förderbedarf. Wie sich zeigte, wird der Großteil aller Lernenden mit Förderbedarf in den Gemeinden Paderborn, Salzkotten, Büren und Delbrück beschult, was zunächst mit den dort vorhandenen Förderschulangeboten zu erklären ist. Inwieweit sich im Zuge des Ausbaus der Angebotsstrukturen Gemeinsamen Lernens dieses Bild verändert, lässt sich nur unter zusätzlicher Berücksichtigung der Wohnorte der Schülerinnen und Schüler herausarbeiten. Sowohl die regionale Schulentwicklungsplanung als auch die Schulträger könnten von den Erkenntnissen einer solchen weiterführenden Analyse zu Pendlerbewegungen zwischen den Gemeinden profitieren.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im diagnostizierten Förderbedarf, insbesondere in der emotionalen und sozialen Entwicklung, bedürfen einer weiterführenden Auseinandersetzung mit den möglichen Ursachen. Gleiches gilt für die insgesamt steigenden Förderbedarfe im Bereich Lernen von der Primar- zur Sekundarstufe I. Auch im Hinblick auf die Teilhabe von Lernenden mit Zuwanderungshintergrund konnte gezeigt werden, dass die Förderschulbesuchsquote der

zugewanderten Kinder und Jugendlichen erster und zweiter Generation deutlich unter der der Lernenden ohne Zuwanderungshintergrund liegt. Dieser Befund ist jedoch vor dem Hintergrund der vergleichsweise kleinen Fallzahlen zu interpretieren. Weiterhin wurde die besondere Situation derjenigen, deren Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist sowie der Migrantinnen und Migranten 2. Generation gezeigt werden. Ihre Überrepräsentanz in den Fördereinrichtungen mit Schwerpunkt Lern- und Entwicklungsstörungen, gilt es zu prüfen und weiter zu beobachten. Zudem können valide Aussagen nur unter Berücksichtigung der Wohnorte getroffen werden. Denn hier liegt die Vermutung nahe, dass die Förderschulbesuchsquoten von Entscheidungsprozessen der Beteiligten (z. B. Eltern) und etwaigen Unterschieden in deren Mobilitätsbereitschaft beeinflusst werden. Deshalb ist die Förderschulbesuchsquote immer im Kontext einer überregionalen Nutzung der Angebote, über die Kreisgrenzen hinaus, zu interpretieren.

Positiv ist an dieser Stelle der Rückgang der direkten Einschulungen an Förderschulen in den letzten Jahren hervorzuheben, die leicht unter dem Landesdurchschnitt liegen und besonders im Bereich Sprache deutlich zurückgegangen sind. So wurde bereits in verschiedenen Untersuchungen gezeigt, dass sich die Leistungskluft zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (insbesondere im Bereich Lernen) vergrößert, je länger Lernende mit Förderbedarf eine Fördereinrichtung besuchen (Wocken, 2000).

Ganztagsangebote werden in den Förderschulen fast flächendeckend bereitgestellt und auch genutzt. Zur Weiterentwicklung des Gemeinsamen Lernens scheinen nicht zuletzt ähnlich breite Gelegenheitsstrukturen in den allgemeinen Schulen von Bedeutung zu sein. Die Entscheidung der Eltern in Bezug auf die Schulwahl könnte nicht zuletzt von der Bereitstellung eines Ganztagsangebotes beeinflusst werden.

Perspektivisch sollte zudem geprüft werden, wie der Übergang zwischen den Bildungsphasen (zwischen frühkindlicher Bildung und Schule und in die berufliche Bildung) in Betrachtungen einbezogen werden kann. Die zentrale Herausforderung liegt dabei vor allem in den unterschiedlichen Verständnissen von Behinderung und Beeinträchtigung der einzelnen Bildungsbereiche. „Behinderungen treten nicht nur teilweise (erst) in bestimmten Bildungsphasen auf, sondern verschwinden auch unter Umständen wieder vollständig oder werden für die betroffenen Personen in einem anderen Bildungsbereich bedeutsam“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

Einer eingehenderen Analyse bedarf auch die Praxis der Abschlussvergabe. Beim Rückgang der Hauptschulabschlüsse, der sich in den letzten Jahren vor allem im Bereich Lernen an den Förderschulen des Kreises zeigt, ist der Frage nachzugehen, inwieweit hier Ermöglichungsbedingungen für den Besuch einer Förderschule zur beruflichen Qualifikation geschaffen werden oder andere Aspekte wie Deckung und Nachfrage nach bestehenden Angeboten im Förderschulbereich der beruflichen Bildung Einfluss nehmen.

Die konzeptionellen, institutionellen und personellen Entwicklungsnotwendigkeiten und Veränderungen, die mit dem Gemeinsamen Lernen aller einhergehen, stellen einen langfristigen Prozess dar, in dem der pädagogischen Fachkraft eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Tegge 2015). Werning (2015) sieht in der multiprofessionellen Kooperation eine zentrale Voraussetzung inklusiver Schulen. Diese setzt jedoch den langfristigen Auf- und Ausbau von Zusammenarbeit der Lehrenden ebenso wie des nicht-pädagogischen Personals voraus. Eine verlässliche Anbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an die Schule als fester Bestandteil des Kollegiums, so wie es im Kreis

Paderborn derzeit erfolgt, erscheint dafür zentral. Gleichwohl gilt es zu prüfen, inwieweit der Austausch im Kollegium erfolgt, inwieweit Kommunikationsräume (z.B. in Form regelmäßiger Teamsitzungen oder -besprechungen) existieren und wie sie genutzt werden.

### *Methodische Herausforderungen*

In den Analysen zeigt sich sehr deutlich, dass es weiterer Informationen und Daten insbesondere zur Qualität des Gemeinsamen Lernens bedarf, um ein ganzheitliches Bild zum Stand des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn zeichnen zu können.

Zentral ist dabei die mehrfach ausgeführte Notwendigkeit, Inklusions- und Integrationsquoten ebenso wie Förderschulbesuchsquoten und Förderquoten der verschiedenen Schwerpunkte unter Berücksichtigung des Wohnortes zu betrachten. Nur so lassen sich die Besonderheiten des Kreises und der einzelnen Gemeinden berücksichtigen und Fragen nach den Möglichkeiten und der Nutzung wohnortnaher Schulangebote sowie schulbedingte, alltägliche Pendelbewegungen der Lernenden hinreichend beantworten.

Die Ausführungen zu räumlichen und personellen (insbesondere des nicht lehrenden Personals) Voraussetzungen konnten nur vereinzelt Anhaltspunkte zum aktuellen Stand in den allgemeinen Schulen des Kreises liefern. Neben der quantitativen Erfassung wären mittelfristig Daten zur Nutzung bzw. Bewertung dieser Voraussetzungen zielführend. Denn nicht gezeigt werden konnte, inwieweit Räume erforderlich sind oder genutzt werden, um z. B. ergotherapeutische Maßnahmen, Rückzugsräume oder ähnliches bieten zu können.

In Bezug auf die allgemeinen Schulen besteht eine weitere Herausforderung in den fehlenden Möglichkeiten, statistische Merkmale zu kombinieren, wie beispielsweise Zuwanderungsgeschichte und Förderschwerpunkt oder erreichte Abschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen. Zentrale Fragen und Vergleichsmöglichkeiten zu intendierten und nicht-intendierten Wirkungen kommunaler Bildungssteuerung bleiben damit zunächst unbeantwortet.

Ließen sich auf Basis der vorliegenden Daten des Schulinformations- und Planungssystems sowie der Schulträger und des Kreisschulamt bereits umfassende Informationen zu Bildungsangeboten, -beteiligung oder Personalausstattung, etc. (Input-Ebene) darstellen, so zeigte die Analyse auch, dass insbesondere zur Qualität des Gemeinsamen Lernens kaum Aussagen getroffen werden können. Die Analysen beschränken sich weitestgehend auf die strukturellen Veränderungen im Kreis. Eine stärker prozessorientierte Analyse der Qualität des Gemeinsamen Lernens, die die Ebene der Einzelschule einbezieht und insbesondere Aussagen zur Professionalisierung des pädagogischen Personals aber auch zur Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt, erscheint notwendig und zielführend.

Nicht selten werden diagnostizierte Förderbedarfe zu einem späteren Zeitpunkt aufgehoben. Hierin liegt eine weitere Herausforderung für die Darstellung der Entwicklung des Gemeinsamen Lernens im Kreis Paderborn. Um einen Überblick über die Häufigkeit ebenso wie über den Verbleib dieser Schülerinnen und Schüler gewinnen zu können, bedarf es einer Auseinandersetzung mit der Praxis der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Für vertiefende Auseinandersetzungen erscheint es sinnvoll zu prüfen, inwieweit Informationen im Kreis bzw. bei den Schulträgern vorliegen und genutzt werden können. Ebenso relevant ist die Berücksichtigung des probeweise für sechs Monate erteilten sonderpädagogischen Förderbedarfs, über den in den berücksichtigten SchIPS-Daten keine

Informationen vorliegen. Gleiches gilt für den probeweisen Besuch der allgemeinen Schule von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wie er insbesondere im Rahmen einzelintegrativer Maßnahmen erfolgte.

Mit der Änderung der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke AO-SF (vom 29. September 2014) in Bezug auf die Möglichkeit der Eltern, abweichend von der allgemeinen Schule eine Förderschule für Ihr Kind zu wählen (§ 16 AO-SF), ergeben sich zukünftig neue Herausforderungen für die Interpretation der Integrationsquoten und Inklusionsquoten die es in nachfolgenden Analysen zu berücksichtigen gilt.

Die Prüfung räumlicher und personeller (insbesondere des nicht lehrenden Personals) Voraussetzung konnte nur vereinzelt Anhaltspunkte zum aktuellen Stand in den allgemeinen Schulen des Kreises liefern. Neben der quantitativen Erfassung wären mittelfristig Daten zur Nutzung bzw. Bewertung dieser Voraussetzungen zielführend. Denn nicht gezeigt werden konnte, inwieweit Räume erforderlich sind oder genutzt werden, um einen Ort z.B. für ergotherapeutische Maßnahmen, Rückzugsräume oder ähnliches bieten zu können.

## Literatur

Arnhold, G. (2006): Kleine Klassen - große Klassen?: Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengröße für Schule und Unterricht. Klinkhardt.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. W. Bertelsmann: Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. W. Bertelsmann: Bielefeld.

Bleidick, U. (1988): Betrifft Integration. Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Berlin: Marhold.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., et al. (2010): Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, (1), S. 133-180.

Bildungs- und Integrationsbüro Kreis Paderborn (2014): Fortbildungen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. Online verfügbar unter <http://www.kreis-paderborn.de/bildungsbuero/startseite/News/2014/Vielfalt-Grundschule-systemisch-steuern/BIZ-inklusive-unterrichtsentwicklung.pdf> (21.08.2015).

Blömeke, S. (2011): Was lernen deutsche Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung, was können sie im internationalen Vergleich? In: Berner, H. & Isler, R. (Hrsg.): *Lehrer-Identitäten, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (Bd. 8). Hohengehren: Schneider.

Diefenbach, H. (2004): Relative-Risiko-Indices für die Über- bzw. Unterrepräsentation von ausländischen Schülern an allgemein bildenden Schulen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I im Bundesgebiet und in den einzelnen Bundesländern im Jahr 2002. Vortrag anlässlich des Wissenschaftlichen Fachgesprächs der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Thema „Migrantenkinder stärken statt aussondern!“ am 25.06.2004 in Heidelberg. Frankfurt am Main: GEW.

Deutscher Bildungsrat (1973). Empfehlungen der Kommission: Zur Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn.

Döbert, H. (2010): Regionale Bildungsberichterstattung in Deutschland. Konzept, Ziele und Anforderungen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 58 (2), S. 158–175.

Einsiedler, W.; Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2008): Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung, in: Cortina, K.S.; Baumert, J. Leschinsky, A., Mayer, K.U., Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland*.

Emmerich, M & Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversität – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: VS Springer.

Fend, H. (2008): *Schule Gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Springer.

Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.) (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Springer.

Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: VS Springer.

Heinrich, M. / Urban, M. / Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen; in: Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlung*. Waxmann: Münster, New York, München, Berlin, S. 69–133.

Hinz, A. (2006): Integration und Inklusion, in: Bleidick u. a. (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2006, S. 97–99.

Kemper, T. (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition!, in: *DDS – Die Deutsche Schule*, 102. Jahrgang, Heft 4, S. 315–326.

Kemper, T. (2015): *Bildungsdisparitäten nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik*. Münster u. a.: Waxmann.

Klemm, K. (2014): Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17. Jg. 4(14), 625–638.

Klemm, K. & Preuß-Lausitz, U. (2011): *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schule. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Essen & Berlin, Juni 2011. Online verfügbar unter [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06\\_SondPaed/Studie\\_Klemm\\_Preuss-Lausitz\\_NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf) zuletzt geprüft am 17.07.2015.

KMK (2011): *Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011, S.3.

Kühne, S. (2015): Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe. Münster/New York: Waxmann.

Lee, V. & Smith, J. (1996): Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary students. *American Journal of Education* 104, 2, S. 103-147.

Ministerium für Schule und Weiterbildung (v. 23.12.2010): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I., RdErl.d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010 (vom 15.06.2014 (12-63 Nr. 2). Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/12-63Nr2-Grundlagenerlass.pdf>, zuletzt geprüft am 11.02.2015.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2011): Prognose zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen Einstellungschancen für Lehrkräfte bis 2030.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Statistische Daten und Kennziffern zum Thema Inklusion – 2013/14. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF) vom 29. April 2005.

Malecki, A. (2013): Sonderpädagogischer Förderbedarf – eine differenzierte Analyse. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Wirtschaft und Statistik*, Oktober 2014

Projektteam KBM (2011): Wie erstellt man einen kommunalen Bildungsbericht? Handreichung. Bonn: Projektträger DLR. Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5884>.

SchulG NRW (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). SchulG, vom 25. März 2015.

Schulpolitischer Konsens für Nordrhein-Westfalen. Lemeinsame Leitlinien von CDU, SPD, und Bündnis 90/DIE GRÜNEN für die Gestaltung des Schulsystems in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 19. Juli 2011.

Schwarz, A. & Mekles, A (2014): Gemeinsamer Schulentwicklungsplan für die Förderschulen im Kreis Paderborn. Gutachten im Auftrag des Kreises Paderborn. Online verfügbar unter [http://www.kreis-paderborn.de/kreis\\_paderborn/presse/2014/img/40/Gutachten\\_WIB\\_FoeSEntwPlan\\_PB\\_140920.pdf](http://www.kreis-paderborn.de/kreis_paderborn/presse/2014/img/40/Gutachten_WIB_FoeSEntwPlan_PB_140920.pdf) (24.06.2015).

Siehr, A. & Wrase, M. (2014): Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts - Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*, 2014, Jg. 62, H. 2, S. 161-182.

Statistisches Bundesamt, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2013): Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. Online verfügbar unter: [http://www.statistik-bw.de/bildungskultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring\\_2013.pdf](http://www.statistik-bw.de/bildungskultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring_2013.pdf) (22.06.2015).

Stichweh, R. (2009): *Inklusion und Exklusion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Tegge, D. (2015): Eine Schlüsselrolle ohne Schlüsselqualifikation? Zu Professionalisierungserfordernissen von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext inklusiver Bildung, in: Haude, C & Volk, S. (Hrsg.):



Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Belz Juventa: Weinheim & Basel, S. 72-89.

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for all. Paris.

Verordnung des MSW vom 24. März 2014, Verordnung zur Änderung der Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz für das Schuljahr 2014/2015, abgedruckt in: Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW., Ausgabe 2014 Nr. 9 vom 4.4.2014, S. 223-236.

Verordnung des MSW vom 29. April 2005, Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF), zuletzt geändert 29. September 2014 (SGV.NRW.223).

Walgenbach, K. (2014): Heterogenität Intersektionalität-Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Toronto: Budrich.

Weishaupt, H. / Kemper, T. (2009): Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs. In: Sylvester, I. / Sieh, / Menz, / Fuchs, H.W. / Behrendt, J. (Hrsg.): Bildung - Recht - Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Waxmann, Münster. Online verfügbar unter: [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4150/pdf/Weishaupt\\_Kemper\\_2009\\_Nationalitaetenspezifische\\_Bildungsbenachteiligung\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4150/pdf/Weishaupt_Kemper_2009_Nationalitaetenspezifische_Bildungsbenachteiligung_D_A.pdf) [19.04.2015].

Werning, R. (2015): Was ist eine gute inklusive Schule? Vortrag im Rahmen der Summerschool des Graduiertenkollegs „Inklusion-Bildung-Schule: Analysen von Schulstrukturentwicklungen“ am 23.07.2015.

Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 12, S. 492-503.