Н

Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem



Mit dem Thema der Bildung von Menschen mit Behinderungen nimmt der Bildungsbericht eine aktuelle gesellschafts- und bildungspolitisch relevante Debatte auf. Im Mittelpunkt der gegenwärtigen Diskussion um die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen steht die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) aus dem Jahr 2006, die die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 ratifiziert hat und die heute rechtsverbindlich ist. Für das Bildungssystem gilt insbesondere Art. 24:

- "(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem² auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
- a. die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken:
- b. Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c. Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.
- (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
- a. Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b. Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c. angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d. Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
- e. in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden."

¹ Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention vom 13.12.2006, Bundesgesetzblatt II, 2008, S. 1419; der Text findet sich auszugsweise unter www. bildunasbericht. de.

² In der offiziellen Sprachfassung der Vereinten Nationen findet sich insoweit der Begriff "Inclusive Education", s. Art. 50 BRK.

H

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen prägt Debatte um Inklusion Die Ratifizierung der Konvention hat in Deutschland eine Debatte um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen neu entfacht und forciert. Inklusion in einem weiteren Sinne meint dabei ein "umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens"3, das den gesellschaftlichen Umgang mit Heterogenität in grundlegender Weise thematisiert. Das Konzept der Inklusion im Bildungsbereich geht dabei über dasjenige der Integration insofern hinaus, als nicht mehr nur die Frage des angemessenen und geeigneten Förderortes für bestimmte Gruppen im Vordergrund steht, sondern auch die der sozialen Interaktion – also nach den Möglichkeiten gefragt wird, weitestgehende soziale Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Auch wenn die konkreten Inhalte dieses Konzepts durch die jeweiligen nationalen, regionalen und lokalen Kontextbedingungen je spezifisch interpretiert und adaptiert werden müssen, lässt sich gleichwohl die besondere systemische Perspektive von Inklusion als Charakteristikum hervorheben: Insofern werden im Sinne der UN-BRK die Möglichkeiten des Zugangs zu Bildung sondiert, wird die Akzeptanz von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedürfnissen in Bildungseinrichtungen thematisiert und nach der größtmöglichen Umsetzung von sozialer Partizipation innerhalb und außerhalb von institutionellen Bildungssettings gefragt, ohne dabei die Perspektive der Verbesserung der Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu vernachlässigen.4

Der Begriff der Behinderung ist ebenso komplex wie uneindeutig definiert. Einerseits wird bis heute Behinderung als individuelles Merkmal einer Person verstanden; andererseits ist seit den 1970er Jahren das Bestreben erkennbar, ein individuumbezogenes durch ein soziales Begriffsverständnis abzulösen. Letzteres stellt die gesellschaftlichen Barrieren in den Mittelpunkt, die Individuen aufgrund von körperlichen wie sozialen Normabweichungen stigmatisieren und benachteiligen.

Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation von 2001 nimmt dieses Verständnis von Behinderung auf. Sie basiert auf einem bio-psycho-sozialen Modell und geht von Bezügen zwischen Körperfunktionen und -strukturen, individuellen Aktivitäten und Partizipation aus, die ihrerseits wiederum in Wechselwirkung mit Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren) stehen. Die UN-BRK knüpft an ein solches Verständnis von Behinderung im Art. 1 an: "Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können."

Vor dem Hintergrund dieser Neuorientierung des Verständnisses von Behinderung darf nicht übersehen werden, dass in Deutschland der gesellschaftliche Umgang mit Menschen mit Behinderungen durch zweierlei Besonderheiten geprägt ist: durch den Bezug von Leistungen, die darauf gründen, dass bestimmte, gesetzlich geregelte Voraussetzungen für die Anerkennung einer Behinderung vorliegen, und durch Bereitstellung besonderer institutioneller Angebote, die in ihrer Ausrichtung speziell auf eine jeweils festgestellte Form der Behinderung ausgerichtet sind.

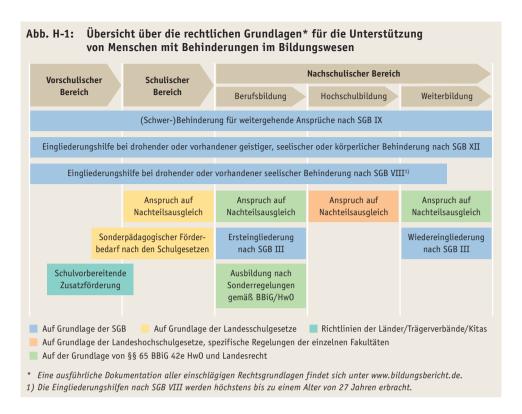
Die grundlegenden Voraussetzungen für den Bezug von Leistungen ergeben sich aus dem Sozialgesetzbuch (§ 2 Abs. 1 SGB IX), das von individuumsbezogenen Tatbeständen ausgeht: "Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der

Gesellschaftliche Barrieren im Mittelpunkt des Verständnisses von Behinderung

Feststellung einer Behinderung als Voraussetzung für Leistungen

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

⁴ Werning, R. & Baumert, J. verwenden hierfür den Begriff der "Kompatibilitätsannahme", vgl. Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert u. a. (Hrsg.), Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven, Schulmanagement Handbuch 146, München: Oldenbourg, S. 38–55.



Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist." Für die Erbringung der entsprechenden sozialrechtlichen Leistungen stehen vielfältige, teils spezifische Einrichtungen bereit (H2), die sich ihrerseits auf unterschiedliche Abgrenzungen, Einschränkungen oder auch Erweiterungen des Begriffs der Behinderung innerhalb der jeweiligen Bildungsbereiche stützen (Abb. H-1). Der Anspruch auf den Bezug besonderer Leistungen und auf institutionelle Fördermaßnahmen folgt im Bildungssystem dabei nicht allein den Bestimmungen des SGB.

Im Kindes- und Jugendalter spielen neben den Bestimmungen des SGB IX insbesondere die Eingliederungshilfen eine große Rolle, die nach dem SGB XII, bei einer seelischen Behinderung nach dem SGB VIII erbracht werden. Da Beeinträchtigungen teilweise erst im Laufe der kindlichen Entwicklung entstehen, auch nur temporär bestehen können oder aufgrund von Unsicherheiten der Prognose zukünftiger individueller Entwicklungsverläufe (noch) nicht eindeutig als Behinderungen diagnostizierbar sind, kann auch die Feststellung einer drohenden Behinderung zur Bewilligung von Eingliederungshilfe führen.

Im Schulalter tritt zu der sozialgesetzlich geregelten Eingliederungshilfe, die auch den außerschulischen Bereich der Kinder-und Jugendhilfe (z.B. Hortbetreuung, stationäre Einrichtungen, Freizeitangebote wie Sport für Menschen mit Behinderungen) prägt, der in den Schulgesetzen definierte Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs hinzu. Sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, wenn eine Beeinträch- im Schulbereich tigung so gravierend ist, dass Kinder und Jugendliche ohne besondere Unterstützung im Regelunterricht nicht hinreichend gefördert werden können. Derzeit werden bis zu acht sonderpädagogische Förderschwerpunkte voneinander unterschieden, zu denen die Kultusministerkonferenz in den Jahren 1996 bis 2000 je eigene Empfehlungen verabschiedet hat.⁵ Damit besteht bei den allgemeinbildenden Schulen der höchste Grad an Differenzierung.

Eingliederungshilfe in der frühen Kindheit bedeutsam

Ausdifferenzierung von sonderpädagogischem Förderbedarf

⁵ Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen und (langandauernde) Erkrankung. Ergänzend wurden im Jahr 2000 "Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten" beschlossen.

Sozialrechtliche Ansprüche von Bedeutung im nachschulischen Bereich Für berufliche Ausbildung, Studium und Weiterbildung werden grundsätzlich keine, über die allgemeinen Bestimmungen des Sozialgesetzbuches hinausgehenden Leistungen aufgrund einer Behinderung gewährt. In Abhängigkeit von Art und Schwere der Behinderung ist die Anwendung von Nachteilsausgleichen bei der Durchführung der Ausbildung und bei Prüfungen⁶ vorgesehen – oder es werden besondere Ausbildungsgänge⁷ angeboten. Im Hochschulbereich ist entscheidend, dass sich (Schwer-) Behinderungen nicht zwangsläufig studienbeeinträchtigend auswirken, und dass auch Studierende ohne eine anerkannte (Schwer-)Behinderung Anspruch auf Nachteilsausgleiche haben (können).

In den einzelnen Bildungsbereichen findet sich ein je unterschiedliches Verständnis von Behinderung. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass sich entsprechende Zuschreibungen im Lebenslauf verändern können. 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. Wegen der skizzierten Vielfältigkeit der geltenden Definitionen von Behinderung und damit verknüpfter Förderbedarfe orientiert sich die Gliederung des Schwerpunktkapitels nicht an bereichsspezifischen Abgrenzungen entlang der Bildungswege. Vielmehr wird – soweit möglich – datengestützt für fünf zentrale, quer zu den Bildungsbereichen liegende Perspektiven die gegenwärtige Situation für Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem skizziert:

- In einem ersten Abschnitt wird zunächst die Vielfalt der diagnostischen Ansätze beschrieben, die in den verschiedenen Bildungsphasen zur Feststellung von Behinderungen zur Anwendung kommen. Darüber hinaus werden Informationen zu den diagnostizierten Auftretenshäufigkeiten bzw. zur Anzahl der jeweils betroffenen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen dargestellt (H1).
- Anschließend wird ein datenbasierter Überblick über die vorhandenen Angebote in den frühkindlichen, allgemeinbildenden (schulischen) sowie außer- und nachschulischen Bildungsbereichen gegeben (H2).
- Aus der Perspektive von Bildung im Lebenslauf wird in einem dritten Abschnitt dargestellt, in welchem Maße Bildungsangebote wahrgenommen werden (H3). Weiterhin wird untersucht, inwieweit sich insbesondere an Übergängen innerhalb des Bildungssystems Probleme für Menschen mit Behinderungen stellen bzw. verschärfen. Analysiert werden in diesem Zusammenhang Daten zu Zugängen, Beteiligung, zu Übergängen und Abschlüssen sowie soweit möglich zu Kompetenzen.
- Informationen über Anzahl und Qualifikation des Personals, das mit der Bildung und Betreuung von Menschen mit Behinderungen in den unterschiedlichen Institutionen des Bildungssystems befasst ist, stellt der vierte Abschnitt differenziert nach den einzelnen Förderorten bereit (H4).
- In einem fünften Schritt wird versucht, der Frage nachzugehen, wie und in welchem Umfang Ressourcen zur Förderung von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem zugewiesen werden und welche Auswirkungen damit verbunden sein können (H5).

Abschließend werden, basierend auf den Analysen, wesentliche Herausforderungen abgeleitet, die sich aktuell und künftig für eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem ergeben (**H6**).

⁶ Nach § 65 BBiG und § 42l HwO.

⁷ Nach § 66 BBiG und § 42m Hw0.

п 1

Diagnostik und Auftretenshäufigkeiten

Bei der Feststellung von Behinderungen kommen im Bildungsbereich unterschiedliche diagnostische Verfahren zum Einsatz, insbesondere medizinische, psychologische und (sonder-)pädagogische. Zwei Funktionen und Zielrichtungen von Diagnostik sind dabei zu unterscheiden. Einerseits stellen diagnostische Befunde eine Grundlage für Entscheidungen über institutionelle Platzierungen, die Bereitstellung von Ressourcen und die Einleitung sowie die Umsetzung und Evaluation spezifischer Fördermaßnahmen dar; sie lassen sich insoweit einer "Platzierungsdiagnostik" zuordnen. Andererseits zielt eine "Lernverlaufsdiagnostik" auf eine systematische und kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler; sie ist Teil des Unterrichtshandelns von Lehrkräften, um differenziertes und adaptives Unterrichten zu ermöglichen. Beide Formen finden gegenwärtig Verwendung, haben aber für die Teilhabe an Bildung von Menschen mit Behinderungen unterschiedliche Voraussetzungen und auch unterschiedliche Folgen.

Die Anwendung diagnostischer Verfahren basiert auf rechtlichen Regelungen, die nachfolgend skizziert werden. Hieraus ergibt sich auch Klarheit darüber, welche Formen von Diagnostik Anwendung finden, welche Leistungsansprüche aus den diagnostischen Ergebnissen resultieren und wie häufig welche Arten von Behinderungen festgestellt werden. Diagnoseverfahren als Grundlage für weitere Leistungen zur Teilhabeermöglichung (z.B. von Krankenkassen, Unfallversicherungsträgern, der Rentenversicherung), die nicht unmittelbar auf Bildungsangebote gerichtet sind, müssen aus Gründen der Darstellbarkeit bei den folgenden Ausführungen außer Acht gelassen werden, auch wenn diese im Einzelfall eine wichtige, bisweilen sogar zentrale Voraussetzung dafür bilden, die Teilnahme an Bildung überhaupt erst möglich zu machen.

Wird nach SGB IX die Feststellung einer Behinderung beantragt, so werden auf der Basis medizinischer Beurteilungen die Auswirkungen auf die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft geprüft. Der Grad der Behinderung (GdB) wird nach versorgungsmedizinischen Grundsätzen definiert und gilt als Maßstab für die körperlichen, geistigen, seelischen und sozialen Auswirkungen von Funktionsbeeinträchtigungen. Die Anerkennung der Behinderung setzt einen GdB von wenigstens 20 voraus, als schwerbehindert gilt eine Person ab einem GdB von 50.

Im Jahr 2009 hatte etwa jeder neunte Deutsche eine amtlich anerkannte Behinderung (**Tab. H1-1A**), 87% von ihnen waren schwerbehindert. Der Anteil der Menschen mit Behinderungen steigt mit zunehmendem Alter deutlich an. Die amtliche Feststellung einer Behinderung gemäß SGB IX ist allerdings für die Frage der behinderungsbedingten Bildungsbeeinträchtigung nur von untergeordneter Bedeutung. So gibt es je nach Lebensalter bzw. Bildungsbereich weitere Verfahren zur Feststellung möglicher Behinderungen und Beeinträchtigungen, die sich aufgrund ihrer bildungsbereichsbezogenen Spezifik als besonders relevant erweisen.

Etwa jeder neunte Einwohner in Deutschland mit einer amtlich festgestellten Behinderung

Frühe Kindheit

In der frühen Kindheit werden zunehmend Verfahren der Entwicklungsdiagnostik eingesetzt, die darauf abzielen, (drohende) Behinderungen möglichst frühzeitig zu erkennen. Im Rahmen von Entwicklungsscreenings und Schuleingangsuntersuchungen sollen frühzeitig Risiken erkannt und entsprechende Fördermaßnahmen eingeleitet werden.

⁸ Für einen Überblick über (weitere) Leistungen und Aktivitäten zur Verbesserung der Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bonn, S. 273 ff.

H 1 Eingliederungshilfen nach SGB VIII oder SGB XII können in der frühen Kindheit in unterschiedlicher Form gewährt werden. Hierfür stehen auch Kindertageseinrichtungen als Orte der Leistungserbringung zur Verfügung. Diese können jedoch nicht selbstständig einen Hilfebedarf diagnostizieren, vielmehr bedarf es dazu der Initiative der Eltern sowie der Bewilligung durch das Sozial- oder Jugendamt. Nur wenn eine entsprechende Eingliederungshilfe beantragt und als Leistung innerhalb der Einrichtung erbracht wird, werden die Betreffenden als Kinder mit einer einrichtungsgebundenen Eingliederungshilfe statistisch erfasst.9

Mit zunehmendem Alter steigt die Quote der institutionellen Bildungsbeteiligung der Kinder mit einer Eingliederungshilfe in Kindertagesbetreuung deutlich an Der Anteil der Kinder im Alter von unter drei Jahren, die eine Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen oder in Kindertagespflege erhalten, lag im Jahr 2013 insgesamt bei einer Quote von 0,2% an der altersgleichen Bevölkerung (Tab. H1-2A). Die jahrgangsspezifischen Quoten steigen mit dem Alter der Kinder bis zu einem Wert von zuletzt 3,6% bei den 5-Jährigen an. Neben Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bieten in einigen Ländern Förderschulkindergärten und schulvorbereitende Einrichtungen die Möglichkeit, Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf vor der Einschulung zu betreuen und zu fördern (H2). Unter Einbezug dieser Kinder würde sich die Quote der Kinder mit einer Eingliederungshilfe bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Angeboten der frühkindlichen Bildung noch erhöhen.

Schulalter

Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, der auf landesschulrechtlicher Grundlage erbracht wird, erfordert in den meisten Ländern ein Überprüfungsverfahren, das grundsätzlich zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn eingeleitet werden kann. Dabei gilt, dass weder eine festgestellte Behinderung nach dem SGB automatisch zur Einleitung eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens im Schulbereich führt, noch dass die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs unmittelbare sozialrechtliche Folgen hat. Die Verfahren und Abläufe der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs regeln die Länder eigenständig. Die große Heterogenität bei der Struktur und Durchführung der Verfahren spiegelt sich nicht zuletzt wider in den zwischen wie innerhalb der Länder abweichenden Ergebnissen bei der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihrer Verteilung auf die Förderschwerpunkte (H3).

Verfahren der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf keineswegs einheitlich

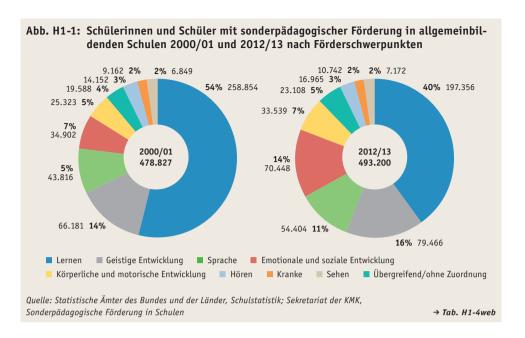
Im Zuge der Bemühungen zu einem auf Inklusion orientierten Schulsystem haben einige Länder Anpassungen bei der Bereitstellung und Nutzung sonderpädagogischer Expertise vorgenommen. Sonderpädagogische Diagnostik wird dabei zunehmend nicht mehr auf die einzelfallbezogene Platzierungs- und Ressourcenallokationsfunktion bezogen, sondern als Prozess- und Verlaufsdiagnostik verstanden, deren Bedeutung in der Bereitstellung förderrelevanter Informationen für flexible, situationsadäquate und kurzfristig verfügbare Unterstützungsleistungen (H6) liegt.

Zunehmende Orientierung auf Prozessund Verlaufsdiagnostik

Ein Antrag auf die Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs kann nicht nur von den Erziehungsberechtigten, sondern auch durch die Schule gestellt und unter Beteiligung der Schulaufsicht in Kooperation zwischen Schule und zuständiger sonderpädagogischer Einrichtung umgesetzt werden. Die Verfahren selbst basieren primär auf pädagogisch-psychologischer Diagnostik; medizinische Feststellungen werden bei Bedarf hinzugezogen. In den Ländern gibt es ein breites Spektrum an zuständigen Personen oder Institutionen; zumeist sind

Einzelfallbezogene Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

⁹ Kinder mit Förderbedarfen ohne die Bewilligung einer Eingliederungshilfe, für die Leistungen beispielsweise in Form von Pauschalen für Gruppen oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gezahlt werden, können aus Gründen der Datenerfassung in den nachfolgenden Ausführungen nicht berücksichtigt werden.



dies von der Schulaufsicht bestellte Diagnostikteams, in denen neben allgemeiner pädagogischer Kompetenz auch sonderpädagogische Expertise vertreten ist.

Die Zahl der jährlich durchgeführten Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wird statistisch nicht erfasst, wohl aber die Anzahl der Steigende Förderguote Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogisch gefördert werden (Abb. H1-1). In Deutschland sind dies mit 493.200 Schülerinnen und Schülern fast eine halbe Million Kinder und Jugendliche. Seit 2000/01 ist zwar die Anzahl weitgehend konstant geblieben, aufgrund sinkender Schülerzahlen bedeutet dies jedoch eine Erhöhung der Förderquote von 5,3 auf 6,6% (Tab. H1-4web). Dieser Anteil liegt damit vier Mal höher als der Bevölkerungsanteil mit nach SGB festgestellter (Schwer-)Behinderung in der Altersgruppe zwischen 6 und unter 16 Jahren, was maßgeblich auf die unterschiedlichen Diagnosekonzepte von sonderpädagogischen Förderbedarf und amtlich festgestellter (Schwer-)Behinderung zurückgeführt werden kann. Innerhalb der diagnostizierten Förderschwerpunkte wird nach wie vor bei dem überwiegenden Teil der Schülerinnen und Schüler, bei insgesamt 197.000 Personen (d.h. 40% aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf), ein Förderbedarf im Schwerpunkt "Lernen" festgestellt, im Bereich "Geistige Entwicklung" sind es mit 79.000 Schülerinnen und Schüler 16% aller Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf.

Innerhalb der Förderschwerpunkte ist im letzten Jahrzehnt eine deutliche Verschiebung festzustellen: Während im Bereich "Lernen" 2012/13 ca. 61.000 Kinder weni- ... mit Verschiebungen ger gefördert werden als noch 2000/01 (dies entspricht einem Rückgang um 24%), hat zwischen den sich die Schülerzahl in fast allen anderen Förderschwerpunkten erhöht, im Bereich Förderschwerpunkten "Emotionale und soziale Entwicklung" auf 70.000 sogar verdoppelt.

Die Tendenz der Zunahme von Hilfeleistungen, insbesondere aufgrund von auffälligem Sozialverhalten oder psychischen Erkrankungen, zeigt sich auch im außerschulischen Bereich: Die Anzahl der Eingliederungshilfen aufgrund einer seelischen Behinderung (§ 35a SGB VIII) ist in den letzten Jahren angestiegen. Der Anteil der Kinder im Alter zwischen 7 und 18 Jahren, die Eingliederungshilfen nach SGB VIII oder SGB XII erhalten, lag 2011 bei 1% der altersgleichen Bevölkerung. 10

von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ...

¹⁰ Eigene Berechnung nach: Statistisches Bundesamt (2013). Sozialleistungen. Empfänger und Empfängerinnen von Leistungen nach dem 5. bis 9. Kapitel SGB XII 2011. Wiesbaden; Statistisches Bundesamt (2012). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige 2011. Wiesbaden. Stichtag ist jeweils der 31.12.

Erwachsenenalter

Im Bereich der beruflichen Bildung existieren entsprechend der Heterogenität ihrer Träger (Betriebe, Berufsschulen, Berufsbildungswerke, Bundesagentur für Arbeit, Jugendhilfe etc.) unterschiedliche Zuordnungskonzepte (wie Behinderung, Benachteiligung, Beeinträchtigung). Das Vorliegen einer Behinderung wird in je unterschiedlicher Weise und mit Bezug auf verschiedene gesetzliche Grundlagen für die Gewährung entsprechender Leistungen festgestellt. Das Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs etwa ist nur in beruflichen Schulen von Bedeutung (H3), die entsprechende Diagnostik wird gemäß unterschiedlicher rechtlicher Grundlagen (Schulgesetze und Verordnungen) der einzelnen Länder geregelt.¹¹ Im Rahmen von außerbetrieblichen und betrieblichen Ausbildungen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) wird Behinderung demgegenüber nicht im schulrechtlichen Sinne, sondern unter Bezugnahme auf das SGB IX bestimmt. Ist durch die festgestellte Art und Schwere der Behinderung keine Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen möglich, kann eine theoriereduzierte (Fachpraktiker-) Ausbildung¹² an ihre Stelle treten.

Diagnostische Entscheidung durch Reha-Beratung der BA

"Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben" als wichtiges für die Aus- und Weiterbildung

Die diesbezügliche Entscheidung trifft in der Regel die Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit (BA). Die Feststellung richtet sich dabei nach § 19 Abs. 1 SGB III: Danach gelten Menschen als behindert, deren "Aussichten, am Arbeitsleben teilzuhaben ..., wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung ... nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen, einschließlich lernbehinderter Menschen". Menschen, denen solche Einschränkungen im Arbeitsleben drohen, werden Behinderten gleichgesetzt (§ 19 Abs. 2 SGB III sowie § 68 SGB IX). Für die Einstufung als behindert ist eine sonderpädagogische Förderung während der Schulzeit nicht hinreichend. Über das Vorliegen eines reha-spezifischen Unterstützungsbedarfs wird auf der Basis der Gutachten der Psychologischen – bisweilen auch Medizinischen – Förderinstrument Fachdienste der BA, von Beratungsgesprächen mit den betroffenen Personen und von bildungsrelevanten Unterlagen (sonderpädagogische Gutachten, Zeugnisse, Gesamtbeurteilungsbögen) entschieden.¹³ Im Jahr 2011 wurden 11.203 entsprechende Ausbildungsverträge (ca. 2% aller neuen Verträge) nach § 66 BBiG/§ 42m HwO abgeschlossen (H3).14 Darüber hinaus werden spezifische Leistungen zur beruflichen Ausbildung für behinderte Menschen auch als Maßnahmen im Rahmen der "Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben" (§ 33 SGB IX) erbracht, und zwar nach analogen Maßstäben für berufliche Ausbildung und Weiterbildung.

> Über die Bewilligung entsprechender Leistungen entscheidet, abhängig von der Ursache der Behinderung, der jeweilige Träger der beruflichen Rehabilitation auf Basis von sozialmedizinischen oder ggf. psychologischen Fachgutachten durch beauftragte Sachverständige (vgl. § 14 Abs. 5 SGB IX). Für die Aus- und Weiterbildung ist die Bundesagentur für Arbeit (BA) – neben der Unfallversicherung – ein besonders wichtiger Rehabilitationsträger. Ein weiterer relevanter Rehabilitationsträger für die berufliche Ausbildung ist die Kinder- und Jugendhilfe, für die Weiterbildung auch die Deutsche Rentenversicherung.

> Im Jahr 2012 wurden 43.177 Personen als Rehabilitanden in der beruflichen Ersteingliederung und 22.744 Personen in der beruflichen Wiedereingliederung¹⁵

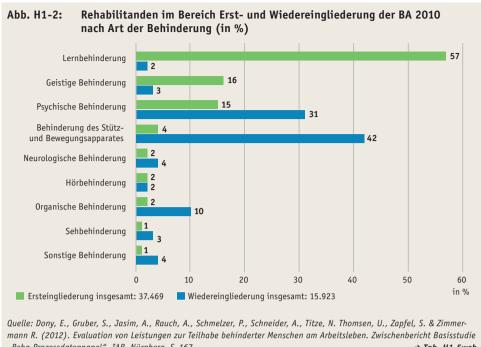
¹¹ Beispielsweise ist dies in Nordrhein-Westfalen im § 17 der Ausbildungsordnung für sonderpädagogische Förderung geregelt; danach entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über eine sonderpädagogische Förderung an Berufskollegs.

¹² Nach § 66 BBiG/§ 42m HwO.

¹³ Vql. Bundesagentur für Arbeit (2010). Leitfaden Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Menschen (berufliche Rehabilitation). Nürnberg, S. 6.

¹⁴ Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2013). Teilhabebericht. A. a. O., S. 102.

¹⁵ Die Kategorie der "Erst-" und "Wiedereingliederung" decken sich zwar nicht mit Erstausbildung und Weiterbildung, die Verteilung der jeweiligen Teilnehmer nach Alter verweisen aber in die Richtung von Qualifizierung eher für Jugendliche oder eher für Erwachsene.



"Reha-Prozessdatenpanel", IAB, Nürnberg, S. 167 → Tab. H1-5web

der BA anerkannt (Zugangszahlen). 16 Nach der einzigen Auswertung zur BA-Erst- und Wiedereingliederung, die nach Art der Behinderung differenziert, ist die mit Abstand häufigste Art der Behinderung bei den Rehabilitanden der Ersteingliederung eine Lernbehinderung (57%), gefolgt von geistiger (16%) und psychischer (15%) Behinderung (Abb. H1-2). Bei der Wiedereingliederung weist die Mehrheit der Rehabilitanden hingegen eine Behinderung des Stütz- und Bewegungsapparates auf (42%). Etwa ein Drittel der Behinderungen ist psychischer, 10% sind organischer Art.

Lernbehinderung auch bei beruflicher Bildung häufigste **Behinderungsart**

Personen, die im Erwachsenenalter infolge von Unfall oder Krankheit ihren Beruf nicht mehr (vollständig) ausüben können, haben ein Anrecht auf Umschulungen bzw. Weiterbildungsmaßnahmen, die ebenfalls im Rahmen der "Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben" (§ 33 SGB IX) erbracht werden. Das Feststellungsverfahren als Grundlage einer Leistungsgewährung (§ 14 Abs. 5 SGB IX) entspricht in etwa dem bereits bei der beruflichen Ausbildung dargestellten, wobei ergänzend noch Informationen aus der allgemeinen Arbeitsvermittlung herangezogen werden können.¹⁷ Im Dezember 2012 erhielten 50.953 Personen entsprechende Leistungen, die Neuzugänge im Jahr 2012 umfassen 22.744 Personen.18

Die Feststellungsverfahren für die Notwendigkeit einer beruflichen Rehabilitation stützen sich bei der Renten- und der Unfallversicherung, den beiden weiteren großen Trägern beruflicher Rehabilitationsleistungen, auf sozialmedizinische Begutachtungen ihres Beratungsärztlichen Dienstes (Rentenversicherung). 19 Für 2012 wurden von der Deutschen Rentenversicherung insgesamt 43.174 abgeschlossene Bildungsleistungen (Berufsvorbereitung, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung) registriert.²⁰ In der gesetzlichen Unfallversicherung waren es 2.375.²¹

¹⁶ Vql. Bundesagentur für Arbeit (2013). Arbeitsmarkt in Zahlen. Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben – Rehabilitanden Deutschland. Dezember 2012. Nürnberg, S. 6-7.

Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2010). A. a. O., S. 6.

¹⁸ Bundesagentur für Arbeit (2013). A. a. O., S. 6.

¹⁹ Deutsche Rentenversicherung Bund (2005). Leitlinie zur Rehabilitationsbedürftigkeit für Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben für den Beratungsärztlichen Dienst der Deutschen Rentenversicherung Bund. Berlin, S. 10-11.

²⁰ Deutsche Rentenversicherung Bund (2013), Rehabilitation 2012, eigene Berechnungen.

Vgl. Geschäfts- und Rechnungsergebnisse der gewerblichen Berufsgenossenschaften und Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand 2011 (2012), S. 133.

ohne Behinderung studieren zielaleich

Studierende mit und Im Hochschulbereich verläuft das Studium formal für alle zielgleich, und es wird nicht zwischen Studierenden mit Behinderungen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen unterschieden. Vorliegende Angaben zur Art der Beeinträchtigung beruhen primär auf Selbsteinschätzungen. Beeinträchtigungen müssen zumeist mit Gutachten belegt werden, um Nachteilsausgleiche gewährt zu bekommen, insbesondere dann, wenn es sich nicht um Studierende mit einer amtlich anerkannten Behinderung nach SGB IX handelt. Nach ihren eigenen Angaben war 2012 ein Siebtel aller Studierenden durch eine Behinderung oder eine chronische Krankheit gesundheitlich beeinträchtigt. Für die Hälfte von ihnen (7% aller Studierenden) wirkt sich die gesundheitliche Beeinträchtigung studienerschwerend aus (Tab. H1-3A). Etwa ein Viertel aus dieser Gruppe (37.000 bzw. 1,8% aller Studierenden) sieht darin sogar eine (sehr) starke Studienerschwernis. Besonders häufig kommen psychische Beeinträchtigungen vor, die zugleich zu größeren Anteilen stark studienerschwerend wirken (Tab. H1-6web). Bei 13% der Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung – das entspricht etwa bei Studierenden mit einem Prozent aller Studierenden – liegt eine amtlich festgestellte Behinderung vor; 8% sind schwerbehindert, wobei auch hier bisweilen nur eine schwache Studienbeeinträchtigung vorliegt (Tab. H1-7web). Ein Viertel der studienerschwerenden Beeinträchtigungen entsteht erst nach dem Beginn des Studiums (Tab. H1-6web).

Amtlich festgestellte Schwerbehinderung einer Beeinträchtiauna selten

Fazit

Über alle Bildungsbereiche hinweg lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Diagnosen über die Gewährung von Leistungen entscheiden und zugleich bestimmte institutionelle Zugänge ermöglichen oder verhindern. Die Verschiedenartigkeit der rechtlichen und disziplinären Grundlagen von Diagnosen und ihrer regional uneinheitlichen Umsetzung führen zu sehr verschiedenen Häufigkeiten der Zuschreibung von Behinderungen in den einzelnen Bildungsetappen. Dies erschwert eine eindeutige Identifikation und damit den Abbau von Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem. Allein die bestehende Unvergleichbarkeit von Diagnoseergebnissen führt bereits dazu, dass sich letztlich Bildung- und Lebenswege von gleichermaßen Betroffenen unterschiedlich entwickeln können. Da Diagnostik neben der orientierenden und evaluativen Funktion für pädagogische Förderung immer auch Bedeutung für Ressourcengenerierung und -absicherung zukommt, ist es umso mehr geboten, die Planung und Umsetzung gezielter Fördermaßnahmen für Menschen mit Behinderungen zu optimieren. Dies setzt die vermehrte professionelle Nutzung förderrelevanter Diagnostik voraus.

Methodische Erläuterungen

Förderschulkindergärten

In einigen Ländern werden laut KMK-Statistik Kinder in Förderschulkindergärten betreut. Hier werden in der Regel Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen, die noch nicht schulpflichtig oder vom Schulbesuch zurückgestellt sind (vgl. Tab. H2-8web).

Schulvorbereitende Einrichtungen

Schulvorbereitende Einrichtungen existieren in zwei Ländern und werden in der Regel für noch nicht schulpflichtige oder vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf angeboten (vgl. Tab. H2-8web).

Bildungsangebote

Von Behinderungen betroffene Kinder, Jugendliche und Erwachsene bedürfen – andauernder oder vorübergehender - Unterstützung, um ihnen eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Dabei besteht mit Blick auf die Bildungsangebote die Erwartung und gleichermaßen Anforderung, die je unterschiedlichen individuellen Lebenslagen und Lernausgangslagen zu erkennen, zu bewerten und hierauf im Sinne des übergreifenden Zieles von Inklusion zu antworten. Das Bildungswesen begegnet diesen Anforderungen gegenwärtig auf unterschiedliche Art und Weise. Bei den bestehenden vielfältigen Bildungsgängen bzw. -einrichtungen ist nicht nur zwischen Inklusion (gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen) und Separation (Lernen in gesonderten Einrichtungen) zu unterscheiden. Vielmehr gibt es auch ein breites Spektrum an Angeboten, bei denen zwar der gemeinsame Besuch einer Einrichtung, nicht aber das gemeinsame Lernen in heterogenen Lerngruppen im Vordergrund steht (z.B. Sonderklassen in Regelschulen). Für derartige Formen des gemeinsamen Förderorts, innerhalb dessen aber eine datengestützte Beschreibung der internen Aufteilung der Lerngruppen nicht möglich ist, bietet es sich heute in Anbetracht des umfassenderen Anspruchs von Inklusion an, von Integration zu sprechen.

Nachfolgend soll aufgezeigt werden, welche Angebote Institutionen im Bildungssystem gegenwärtig für Menschen mit Behinderungen in den verschiedenen Bildungsbereichen in Deutschland bereitstellen.

Übergreifend lässt sich eine Reihe von Aspekten benennen, die in allen Bildungs- Drei übergreifende bereichen für den Umgang mit Menschen mit Behinderungen Gültigkeit haben, auch Aspekte: wenn deren Beschreibung datengestützt kaum möglich ist:

- Bildungsprozesse können für und innerhalb von Lerngruppen grundsätzlich zielgleich oder zieldifferent gestaltet und organisiert werden; neben einer curricularen Unterscheidung Differenzierung prägt dabei die Orientierung auf einen (erwarteten) Abschluss die zwischen Zielgleich-Zuordnung. Mit dem Grundsatz des zielgleichen Lernens ist eine Vorstellung von heit und Zieldifferenz, relativer Homogenität verbunden, während zieldifferentes Lernen sehr viel stärker ... Heterogenitäten innerhalb von Lerngruppen in den Fokus rückt.
- Bei zielgleichen Bildungsgängen gilt, dass Lernenden mit Beeinträchtigungen ein Ausgleich gewährt werden muss, wenn ihnen das Erbringen insbesondere von Leistungsnachweisen oder die Beteiligung an Prüfungen nicht in gleicher Weise möglich ist wie denjenigen ohne Beeinträchtigung (sogenannter Nachteilsausgleich, vgl. Gewährung von auch § 126 SGB IX). Eine Vielzahl von rechtlichen Vorgaben regelt die Umsetzung Nachteilsausgleich dieses Grundsatzes, insbesondere in Prüfungsordnungen finden sich detailliertere Bestimmungen. Derartige Ausgleichsregelungen, die in jedem Fall eine Einzelfallentscheidung verlangen, können auf Antrag etwa in Gestalt von veränderten Prüfungsformen oder von alternativen, aber gleichwertigen Prüfungsaufgaben gewährt werden.
- · Der ursprünglich auf bauliche Maßnahmen zugunsten von Menschen mit Behinderungen ausgerichtete Begriff der Barrierefreiheit hat zwar auch in dieser Hinsicht seine Bedeutung keineswegs verloren. Gleichwohl lässt er auch ein umfänglicheres ... Sicherstellung von Verständnis zu, das den Zugang zu Teilhabe frei von Barrieren aller Art verlangt. In jedweder diesem Sinne meint Barrierefreiheit dann auch, dass technische Gebrauchsgegen- Barrierefreiheit stände, Anlagen und Einrichtungen zur Informationsverarbeitung und Kommunikation²² sowie andere gestaltete Lebensbereiche so einzurichten sind, dass sie "für

und ...

behinderte Menschen in der allgemeinen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind" (§ 4 Behindertengleichstellungsgesetz des Bundes).

Frühkindliche Bildung

Für Kinder mit Behinderungen stehen vor dem Schuleintritt unterschiedliche Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zur Verfügung. Insgesamt ist 2013 von knapp 92.100 noch nicht eingeschulten Kindern auszugehen, die eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe nach SGB VIII bzw. SGB XII erhalten oder bei denen bereits ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde und die zugleich in irgendeiner Form in Tageseinrichtungen bzw. Tagespflege nach SGB VIII oder aber in schulnahen Angeboten betreut und gefördert werden (Tab. H2-8web).

Mit rund 76.200 Kindern wird ein Großteil dieser Kinder in Kindertageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe betreut (Tab. H2-8web). Nach § 22 Abs. 3 SGB VIII sollen die Angebote an den jeweils unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Kinder orientiert sein. Dies impliziert den Auftrag, die Angebote auch auf Kinder mit Behinderungen auszurichten: "Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der gesetzliche Vorgabe Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden", so § 22a Abs. 4 SGB VIII.

Von zusammen rund 48.800 Kindertageseinrichtungen im Jahr 2013 betreuten ca. 17.300 (35%) sowohl Kinder mit als auch Kinder ohne Eingliederungshilfen (Tab. **H2-9web**). Nur sehr selten gibt es demgegenüber Kindertageseinrichtungen, die fast ausschließlich Kinder mit Eingliederungshilfen betreuen (etwa 250 bzw. 0,5% aller Einrichtungen); in allen anderen Regelangeboten, also knapp zwei Dritteln, werden der Statistik zufolge keine Kinder mit Eingliederungshilfen gefördert. Insgesamt hat sich die Zahl der Einrichtungen, die sowohl Kinder mit als auch ohne Eingliederungshilfen betreut hilfen aufnehmen, in den letzten Jahren merklich ausgeweitet (Tab. H2-10web).

Bezüglich der Trägerschaft dieser Tageseinrichtungen zeigt sich eine ähnliche Hoher Anteil Verteilung hinsichtlich der Trägerstrukturen wie beim Durchschnitt aller Einrichtunfreier Träger bei gen (vgl. C2). Mit knapp einem Drittel handelt es sich um Einrichtungen öffentlicher Einrichtungen mit Träger, während sich Einrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen Kindern mit zu einem höheren Anteil in kirchlicher Trägerschaft befinden als die Kindertagesein-Eingliederungshilfen richtungen insgesamt. Bei den eher separierenden Einrichtungen mit 90% und mehr Kindern mit Eingliederungshilfen sind fast ausschließlich freie Träger anzutreffen, wovon fast die Hälfte der Einrichtungen dem Paritätischen Wohlfahrtsverband angehören, dem damit insoweit eine zentrale Rolle zukommt (Tab. H2-9web).

> Nur in geringem Maße wird schließlich auch das bei den unter 3-Jährigen rechtlich gleich gestellte Angebot der Kindertagespflege von Kindern mit Behinderungen in Anspruch genommen. Lediglich rund 900 Kinder erhalten 2013 eine Eingliederungshilfe zur Betreuung im Rahmen der Kindertagespflege (Tab. H2-8web).

Allerdings unterliegen nicht alle Angebote zur frühkindlichen Bildung von Knapp 15.000 Kinder Kindern mit Behinderungen dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. Deutschlandweit befinden sich zusätzlich knapp 15.000 Kinder in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen. Während diese Einrichtungen zumeist einen eher separierenden Charakter haben, lassen sich beispielsweise in Baden-Württemberg Einrichtungen im Rahmen von so genannten "Intensivkooperationen" Bemühungen erkennen, die Zusammenarbeit zwischen Förderschulkindergärten und Kindertageseinrichtungen zu verstärken. Förderschulen bieten zusätzlich in einigen Ländern mobile sonderpädagogische Hilfen an, die Vorschulkinder sowie ihre Eltern und Fachkräfte unter anderem in Kindertageseinrichtungen unterstützen.

Gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderungen als

In 35% der Kindertageseinrichtungen werden sowohl Kinder mit als auch Kinder ohne Eingliederungs-

in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Da sich die Frage der Interaktion von Kindern mit und ohne Behinderungen jedoch nicht auf der Einrichtungs-, sondern auf der *Gruppenebene* vollzieht, ist darüber hinaus eine vertiefende Analyse auf dieser Ebene notwendig. Anhand der Kinder- und Jugendhilfestatistik können die Gruppenkonstellationen nach dem Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfen aufgeschlüsselt werden. Dadurch ist es möglich, innerhalb des gemeinsamen Förderortes zwischen eher separierenden und inklusionsorientierten Gruppen zu unterscheiden. Einrichtungen nach SGB VIII, die keine feste Gruppenstruktur bzw. statistisch erfasste Gruppenstruktur aufweisen und in denen knapp 10.000 Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe betreut werden, können dabei nachfolgend nicht berücksichtigt werden, sodass insgesamt rund 81.200 Kinder einbezogen werden.

Inklusion in heterogenen Gruppen setzt eine Zusammensetzung der Kinder voraus, die im Idealfall der Zusammensetzung der gleichaltrigen Bevölkerung ähnelt. Daher werden Gruppen im Nachfolgenden dann als inklusionsorientiert verstanden, wenn sie einen Anteil von bis zu 20% Kindern mit Eingliederungshilfen aufweisen. Insgesamt zeigt sich, dass knapp 19.500 Gruppen als inklusionsorientiert bezeichnet werden können. In ihnen werden insgesamt etwa 30.700 Kinder, die eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe erhalten, betreut (Abb. H2-1, Tab. H2-2A). Rechnet man zu diesen Gruppen noch diejenigen Gruppen hinzu, in denen Kinder mit einer Eingliederungshilfe einen Gruppenanteil von mehr als 20 bis zu 50% ausmachen und somit nicht in der Überzahl sind, dann kommen weitere 5.100 Gruppen mit rund 23.700 Kindern hinzu. In der Summe heißt das, dass mehr als zwei Drittel der Kinder in Gruppen gefördert werden, in denen mindestens die Hälfte der Kinder keine Eingliederungshilfe erhält.

67% der Kinder mit Eingliederungshilfen oder sonderpädagogischem Förderbedarf in Settings, in denen sie nicht in der Überzahl sind



* Ohne rund 10.000 Kinder in Einrichtungen ohne Gruppenstruktur bzw. ohne statistisch ausgewiesene Gruppenstruktur und ohne Kinder in Tagespflege. Da in Berlin fast alle Einrichtungen als Einrichtungen ohne Gruppenstruktur erfasst werden, ist Berlin nicht enthalten.

 Durch Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen wird ein Teil der Kinder in F\u00f6rderschulkinderg\u00e4rten zumindest teilweise in Gruppen betreut, die tendenziell nicht separierend sind.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter; Sekretariat der KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2012; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern 2012/13; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, eigene Berechnungen

Im Unterschied dazu befindet sich mit insgesamt 26.000 Kindern knapp ein Drittel der Kinder in eher separierenden Gruppen – dazu zählen dann auch die rund 7.000 Kinder in Förderschulkindergärten und die knapp 7.900 in schulvorbereitenden Einrichtungen. Zusätzlich werden rund 850 Kinder mit Eingliederungshilfen in Gruppen betreut, in denen sie in der Überzahl sind (Abb. H2-1, Tab. H2-2A).

Länderunterschiede hinsichtlich der Verteilung der Gruppenformen

Die hier für Deutschland insgesamt dargestellte Betreuungssituation der Kinder Deutliche mit Behinderungen gestaltet sich allerdings in den Ländern unterschiedlich (Tab. H2-8web). Auf der Basis der hier verwendeten Unterscheidung von inklusionsorientierten und eher separierenden Angeboten zeigt sich, dass beispielsweise Brandenburg, Bremen und Sachsen-Anhalt einen unterdurchschnittlichen Anteil an eher separierenden Gruppenangeboten haben, während Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen überdurchschnittliche Anteile aufweisen.

Schulalter

Das deutsche Schulsystem ist durch ein differenziertes Förderschulsystem gekennzeichnet, das für fast jede Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs einen eigenständigen Schultyp vorhält. Im Schuljahr 2012/13 gibt es 3.258 Förderschulen,23 die zumeist auf einen der insgesamt acht von der KMK beschriebenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte spezialisiert sind (H1). Zum Teil werden in Förderschulen aber auch Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen oder mehrfachen Förderbedarfen unterrichtet, in jeweils eigenen oder auch nach Förderschwerpunkten gemischten Klassen. Etwa jede zehnte allgemeinbildende Schule in Deutschland ist eine Förderschule, wobei der Anteil zwischen den Ländern erheblich variiert: In Bremen sind 5,4% aller allgemeinbildenden Schulen Förderschulen, während in Mecklenburg-Vorpommern mit 13,6% das größte Angebot an Förderschulen vorgehalten wird (Tab. H2-11web). In den letzten zehn Jahren ist aber - besonders in den ostdeutschen Ländern - ein Rückgang beobachtbar: bei der Zahl der Förderschulen um 229 Schulen (-6,6%), bei den Klassen um 11% (Tab. H2-3A). Neben der zunehmenden Integration von Kindern mit Förderbedarf in die allgemeinen Schulen spielt hier die rückläufige demografische Entwicklung eine maßgebliche Rolle. So hat die Zahl der Förderschülerinnen und -schüler wesentlich stärker abgenommen (-16,5%) als die Zahl der Einrichtungen. Vom Rückgang waren dabei vornehmlich Förderschulen in öffentlicher Trägerschaft betroffen; der verglichen mit anderen allgemeinbildenden Schularten hohe Anteil freier Träger im Förderschulbereich ist damit in den letzten Jahren weiter angestiegen und beträgt gegenwärtig bundesweit rund 20% (vgl. D1).

meinbildende Schule ist eine Förderschule

Jede zehnte allge-

Kompensation des demografischen Schülerzahlenrückgangs durch kleinere Klassenund Schulgrößen an Förderschulen

In jeder fünften Klasse außerhalb der Förderschulen mindestens ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig in Schulen mit

Über die Anzahl der sonstigen allgemeinbildenden Schulen, an denen Kinder bzw. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet werden, liegen keine Daten vor. Eine Sonderauswertung der Statistischen Ämter ermöglicht jedoch zumindest auf Ebene von Schulklassen eine Bestandsaufnahme: 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 und im Sekundarbereich II noch 7% (Tab. H2-4A).

Förderschulen arbeiten zu fast zwei Dritteln im Ganztagsbetrieb und zählen damit zu den Schularten mit dem häufigsten Ganztagsangebot (vgl. D3, Tab. H2-12web). Dabei reicht der Anteil je nach Förderschultyp von 32% (Sprache) bis 78% (Geistige Entwicklung, Tab. H2-5A). Allgemeinbildende Schulen mit Ganztagsangeboten (ohne Ganztagsangebot Förderschulen) beschulen zu mehr als zwei Dritteln auch Schüler mit sonderpädago-

²³ Hinzu kommen in einigen Ländern schulische Einrichtungen oder Angebote im Rahmen des SGB IX (z.B. vollstationäre Einrichtungen).



gischem Förderbedarf. Dieser Anteil liegt in Integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen bei 93 bzw. 96%; in den Grundschulen beträgt er 71%, und hier zeigt sich zudem ein häufigeres Ganztagsangebot in voll gebundener Form als im Durchschnitt aller Ganztagsgrundschulen (Tab. H2-13web; vgl. D3). Auch eine Hortbetreuung kann im Rahmen der sozialrechtlichen Eingliederungshilfe gefördert werden. Gegenüber dem hohen Ausbaustand ganztägiger Betreuung an Förderschulen ist die Zahl der Horte, die Kinder mit Eingliederungshilfen – zumeist gemeinsam mit Kindern ohne Eingliederungshilfen – aufnehmen, mit 575 relativ gering.

Rund 35.400 Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 18 Jahren mit geistigen oder körperlichen Behinderungen und 4.700 junge Menschen zwischen 6 und 18 Jahren mit seelischen Behinderungen erhielten 2010 Eingliederungshilfen im Zusammenhang mit der schulischen Bildung (**Tab. H2-14web**). Im Rahmen dieser Eingliederungshilfen werden zumeist Integrationshelferinnen oder -helfer bewilligt, die den jungen Menschen im Schulalltag begleiten, wenn eine zusätzliche Unterstützung notwendig ist. rund 11.100 junge Für die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Schulalter sind zudem Wohneinrichtungen von besonderer Bedeutung, die an Eingliederungshilfen Stelle der Bildung und Betreuung in der Familie treten. Insgesamt erhielten 2010 rund 11.100 7-bis unter 18-Jährige mit geistigen, körperlichen oder seelischen Behin- SGB XII derungen Eingliederungshilfen in Wohneinrichtungen.

Wohneinrichtungen als Bildungsorte für Menschen mit nach SGB VIII und

Berufsausbildung

Die Ausbildungsangebote für Menschen mit Behinderungen in der Berufsbildung fußen auf verschiedenen gesetzlichen Regelungen und unterschiedlichen Trägerstrukturen für Finanzierung und Durchführung der Ausbildung.

Die Rechtsgrundlagen (vgl. www.bildungsbericht.de) beziehen sich vor allem auf das Berufsbildungsrecht und die dort formulierten Bestimmungen für Menschen mit Behinderungen (§§ 64 bis 67 BBiG und § 42 HwO) und die Bestimmungen des SGB III für die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsleben (hier vor allem die §§ 48 bis 80 und 112 bis 129 SGB III). Gemeinsam ist beiden Gesetzen der Vorrang einer Ausbildung in "anerkannten Ausbildungsberufen" (§ 64 BBiG). Sofern wegen der Schwere der Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf auch nicht durch die Gewährung eines Nachteilsausgleichs gemäß § 65 BBiG/§ 42 HwO zur Erreichung eines Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf infrage kommt, können die zuständigen Stellen (Kammern) auf Antrag des Jugendlichen

Tab. H2-1: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage in Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG/§ 42m HwO) 2009 bis 2012 (Anzahl)

Jahr	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge Ende September	Ausbildungsstellenangebot ¹⁾	Ausbildungsstellennachfrage (erweiterte Definition) ²⁾				
	Anzahl						
2009	13.929	14.058	15.660				
2010	11.799	11.838	12.852				
2011	11.199	/3)	11.970				
2012	9.915	9.966	10.791				

- 1) Neuverträge und bis 30.09. unbesetzt gebliebene, bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Stellen.
- 2) Neuverträge und unversorgte und alternativ eingemündete (z.B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) Bewerberinnen und Bewerber bei aufrecht erhaltenem Vermittlungswunsch.
- 3) Wert konnte aus Datenschutzgründen nicht berichtet werden.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik (einschließlich Daten der zugelassenen kommunalen Träger), Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09.

besondere Ausbildungsregelungen treffen. Diese werden auf der Grundlage "theoriereduzierter" Ausbildungscurricula für Berufe, die entsprechend den bisher unter der Bezeichnung "Fachpraktiker …" vom Hauptausschuss des BiBB verabschiedeten Musterregelungen organisiert werden, durchgeführt. Die Bandbreite dieser Musterregelungen deckt bisher nicht das ganze Spektrum der Berufe ab.²⁴

Zwischen 2009 und 2012 gehen sowohl die neu abgeschlossenen Ausbildungs-Doppelte verträge als auch das Angebot und die Nachfrage für die Ausbildungsverhältnisse gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO um jeweils ca. 30% zurück (Tab. H2-1). Während dieser Menschen mit vier Jahre bleibt die Nachfrage deutlich höher (ca. 10%) als das Angebot, sodass die be-Behinderungen im troffenen Jugendlichen faktisch in doppelter Weise durch das Angebot eingeschränkt Ausbildungsangebot werden: ihnen steht jenseits von einzelnen Sonderregelungen nur ein begrenztes, institutionell definiertes Berufespektrum zur Verfügung und dieses dann auch nur in unzureichendem Umfang.

Einen Grund für die doppelte Einschränkung kann man in der institutionellen Struktur des Ausbildungsangebots sehen, das allerdings nur über die realisierten von Menschen mit Ausbildungsverhältnisse als Schätzung rekonstruiert werden kann, und zwar nur Behinderungen für die Ausbildungsverhältnisse nach Kammerregelung (§ 66 BBiG/§ 42m HwO).²⁵ Sie überwiegend in werden zum überwiegenden Teil von den bundesweit 52 Berufsbildungswerken (BBW) mit ihren speziellen Einrichtungen für die Ausbildung von Menschen mit Behinderung, nur zu einem kleinen Teil in Betrieben durchgeführt. Diesen Anteil schätzt das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung auf etwa 10% der nach SGB III geförderten Ausbildungsplätze (H3).

> Die Berufsbildungswerke sind Institutionen zur beruflichen Rehabilitation, vor allem von Jugendlichen mit körperlichen und psychischen Behinderungen. Sie werden von freien Trägern (etwa Caritas, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonisches Werk u.a.) unterhalten. Der Schwerpunkt der BBW-Angebote liegt in der Berufsausbildung, die

Einschränkung von

Ausbildung außerschulischen und -betrieblichen Einrichtungen

²⁴ Vgl. BiBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, S. 212. Für folgende Berufe sind vom Hauptausschuss des BiBB Musterregelungen verabschiedet: Fachpraktiker/in im Verkauf; Hauswirtschaft; für Metallbau; für Bürokommunikation; für Holzverarbeitung; Küche (Beikoch/-köchin); für Zerspanungstechnik. (Empfehlungen des Hauptausschusses Nr. 143 bis 147, 150, 152)

²⁵ Das in **Tab. H2-1** ausgewiesene Ausbildungsstellenangebot gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO setzt sich aus in außerbetrieblicher (überwiegend) und betrieblicher Ausbildung realisierten Ausbildungsangeboten und einem kleinen Anteil unbesetzt gebliebener betrieblicher Ausbildungsstellen zusammen (Beispiel 2012: 9.966 Ausbildungsangebot minus 9.915 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge = 51 offene betriebliche Plätze). Dem steht die in der dritten Spalte abgetragene Nachfrage gegenüber, die durch die drei Betrachtungsjahre etwa 10% höher ist als das Angebot. Vgl. zum betrieblichen Angebot H3 Fußnote 42.

sowohl nach den regulären Ausbildungsordnungen für anerkannte Ausbildungsberufe (§ 5 BBiG) als auch nach den Sonderregelungen für Menschen mit Behinderungen (§ 66 BBiG/§ 42m HwO) durchgeführt werden. Nach Selbstauskunft der BBW halten sich beide Ausbildungstypen in etwa die Waage, wobei seit 2004 ein leichter Anstieg der Ausbildung in den staatlich anerkannten Berufen zu beobachten ist, die aber bis 2010 noch unter 50% bleiben (Tab. H2-6A).26

Die Ausbildungsverhältnisse für Menschen mit Behinderungen werden von den Kammern kontrolliert. Die neben den Kammern für die Ausbildungsdurchführung zweite große Institution ist die Bundesagentur für Arbeit, die für die Berufsorientierung, Berufsberatung und die Gewährung von Leistungen zuständig ist und in der Regel die Ausbildung für Menschen mit Behinderungen finanziert²⁷ und über die Anerkennung von angebotenen Maßnahmen entscheidet (§§ 112 und 113 SGB III). Sie ist dabei gehalten, auch die Entwicklung am Arbeitsmarkt im Auge zu behalten. Da für die Berufsschulen keine Angebotszahlen vorgelegt werden, lässt sich nur von den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung im Sinne eines realisierten Angebots auf die schulischen Angebote annäherungsweise rückschließen (Abb. H3-4, Tab. H3-29web). Der Anteil von Jugendlichen mit Behinderungen ist auch für das Übergangssystem (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule) nur begrenzt erfassbar (Abb. H3-4).

Hochschule

Spezielle Studienangebote für Menschen mit Behinderungen gibt es an den deutschen Hochschulen nicht. Stattdessen ist die Zielgleichheit des Studiums für Studierende Ausschließlich mit und ohne Beeinträchtigung eine Besonderheit des Hochschulbereichs (H1). Sie zielgleiches Studium geht mit einer hohen Selektivität vor der Studienaufnahme einher. Für die Hochschulen bedeutet dies zugleich die Herausforderung, die Studienangebote und die Studienbedingungen so zu gestalten, dass Studierende mit einer Behinderung oder einer chronischen Krankheit ein Studium erfolgreich absolvieren können. Die Grundlage dafür bilden die Hochschulgesetze der Länder²⁸ sowie eine Selbstverpflichtung der Hochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), nach der die Hochschulen sich dazu "bekennen ..., die Chancengleichheit für diese Studierenden zu sichern". Dabei müssen die Hochschulen auf die speziellen Bedürfnisse von Studierenden mit sinnesoder körperlichen Beeinträchtigungen eingehen. Hinzu kommt eine größere Zahl an Studierenden, die aufgrund einer chronischen Krankheit oder einer psychischen Erkrankung in ihrem Studium beeinträchtigt sind (Tab. H1-6web).

Den Hochschulen ist es bisher in unterschiedlichem Maße gelungen, diese Selbstverpflichtung umzusetzen und die Chance auf ein zielgleiches Studium zu gewährleisten, wie eine Befragung der Mitgliedshochschulen der HRK im Sommersemester 2012 teilweise umgesetzt zeigt.²⁹ So ist das Konzept der baulichen Barrierefreiheit nur teilweise umgesetzt. Vor allem für Studierende mit Sinnesbehinderungen gibt es hier noch deutlichen Verbesserungsbedarf (Abb. H2-4web). Digitale Dienste, wie die Informationsangebote auf der Homepage, Bibliothekskataloge, elektronische Rückmelde- oder Anmeldeverfahren, werden von den Hochschulen ebenfalls nur teilweise als barrierefrei eingeschätzt.

von beeinträchtigten und nicht-beeinträchtigten Studierenden

Barrierefreiheit nur

²⁶ Vgl. Seyd, W. & Schulz, K. (2012). Teilnehmer Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen mit Beginntermin Herbst 2012. Hamburg, S. 47.

²⁷ Vql. Vollmer, K. (2013). Inklusion – welche Chancen und Risiken bietet die "Konjunktur" einer (neuen?) Begrifflichkeit für die berufliche Bildung behinderter Menschen? : ein pointierter Problemaufriss. Zeitschrift für Heilpädagogik, 64 (9),

²⁸ Für eine Übersicht der Regelungen vgl. die Zusammenstellung der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung. Zugriff am 09.01.2014 http://www.studentenwerke.de/main/default.asp?id=06405.

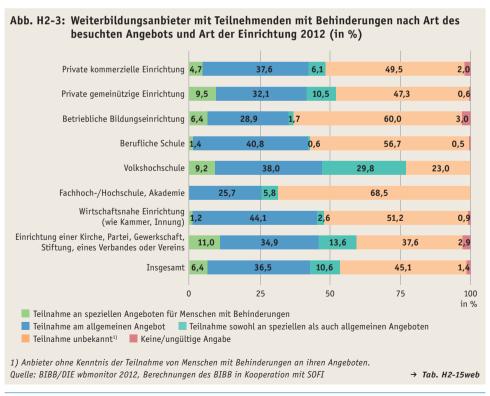
²⁹ Vgl. dazu Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2013). "Eine Hochschule für Alle". Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Ergebnisse der Evaluation. Bonn. Zugriff am 22.03.2013 www.hrk.de/fileadmin/ redaktion/Auswertung_Evaluation_Eine_Hochschule_ fuer_Alle.pdf.

Darüber hinaus halten die Hochschulen eine Reihe von Unterstützungs- und Beratungsangeboten bereit. So haben die meisten der Hochschulen eine Beauftragte bzw. einen Beauftragten für die Belange der Studierenden mit einer Beeinträchtigung. Die Informations- und Beratungsangebote an den Hochschulen richten sich vor allem auf Fragen der Studienorganisation sowie des Nachteilsausgleichs (Abb. H2-5web). Neben den Hochschulen unterhalten viele Studentenwerke spezielle Beratungsstellen für Studierende mit Beeinträchtigung sowie – teilweise in Kooperation mit den örtlichen Hochschulen – psychologische Beratungsstellen, die grundsätzlich allen Studierenden zur Verfügung stehen.³⁰

Weiterbildung

Angebote in der Weiterbildung für Menschen mit Behinderungen existieren außerhalb der für Erwachsene prinzipiell zugänglichen Weiterbildungsangebote privater und öffentlicher Träger am ehesten im Bereich beruflicher Rehabilitation, sind aber nirgends insgesamt erfasst. Sie lassen sich allenfalls annäherungsweise als realisiertes Angebot über die Reha-Statistik der Sozialversicherungsträger (Bundesagentur für Arbeit, Renten- und Unfallversicherung) abbilden.

Mit Hilfe einer Sonderstichprobe des Weiterbildungsmonitors 2012 (wbmonitor) kann aber Auskunft darüber gegeben werden, in welchen Typen von Weiterbildungseinrichtungen³ Menschen mit Behinderungen an welchen Arten von Weiterbildung teilgenommen haben und ob die Weiterbildungseinrichtungen Vorkehrungen in der räumlichen und technischen Gestaltung sowie in der Aus- und Weiterbildung ihres Lehrpersonals getroffen haben, um die Teilnahmemöglichkeit für Menschen mit Behinderungen zu verbessern.



³⁰ Vgl. Deutsches Studentenwerk (2013). Studentenwerke im Zahlenspiegel 2012/13. Berlin, S. 60 ff. Zugriff am 18.01.2014, http://www.studentenwerke.de/pdf/Zahlenspiegel_2012_2013.pdf.

³¹ Die Typen sind nach ihren institutionellen Definitionen differenziert; eine weitere Differenzierung folgt der Hauptfinanzierungsquelle.

Nur gut die Hälfte aller Weiterbildungseinrichtungen gibt an, dass Menschen mit Behinderungen an ihren Angeboten teilnehmen, am häufigsten mit gut einem Drittel Starke Differenzen bei an allgemeinen Angeboten; der Anteil an speziellen Angeboten für Menschen mit Behinderungen beträgt lediglich sechs Prozent (Abb. H2-3, Tab. H2-15web). Nach Ty-teilnahme von pen von Weiterbildungseinrichtungen hat die Volkshochschule mit 77% die höchste Quote an Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Behinderungen. Am Gegenpol liegen Hoch-/Fachhochschulen und Akademien, bei denen nur ein Drittel der Einrichtungen entsprechende Teilnehmer ausweist. Zwischen diesen Polen liegen auf der einen Seite (eher höhere Teilnahmequoten) gemeinnützige private Einrichtungen und Einrichtungen von Kirchen und Verbänden, und auf der anderen Seite betriebliche Bildungseinrichtungen, wirtschaftsnahe sowie kommerzielle private Weiterbildungseinrichtungen.

Weiterbildungs-Menschen mit Behinderungen nach Einrichtungstypen

Relativ geringe Probleme scheint die räumlich-technische Ausstattung der Einrichtungen zu bereiten. Vollständige oder teilweise räumliche Barrierefreiheit findet ein Problem bei sich – abgesehen von kommerziellen privaten Einrichtungen – bei gut vier Fünfteln Weiterbildungsder Einrichtungen (Tab. H2-16web). Auch bei Programminformation und dem Internet- einrichtungen auftritt wird mehrheitlich von den Einrichtungen der Zugangsfähigkeit für Menschen mit Behinderungen Rechnung getragen (Tab. H2-17web, Tab. H2-18web).

Barrierefreiheit selten

Behinderung als Gegenstand der Weiterbildung lässt sich noch nicht einmal bei jeder fünften Weiterbildungseinrichtung antreffen. Vorreiter scheinen hier erneut die Volkshochschulen zu sein: über ein Drittel bietet hier Kurse zum Thema (z. B. "Umgang mit Behinderung für Angehörige") und ein Viertel für Beschäftigte im Arbeitsumfeld an (Tab. H2-7A). Aber auch gemeinnützige private und Einrichtungen von Kirchen/ Verbänden engagieren sich bei diesem Thema.

Fazit

Insgesamt zeigen die vorstehenden Analysen, dass sich die Bildungseinrichtungen gegenwärtig in einer Phase des Übergangs befinden. Das Ziel der Schaffung von auf Inklusion hin ausgerichteten, veränderten institutionellen Rahmenbedingungen ist zwar in allen Bildungseinrichtungen in Angriff genommen worden, gleichwohl zeigen sich erhebliche Unterschiede. Erkennbar ist, dass gegenwärtig vom Elementarbereich bis zum Sekundarbereich II, d.h. mit steigendem Alter der betroffenen Personen, zunehmend weniger inklusive Angebote des Lernens vorgesehen sind.

Methodische Erläuterungen

Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen oder mehrfachen Förderbedarfen

Sofern sonderpädagogischer Förderbedarf in mehr als nur einem Förderschwerpunkt festgestellt wird, erfolgt die Erfassung in derjenigen Kategorie mit dem größten zeitlichen Anteil der Förderung.

Sonderauswertung für den Bildungsbericht 2014 Die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder haben für den Bildungsbericht 2014 eine Sonderauswertung zur sonderpädagogischen Förderung durchgeführt, die die Kennzahlen der amtlichen Schulstatistik ergänzt. Hierbei handelt es sich um Hochrechnungen, so dass einige (Teil-)Ergebnisse von der amtlichen Statistik abweichen.

Weiterbildungsmonitor (wbmonitor) Vql. Erläuterungen zu G2.

Bildungsbeteiligung und Übergänge

Aus der Perspektive von Bildung im Lebenslauf können insbesondere an den Übergängen zwischen den Bildungsbereichen Probleme entstehen oder sich verschärfen. Die für alle Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer relevante Frage, inwiefern spätere Lebenslagen (z.B. Ausbildungschancen) durch frühere (z.B. Schulabschluss) beeinflusst werden, stellt sich dabei für Menschen mit Behinderungen angesichts der aufgezeigten Unterschiede in der Diagnostik (H1) und im institutionellen Umgang (H2) in besonderer Weise. Daten zu den Bildungsverläufen fehlen weitgehend, jedoch können nachfolgend Bildungsbeteiligung, -übergänge und -ergebnisse an zentralen Schnittstellen des Bildungswesens im Querschnitt betrachtet werden. Besonderes Augenmerk gilt dabei auch den sozialen Disparitäten, die sich z.B. in Form geschlechts- oder migrationsspezifischer Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Behinderungen zeigen können.

Beteiligung an institutioneller Bildung in der frühen Kindheit

Die erste, wichtigste und lebensphasenüberdauernde Bildungswelt von Kindern ist die Familie (vgl. C1). Infolgedessen ist der Einstieg in das System institutioneller Bildung, der in Deutschland in aller Regel durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung erfolgt, zugleich ein Übergang von der Familie in den öffentlichen Raum der Kindertagesbetreuung. Das 2013 neu eingeführte Recht auf ein Betreuungsangebot für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr begründet für Kinder mit und ohne diagnostizierte Behinderungen einen Anspruch, bereits in diesem Alter ein Angebot der Kindertagesbetreuung zu nutzen (vgl. C2).

Altersabhängiger Anstieg des Anteils der Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe Bislang fällt nach wie vor auf: Trotz eines Anstiegs in den Vorjahren erhielt 2013 mit 0,6% nur ein geringer Anteil der unter 3-Jährigen in Kindertageseinrichtungen eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe (Tab. H3-2A). Ob sich dies nach dem Inkrafttreten des Rechtsanspruchs bei Kindern mit Eingliederungshilfen nennenswert ändert, muss abgewartet werden. Zum anderen ist auch bei den 3-, 4- und 5-Jährigen 2013 ein altersabhängiger Anstieg zu beobachten (Abb. H3-1), der interessanterweise



in den jeweiligen Jahrgängen geringfügig über den Bildungsbeteiligungsquoten der gleichaltrigen Bevölkerung liegt (H1).

Bei den unter 3-jährigen Kindern können institutionelle Barrieren eine frühe Aufnahme von Kindern mit Behinderungen erschweren. Aber auch weitere Faktoren Vielfältige Gründe können für den Zugang und die Beteiligung von Kindern mit Behinderungen eine Rolle spielen. Ausschlaggebend ist dabei vor allem der Wunsch der Eltern nach einem entsprechenden Angebot, welcher auch durch die Angst vor Stigmatisierung oder Überforderung des Kindes mit Behinderungen beeinflusst werden kann. Neben einer bewussten Entscheidung der Eltern können aber auch der Grad der Informiertheit sowie das Durchsetzungsvermögen ausschlaggebend für die Anmeldung des eigenen 3-jährigen Kindern Kindes in einer Kindertageseinrichtung oder die Beantragung einer Eingliederungshilfe sein. Zudem setzt eine Inanspruchnahme von Eingliederungshilfen in der Kindertagesbetreuung auch dann später ein, wenn sich eine Entwicklungsauffälligkeit erst im Laufe der frühen Kindheit herausbildet oder eine (drohende) Behinderung erst in einem bestimmten Alter diagnostiziert wird.

Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit einer Eingliederungshilfe sind ebenso deutlich wie stabil: So lässt sich über alle Altersjahre hinweg im Jahr 2013 eine Dominanz der Jungen gegenüber den Mädchen bei den einrichtungsgebundenen Eingliederungshilfen in Kindertageseinrichtungen beobachten, die ab dem Alter von in Kindertagesvier Jahren ein Verhältnis von 2 zu 1 annimmt (Abb. H3-1, Tab. H3-2A). Bis zum Alter einrichtungen sind von 6 Jahren steigt der Anteil der Jungen kontinuierlich bis auf 68% an.

für geringe Bildungsbeteiliauna bzw. Inanspruchnahme von Eingliederungshilfen bei den unter

Etwa zwei Drittel der Kinder mit Einaliederungshilfen Jungen

Übergang in die Schule

Wirft man einen Blick auf die Gruppe der noch nicht eingeschulten Kinder im Ein- Hinweise auf die schulungsalter, so fällt auf, dass die Anteile derjenigen, die eine einrichtungsgebun- Zurückstellung vom dene Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen erhalten, deutlich ansteigen: Schulbesuch bei mit einem Anteil von 5,4% bei den 6-Jährigen bzw. 22,9% bei den rund 1.500 Kindern, Kindern mit Eingliededie älter als 6 Jahre sind (Abb. H3-1). Auch in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen befinden sich teilweise Kinder mit einem sonderpädago- sonderpädagogischem gischen Förderbedarf, die vom Schulbesuch zurückgestellt wurden. So sind beispiels- Förderbedarf weise von den rund 7.700 Kindern in schulvorbereitenden Einrichtungen in Bayern 29% vom Schulbesuch zurückgestellt.32

Am Übergang zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich ändert sich die Diagnose von Behinderungen von einem vorwiegend medizinisch geprägten Verfahren hin zu einer eher pädagogischen Feststellung (H1). Dieser Wechsel der Diagnostik und damit der Zuordnung erschwert die Vergleichbarkeit zwischen denjenigen Kindern, die eine Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen erhalten oder sich in einer schulvorbereitenden Einrichtung oder einem Förderschulkindergarten befinden, und jenen Kindern mit einem für den Schulbesuch festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. Der Vergleich der Bedingungen für die Teilhabe von Kindern mit Behinderungen in beiden Bildungsbereichen erscheint dennoch aufschlussreich: Während im Elementarbereich knapp ein Drittel der Kinder mit Eingliederungshilfe oder sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedlichen Alters in eher separierenden Settings betreut wird (H2), sind es bei der Einschulung von Kindern mit sonderpä- Anteil separierender dagogischem Förderbedarf zwei Drittel, die direkt in eine Förderschule eingeschult Angebote steigt nach werden (Tab. H3-3A). Demnach geht mit dem Übergang von der Kindertagesbetreuung dem Übergang in die in die Schule eine deutliche Reduzierung des Anteils gemeinsamer Bildung, Betreu- Schule ung und Erziehung einher.

rungshilfen oder

³² Eigene Berechnung nach: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2013). Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern. Stand: 1. Oktober 2012. München.

Die Zahl der direkten Einschulungen in Förderschulen ist zwischen 2006 und 2012 um 4.500 auf 23.000 gesunken (Tab. H3-3A). Der relative Anteil an allen eingeschulten Kindern bleibt aber – primär aufgrund demografischer Veränderungen – mit 3,3% konstant. Auffällig ist zudem, dass in den letzten Jahren in fast allen Ländern mehr Schülerinnen und Schüler in Förderschulen für "Geistige Entwicklung" eingeschult werden (Tab. H3-14web, Tab. H3-15web). Gleichzeitig wurden 2012 an sonstigen allgemeinbildenden Schulen rund 5.600 Kinder mehr mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingeschult als noch 2006 (Tab. H3-3A). Bezogen auf alle Einschulungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat sich damit der Anteil integrativer Beschulung von 19 auf 34% deutlich erhöht.

Ein Drittel aller Kinder mit Förderbedarf in Grundschulen einge-

Bildungsbeteiligung im Schulalter

Integration von Schülern mit sonder-

Trotz zunehmender Insgesamt besucht in Deutschland von den etwa 493.000 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach wie vor der Großteil eine Förderschule Schülerinnen und (Tab. H3-1). Allerdings haben sich sowohl die Zahl als auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die keine Förderschule pädagogischem besuchen, seit dem Schuljahr 2000/01 mehr als verdoppelt: 2012/13 wurde gut jedes Förderbedarf ... vierte Kind mit sonderpädagogischer Förderung an sonstigen allgemeinbildenden Schulen unterrichtet.

Tab. H3-1: Sonderpädagogische Förderung in den Schuljahren 2000/01, 2006/07 und 2012/13 nach Förderort

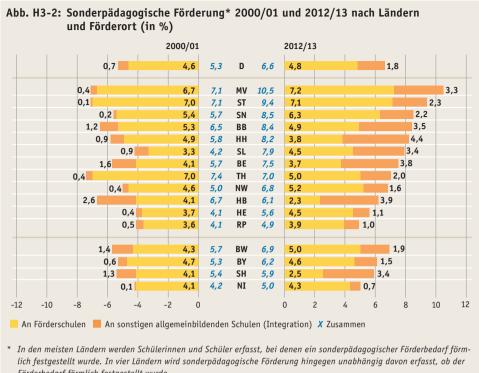
	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung							
	Förderquote insgesamt		Davon				Anteil der Integra- tionsschüler an	
Schuljahr			In Förderschulen		In allgemeinen Schulen (Integrationsschüler)			
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %		
2000/01	479.940	5,3	420.587	4,6	59.353	0,7	12,4	
2006/07	484.346	5,8	408.085	4,8	76.261	0,9	15,7	
2012/13	493.200	6,6	355.139	4,8	138.061	1,8	28,0	

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

Die Spannbreite der Anteile reicht dabei im Ländervergleich von 15 bis zu mehr als 50%. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Vergleichbarkeit zum einen aufgrund uneinheitlicher Erfassungskriterien für sonderpädagogische Förderung eingeschränkt ist (Abb. H3-2, Tab. H3-16web). Zum anderen verbergen sich je nach Land unterschiedliche Konzepte hinter den statistisch erfassten Maßnahmen der schulischen Integration. Solche Unterschiede in der Umsetzung der gemeinsamen Beschulung ergeben sich z.B. hinsichtlich der Anbindung und Zusammensetzung der Klassen, der Anzahl der anwesenden Lehr- und sonderpädagogischen Fachkräfte, der Differenzierung zwischen zielgleichem und zieldifferentem Lernen sowie mit Blick auf Umfang bzw. Dauer der Förderung.³³ Die konkrete Ausgestaltung kann insofern zwischen und innerhalb der Einzelschulen variieren, so dass es schwer ist, klar und eindeutig zwischen Integration und Inklusion zu unterscheiden.

Nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch im Vergleich der einzelnen Förderschwerpunkte variiert das Ausmaß der integrativen Beschulung (Tab. H3-17web):

³³ Für einen aktuellen Überblick über Umsetzungsformen von Integration bzw. Inklusion in den Ländern vgl. Gresch, C., Piezunka, A. & Solqa, H. (2014). Eine Ergänzungsstichprobe von Integrationsschülerinnen und -schülern im Rahmen des Nationalen Bildungspanels: Möglichkeiten und Perspektiven. NEPS Working Paper No. 37.



Förderbedarf förmlich festgestellt wurde.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen → Tab. H3-16web

Der Bereich "Emotionale und soziale Entwicklung" arbeitet mit 47% aller Schülerinnen und Schüler, die einen entsprechenden Förderbedarf haben, am häufigsten integrativ. Im größten Förderschwerpunkt "Lernen" werden 31% der Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen unterrichtet, während die integrative Beschulung im Förderschwerpunkt "Geistige Entwicklung" mit 7% praktisch keine Bedeutung hat.

Hervorzuheben ist, dass es in den meisten Ländern trotz der Zunahme der integra- ... keine Verringerung tiven Beschulung nicht zu einem nennenswerten Rückgang der Förderschulbesuchs- des Förderschulquote gekommen ist (Abb. H3-2, Tab. H3-16web). Vielmehr hat sich in fast allen Ländern sowohl der Schüleranteil in Förderschulen als auch der Anteil integrativer sonderpädagogischer Förderung – und damit auch die Förderquote insgesamt – erhöht.

Die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist wie im frühkindlichen Bereich zu etwa zwei Dritteln männlich, ihr Anteil fällt in den Förderschwerpunkten "Emotionale und soziale Entwicklung" (84%) und "Sprache" (69%) am höchsten aus (Tab. H3-18web, Tab. H3-19web). Es bestehen allerdings keine nennenswerten Unterschiede mit Blick auf den Förderort, das heißt, sowohl an Förder- als auch an sonstigen allgemeinbildenden Schulen sind männliche Schüler in vergleichbarem Ausmaß überrepräsentiert. Anders stellt sich die Verteilung nach ethnischer Herkunft dar: Unter allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind jene mit ausländischer Staatsangehörigkeit nicht nur überrepräsentiert. Sie werden auch in fast allen Förderschwerpunkten (teils deutlich) seltener integrativ gefördert (Tab. H3-20web). Große Unterschiede bestehen auch mit Blick auf die sozioökonomische Lage von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen gegenüber jenen an sonstigen allgemeinbildenden Schulen.34 Insbesondere der große Anteil an

Erhebliche soziale Disparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischer Förderung

³⁴ Müller, K., Prenzel, M., Sälzer, C., Mang, J. & Gebhardt, M. (eingereicht). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Sonder- und Förderschulen bei PISA ab? Analysen aus der PISA 2012-Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Unterrichtswissenschaft 2014.

Förderschülerinnen und -schülern, deren Eltern un- und angelernte Arbeiter sind, verweist auf ein weniger lernförderliches familiäres Umfeld.

Die Beteiligung junger Menschen mit Behinderungen in außerschulischen Lernwelten, etwa in Form der Nutzung sportlicher oder kultureller Aktivitäten, entzieht sich größtenteils einer datengestützten Betrachtung. Vereinzelt sind jedoch Einblicke möglich. So ergab eine Befragung in offenen Einrichtungen der Jugendabeit, dass knapp die Hälfte der befragten Jugendzentren von mindestens einer jugendlichen Person besucht wird, der nach Aussage der Einrichtungsleitung eine Lernbehinderung – vermutlich im Rahmen schulischer Diagnostik – zugeschrieben wurde, in jeweils 25% der Einrichtungen gibt es junge Menschen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen (Tab. H3-21web). ³⁵ Am häufigsten nutzen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen den offenen Betrieb in Jugendzentren, in geringerem Ausmaß werden aber auch Ferien-, Kreativ- und Sportangebote besucht (Tab. H3-22web). Zudem werden auch sonstige Sportangebote genutzt: Die Deutsche Behindertensportjugend zählt etwa 54.700 Mitglieder unter 21 Jahren – eine Zahl, die seit 2001 deutlich angestiegen ist. ³⁶

Schulische Kompetenzen

Vorliegende, zumeist internationale Studien deuten mehrheitlich auf Leistungsrückstände für Schülerinnen und Schüler hin, die in Sondereinrichtungen gefördert werden. Die Befunde waren bislang aber nur bedingt generalisierbar. Inzwischen liegen erste repräsentative Daten zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland vor.

Die PISA-Zusatzerhebung³⁷ des Jahres 2012 zeigt, dass die Kompetenzen von 15-Jährigen an Förderschulen deutlich unter dem Leistungsniveau der sonstigen Schularten liegen. So entspricht der Kompetenzrückstand an Förderschulen z.B. gegenüber Hauptschulen dem Lernzuwachs von zwei bis zweieinhalb Schuljahren (Tab. H3-4A). Ein Großteil der Förderschülerinnen und -schüler bleibt unter Kompetenzstufe II und verfügt damit am Ende der Sekundarschulzeit höchstens über ein Leistungsniveau, das den Anforderungen der letzten Grundschulklasse entspricht. Inwiefern neben der angesprochenen sozial selektiven Zuweisung zur Förderschule auch institutionell bedingte, differentielle Leistungsentwicklungen zu den Kompetenzunterschieden in Jahrgangsstufe 9 führen, bleibt hier allerdings offen.

Vertiefende Einblicke gestattet eine Untersuchung³⁸ im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011, in welcher die Kompetenzen von Viertklässlern an Förderschulen mit jenen vergleichbarer Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in Grundschulen untersucht wurden. Bei gleichem sozioökonomischem Status, gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Bildungsaspirationen³⁹ entsprechen die Leistungsrückstände der Förderschülerinnen und -schüler dem Lernzuwachs von etwa einem halben Schuljahr in Mathematik, einem halben Schuljahr im Lesen und annähernd einem Schuljahr im Zuhören. Während die Unterschiede im Förderschwerpunkt "Sprache" geringer ausgeprägt sind, scheinen insbesondere Kinder mit Schwerpunkt "Lernen" vom gemeinsamen Unterricht zu profitieren. Gleichwohl lässt sich auch in dieser Studie aufgrund der querschnittlichen Anlage nicht ausschließen, dass weitere, nicht

Bei vergleichbarer
Herkunft, gleichen
kognitiven Grundfähigkeiten und
Bildungsaspirationen:
Höhere Kompetenzen
von Kindern, die
integrativ gefördert
werden

³⁵ Allerdings ist aufgrund der Projektanlage die Definition von Behinderung in diesem Zusammenhang nicht an dem Bezug von Eingliederungshilfen, sondern an der Einschätzung der Einrichtungsleitungen orientiert.

³⁶ Vql. Homepage der Deutschen Behindertensportjugend. URL: http://www.dbs-npc.de/dbsj-downloads.html.

³⁷ Müller, K. u. a., a. a. 0.

³⁸ Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (im Druck). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2014.

³⁹ Um Verteilungsunterschiede auf Merkmalen zu kontrollieren, die sowohl für die Zuweisung zu einer allgemeinen bzw. Förderschule als auch für die Schülerkompetenzen relevant sein könnten, wurden Propensity Score Matching-Verfahren eingesetzt.

berücksichtigte Einflussfaktoren die Zuweisung zur Förderschule sowie die Kompetenzentwicklung beeinflusst haben (z.B. Verhaltensauffälligkeit, Lernausgangslage oder Schweregrad der Beeinträchtigung).

Schullaufbahnen und Schulabschlüsse

Vor dem Hintergrund des Zusammenhangs zwischen Förderort und Kompetenzent- Mehr Wechsel aus wicklung ist es als problematisch anzusehen, dass im Verlauf der Schulzeit nur we- allgemeinen Schulen nige Schulartwechsel stattfinden, und überdies mehr Schülerinnen und Schüler an an Förderschulen als Förderschulen wechseln als von einer Förderschule an eine sonstige Schule zurück- umgekehrt kehren (Tab. H3-5A): Auf jeden zweiten Wechsel in eine Förderschule kommt eine Rücküberweisung an sonstige allgemeinbildende Schulen. Mit der Sonderauswertung der Statischen Ämter kann nach Förderschwerpunkten aufgezeigt werden, dass die Insgesamt steigender Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen erwartungsgemäß weitgehend konstant bleibt (Tab. H3-23web), während für Förderschulen in höheren Jahrgangsmit dem Schwerpunkt "Lernen" bis zur 9. Jahrgangsstufe eine stete Zunahme der Schülerzahl zu beobachten ist, mit dem deutlichsten Zuwachs in Jahrgangsstufe 3.40 Im Förderschwerpunkt "Emotionale und soziale Entwicklung" ist die größte Steigerung bereits nach der 1. Jahrgangsstufe beobachtbar. Mit 6.900 bzw. 8.000 Kindern stellt gleichwohl der Bereich "Sprache" den häufigsten sonderpädagogischen Schwerpunkt in den ersten beiden Jahrgangsstufen dar.

Korrespondierend zu den im Lauf der Schulzeit ansteigenden Schülerzahlen an Sinkender Förderschulen zeigen sich auch für die integrative Beschulung nach dem Übergang Integrationsanteil bei in den Sekundarbereich I sinkende Beteiligungsquoten: Während im Primarbereich 44% aller Schüler mit Förderbedarf (ohne Schulen für "Geistige Entwicklung") integ- Sekundarbereich I rativ unterrichtet werden, sind es im Sekundarbereich I nur noch halb so viele (23%, Tab. H3-24web).

Die Tatsache, dass nach wie vor die sonderpädagogische Förderung in Sondereinrichtungen überwiegt und deutlich mehr Schülerinnen und Schüler im Laufe der Schulzeit auf eine Förderschule wechseln als von dort zurückkehren, erhält mit Blick auf die erreichbaren Abschlüsse besondere Relevanz. Bei allen zielgleich unter- Teilweise für Förderrichteten Förderschwerpunkten besteht die Möglichkeit, einen der üblichen Schul- schülerinnen und abschlüsse zu erwerben (vgl. D7). Für die Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunkt -schüler mit "Lernen" und "Geistige Entwicklung" stellt sich die Situation jedoch anders dar, denn Schwerpunkt "Lernen" an Förderschulen mit Schwerpunkt "Lernen" ist in manchen Ländern die Erteilung eines Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschlusses nicht vorgesehen. An Schulabschluss Förderschulen des Schwerpunkts "Geistige Entwicklung" besteht in keinem Land eine solche Möglichkeit. Es kann aber am Ende des Förderschulbesuchs ein spezifisches Abschlusszertifikat zuerkannt werden – beim Förderschwerpunkt "Lernen" in jedem Land, im Bereich "Geistige Entwicklung" in fast allen Ländern. Insofern wird mit der Zuweisung zum jeweiligen Förderschwerpunkt und -ort auch eine Prognose darüber ausgesprochen, welchen Schulabschluss das Kind später erreichen kann.

Von den 37.108 Schülerinnen und Schülern, die 2012 eine Förderschule verlas- Drei Viertel verlassen sen haben, gingen fast drei Viertel ohne (mindestens) Hauptschulabschluss ab (Tab. die Förderschule ohne H3-6A). Der Großteil dieser Jugendlichen stammt aus Förderschulen mit den Förder- Hauptschulabschluss schwerpunkten "Lernen" bzw. "Geistige Entwicklung", sie erlangten zu 85 bzw. 91% den spezifischen Abschluss des jeweiligen Förderschwerpunktes (Tab. H3-25web). Aber auch mit Blick auf zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass z.B. ein Drittel von Förderschulen für "Emotionale und soziale Entwicklung" abgeht,

Förderschulbesuch

Übertritt in den

kein herkömmlicher möglich

⁴⁰ Nach der Sonderauswertung werden Schülerinnen und Schüler, deren Förderschwerpunkt beim Übergang in die Schule noch nicht endqültiq festgelegt wurde, ab Jq. 2 oder 3 zumeist den Förderschwerpunkten "Lernen" oder "Emotionale und soziale Entwicklung" zugeordnet.

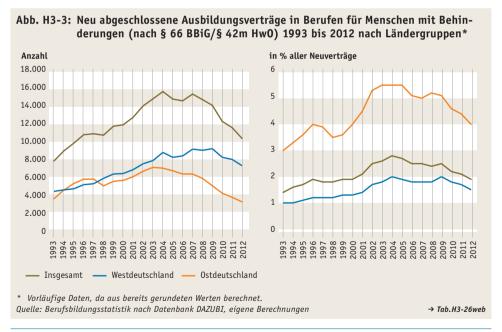
ohne zumindest den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dass auch in den anderen Förderschwerpunkten nur wenige höher qualifizierende Abschlüsse als der Hauptschulabschluss vergeben werden, verdeutlicht die insgesamt eingeschränkten formalen Anschlussoptionen für Förderschülerinnen und -schüler.

Übergänge in die Berufsausbildung

Verbleib von Schulabsolventinnen und -absolventen mit sonderpädagogischen Förderbedarf

Unklarheit über Beim Übergang in die Ausbildung kommt der Frage, welche Art von Ausbildung – ob in anerkannten Ausbildungsberufen oder in (Sonder-)Berufen für Menschen mit Behinderungen nach § 66 BBiG/§ 42 m HwO (H2) – erreicht wird, für die Inklusion hohe Bedeutung zu. Allerdings lassen sich die Übergänge von Schulabsolventinnen und -absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung kaum rekonstruieren. Dies liegt teils an unterschiedlichen Zuweisungskriterien zwischen allgemeinbildenden Schulen und Trägern der Berufsausbildung, teils an der statistischen Erfassung. Für den Zugang zur Ausbildung kommen die Schul- und Berufsbildungsstatistik sowie - ersatzweise - die Statistik der Bundesagentur für Arbeit über Eingliederungsbeihilfen und Arbeitgeberzuschüsse für (Schwer-)Behinderte in Frage. Da auch die neue Berufsbildungsstatistik die Kategorie "Menschen mit Behinderungen" oder "Behinderung" nicht kennt⁴¹, lassen sich mit ihr weder die Ausbildungsanfänger mit Behinderungen bzw. Neuzugänge zur Berufsausbildung im dualen System ausweisen noch die Ausbildungsabschlüsse oder Vertragsauflösungen dieser Personengruppe darstellen.

Zahl und Anteil dieser Auszubildenden sowie deren Entwicklung im Zeitverlauf kann man annäherungsweise über die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in "Berufen für Menschen mit Behinderungen" (§ 66 BBIG) darstellen, zu denen eine begrenzte Dunkelziffer von Neuverträgen in anerkannten Ausbildungsberufen mit Betrieben hinzukommen kann.⁴²



⁴¹ Vgl. BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010, S. 147.

⁴² Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMAS) (2011). Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, S. 39. Das BMAS konstatierte, dass von den 14.057 geförderten Neuverträgen mit Behinderten 2008/09 nur 1.404 in einer betrieblichen Ausbildung durchgeführt wurden. Legt man die Zahl der Zuschüsse der BA zur Ausbildungsvergütung der Betriebe für Auszubildende mit Behinderungen zugrunde, kommt man für 2012 auf etwa 3.100 Neueintritte (Statistik der BA 2014 – Förderung der Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben).

In der Langzeitperspektive zeigt sich, dass Zahl und Anteil der Neuzugänge der Auszubildenden in Berufe für Menschen mit Behinderungen (Kammerregelung) kontinuier- Quantitative lich von Anfang der 1990er Jahre bis zum Höhepunkt in den Jahren von 2004 bis 2007 ansteigen⁴³, um danach langsam bis 2012 auf das Niveau von 2000 zurückzugehen (Abb. H3-3). Auffällig an dieser Entwicklung sind zwei Sachverhalte: Zum einen fällt der größte Anstieg des Anteils der Berufe nach § 66 BBiG/§ 42m HwO in etwa zusammen mit der Verschlechterung der Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt.44 Zum anderen ist im gesamten Betrachtungszeitraum (1993 bis 2012) der Anteil der Neuverträge in den Berufen für Menschen mit Behinderungen, der aktuell etwa zwei Prozent aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge bundesweit ausmacht, in Ostdeutschland annähernd drei Mal so hoch wie in Westdeutschland (Abb. H3-3, Tab. H3-26web). Die hohe regionale Differenz legt den Schluss nah, dass sich im Zuweisungsprozess die institutionelle Definition von Behinderung nach konjunkturellen und regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes verschiebt bzw. ausweitet.

Die Verteilung der Ausbildungsneuverträge in Berufen für Menschen mit Behinderungen schwankt sowohl nach Ausbildungsbereichen als auch nach sozialen Merkmalen der Auszubildenden: Zwar finden 2012 annähernd 70% der Neuzugänge ihre Ausbildung in den beiden Hauptausbildungsbereichen Industrie und Handel sowie Handwerk statt (Tab. H3-7A), der Rest verteilt sich auf die dem untersten Qualifikationssegment⁴⁵ angehörenden Ausbildungsbereiche Landwirtschaft und Hauswirtschaft. für Menschen mit Umgekehrt aber nehmen in der Hauswirtschaft 60% der Neuverträge solche mit Jugendlichen mit Behinderungen ein – mit steigender Tendenz seit 1995 –, in der Landwirtschaft sind es gut 11%, im IHK-Bereich dagegen nur 1,3% und im Handwerk 1,9%.

Nach Geschlecht entspricht die Verteilung der Ausbildungsverhältnisse für Menschen mit Behinderungen in etwa der Verteilung der dualen Ausbildungsberufe auf Männer und Frauen, wobei der Frauenanteil bei den ersteren mit stabil um ein Drittel noch deutlich unterhalb der allgemeinen Relation liegt (**Tab. H3-27web**). Nach schulischer Vorbildung münden 2012 gut ein Viertel der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss in eine Ausbildung für Menschen mit Behinderungen ein, während von denjenigen mit Hauptschulabschluss 3,5% ein entsprechendes Ausbildungsverhältnis eingehen. Das heißt allerdings nicht, dass die Ausbildungen für Menschen mit Behinderungen eine Domäne der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind. Die Gesamtheit der Neuverträge für die Ausbildungen verteilt sich zu 57% auf Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss, zu knapp 40% auf Jugendliche ohne Hauptschulabschluss, 3% mit Mittlerem Abschluss und einen kleinen Rest sonstiger (Tab. H3-8A).

Im Ausbildungsverlauf zeigt sich, dass sich die Quote der Vertragsauflösungen in den Berufen für Menschen mit Behinderungen seit 2004 mit steigender Tendenz deutlich über der Quote von Vertragsauflösungen zu den anerkannten Berufen bewegt und in Ostdeutschland besonders hoch ausfällt (Tab. H3-9A).

Für den berufsschulischen Bereich stellt sich die aktuelle Situation für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung wie folgt dar: 2011/2012 besuchten etwa 43.000 Schüler und Schülerinnen die Teilzeit-Berufsschule (Abb. H3-4, Tab. H3-28web), dies entspricht 2,8% der entsprechenden Schülerpopulation (Tab. H3-29web). Im Berufsvorbereitungsjahr (BVI) waren gut 14.000 bzw. 29% mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in den Berufsfachschulen 4.300 bzw. 1%. Nach Förderschwerpunkten nimmt der Bereich "Lernen" insgesamt fast die Hälfte

Hauswirtschaft und Landwirtschaft mit höchsten Ausbildungsauoten bei Berufen Behinderungen

Nicht Jugendliche ohne, sondern mit Hauptschulabschluss stellen Hauptanteil bei Berufsausbildungen für Menschen mit Behinderungen

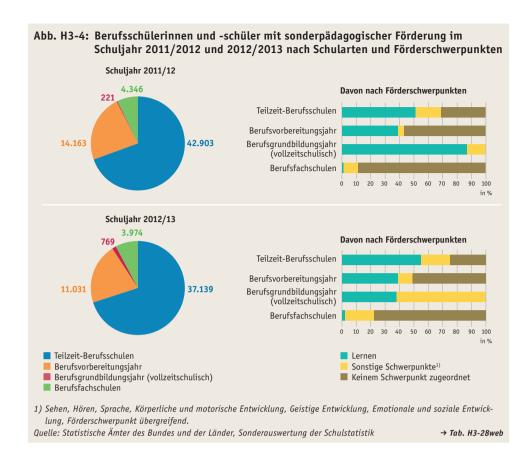
Vertragsauflösungsquote höher als bei staatlich anerkannten Berufen

Entwicklung in Berufen für Menschen mit Behinderungen offensichtlich von Ausbildungsmarktkoniunkturen beeinflusst

⁴³ Die Quote liegt im Betrachtungszeitraum deutlich unter der Förderquote an allgemeinbildenden Schulen (Abb. H3-2), was die Frage aufwirft, wie viele der Absolventen von Förderschulen in anerkannte, wie viele in Ausbildungen für Menschen mit Behinderungen übergehen. Die Übergänge sind gegenwärtig nicht transparent.

⁴⁴ Vergrößerung der Lücke zwischen Nachfrage nach und Angebot an Ausbildungsplätzen, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010), Bildung in Deutschland 2010, S. 101.

⁴⁵ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), Bildung in Deutschland 2012, S. 283.



der Jugendlichen auf, im Berufsvorbereitungsjahr ist der Anteil etwas niedriger. Die Tatsache, dass fast ein Drittel der Schülerinnen und Schüler keinem Schwerpunkt zugeordnet wird, stellt Rückfragen an die Zuordnungskriterien oder die Ausbildungsorganisation und verlangt nach Klärung. Nach Geschlecht verteilt sich die Population fast durchgängig im Verhältnis von zwei Dritteln (Männer) zu einem Drittel (Frauen, **Tab. H3-29web**).

Übergang ins Studium und Studienverlauf

Zur Übergangsquote von Studienberechtigten mit einer Behinderung oder chronischen Krankheit in die Hochschule liegen keine Daten vor. Es ist deshalb nicht bekannt, ob diese Gruppe von Studienberechtigten möglicherweise häufiger auf ein Studium verzichtet. Ein Teil der gesundheitlichen Beeinträchtigungen tritt auch erst während des Studiums auf (Tab. H1-6web). Insgesamt sind die Studierenden mit Beeinträchtigung "der Gesamtheit der Studierenden hinsichtlich soziodemografischer Merkmale tendenziell ähnlich". Männer und Frauen sind etwa gleich häufig beeinträchtigt (Tab. H1-3A) und unterscheiden sich auch in der Art der Beeinträchtigung kaum (Tab. H3-10A). Bei der Bildungsherkunft gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Beeinträchtigung, ebenso bei der Art der Studienberechtigung oder dem Anteil der Studierenden mit einer vorherigen beruflichen Ausbildung (Tab. H3-30web).

Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass sich die Beeinträchtigung durch eine Behinderung oder eine chronische Krankheit auf die Studienentscheidung, die Fachwahl und den Studienverlauf auswirkt. Studierende mit Beeinträchtigung nehmen zwar

Keine sozialstrukturellen Unter-

schiede zwischen Studierenden mit und ohne Beeinträchtigung

⁴⁶ Deutsches Studentenwerk (2012). beeinträchtigt studieren, Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011. Berlin, S. 41.



ähnlich schnell wie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Beeinträchtigung das Studium auf, nachdem sie die Studienberechtigung erworben haben. ⁴⁷ Sie müssen aber häufig mehr Aufwand betreiben, um ein passendes Studienfach und eine Hochschule mit geeigneten Studienbedingungen zu finden. Etwa die Hälfte der Studierenden, die schon zu Studienbeginn eine gesundheitliche Beeinträchtigung aufwiesen, sieht sich durch ihre Beeinträchtigung bei der Studienwahl merklich beeinflusst (Tab. H3-31web). Etwa jede/r Zehnte aus dieser Gruppe gibt an, sein Wunschstudium wegen der Beeinträchtigung nicht realisiert zu haben. 48

Die besonderen Herausforderungen, die Studierende mit einer Beeinträchtigung in ihrem Studium bewältigen müssen, schlagen sich im Studienverlauf nieder: Ein höherer Anteil von ihnen hat bereits die Hochschule oder den Studiengang gewechselt (Tab. H3-11A). Dies deutet auf Suchprozesse auch nach der Studienaufnahme hin, um eine geeignete Studienumgebung zu finden. Studierende mit Beeinträchtigung unterbrechen ihr Studium häufig für längere Zeit (Tab. H3-11A) oder geraten in Verzug (Abb. H3-5); sie weisen auch deshalb eine verlängerte Studiendauer auf (Tab. H3-11A). Aufgrund beeinträchtigungsbedingter Zusatzkosten können außerdem Probleme bei der Studienfinanzierung entstehen. Im Studienalltag haben sie größere Schwierigkeiten in Prüfungssituationen und sind sozial weniger eingebunden (Tab. H3-32web). Insgesamt gefährden die Schwierigkeiten im Studienverlauf bei einem größeren Teil, insbesondere der Studierenden mit einer starken oder sehr starken Beeinträchtigung, ihre Teilhabe am Studium. Das Studienabbruchrisiko ist in dieser Gruppe höher (Abb. H3-5).

Beratungsangebote für Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung werden nur teilweise in Anspruch genommen (Tab. H3-33web), obwohl die Beratungsangebote der Hochschulen den betreffenden Studierenden überwiegend (zu 80%) bekannt sind. Studierende, die keine Beratung in Anspruch nehmen, verzichten in erster Linie deshalb darauf, weil sie ihre Beeinträchtigung nicht bekannt machen wollen und eine Stigmatisierung befürchten. Besonders häufig wird dieser Grund von Studierenden Stigmatisierung mit einer psychischen Beeinträchtigung genannt (Tab. H3-34web).

Studierende mit Beeinträchtigung mit häufigerem Wechsel von Hochschule und Studienfach. mehr Studienunterbrechungen und längerer Studiendauer

Geringe Nutzung von Beratungsangeboten, auch wegen befürchteter

⁴⁷ Vgl. Middendorff, E., et al. (2012). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland. 20. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks. Berlin, S.462.

⁴⁸ Für ein weiteres Drittel waren es keine beeinträchtigungsbedingten Gründe, die vom gewünschten Studium abgehalten haben; Deutsches Studentenwerk (2012), a. a. O. S. 74.

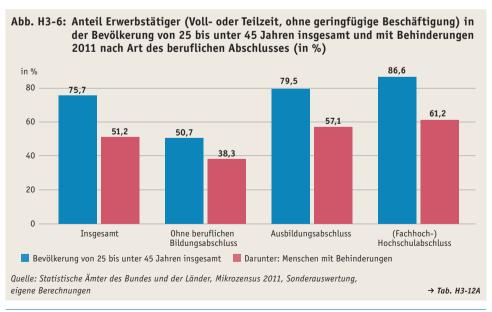
Übergänge in Beschäftigung

Wie Menschen mit Behinderungen den Übergang in Erwerbstätigkeit bewältigen, lässt sich nicht direkt darstellen. Indirekt gibt die Betrachtung ihrer Erwerbsbeteiligung nach Qualifikationsniveau Hinweise darauf, welche Chancen sie am Arbeitsmarkt haben. Dies kann mit dem Mikrozensus 2011 dargestellt werden, der in Anlehnung an die ICF-Definition (vgl. Einleitung zu H) Menschen mit zugleich dauerhaften Gesundheitsbeschwerden und Einschränkungen bei alltäglichen Tätigkeiten ausweist (Tab. H3-35web). Allerdings ist nicht bekannt, in welchem Maße die Gesundheitsbeschwerden ursächlich für die Tätigkeitseinschränkungen sind und ob die Behinderung bereits in der Phase der beruflichen Ausbildung bzw. des Studiums bestand.

In der Altersgruppe der 25- bis unter 45-Jährigen geben nach dieser Definition 6% eine Behinderung an; bei den 45- bis unter 65-Jährigen steigt dieser Anteil auf 15% (Tab. H3-35web). In beiden Altersgruppen und über alle drei betrachteten Qualifikationsniveaus ist ein deutlich geringerer Anteil der Menschen mit Behinderungen voll- oder teilzeiterwerbstätig als in der Bevölkerung insgesamt (Tab. H3-12A). Auch in der jüngeren Altersgruppe, bei der die Phase der beruflichen Bildung weniger lange zurückliegt, steigt der Anteil erwerbstätiger Menschen mit Behinderungen mit der beruflichen Qualifikation an (Abb. H3-6) – wie in der Bevölkerung insgesamt. Menschen mit Behinderungen, die über eine berufliche Ausbildung oder einen Studienabschluss verfügen, sind zwar zu erheblich größeren Anteilen erwerbstätig als die Bevölkerung ohne beruflichen Abschluss insgesamt. Gegenüber der jeweiligen Bevölkerungsgruppe liegt der Anteil jedoch bei den Personen mit einer beruflichen Ausbildung oder einem Studium um mehr als 20 Prozentpunkte niedriger. Selbst eine berufliche Ausbildung oder ein Studium scheinen also nur in einem geringeren Maße die Teilhabe am Erwerbsleben zu ermöglichen, wenn eine Behinderung vorliegt.

Auch mit Studium oder Berufsausbildung sind Menschen mit Behinderungen deutlich weniger erwerbstätig

Wie in der Berufsausbildung der Übergang von Rehabilitanden in den Arbeitsmarkt vonstatten geht, lässt sich annäherungsweise anhand der Eingliederungsstatistik der BA für Reha-Ausbildungsmaßnahmen zeigen: Für den Übergang in Beschäftigung bzw. auf den Arbeitsmarkt stellt sich die Frage, ob die Ausbildungsabsolventen in Erwerbstätigkeit oder Erwerbslosigkeit und in welche Art von Erwerbstätigkeit sie übergehen.⁴⁹



⁴⁹ Inklusion wäre gegeben, wenn sie in ein Normalarbeitsverhältnis des ersten Arbeitsmarktes und nicht in exkludierten Formen der Beschäftigung z. B. in Behindertenwerkstätten einmünden würden. Die verfügbaren Daten lassen eine Unterscheidung zwischen ungeförderter und geförderter Beschäftigung nicht zu.

Gemessen an dem Ziel der BvB-Maßnahmen, Rehabilitanden in eine sozialversicherungspflichtige Ausbildung oder Arbeit einzugliedern (§ 51 Abs. 1 SGB III), erscheinen die Eingliederungsquoten insgesamt relativ begrenzt (**Tab. H3-13A**): Sie sind in beiden betrachteten Jahren, 2010 und 2012, dort über die betrachteten Altersstufen noch am größten, wo die Rehabilitanden in allgemeinen BvB-Maßnahmen⁵⁰ gefördert werden: Hier liegen die Quoten mit knapp 31 bzw. 28% um mindestens 6 Prozentpunkte über denen der Personen aus den rehaspezifischen Maßnahmen.⁵¹ Die Maßnahmen zur Ausbildungsförderung, die auch Berufsausbildung gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO mit einschließen, weisen 2012 mit 35% eine höhere Eingliederungsquote auf als alle BvB-Maßnahmen.

Nach Alter weisen die Eingliederungsquoten der 15- bis 19-Jährigen, auf die sich auch das Gros der Maßnahmen konzentriert, in der Regel deutlich höhere Eingliederungsquoten auf als die 20- bis 24-Jährigen. Auffällig ist, dass die Eingliederungsquoten der Frauen durchgängig deutlich niedriger sind als die der Männer (Tab. H3-13A).

Fazit

Nicht nur die Angebotslandschaft (H2), sondern auch die Nutzung von Bildungsangeboten durch Menschen mit Behinderungen fällt bereichsspezifisch höchst unterschiedlich aus. Mit Ausnahme des Hochschulbereichs stehen auf allen Bildungsstufen Angebote gemeinsamer Bildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen neben Sondereinrichtungen zur gezielten Förderung von Personen mit Behinderungen. Dabei zeigt sich, dass sich mit jeder Bildungsstufe der Anteil der gemeinsam betreuten und unterrichteten Kinder bzw. Jugendlichen deutlich verringert: Werden im Bereich der Kindertagesbetreuung mehr als zwei Drittel der Kinder mit Behinderungen gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen betreut, so sind es im Grundschulbereich von den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger als die Hälfte, im Sekundarbereich I noch ungefähr ein Viertel. In der beruflichen Bildung finden sich eher wenige inklusive vollqualifizierende Angebote, während umfängliche Maßnahmen des Sozialsystems vorgesehen sind.



Befragung in offenen Einrichtungen der Jugendarbeit Die Befragung fand 2011 im Rahmen des DJI-Projektes "Jugendhilfe und sozialer Wandel" statt. Befragt wurde das Leitungspersonal der Einrichtungen.

⁵⁰ Die BA unterscheidet drei Typen von BvB-Maßnahmen für Rehabilitanden: 1. Allgemeine BvB, die auch für Personen ohne Behinderung vorgesehen sind; 2. Rehaspezifische BvB, die nach freier Ausschreibung vergeben und wohnortnah durchgeführt werden; 3. rehaspezifische BvB für besonders Förderbedürftige in speziellen Einrichtungen. Hinzukommen Maßnahmen zur Ausbildungsförderung.

⁵¹ Dieser Unterschied könnte in Teilen damit zu tun haben, dass Rehabilitanden mit dem reinen Förderziel "Arbeitsaufnahme" vorrangig in rehaspezifischen Maßnahmen qualifiziert werden.

H 4

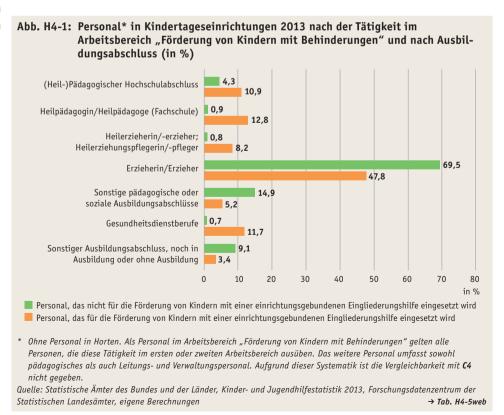
Personal und Qualifikation

Unabhängig von den strukturellen Zuordnungen der Bildungseinrichtungen, die von Menschen mit Behinderungen besucht werden, ist insbesondere die Qualität der angebotenen Bildungs- und Unterstützungsleistungen eine entscheidende Voraussetzung für die Sicherung einer angemessenen und angepassten Teilhabe an Bildung. Eine besondere Bedeutung kommt dabei einerseits den pädagogischen Fachkräften zu, die in Bildungseinrichtungen tätig sind, andererseits aber auch jenem Personal, das zusätzliche Unterstützungs- und Förderleistungen erbringt und so Lern- und Bildungsprozesse möglich macht, zumindest aber erleichtert. Nicht nur die jeweiligen fachlichen Qualifikationen der Personen sind dabei von Bedeutung, sondern ebenso deren Zusammenwirken in den Bildungsinstitutionen. Die Sicherung von fachlichen Standards stellt dabei ebenso eine Herausforderung dar wie die Beachtung und Einbeziehung der bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen, die sich – wie erwähnt – beispielsweise aus dem höchst differenzierten deutschen Sozialrecht ergeben. Im Hinblick auf das Ziel der Inklusion kommt der (Weiter-)Qualifizierung aller in den Bildungseinrichtungen Tätigen eine besondere Bedeutung zu.

Personal im Bereich der frühen Kindheit

Personal zur Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfen deutlich häufiger mit einschlägigen Berufsabschlüssen als das Personal in anderen Arbeitsbereichen

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik differenziert zwischen unterschiedlichen Arbeitsbereichen des Personals in Kindertageseinrichtungen und weist unter anderem das Tätigkeitsfeld Förderung von Kindern mit (drohenden) Behinderungen (Eingliederungshilfen) aus. Ein Vergleich des Personals, das für die Förderung von Kindern mit einer einrichtungsbezogenen Eingliederungshilfe eingesetzt wird, mit dem in den anderen Arbeitsbereichen beschäftigten Gesamtpersonal (ohne hauswirtschaftli-



ches/technisches Personal) zeigt deutliche Unterschiede: Rund 32% des Personals zur Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfen kann eine einschlägige Ausbildung bzw. ein (heil-)pädagogisches Hochschulstudium vorweisen, weitere 12% kommen aus Gesundheitsdienstberufen hinzu. Im Vergleich dazu sind diese Qualifikationsprofile nur zu 6% (mit den Gesundheitsdienstberufen 7%) beim Personal in anderen Arbeitsbereichen anzutreffen (Abb. H4-1, Tab. H4-5web).

In einem Teil der Länder sind entsprechende verbindliche Personalstandards für die Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfen verpflichtend. Für nicht Unterschiedliche einschlägig qualifiziertes Personal werden in den Ländern unterschiedliche Zusatz- Zusatzausbildungen ausbildungen angeboten, die anhand der Kinder- und Jugendhilfestatistik allerdings für die Förderung nicht ausgewiesen werden können. Hierzu gehören beispielsweise die Zusatzausbildungen zur Facherzieherin bzw. zum Facherzieher für Integration oder zur Fachkraft für Inklusion. Im Rahmen der DJI-Kita-Studie 2012 wurden die Zusatzausbildungen in Kindertagesder pädagogischen Fachkräfte abgefragt. Demnach befinden sich in 23% der Kindertageseinrichtungen pädagogische Fachkräfte mit einer heilpädagogischen Zusatzausbildung (Tab. H4-6web). In 17% der Einrichtungen werden Personen beschäftigt, die über eine Zusatzausbildung im Bereich Integration/Inklusion verfügen und in knapp 4% sind Personen mit einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung vorhanden.

Zusatzausbildungen sind für die Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfen in Kindertageseinrichtungen eher die Regel als die Ausnahme. Neben den Einrichtungen, die über Personal mit einer spezifischen Berufsausbildung verfügen, beschäftigt ein nicht unerheblicher Teil der Tageseinrichtungen Personen mit einer eine angemessene Zusatzausbildung, Insgesamt sind die Bemühungen unübersehbar, qualifiziertes Fachpersonal für die Förderung der Kinder mit einrichtungsgebundenen Eingliederungs- Personals erkennbar hilfen zu gewinnen. Allerdings bleibt zu bedenken: Bislang verfügt vermutlich ein großer Teil der Einrichtungen über kein einschlägig qualifiziertes Personal. Ob unter diesen Bedingungen eine qualifizierte Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung in jede wohnortnahe Regeleinrichtung gewährleistet werden kann, bleibt fraglich.

von Kindern mit Eingliederungshilfen einrichtungen

Bemühungen um Qualifikation des

Personal in Schulen

Derzeit arbeiten 57.000 Lehrerinnen und Lehrer mit einem sonderpädagogischen Lehramt im allgemeinbildenden Schuldienst, mit etwa 85% ist der Großteil an Förderschulen tätig. Insgesamt sind an Förderschulen gut 71.000 Lehrkräfte beschäftigt, von denen aber lediglich 48.400 bzw. 68% einen Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik absolviert haben (Tab. H4-2A). 8.600 Lehrkräfte mit einem sonderpädagogischen Lehramt sind an sonstigen allgemeinbildenden Schulen tätig, davon zu zwei Dritteln an sonderpädagogischen Grundschulen und weitere knapp 15% an Integrierten Gesamtschulen (Tab. H4-8web). Studienabschluss Der Frauenanteil sonderpädagogischer Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen ist kontinuierlich auf derzeit 77% angestiegen (Tab. H4-9web) und fällt damit doppelt so hoch aus wie der Anteil an Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (36%, H3).

Sonderpädagogische Lehrkräfte sind - neben der Tätigkeit als Klassen- und Fachlehrkräfte an Förderschulen - zunehmend an allgemeinen Schulen als Kooperati- Verändertes onslehrkräfte und als sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte tätig, ebenso für Aufgabenspektrum sonderpädagogische (mobile) Dienste, an Sonderpädagogischen Kompetenzzentren und als externe Beratungslehrkräfte. Im Unterricht der allgemeinen Schulen übernehmen sonderpädagogische Lehrkräfte zudem erweiterte Rollen (z.B. Beratung und -pädagogen Unterstützung von Lehrkräften ohne sonderpädagogische Qualifikation sowie des nicht-pädagogischen Personals, Organisation von inklusiven Lehr-und Lernprozessen, Beteiligung an Diagnoseverfahren, Mitwirkung an der Schulentwicklung), sodass

Rund ein Drittel der Lehrkräfte an Förderschulen ohne

von Sonderpädagoginnen und

sich erweiterte Anforderungen an deren Professionalität stellen, die sich auch in der Neuausrichtung der Ausbildung niederschlagen.

Der seit Jahren kontinuierlich steigende Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Förderung sowie insbesondere der steigende Anteil an Schülerinnen und Schülern, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, führt zur Notwendigkeit einer weiteren sonderpädagogischen Professionalisierung aller Lehrkräfte, sei es im Rahmen der Erstausbildung oder im Rahmen der Fort- und Weiterbildung, Hier besteht allerdings noch ein erkennbarer Nachholbedarf. So gaben in den IQB-Erhebungen 2011 und 2012⁵² lediglich 9,5% der Grundschullehrkräfte an, teilnahme im Bereich in den letzten zwei Jahren (mindestens) eine Fortbildungsveranstaltung zu "Integra-Inklusion bleibt tion/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderweit hinter dem bedarf" besucht zu haben. Einen entsprechenden Fortbildungsbedarf artikulierten demgegenüber 68%. Die Diskrepanz zwischen Teilnahme und Bedarf fällt damit unter den 20 erfassten Fortbildungsthemen am größten aus. Im Sekundarbereich I haben sich in den letzten zwei Jahren nur 1,7% der Gymnasiallehrer und 6,2% der Lehrkräfte an sonstigen Schularten in dieser Richtung fortgebildet.

Fortbildungsartikulierten Fortbildungsbedarf

> Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf verlangt in vielen Fällen weitere qualifizierte Unterstützung. Aufgabenbereiche sind z.B. Assistenz und Kooperation mit Lehrkräften für gelingende Unterrichtsvermittlung, Unterstützung bei spezifischen Verhaltensweisen, bei Interaktions- und Kommunikationsprozessen oder Maßnahmen der persönlichen Pflege. Realisiert wird dieser Bedarf gegenwärtig durch Personal, das einzelfallbezogen zur Erfüllung oder zur Unterstützung bei sonderpädagogischem Förderbedarf bereitgestellt wird. Zu diesem nicht unterrichtenden Personal zählen personengebundene Assistenzen (z.B. als Integrationshelfer im Rahmen der Eingliederungshilfe, Therapeuten), Schulsozialarbeiter oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von schulpsychologischen Diensten, Jugendämtern und anderer Bildungs- und Beratungszentren. Über dieses Personal und seine jeweilige Qualifikation sind aber keine Daten verfügbar.53

Hohe Bedeutung des unterstützenden Personals

Personal in Berufsausbildung, Hochschule und Weiterbildung

Die Frage nach den Qualifikationsprofilen des Personals in der Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen stellt sich für drei Ausbildungskontexte: für Berufsschulen und berufliche Förderkollegs, für Berufsbildungswerke und für die betriebliche Ausbildung im Rahmen der dualen Berufsausbildung.

Wenig Wissen über Qualifikation des Personals in der Berufsausbildung

Inwieweit gegenwärtig in Berufsförderungs- und in den Berufsbildungswerken, die gegenwärtig den Hauptteil der Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungen aus- und weiterbilden, Lehrkräfte mit einer berufs- und sonderpädagogischen Qualifikation eingesetzt werden, was eigentlich vorgesehen ist⁵⁴ und in den Vergaberichtlinien der BA gefordert wird55, ist unklar. In den berufspädagogischen Beiträgen zur Behindertenberufsausbildung finden sich eher normative Vorstellungen zu den möglichen Unterrichtsgegenständen eines qualifizierenden Hochschulcurriculums für Sonder- oder Behindertenpädagogik in der Berufsausbildung als empirische Daten zur aktuellen Personalsituation in Fördereinrichtungen und zu ihren Problemen.

⁵² Stanat, P. u.a. (2012), IQB-Ländervergleich 2011, S. 247 f.; Pant, H. A. u.a.. (2013), IQB-Ländervergleich 2012, S. 378 ff.

⁵³ Der Deutsche Olympische Sportbund weist für die Betreuung von sportlichen Angeboten in Kooperation mit Schulen und Behindertenwerkstätten bundesweit über 41.000 speziell für Behinderte und Rehabilitation ausgebildete Übungsleiter und aus (vgl. Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.) (2013). Bestandserhebung 2013. Frankfurt.).

⁵⁴ Nach Bonz, B. (2012). Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), Inklusive Bildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung (S. 36–43). Hohengehren: Schneider Verlag.

⁵⁵ Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2009). Kriterien für vergleichbare Einrichtungen nach § 35 SGB IX. Anlage zur HEGA 12/2009. Als besondere Qualifikation neben der fachlichen Qualifikation wird "eine mindestens dreijährige Berufserfahrung in der Arbeit mit behinderten Menschen" gefordert, S. 6.

Für die betriebliche Berufsausbildung hat der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) 2012 ein "Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA)" verabschiedet, um bundesweit einheitliche Qualitätsstandards zu ermöglichen. Dieses sieht für Ausbilderinnen und Ausbilder verpflichtend den Nachweis von Kompetenzen in "Reflexion der betrieblichen Ausbildungspraxis, Psychologie, Pädagogik/Didaktik, Rehabilitationskunde, interdisziplinäre Projektarbeit, Arbeitskunde/Arbeitspädagogik, Recht, Medizin" vor.⁵⁶ der Oualifizierungsumfang soll (verpflichtend maximal) 320 Stunden betragen.

Ein Problem für die Sicherstellung und Verbindlichkeit dieser Zusatzqualifikation könnte darin liegen, dass eine formale Prüfung nicht vorgeschrieben ist, sondern ein Zertifikat für behinderungsspezifische Qualifikationen genügt. Auch kann bei Betrieben vom Nachweis rehabilitationspädagogischer Zusatzqualifikationen abge- Verpflichtende sehen werden, wenn die Qualität der Ausbildung auf andere Weise, z.B. durch "Un- Zusatzqualifikation terstützung durch eine geeignete Ausbildungseinrichtung"⁵⁷, sichergestellt werden kann. Ob die relativ weichen Formulierungen der Rahmenregelung ihren Zweck, eine behindertenspezifische Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ausbilder erreichen lassen, wird sich erst in einigen Jahren zeigen.

Die Hochschulen sind, neben ihren Aufgaben im Bereich der Ausbildung, auch selbst Adressat entsprechender Bemühungen, durch veränderte Inhalte und Formen dem Ziel von Inklusion Rechnung zu tragen. Die Qualifizierung der Lehrenden an den Hochschulen, die mit Studierenden mit Beeinträchtigung zu tun haben, ist jedoch ein "weitgehend unerforschtes Terrain".58 Bisher hält etwa nur die Hälfte der Hochschulen neben den Beratungs- und Informationsangeboten für die Studierenden mit Beeinträchtigung auch für ihre Lehrenden spezielle Informationen bereit, vor allem Inklusion in in Form von Handreichungen und Leitfäden. Spezielle Fortbildungen geben nur 16 Hochschulen an.⁵⁹ Insgesamt steht das Thema Inklusion in der Hochschuldidaktik wie der Lehrpraxis an den Hochschulen eher am Rande. So liegt z.B. bei keinem der im Rahmen des Qualitätspakts Lehre bewilligten Projekte ein Schwerpunkt auf dem Thema Inklusion.60

Die Weiterbildungslandschaft ist institutionell zu heterogen und das in ihr tätige Lehrpersonal nach beruflicher Herkunft und Qualifikationsprofil zu vielfältig, als dass man verlässlich und repräsentativ Daten zum Professionalisierungsstand für die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen ermitteln könnte. Ein erster Ansatz herauszufinden, ob und wie in der Weiterbildung professionelle Kompetenz zur Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen angestrebt wird, kann in einer repräsentativen Befragung von Weiterbildungseinrichtungen gesehen werden, wie sie vom wbmonitor – in Kooperation mit der Autorengruppe Bildungsberichterstattung – in der Befragung 2012 beschritten worden ist (vgl. methodische Erläuterungen zu H2).

Volkshochschulen, private gemeinnützige und kirchliche/verbandliche Einrichtungsträger beschäftigen danach zu etwa 30% auf die Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen pädagogisch vorbereitetes Personal. Dagegen stehen wirtschaftsnahe Einrichtungen, Hoch-/Fachhochschulen, berufliche Schulen und kommerzielle private Anbieter, die nicht einmal halb so oft auf diese Arbeit pädagogisch vorbereitetes Personal aufweisen (Abb. H4-2, Tab. H4-10web). Offensichtlich spielt für die päda-

Nur begrenzt spezielle Ausbildung für pädagogisches Personal in der Berufsausbildung

für betriebliche Ausbilderinnen und

Hochschuldidaktik und Lehrpraxis eher ein Randthema

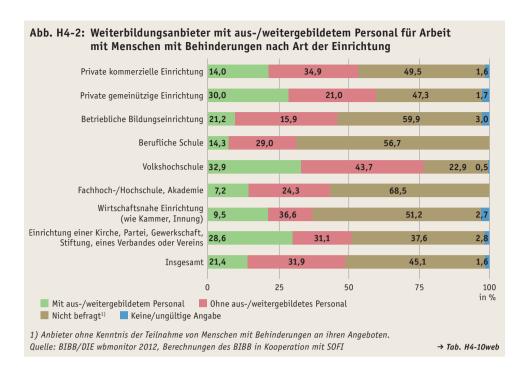
⁵⁶ Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2013). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn, S. 211.

^{57 § 6} Abs. 3 Rahmenregelung.

⁵⁸ Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2013). Inklusion im Hochschulbereich. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsq.), Inklusive Bildung professionell gestalten (S. 223). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2013). "Eine Hochschule für Alle". Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Ergebnisse der Evaluation, Bonn, März 2013, S. 26. Zugriff am 22.03.2013

http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Auswertung_Evaluation_Eine_Hochschule_fuer_Alle.pdf. 60 Vgl. Lelgemann, R., Rothenberg, B. & Schindler, C. (2013). Inklusive Bildung an Hochschulen und die Professionalisierung der Lehrenden. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten (S. 236f.). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.



In der Weiterbildung pädagogisch tätigen Personals auch abhängig vom Kostenträger

gogische Vorbereitung des Personals die Hauptfinanzierungsquelle der Einrichtung eine mit entscheidende Rolle. Wo die Bundesagentur für Arbeit der Hauptfinanzier Qualifikation des ist⁶¹, arbeitet fast die Hälfte der Einrichtungen mit speziell ausgebildetem Personal. Wo die Betriebe oder Teilnehmende als Selbstzahler vor allem die Kosten tragen, sind Einrichtungen mit pädagogisch geschultem Personal eher die Ausnahme (6,3 bzw. 16,2%, Tab. H4-4A). Man kann hinter dem Gefälle in der pädagogischen Vorbereitung des Personals unterschiedliche Qualitätsstandards vermuten, die mit der Finanzierung der Weiterbildung verbunden sind.

Entwicklungen bei Ausbildungs- und Studiengängen

Bereites Angebot an Ausbildung- und Studiengängen

Die Ausbildungs- und Studiengänge für das zukünftige Personal, das im Bereich der Bildung von Menschen mit Behinderungen tätig werden wird, sind vielfältig und nicht immer eigens auf spätere Tätigkeiten in entsprechenden Bildungseinrichtungen ausgerichtet. So bereiten Fachschulausbildungen der Heilpädagogik und der Heilerziehungspflege auf die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen vor und verfolgen dabei einen über einzelne Bildungsbereiche hinausgehenden Ansatz. Darüber hinaus bestehen an Fachhochschulen gegenwärtig deutschlandweit 25 Studiengänge der Heilpädagogik; auch innerhalb der bestehenden sonderpädagogischen oder rehabilitationswissenschaftlichen Hochschulstudiengänge finden sich Spezialisierungen auf die Förderung von Menschen mit Behinderungen.

Innerhalb der einheitlichen Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher im frühkindlichen Bereich sind Fragen der Inklusion, wie dargestellt, integraler Bestandteil. Für die Unterrichtung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt es in Deutschland eine eigene Lehramtsausbildung⁶²; diese bezieht sich im Regelfall auf zwei sonderpädagogische Fachrichtungen, orientiert an den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Dafür stehen

Eigene Lehramtsausbildung für Sonderpädagogik, ...

⁶¹ Die BA als wichtigster Kostenträger für berufliche Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen hat Vergaberichtlinien formuliert und praktiziert solche Standards bei ihrer Weiterbildungsfinanzierung, vgl. Bundesagentur für Arbeit (2009). Kriterien für vergleichbare Einrichtungen nach § 35 SGB IX. Anlage zur HEGA 12/2009.

⁶² Lehramtstyp 6 im Sinn der KMK-Systematik; vgl. KMK (2013). Sachstand in der Lehrerbildung, Stand: 26.11.2013.

in allen Ländern mit Ausnahme des Saarlands und Brandenburgs entsprechende Studienangebote zur Verfügung; insgesamt bieten 22 Universitäten und 2 Pädagogische Hochschulen – für das Fach Musik auch einige Kunst- und Musikhochschu- ... zumeist für len – Studiengänge in der Sonderpädagogik an (auch unter anderen Bezeichnungen), die zum Lehramtsabschluss führen. Das Studium umfasst zumeist den Primar- und Sekundarbereich I. Nur an einzelnen Hochschulen wird im Rahmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik darüber hinaus auch ein Angebot für Sonderpädagogik an Berufsschulen als Zweitfach (in einem Fall als erstes Fach) vorgehalten (Tab. H4-3A).

anfängerinnen und -anfänger in der Sonderpädagogik

In den letzten Jahren stieg die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger in Zunahme der Studiender Sonderpädagogik deutlich von ca. 1.400 auf 2.100 an. Da über 80% der sonderpädagogischen Studiengänge zurzeit eine lokale Zulassungsbeschränkung haben, könnte die Zahl der Zulassungen zu diesen Studiengängen bei entsprechenden politisch zu setzenden Vorgaben größer ausfallen. An der Differenz von Studierenden im 1. Hochschul- und im 1. Fachsemester wird zudem erkennbar, dass viele Studierende in das Fach hineinwechseln (Tab. H4-1A). Trotz wachsender Studierendenzahlen in der Sonderpädagogik sieht die KMK den Bedarf an sonderpädagogischen Lehrkräften in den Jahren 2012 bis 2025 nur zu 93% gedeckt. 63 Dazu trägt auch bei, dass die derzeitigen Lehrkräfte mit einem sonderpädagogischen Lehramt zu einem hohen Anteil 50 Jahre und älter sind (vgl. D4). Die Absolventenzahl in der Sonderpädagogik ist nach 2007 gesunken und erstmals 2012 wieder gestiegen (Tab. H4-7web).

Professionalisierung

Lehrkräfte des

Primarbereich und

Sekundarbereichs I

Von besonderer Bedeutung scheint, dass, dem Ziel der Inklusion im Schulbereich Rechnung tragend, innerhalb der allgemeinen Lehramtsstudiengänge eine zu- Sonderpädagogische nehmende Tendenz beobachtbar ist, sonderpädagogische bzw. inklusionsorientierte Inhalte zu verpflichtenden Studienbestandteilen zu machen.⁶⁴ Viele Hochschulen erfordert Einbezug haben begonnen, die verpflichtenden Studieninhalte entsprechend zu verändern aller Lehramtsformen und zu ergänzen. Entsprechend ist erkennbar, dass auch in der weiteren Phase der Lehrerausbildung sowie innerhalb der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte dem Thema der Inklusion eine verstärkte Bedeutung zugeschrieben wird.

Fazit

Insgesamt zeigt sich ein breites Spektrum an Ausbildungsangeboten, das gegenwärtig je nach Bildungsbereich unterschiedlich ausgebaut und in höchst unterschiedlichem Umfang bereits auf das Ziel von Inklusion hin orientiert ist. Dabei wird auch deutlich, dass neben der Neuorientierung der Ausbildung für zukünftig Tätige insbesondere auch der Fort- und Weiterbildung der bereits in den einzelnen Bildungsinstitutionen Beschäftigten eine zentrale Bedeutung zukommt. (Erst-)Ausbildung und Weiterbildungsmaßnahmen bedürfen einer gemeinsamen, systematischen Konzeptualisierung und einer gezielten Verzahnung. Einzelne, punktuelle Fortbildungsinitiativen zu "Inklusion" können dabei kontraproduktiv wirken und Deprofessionalisierungstendenzen Vorschub leisten, wenn sie nicht in ein Gesamtkonzept der Aus-, Fort- und Weiterbildung eingebunden sind.

Methodische Erläuterungen

DJI-Kita-Studie 2012

Die Erhebung fand im Rahmen des DJI-Projektes "Jugendhilfe und sozialer Wandel" statt. Mehrfachnennungen sind möglich (vgl. Tab. H4-6web).

⁶³ KMK (2013). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 201 – Juni 2013. Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in Deutschland. Modellrechnung 2012 bis 2025.

⁶⁴ Vgl. z.B. Expertenkommission Lehrerbildung Berlin (2012). Ausbildung von Lehrkräften in Berlin – Empfehlungen, S.9.

H 5

Finanzielle Ressourcen

Die Möglichkeiten der Beteiligung von Menschen mit Behinderungen an allgemeiner und beruflicher Bildung werden notwendig von der Ressourcenausstattung der Bildungseinrichtungen selbst und den zusätzlichen Mitteln beeinflusst, die zugunsten von Menschen mit Behinderungen zu deren Unterstützung und Förderung, auch aus anderen Kontexten, bereitstehen. Der nachfolgende Überblick versucht – soweit dies möglich ist –, einen Eindruck von den gegenwärtig bereitstehenden finanziellen Mitteln zu geben, die für die Bildung von Menschen mit Behinderungen eingesetzt werden.⁶⁵

Dabei ist eine genaue Abgrenzung entsprechender Ressourcen deshalb besonders schwierig, weil an sich auch diejenigen Mittel benannt werden müssten, die zur Ermöglichung der Teilnahme an Bildungsprozessen aufgewendet werden, aber außerhalb der Bildungshaushalte anfallen; dazu zählen beispielsweise Transportkosten zu Bildungseinrichtungen, über deren Höhe nichts bekannt ist. So notwendig die Bereitstellung dieser Ressourcen ist, so schwierig ist einerseits in Anbetracht der Breite der Leistungen und der Vielfalt der Trägerstrukturen deren klare Abgrenzung und Zuordnung. Andererseits lassen sich auch systembezogene Aufwendungen, die zunehmend und unabhängig von einer personenbezogenen Zuweisung den einzelnen Bildungseinrichtungen zufließen, schwerer zuordnen und ausweisen. Zunehmend gilt dies auch für diejenigen Ausgaben, die für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entstehen, wenn diese gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne einen solchen Förderbedarf unterrichtet werden (vgl. H3). Auch die Kosten einer behindertengerechten Ausstattung von Gebäuden⁶⁶, die als allgemeine Baukosten eingeplant werden, lassen sich nicht gesondert ausweisen.

Eingliederungshilfen als wichtiges Instrument zur Unterstützung von Bildungsprozessen

Tatsächlicher Umfang

aller für die Bildung von Menschen mit

Behinderungen

aufgewendeten Ressourcen schwer

einschätzbar

Im Ergebnis bedeutet dies, dass es wegen vielfältiger Abgrenzungsschwierigkeiten nahezu unmöglich ist, die Gesamtressourcen für die Förderung von Bildungsaktivitäten von Menschen mit Behinderungen angemessen und verlässlich abzubilden So sehr ein "auf verlässliche Zahlen fußendes … Bild"⁶⁷ gerade für den Bildungsbereich im Hinblick auf die dort geführte Debatte um Inklusion von großer Bedeutung ist, so sehr muss wegen der bestehenden Datenlücken⁶⁸ sich die folgende Darstellung auf eine Reihe von abgrenzbaren Kennzahlen konzentrieren, die einen Eindruck von gegenwärtig bereitstehenden Ressourcen vermitteln können und die als Eckpunkte im Rahmen des anstehenden Prozesses der Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem einbezogen werden sollten.

Ausgaben im Rahmen von Eingliederungshilfen

Die Eingliederungshilfe stellt über alle Lebensphasen hinweg eine Form der Unterstützung dar, die in unterschiedlicher Form und Ausprägung auch darauf abzielt, Bildungsprozesse für Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen und zu erleichtern (Abb. H-1A). Diese nach sozialrechtlichen Vorschriften geleistete Eingliederungshilfe umfasst beispielsweise heilpädagogische Leistungen vor der Einschulung (z. B. für Krankengymnastik, Sprach- und Ergotherapie)⁶⁹, Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung (z. B. für einen schulbegleitenden Integrationshelfer oder eine persön-

⁶⁵ Vgl. auch Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). Teilhabebericht, a. a. O., S. 278 ff.

⁶⁶ Vgl. Art. 9 UN-BRK sowie die Ländervorschriften zu barrierefreiem Bauen.

⁶⁷ Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2011). Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. A. a. O., S. 32 – unter Verweis auf Art. 31 UN-BRK.

⁶⁸ So verweist auch der Wissenschaftliche Beirat für den Teilhabebericht auf die "äußerst unbefriedigende Datenlage" (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). Teilhabebericht, a. a. O., S. 184).

^{69 § 55} Abs. 2 Nr. 2, 56 SGB IX, vgl. auch § 30 SGB IX.

lichen Assistenz zum Besuch einer Schule oder Tageseinrichtung)⁷⁰ und auch Hilfemaßnahmen zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf 71 bzw. eine angemessenen Tätigkeit72.

2012 wurden für heilpädagogische Leistungen 1,2 Milliarden Euro für insgesamt 165.000 noch nicht eingeschulte Kinder mit Behinderungen aufgewendet, weitere 1,1 Milliarden Euro als Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung für gut 72.000 Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Rahmen der Sozialhilfe (Tab. H5-1A). Mehr als zwei Drittel der letztgenannten Hilfen entfielen auf Leistungen in Einrichtungen. Auch im Rahmen der Jugendhilfe werden Leistungen gewährt, die die Bildung von Menschen mit Behinderungen ermöglichen und unterstützen:⁷³ als Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche wurden 2012 0,9 Milliarden Euro aufgewendet, und damit 0,25 Milliarden Euro mehr als noch 2009 (Tab. H5-2A). Die weitergehende Frage, ob und inwieweit auch die grundlegenden Aufwendungen der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer bzw. ihrer Familien für die Finanzierung der im Zweifel höheren Lebenshaltungskosten einbezogen werden müssten (und können), muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben.

Ausgaben für den Schulbereich

Für den Schulbereich zeigt sich bei den Ausgaben je Schülerin und Schüler in den öffentlichen Schulen, dass im Durchschnitt die Ausgaben je Schülerin und Schüler an Ausgaben für Förderschulen erheblich höher sind als die der anderen allgemeinbildenden Schular- Schülerinnen und ten. Allerdings stellt eine bloße Gegenüberstellung der entsprechenden Kennziffern Schüler an Förderinsoweit eine Verkürzung dar, sofern nicht berücksichtigt wird, dass die besonderen schulen nicht mit Lebens- und Lernbedingungen von Menschen mit Behinderungen einen erhöhten personellen Aufwand insbesondere bei der Betreuung und Unterstützung verlangen, Schularten die einen einfachen Vergleich des Aufwandes verbieten. Gleichwohl markieren die vergleichbar entsprechenden Aufwendungen einen Rahmen, der bei den Umsetzungsschritten hin zu einem auf Inklusion ausgerichteten Bildungssystem von Bedeutung bleibt.

Zusätzlich besteht die Notwendigkeit, die bestehenden komplexen Verfahren der Ressourcenzuweisung im Bildungssystem angemessen abzubilden, um Fehlschlüsse zu verhindern. Dies gilt insbesondere für den Schulbereich, wo neben der Unterscheidung der Aufwendungen für Lehrkräfte aus Landesmitteln und für Fragen der Schulausstattung durch die Kommunen insbesondere bei den Lehrkräften zunehmend die Situation auftritt, dass diese zwar einzelnen Förderschulen zugeordnet sind, sie aber ihrerseits teilweise an anderen allgemeinbildenden Schulen außerhalb der Förderschule unterrichten, ohne dass insoweit eine entsprechende einsatzbezogene Verrechnung zwischen den Schulen erfolgt; eine angemessene Zuordnung unter Ressourcengesichtspunkten ist damit nicht möglich ist. Lehrerzuweisungen des Landes aussagen an die einzelne Schule orientieren sich an der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, wobei die Art des Förderbedarfs berücksichtigt wird. Die Schüler-Lehrer-Relationen (vgl. D4) in den einzelnen Förderbereichen sind dabei unterschiedlich. Allerdings gilt, dass diese Zuweisungen nur für die Förderschulen darstellbar sind, während die den anderen allgemeinbildenden Schulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Verfügung gestellten Ressourcen nicht gesondert ausgewiesen werden können.

Die durchschnittlichen Ausgaben je Schülerin und Schüler beliefen sich 2011 an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen auf 6.500 Euro (vgl. B3). An öffentlichen

denen an anderen

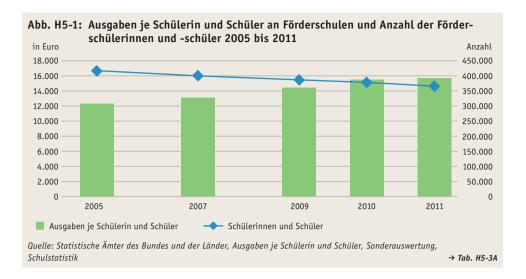
Fehlende klare Zuordnung der sonderpädagogischen Lehrkräfte zu den Einzelschulen erschwert Kosten-

^{70 §§ 54} Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 SGB XII, 35a Abs. 3 SGB VIII/KJHG, 12 Eingliederungshilfeverordnung.

^{71 §§ 54} Abs. 1 Satz 1 Nr. 2 SGB XII, 35a Abs. 3 SGB VIII/KJHG, 13 Eingliederungshilfeverordnung.

^{72 §§ 54} Abs. 1 Satz 1 Nr. 3 SGB XII, 35a Abs. 3 SGB VIII/KJHG, 13a Eingliederungshilfeverordnung.

⁷³ Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). Teilhabebericht, a. a. O., S. 298 ff.



Förderschulen waren es 15.700 Euro je Schülerin und Schüler (Abb. H5-1, Tab. H5-3A). Die Unterschiede erklären sich vor allem aus unterschiedlichen Schüler-Lehrer-Relationen, die sich zwischen 2009 und 2012 für Förderschulen von 5,8 auf 5,5 verringert haben und im Durchschnitt aller allgemeinbildenden Schulen von 15,7 auf 13,8 Schüler je Lehrkraft (Tab. H5-6web). Dass dabei weitergehende Unterschiede in Abhängigkeit des Förderschwerpunktes bestehen, überrascht nicht. So entfielen 2011 in den Förderschulen im Förderschwerpunkt "Lernen" auf eine Lehrkraft 7,0 Schülerinnen und Schüler, in den anderen Förderschwerpunkten durchschnittlich 4,9. Da die Personalausgaben den größten Teil der Schulausgaben ausmachen, ist das Ausgabenniveau in den einzelnen Förderschwerpunkten unterschiedlich. So waren 2011 in Hamburg z. B. die personenbezogenen Ausgaben je Förderschüler bzw.-schülerin mit Schwerstoder Mehrfachbehinderung mit knapp 34.000 Euro mehr als doppelt so hoch wie im Bereich Lern- und Leistungsverhalten mit ca. 15.000 Euro (Tab. H5-4A). Unterstellt man, dass die durchschnittlichen Ausgaben für die öffentlichen Förderschulen auch repräsentativ für jene in freier Trägerschaft sind, so wurden im Haushaltsjahr 2011 für die rund 375.000 Schülerinnen und Schüler an Förderschulen in Deutschland etwa 5,9 Milliarden Euro aufgewendet. Zugleich ist aber über die Gesamtkosten der sonderpädagogischen Förderung in Schulen keine Schätzung möglich, da, wie eingangs erwähnt, keine Daten zu den Ausgaben für die knapp 138.000 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf vorliegen (H3), die außerhalb von Förderschulen integrativ unterrichtet werden.

Ausgaben je Schülerin und Schüler an Förderschulen notwendig abhängig vom Förderschwerpunkt

Über diejenigen Mittel hinaus, die ausdrücklich und personenbezogen für die Förderung von Menschen mit Behinderung innerhalb des Bildungssystems bereitgestellt werden, werden zunehmend auch systemische Zuweisungen an Bildungseinrichtungen als Teil allgemeiner Bildungsaufwendungen vorgenommen. Wenn im Schulbereich zur Vermeidung befürchteter stigmatisierender Effekte auf Elternseite einerseits und andererseits zur Vermeidung eines "Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas" für Schulen und Lehrkräfte einzelne Länderministerien dazu übergehen, in einigen sonderpädagogischen Förderbereichen pauschale Zuweisungen vorzusehen, dann gelingt es, über die Bereitstellung entsprechender "Stellenbudgets" oder "systemischer Ressourcen" allen Schulen zusätzliche Mittel zuzuweisen, ohne dass entsprechende

Systemische
Zuweisungen treten
an die Stelle von
personenbezogenen

⁷⁴ Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Witterschlick/ Bonn: Wehle, S. 43.

⁷⁵ So der Begriff in Nordrhein-Westfalen; das Verfahren soll hier für die Förderschwerpunkte "Lernen", "Emotionale und soziale Entwickluna" sowie "Sprache" Anwenduna finden.

⁷⁶ So der Begriff in Hamburg, bezogen auf dieselben Förderschwerpunkte wie in Nordrhein-Westfalen.

Bedarfe aufgrund von Diagnoseergebnissen einzeln nachgewiesen oder eingefordert werden müssen; der Einzelschule bleibt es überlassen, über die konkrete Form der Verwendung dieser Fördermittel zu entscheiden und dabei Priorisierungen, etwa im präventiven Bereich, vorzunehmen.

Ausgaben für berufliche Erstausbildung und Weiterbildung

Die Ausgaben für die Erstausbildung und die Weiterbildung nach SGB II und SGB III lassen sich gesondert ermitteln. Die von der Bundesagentur für Arbeit (BA) bereitgestellten Sonderaufbereitungen erlauben auch eine Abschätzung der Fördermittel, die für die Erstausbildung und die Weiterbildung von Behinderten zur Verfügung stehen. Auch im Bereich der Dabei ist jedoch zu beachten, dass zum Teil in diesem Zusammenhang Fördermittel beruflichen Bildung für den Lebensunterhalt der Menschen mit Behinderungen mit den Ausgaben für den Bildungsprozess vermischt abgebildet werden, dass Zahlungen teilweise unmittelbar Abgrenzungsprobleme an Bildungseinrichtungen erfolgen, teilweise aber die Mittel auch über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder über Trägerorganisationen an die Bildungseinrichtungen gezahlt werden, dass Betriebe neben Ausbildungszuschüssen auch Mittel zur Integration von Behinderten in den Arbeitsmarkt erhalten und dass teilweise die Zahlungsverflechtungen zwischen den beteiligten Stellen intransparent sind.

Die Bundesagentur für Arbeit und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales haben 2012 – mit rückläufiger Tendenz seit 2005 – insgesamt 2,3 Milliarden Euro für die Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen aufgewendet (Tab. Überwiegender Teil H5-5A), zum überwiegenden Teil für Berufsausbildung und -vorbereitung. Davon wurder Fördermittel den 2,2 Milliarden Euro aus den Beiträgen der Versicherten an die Bundesagentur für für berufliche Bildung Arbeit finanziert, 0,1 Milliarden Euro waren steuerfinanziert. Der überwiegende Teil von Menschen mit der Fördermittel wurde für die Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinde- Behinderungen wird rungen in Berufsbildungswerken, Werkstätten für Behinderte, Berufsförderungswer- für Berufsbildungsken und dergleichen aufgewendet, d.h. in eher separierenden Einrichtungen. Nur werke und dergleichen ein geringer Teil entfiel auf die Ausbildung in Betrieben. Zum Umfang und zu den aufgewendet Kosten einer integrativen Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen in Unternehmen, Verwaltungen und Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung liegen keine Informationen vor.

erhebliche

Veränderte Zuweisungsverfahren

Mit der im Rahmen des Prozesses zunehmender Inklusion im Bildungsbereich einhergehenden Verfahren der Mittelzuweisung gehen auch veränderte Steuerungsverfahren und damit neu entstehende Probleme einher. Systemische (pauschale) Zuweisungen schaffen zugunsten der jeweiligen Bildungseinrichtungen ein erhöhtes Maß an Autonomie bei der Mittelverwendung und damit Flexibilität, um auf die jeweils unterschiedlichen Bedingungen an den einzelnen Einrichtungen angemessen reagieren zu können. Gleichzeitig muss aber sichergestellt werden, dass die zugewiesenen Mittel in den Einrichtungen zweckentsprechend Verwendung finden: Ohne die Entwicklung und auch Nutzung von Verfahren der Zielvereinbarung und von Rechen- Neue Verfahren der schaftslegung über die Verwendung könnte es Misstrauen geben, ob insbesondere Rechenschaftslegung diese systemisch zugewiesenen Mittel auch denjenigen Personen zugute kommen, notwendig für die sie bestimmt sind. Im Zusammenhang mit der entsprechenden systemischen Mittelzuweisung sollte überlegt werden, welche Verfahren der internen Rechenschaftslegung entwickelt werden können, um auf zentrale Vorgaben zur Mittelverwendung eher verzichten zu können.

H 6

Herausforderungen

Angestoßen durch die UN-Behindertenrechtskonvention haben sich Bund und Länder verpflichtet, das bestehende Bildungssystem zu einem inklusiven System mit dem Ziel der gleichberechtigten Bildungsteilhabe für Menschen mit Behinderungen weiter zu entwickeln. Die Umsetzung dieser politischen Entscheidung stellt Bildungspolitik und Bildungspraxis vor grundlegende Herausforderungen, insbesondere vor dem Hintergrund bestehender Strukturen und gewachsener Selbstverständnisse. Dabei werden, so zeigt die öffentliche Diskussion, an unterschiedlichen Stellen und in unterschiedlichem Umfang bisherige Selbstverständlichkeiten hinterfragt. Die aktuelle Debatte ist einerseits durch die Anerkennung des Grundsatzes der Inklusion gekennzeichnet, andererseits aber auch durch Sorgen um mögliche Überforderungen oder gar um die Existenz von bestehenden Einrichtungen innerhalb des Bildungssystems. Nicht nur bei den Entscheidungsträgern in Bildungspolitik und Bildungspraxis, sondern auch unter Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie deren Angehörigen – unabhängig davon, ob sie selbst von Behinderungen betroffen sind – divergieren die Vorstellungen über die bestmögliche Bildung von Menschen mit Behinderungen beträchtlich. In diesem Feld des Suchens nach gemeinsamen, akzeptablen und über den Einzelfall hinausreichende Lösungen ist das Bildungssystem vor eine Reihe von Herausforderungen gestellt, zu deren wichtigsten aktuell gehören:

- 1. Die Forderung der Inklusion trifft auf ein historisch gewachsenes Bildungssystem, das dem Grundsatz optimaler Förderung von Menschen mit Behinderungen durch institutionelle Differenzierung Rechnung zu tragen sucht. Das hat dazu geführt, dass auf der institutionellen Ebene eine Vielzahl von organisatorischen und fachlichen Spezialisierungen entstanden ist. Alle Beteiligten stehen vor der Herausforderung, aus dieser bisherigen Struktur heraus ein System zu entwickeln, das der Verpflichtung zur Inklusion gerecht wird. Insbesondere im Schulbereich ist dabei zu klären, wo welche Schülerinnen und Schüler inkludiert werden und wo Sondereinrichtungen für temporären oder auch dauerhaften Besuch beibehalten werden sollen und wie bzw. in welchen Schritten diese Umsetzung erfolgen soll.
- 2. Die einzelnen Bildungsinstitutionen (einschließlich der Förderschulen und der besonderen Ausbildungsstätten der beruflichen Bildung) haben ein je eigenes Verständnis von Lernen und Bildung und dementsprechend auch davon entwickelt, was Inklusion für sie bedeutet. Andere Unterstützungssysteme außerhalb des Bildungsbereichs, insbesondere die auf Individualansprüche hin ausgerichteten des Sozialsystems, treten mit ihrem jeweiligen Ansatz neben diejenigen des Bildungssystems. Die damit verbundene Herausforderung besteht darin, eine Lösung zu finden, wie trotz dieser Unterschiedlichkeit der jeweiligen Rechtsgrundlagen die aus dem Sozialrecht sich ergebenden Individualansprüche auch zur Optimierung von Bildungsprozessen gebündelt und systemisch von Bildungseinrichtungen genutzt werden können.
- 3. Zentrale Bedeutung für Inklusion kommt der Diagnostik zu. Hier entstehen Divergenzen in der Frage der Zielsetzung bei der Nutzung von Diagnostik: ob diese auf die Feststellung des bestmöglichen Förderortes für eine Person mit Behinderung (Platzierungsdiagnostik) oder auf die bestmögliche individuelle Förderung (Lernvoraussetzungs- und Lernverlaufsdiagnostik) zielt. Die in inklusiven Settings abnehmende Bedeutung von Platzierungsdiagnostik darf nicht dazu führen, die Nützlichkeit professioneller Diagnostik grundsätzlich in Frage zu stellen. Die Umgestaltung zu einem inklusiven Bildungssystem bringt die Herausforderung mit sich, die diagnostischen Erfordernisse unter Beibehaltung professioneller Stan-

dards zu erfüllen. In vielen Bereichen des Bildungssystems wird dies nicht ohne die Entwicklung neuer diagnostischer Werkzeuge zu leisten sein.

4. Das die einzelnen Bildungsbereiche prägende unterschiedliche Verständnis von Behinderung bildet sich auch in der professionellen Sozialisation und dem gewachsenen Selbstverständnis des pädagogischen Fachpersonals ab. Daraus ergibt sich die weitere Herausforderung zu klären, welcher Veränderungsbedarf entsteht, um den professionellen Anforderungsprofilen eines inklusiven Bildungssystems Rechnung tragen zu können. Ein qualifiziertes und zum Umgang mit Heterogenität motiviertes Personal auf allen Ebenen des Bildungssystems wird neben der Klärung des Einsatzes unterschiedlicher pädagogischer Spezialisierungen und der Finanzierung des einbezogenen Personals für das Gelingen des anstehenden Umgestaltungsprozesses eine notwendige Voraussetzung darstellen.

Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen sind Sachverhalte der Diagnostik, der Bildungsangebote, Beteiligung und Übergänge, des Personals und seiner Qualifikation sowie der finanziellen Ressourcen zu berücksichtigen.

Diagnostik

In vielen Bereichen des Bildungswesens wird Diagnostik als Hilfsmittel genutzt, um die Effizienz von Bildungsmaßnahmen zu sichern. Nach dem Grundsatz, zusätzliche Fördermaßnahmen denen anzubieten, deren Teilhabe an Bildung beeinträchtigt ist, wird beispielsweise in vielen Ländern im frühkindlichen Bereich Sprachdiagnostik betrieben, um die Kinder zu identifizieren, die an gezielten zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen teilnehmen sollten. Eine Verständigung über Potenziale und Ziele von Diagnostik kann eine solche Engführung überwinden.

Gegenwärtig dient insbesondere die Diagnostik bei Menschen mit Behinderungen vordringlich der Legitimierung von Entscheidungen über institutionelle Platzierungen und der Bereitstellung von Ressourcen. Vor dem Hintergrund der Anforderungen, die ein inklusives Bildungssystem stellt, entwickelt sich ein Bedarf der Überprüfung und zugleich der Erweiterung dieser Zielbestimmung von Diagnostik. Wenn allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine gleichberechtigte Teilhabe bei der Gestaltung des eigenen Lebens und der Einbindung in die Gesellschaft ermöglicht werden soll, so bedarf dies einer Diagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernverläufen, die als Bestandteil der pädagogischen Prozesse selbst verstanden wird.

Neben Veränderungen hinsichtlich der Zielrichtung von Diagnostik scheint es notwendig, die Qualität der bisherigen diagnostischen Verfahren zu sichern und gleichzeitig weiter zu verbessern. Eine Professionalisierung der notwendigerweise aus einer Vielfalt von Disziplinen stammenden Fachkräfte für Diagnostik kann dabei insbesondere durch eine vermehrte, möglichst auch länderübergreifende Standardisierung diagnostischer Zugänge sowie in der Festlegung und Einhaltung diagnostischer Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität, Fairness, Normierung) gelingen.

Mit Veränderungen bei der Zielrichtung von Diagnostik und bei der Verbesserung ihrer Qualität geht auch die Frage einher, in welchen Bereichen des Bildungswesens eine Trennung der personellen (bisweilen auch institutionellen) Verantwortung von Diagnostik und Ressourcen-Allokation für Förderleistungen erforderlich ist. Ebenso ist zu fragen, in welchen Bereichen Diagnostik und die Umsetzung von Bildungsmaßnahmen enger verknüpft werden sollen, um bestmögliche individuelle Fördererfolge zu erreichen. Hier könnte eine Diskussion der Rolle einer an Förderung orientierten Diagnostik und der hierfür bestimmten Instanzen und Personen sowie deren Einbindung in die Strukturen des Bildungssystems weiterhelfen.

Bildungsangebote, Beteiligung und Übergänge

Die Möglichkeiten und Bedarfe der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Bildung verändern sich im Laufe der individuellen Bildungsbiografie; das Bildungssystem ist gefordert, hierauf flexibel zu reagieren.

Gegenwärtig ist die Inklusionsquote im Elementarbereich am höchsten, im Primarbereich höher als im Sekundarbereich – und dort wiederum finden sich die niedrigsten Inklusionsquoten in den Institutionen, in denen besonders hochwertige Abschlüsse erzielbar sind. In der beruflichen Bildung finden sich eher wenige inklusive Angebote, stattdessen sind dort umfänglich Maßnahmen des Sozialsystems vorgesehen. Auch da, wo inklusive Bildungsangebote bestehen, muss es sich erweisen, ob die realisierten pädagogischen Konzepte es leisten, nicht nur gemeinsame Lernorte zu schaffen, sondern auch die entsprechenden bildungsbezogenen Interaktionen weitgehend inklusiv zu gestalten.

Die aktuellen Bemühungen, die bisherige institutionelle Rahmung von Bildungsangeboten inklusiv auszurichten, sollten die historisch gewachsenen institutionellen Bedingungen für Schritte der Fortentwicklung berücksichtigen.

Einrichtungen in freier Trägerschaft haben im Schulbereich bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen eine hervorgehobene Bedeutung. Dies führt für einzelne Arten der Behinderung auch dazu, dass die schulische Versorgung in manchen Regionen ausschließlich freie Träger wahrnehmen. Im Bereich der beruflichen Bildung haben vielfach freie Träger außerhalb von Betrieben und beruflichen Schulen Ausbildungsaufgaben übernommen.

Der eingeschlagene Weg hin zu einem inklusiven Bildungssystem trägt gegenwärtig einer Vielfalt institutioneller Möglichkeiten Rechnung: Angebote gemeinsamer Bildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen in einem gemeinsamen Lernzusammenhang stehen neben Sondereinrichtungen, die zur gezielten Förderung von Personen mit Behinderungen – zumindest temporär – eine institutionell getrennte Förderung aufrecht erhalten. Dies mag eine Folge des Bemühens sein, den jeweils individuellen Bildungsbedarfen möglichst weitgehend Rechnung zu tragen. Es könnte sich im Ergebnis aber auch als Form einer – teils intendierten, teils nicht intendierten – Ausweitung erweisen. Dafür sprechen aktuelle Zahlen, die zeigen, dass in den letzten Jahren sowohl die Anteile an gesonderter als auch an integrativer Förderung steigen.

Die Diskussion über die Weiterentwicklung von Bildungsangeboten wird gut daran tun, der Vielfalt innerhalb von Lerngruppen und Lernorten verstärkt Rechnung zu tragen. Zugleich sollte darüber nachgedacht werden, ob und inwieweit beispielsweise Kindertageseinrichtungen und Schulen zu Einrichtungen werden können, in und an denen Förderleistungen und -maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen vor Ort erbracht werden. Vor allem die hohe Zahl der schon heute im Ganztagsbetrieb organisierten Schulen, die von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung besucht werden, spricht dafür, diese zu Orten einer inklusiven, ganztägigen Förderung über die Unterrichtstätigkeit im engeren Sinne hinaus zu entwickeln.

An den Übergängen nach Abschluss der Schule erscheint es notwendig, mehr vollqualifizierende berufsbildende Angebote für Absolventinnen und Absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereitzustellen, da diese bisher wenig Chancen haben, in einer staatlich anerkannten Berufsausbildung aufgenommen zu werden. Es ist wichtig, dass ehemals sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler innerhalb des Regelsystems der beruflichen Bildung weitere sonderpädagogische Förderung erhalten und auf ein Ausbildungspersonal treffen, das entsprechend qualifiziert ist. Hier besteht auch eine Verantwortung der Betriebe, die bisher nur begrenzt

wahrgenommen zu werden scheint. In gleicher Weise sind hier die Angebote und Akteure des Übergangssystems gefordert.

Im Hochschulbereich findet sich die Besonderheit, dass – sieht man von der amtlich festgestellten Schwerbehinderung ab – nicht der Umgang mit Behinderung, sondern der sehr viel weiter gefasste Kreis der Personen mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen im Fokus steht. An den Hochschulen studieren Menschen mit Behinderungen, die im Studium zielgleich ausgebildet werden, aber im Einzelfall zusätzliche Unterstützungsleistungen in Anspruch nehmen. Trotz vielfältiger Bemühungen der Hochschulen und der Studentenwerke ist der Grundsatz der Barrierefreiheit an den Hochschulen noch nicht hinreichend realisiert, und auch der Bedarf an Beratungs- und Informationsangeboten ist bislang keineswegs gedeckt.

Personal und Qualifikation

Inklusive Bildung stellt nicht nur eine große pädagogische Herausforderung für alle in den Einrichtungen des Bildungssystems tätigen Personen dar. Wichtig erscheint, dass alle Personengruppen, die an diesem Prozess unmittelbar oder mittelbar beteiligt sind, bereit und in der Lage sind, den damit verknüpften Veränderungsprozess aktiv zu gestalten und praktisch umzusetzen. Motivation wie auch Qualifikation aller beteiligten Personengruppen sollten daher bei allen Planungen der Umgestaltung des Bildungswesens Berücksichtigung finden. Das gilt nicht nur für das sich noch in Ausbildung befindliche zukünftige Personal, sondern auch für das gegenwärtig bereits berufstätige Fachpersonal im gesamten Bildungssystem; und zwar nicht nur mit Blick auf Qualifikationen im frühpädagogischen Bereich und in den Lehramtsstudiengängen, sondern auch im Übergangssystem, bei der dualen Ausbildung und im Schulberufssystem und nicht zuletzt auch im Hochschulbereich. Der Lehrerfort- und -weiterbildung kommt hier eine zentrale Rolle zu.

Notwendig ist, Ausbildungsinhalte in allen Ausbildungsphasen auf das Ziel von Inklusion hin neu auszurichten – und dies gilt nicht nur für die sonderpädagogischinklusionsorientierten Ausbildungs- und Studiengänge. Zu diskutieren wird sein, welche sonderpädagogische Grundqualifikation für im Bildungsbereich Tätige erforderlich ist, und zwar auch für das Assistenz- und Verwaltungspersonal. Viele Ausbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen einschließlich der Hochschulen haben hierzu bereits Konzepte vorgelegt und auch mit deren Umsetzung begonnen. Diese Ansätze sind zu systematisieren und verbindlich zu machen, einschlägige und diesen Prozess begleitende Forschung ist geboten.

Die Aufgaben und Rollen von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften werden sich aller Voraussicht nach grundlegend verändern. Von daher muss der Grad der vorhandenen Professionalität insbesondere dieser Gruppe innerhalb der Lehrerschaft wie auch beim Ausbildungspersonal nachhaltig gesichert und ausgebaut werden, etwa im Hinblick auf ihre Rolle in multiprofessionellen Teams, bei der Mitwirkung an Diagnostik und der Entscheidung über Förderleistungen sowie der kooperativen Planung von Unterricht.

Finanzielle Ressourcen

Nur unvollständig gelingt es, die gegenwärtige Verteilung von Ressourcen zur Sicherstellung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem darzustellen. Eine unübersichtliche Ressourcenverantwortung und -verteilung führt dazu, dass derzeit relevante Leistungen zur Bildungsteilhabe von Menschen mit Behinderungen teils aus den Bildungsetats erbracht werden, teils aus den Sozialetats. Die heutigen

Abgrenzungen der öffentlichen Haushalte dürfen keine Barriere für eine effizientere und stärker zielgerechte Inklusionspolitik darstellen. Hier eine klarere Übersicht und Kenntnis zu gewinnen, würde die anstehenden Debatten um die "Kosten von Inklusion" versachlichen und Politik auf allen Ebenen besser entscheidungsfähig machen.

Dabei sollte es nicht darum gehen, zugunsten einer klaren finanzstatistischen Zuordnung diejenigen Prozesse zu behindern, die über systemische Pauschalzuweisungen versuchen, auf personenbezogene Ansätze der Ressourcenbereitstellung zu verzichten, um dem Ziel von Inklusion zu entsprechen.

Bei der Entwicklung veränderter Zuweisungsverfahren muss überlegt werden, nach welchen Kriterien die Ressourcenzuweisung und dann auch -verteilung erfolgen soll. Eine pauschale Gleichverteilung dürfte unterschiedlichen regionalen Belastungen und Herausforderungen nicht gerecht werden; eine Orientierung an Kennziffern wie etwa Sozialindizes (z. B. auf der Ebene von Wohnquartieren) scheint insoweit angemessener zu sein. Auf die Bereitstellung individueller Förderleistungen und -maßnahmen wird nicht verzichtet werden können, um den je spezifischen Bedingungen einzelner Personen entsprechend Rechnung tragen zu können. Insgesamt wird es darum gehen, ein angemessenes Verhältnis zwischen Individual- und Pauschalzuweisungen zu entwickeln, das sich durchaus unterschiedlich je nach Bildungseinrichtung darstellen kann.

Zugleich wird der Bündelung und Zusammenführung von Ressourcen unterschiedlicher Träger eine wichtige Bedeutung zukommen. Der Gefahr bei systemischen Zuweisungen, dass innerhalb von Bildungseinrichtungen in nicht angemessener Weise verfahren werden könnte, kann durch die Entwicklung eines entsprechenden ressourcenunabhängigen Monitorings (Zielvereinbarungen, Rechenschaftspflichten) begegnet werden, wobei dezentrale Formen eher zielführend zu sein scheinen als zentrale und generalisierende Verfahren.

Resümee

Bund und Länder haben sich verpflichtet, den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention Rechnung zu tragen. Die Diskussion und Umsetzung dieser Selbstverpflichtung in allen Bereichen des Bildungssystems steht vor einer Reihe von Herausforderungen, von denen einige zentrale in diesem Abschnitt skizziert wurden.

Die öffentlichen Debatten hierzu haben sich in den letzten Jahren insbesondere auf den schulischen Bereich konzentriert. Hierbei wurde - was aufgrund des historisch gewachsenen Selbstverständnisses von Institutionen und Professionen durchaus verständlich ist – eine Reihe von Vorbehalten geäußert. Die berufliche Ausbildung stand in diesem Zusammenhang bisher weniger im Zentrum der Debatten. An ihren Problemen lassen sich die bestehenden Anforderungen beispielhaft veranschaulichen: Gesetzlich besteht für junge Menschen mit einer Behinderung ein klarer Vorrang zugunsten einer vollzeitschulischen oder dualen Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Daraus ergibt sich eine deutliche Perspektive hin zu einer stärker inklusiven Berufsausbildung, die nur durch eine institutionelle Neuorganisation in diesem Bereich zu erreichen ist. Gegenwärtig stehen die Institutionen der Ausbildung in den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen (im Rahmen einer dualen Ausbildung oder im Schulberufssystem) und die Einrichtungen der Berufsbildungswerke, die einen deutlich größeren Teil der betroffenen jungen Menschen qualifizieren, weitgehend unverbunden nebeneinander. Diese Einrichtungen so zusammenzuführen, dass nachdrücklich mehr Jugendliche mit Behinderungen ihre Berufsausbildung in der dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung erfahren, gehört zu den zentralen Herausforderungen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass weder die Qualität der

Ausbildung der jungen Menschen mit einer Behinderung absinkt noch die sich über Jahrzehnte in den bisherigen Einrichtungen der Behindertenausbildung angesammelten Qualifizierungskompetenzen verloren gehen.

Der anstehende Transformationsprozess bedarf einer klaren Abstimmung und auch Planung der Umgestaltung unter Beteiligung aller an Bildung beteiligten Institutionen. Insbesondere den kommunalen Gebietskörperschaften kommt hierbei eine wichtige Rolle zu. Die Herausforderungen für die Politik bestehen daher vor allem darin, die in diesem Umwandlungsprozess zu erwartenden institutionellen Interessendivergenzen auszubalancieren und die erforderliche Reallokation der Ressourcen im Sinne des Ziels von Inklusion vorzunehmen – im Interesse der Verbesserung der Bildungsteilhabe von Menschen mit Behinderungen.