



Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste
der Universität Siegen

Situation und Perspektiven inklusive Erziehung und Bildung von Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kreisen Olpe und Siegen- Wittgenstein

Befragungsergebnisse im Rahmen des europäischen
Projektes Pathways to Inclusion (P2I)

Ein Projektpapier der ZPE-Forschungsgruppe P2I

Miriam Rudolf
Ramona Hensch
Elke Jänchen
Sabine Dopatka
Christopher Bahl
Thomas Franzkowiak
Albrecht Rohrmann
Johannes Schädler



Miriam Rudolf, Ramona Hensch, Elke Jänchen, Sabine Dopatka, Christopher Bahl, Thomas Franzkowiak, Albrecht Rohrmann, Johannes Schädler:

Situation und Perspektiven inklusiver Erziehung und Bildung von Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kreisen Olpe und Siegen-Wittgenstein

Befragungsergebnisse im Rahmen des europäischen Projektes ‚Pathways to Inclusion‘ (P2I)

Projektpapier der Forschungsgruppe P2I (Leitung: Dr. Johannes Schädler)
Siegen, November 2010

Informationen zum Projekt:

www.pathwaystoinclusion.eu
www.uni-siegen.de/zpe/projekte/p2i/index.html?lang=de

Universität Siegen
Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste
Adolf-Reichwein-Str. 2
57068 Siegen

Tel.: +49 271 740-2228

Fax: +49 271 740-2228

Internet: www.zpe.uni-siegen.de

E-Mail: sekretariat@zpe.uni-siegen.de

Gliederung

Situation und Perspektiven inklusiver Erziehung und Bildung von Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kreisen Olpe und Siegen-Wittgenstein

1. Einleitung	- 2 -
2. Ausgewählte statistische Daten zur Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kreisen Olpe und Siegen- Wittgenstein, NRW	- 4 -
3. Durchführung und Ergebnisse der quantitativen Befragung	- 8 -
3.1 Fragestellung und methodische Aspekte der quantitativen Erhebung	- 8 -
3.2 Rücklauf der Befragung	- 11 -
3.3 Daten und Einschätzungen zur derzeitigen Situation integrativer Erziehung und Bildung.....	- 13 -
3.4 Einschätzungen zur künftigen Entwicklungen.....	- 34 -
3.5 Zusammenfassung der Online-Befragung.....	- 39 -
4 Durchführung und Ergebnisse der Experteninterviews zur Situation der inklusive Erziehung und Bildung in den Kreisen Siegen-Wittgenstein und Olpe.....	- 44 -
4.1 Fragestellung und methodische Aspekte.....	- 44 -
4.2 Darstellung der Ergebnisse aus ausgewählten Experteninterviews	- 46 -
4.3 Zusammenfassende Einschätzung der Interviewergebnisse	- 59 -
5. Zusammenfassende Betrachtung: Thesen zu Situation und Perspektiven inklusive Erziehung in den Kreisen Olpe und Siegen-Wittgenstein	- 62 -

1. Einleitung

Seit der Deklaration von Salamanca (1994), die im Rahmen einer zentralen UNESCO-Konferenz verabschiedet wurde, gibt es internationale Anstrengungen, den Ansatz der Inklusiven Erziehung von Kindern mit Behinderungen in Regelschulen umzusetzen. Dies ist mit der kürzlich ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Personen mit Behinderung nun zu einer verpflichtenden Aufgabe für die Staaten geworden, die dieser Konvention beigetreten sind. Dazu gehören Deutschland, die meisten EU-Mitgliedstaaten sowie die EU selbst.

In diesem Zusammenhang wurde von einem europäischen Forschungskonsortium das Projekt ‚Pathways to Inclusion‘ (P2i) entwickelt, das von der Europäischen Kommission im Rahmen des Comenius-Programms finanziert wird. Das Projekt startete am 1. Oktober 2009 und ist für eine Dauer von drei Jahren angesetzt. In dieser Zeit sollen ein systematischer Überblick über den Stand und die Perspektiven inklusiver Erziehung und Bildung in verschiedenen europäischen Ländern aufgebaut werden. Es soll erfasst werden, welche Wege eingeschlagen werden, um Menschen mit Behinderungen im Sinne des Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention volle Teilhabe an allen Bildungsangeboten des Gemeinwesens zu gewährleisten. Angestrebt wird damit ein Europäisches Netzwerk und eine Wissensdatenbank über inklusive Erziehung und Bildung.

‚Pathways to Inclusion‘ wird von insgesamt elf Partnerorganisationen aus zehn europäischen Staaten realisiert. Einer dieser Projektpartner ist das ‚Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste‘ (ZPE) der Universität Siegen. Koordinierender Partner des Gesamtprojekts ist die ‚European Association of Service Providers for People with Disabilities‘ (EASPD) mit Sitz in Brüssel.

Das Siegener Forschungszentrum ist im Projektrahmen für die Entwicklung einer vergleichenden Methodologie und eines Instruments zur Erfassung der derzeitigen Situation sowie der Perspektiven Inklusiver Bildung und Erziehung auf *nationaler Ebene und örtlicher Ebene* verantwortlich. Der hier vorliegende Bericht beinhaltet die Ergebnisse

quantitativer und qualitativer Datenerhebungen in den Kreisen Siegen-Wittgenstein und Olpe. Es wurde untersucht, ob und wie sich die lokalen Akteure im Bildungssystem an der Zielsetzung der Inklusion orientieren und welche Bemühungen unternommen werden, um Menschen mit Behinderungen mit einzubeziehen und ihnen Teilhabe zu ermöglichen. Ähnliche regionenbezogene Untersuchungen werden derzeit in den anderen Partnerländern des P2I-Projekts durchgeführt und sollen in einem weiteren Arbeitsschritt vergleichend betrachtet werden.

Ausgehend von einer regionalen Aufarbeitung schulstatistischer Daten wurden sowohl eine schriftliche Online-Befragung wie auch Interviews mit verschiedenen Experten durchgeführt. Diese Methodenkombination sollte eine Mehrperspektivität auf die Thematik ermöglichen. Die genaue Vorgehensweise der einzelnen empirischen Untersuchungen wird im folgenden Bericht an entsprechender Stelle näher erläutert. Die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsteile werden am Kapitelende jeweils kurz zusammengefasst. Der vorliegende Bericht schließt mit Thesen über die gewonnenen Erkenntnisse der Untersuchungen insgesamt. Ausgewählte Ergebnisse wurden im Rahmen einer Fachtagung am 6. Oktober 2010 an der Universität Siegen der örtlichen Fachöffentlichkeit vorgestellt, in einen bundesweiten Zusammenhang eingeordnet und diskutiert.¹

Wir würden uns freuen, wenn – neben dem europäischen Verwendungszusammenhang im P2I-Projekt – die Veröffentlichung der Ergebnisse auch dazu beitragen könnte, den Prozess der örtlichen Umsetzung inklusiver Erziehung und Bildung in Südwestfalen (und darüber hinaus) zu unterstützen.

¹ Siehe: <http://www.uni-siegen.de/zpe/projekte/p2i/fachtagung.html?lang=de>

2. Ausgewählte statistische Daten zur Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kreisen Olpe und Siegen-Wittgenstein, NRW

Im Folgenden werden Daten aus der Schulstatistik ausgewertet, die dem Forschungsprojekt vom Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (www.it.nrw.de) zur Verfügung gestellt wurden. Die gelieferten Daten enthalten Daten zu Schulen in den jeweiligen Gebietskörperschaften zum Beginn des jeweiligen Schuljahres, unabhängig davon, woher die jeweiligen Schüler/innen kommen. Daher ist ein Vergleich der unten ermittelten ‚Segregationsquote‘ zwischen den beiden Gebietskörperschaften wenig sinnvoll. So besuchen beispielsweise viele Schüler/innen aus dem Kreis Siegen-Wittgenstein und aus anderen südwestfälischen Kreisen die Förderschulen für sinnesbehinderte Schüler/innen in Olpe. Die hier ausgewerteten Zahlen weichen in einigen Fällen erheblich von den Zahlen ab, die von den Schulen selbst herausgegeben werden. Mit der amtlichen Schulstatistik können jedoch zentrale Entwicklungstendenzen auf der Basis aggregierter Daten sichtbar gemacht werden.

1. Entwicklung der Segregationsquote

Tab. 1: Entwicklung der Segregationsquote in Prozent

	2000/01	2003/04	2006/07	2009/10
NRW	4,13	4,27	4,31	4,53
Primarstufe	3,40	3,48	3,68	4,19
Sekundarstufe I	5,20	5,41	5,46	5,29
Kreis Olpe	5,97	6,39	5,98	6,35
Primarstufe	4,41	4,55	4,66	6,05
Sekundarstufe I	7,78	8,35	7,72	7,73
Kreis Siegen-Wittgenstein	3,17	3,29	3,45	3,22
Primarstufe	2,53	3,15	3,22	3,36
Sekundarstufe I	4,09	3,92	4,30	3,86

(Mit der Segregationsquote wird die Anzahl der Schüler/innen, die eine Förderschule besuchen, ins Verhältnis gesetzt zur Anzahl der Schüler/innen insgesamt.)

Die Tabelle weist erhebliche Unterschiede der Segregationsquote zwischen dem Kreis Olpe und dem Kreis Siegen-Wittgenstein auf. Diese kann wie bereits erwähnt zum Teil

auf die hohe Anzahl von Förderschulen mit einem überregionalen Einzugsbereich im Kreis Olpe zurückgeführt werden. Die Entwicklung der schulischen Integration und die Schüler/innenzahl an den Förderschulen mit einem regionalen Einzugsbereich weisen allerdings auch auf Unterschiede hin. Auf jeden Fall lässt sich festhalten, dass ein dichtes Netz an Förderschulen und der damit regional verfügbaren sonderpädagogischen Kompetenz sich nicht ohne weiteres begünstigend auf die Entwicklung der schulischen Integration auswirkt.

Die tabellarische Übersicht zeigt, dass der Anteil der Schüler/innen wächst, die eine Förderschule besuchen. Vor dem Hintergrund insgesamt zurückgehender Schülerzahlen bedeutet dies allerdings nicht, dass die Förderschulen größer werden (s. dazu unten). Besondere Aufmerksamkeit verdient der Umstand, dass der Anteil der Schüler/innen wächst, der bereits in der Primarstufe eine Förderschule besucht. Entgegen der Tendenz einer zunehmenden Integration im Vorschulbereich wird ein früh einsetzender Selektionsdruck in der Schule erkennbar.

2. Schulische Integration

Tab. 2: Förderschüler/innen in Integrationsklassen und sonderpäd. Fördergruppen an Regelschulen nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2009/2010 (absolut und bezogen auf die ges. Schülerschaft)

	NRW (abs.)	NRW (rel.)	OE (abs.)	OE (rel)	SI (abs)	SI (rel)
Emotionale und soziale Entwicklung	3584	0,16	8	0,04	14	0,04
Geistige Entwicklung	621	0,03		--	22	0,06
Hören und Kommunikation	472	0,02	3	--	5	0,01
Körperliche und motorische Entwicklung	1491	0,07	28	0,14	25	0,07
Lernen	7451	0,34	28	0,14	109	0,29
Sehen	239	0,01	--	--	4	--
Sprache	2567	0,12	19	0,10	38	0,10
Gesamt:	16.425	0,75	91	0,47	217	0,58

(Erfasst werden die Schüler/innen in Integrationsklassen und in sonderpädagogischen Fördergruppen an Regelschulen. Aus Datenschutzgründen dürfen nur Zahlen angegeben werden, wenn mind. drei Schüler/innen gezählt werden. Daher befinden sich in einigen Zellen der Tabelle Auslassungen, die aber in die Gesamtberechnung in der letzten Zeile eingehen.)

Wenngleich die Gesamtzahl der Schüler/innen, die integrativ beschult werden, insgesamt gering ist, so zeigen die regionalen Unterschiede doch, dass auch unter den gegebenen Bedingungen die Möglichkeiten zur schulischen Integration in verschiedener Weise genutzt werden. Vergleicht man die Entwicklung seit dem Schuljahr 2000/2010 so zeigt sich eine recht dynamische Entwicklung, die durch die Diskussion zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen noch an Fahrt gewinnen dürfte

Tab. 3: Entwicklung der schulischen Integration vom Schuljahr 2000/2001 bis zum Schuljahr 2009/2010 (in absoluten Zahlen)

	Schuljahr 2000/2001	Schuljahr 2003/2004	Schuljahr 2006/2007	Schuljahr 2009/2010
NRW	8.190	9.767	11.765	16.425
Kreis Olpe	46	46	57	91
Kreis Siegen- Wittgenstein	35	57	109	217

3. Förderschulen

Tab. 4: Schüler/innen in Förderschulen nach Förderschwerpunkten 2009/2010 absolut und Anteil aller Schüler/innen

	NRW- (abs.)	NRW (rel.)	Olpe (abs)	Olpe (rel.)	Siegen- Wittgenstein (abs)	Siegen- Wittgenstein (rel)
Emotionale und soziale Entwicklung	11 190	0,51	112	0,58	0	0,00
Geistige Entwicklung	17 692	0,81	173	0,89	250	0,67
Hören und Kommunikation	3 517	0,16	153	0,79	0	0,00
Körperliche und motorische Entwicklung	6 944	0,32	225	1,16	0	0,00
Lernen	44 132	2,03	384	1,98	691	1,86
Schule für Kranke	2 370	2,03	0	0,00	32	0,09
Sehen	2 211	0,10	59	0,30	0	0,00
Sprache	11 915	0,55	230	1,18	192	0,52
Waldorfschule	801	0,04	0	0,00	63	0,17
Gesamt:	100 772	4,63	1336	6,88	1228	3,31

(Die Schule für Kranke wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. Sie wird von Schüler/innen während eines längeren Krankenhausaufenthaltes besucht. Insgesamt besuchten zu Beginn des Schuljahres 2009/2010 2370 Schüler/innen diese Schulform in NRW, davon 32 die Schule für Kranke in Siegen.)

Bei der Auswertung ist zu berücksichtigen, dass die Schulen jeweils einem Förderschwerpunkt zugerechnet werden, wenngleich sie teilweise auch Kinder mit einem anderen Förderschwerpunkt aufnehmen. Dies gilt insbesondere für Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die teilweise auch Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung aufnehmen.

Die Tabelle zeigt, dass etwa die Hälfte der Schüler/innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die Förderschule mit dem Schwerpunkt ‚Lernen‘ besuchen. Hinsichtlich der Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sprache ist zu berücksichtigen, dass diese häufig in der Primarstufe besucht wird und die Schüler/innen anschließend eine Regelschule oder eine andere Förderschule besuchen.

Insgesamt gibt es in Nordrhein-Westfalen zum Schuljahresbeginn 2009/10 704 Förderschulen (ohne Waldorfschulen). Im Kreis Olpe sind es insgesamt 10 und im Kreis Siegen-Wittgenstein 12 Förderschulen (und die Johanna-Rus-Waldorfschule). Wenngleich die Schulen in der Regel deutlich kleiner sind als Regelschulen, verbinden sich mit dem Besuch für die Schüler/innen häufig weitere Fahrwege.

Betrachtet man die Entwicklung der Förderschulen seit dem Schuljahr 2000/2001, so fällt auf, dass die Anzahl der Förderschulen nahezu konstant geblieben ist. In Siegen nahm im Jahre 2003 die Johanna-Ruß-Waldorfschule ihre Arbeit auf. Auch die absoluten Zahlen der Schüler/innen und Schüler weisen nur wenige Veränderungen auf. Eine Ausnahme macht die Entwicklung der Förderschule mit dem Schwerpunkt ‚Lernen‘. Hier ist die Schüler/innenzahl vom Schuljahr 2006/2007 zum Schuljahr 2009/2010 in NRW um etwa 5.000 auf 44.132 (im Kreis Siegen Wittgenstein um 212 auf 691 und im Kreis Olpe um 81 auf 384) zurückgegangen. Im Kreis Siegen-Wittgenstein schlägt sich dies in einem Rückgang der Zahlen der Schüler/innen an Förderschulen insgesamt wieder, im Kreis Olpe ist hingegen eine Zunahme der Schüler/innen an anderen Förderschulen festzustellen.

Förderschulen werden hauptsächlich von Jungen besucht. Insgesamt sind in Nordrhein-Westfalen 65 % der Schüler/innen an Förderschulen männlich (Kreis Olpe: 66,1 % und Kreis Siegen-Wittgenstein: 63,7). Am stärksten ausgeprägt ist diese Tendenz bei Schulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ (NRW: 88,1 %), der überproportionale Besuch von Jungen durchzieht jedoch alle Förderschulbereiche.

Förderschulen werden überdurchschnittlich häufig von Kindern ausländischer Herkunft und von Kindern aus Aussiedlerfamilien besucht. Deren Anteil beträgt in NRW insgesamt 13,7 % (Kreis Olpe: 10,2 % und Kreis Siegen-Wittgenstein: 12,3 %). In den Förderschulen beträgt der Anteil 20,7 % (Kreis Olpe: 18,5 % und Kreis Siegen-Wittgenstein: 22,2 %). Der Anteil ist allerdings auch in den Regelschulen sehr unterschiedlich. Bezogen auf NRW beträgt der Anteil in Hauptschulen 26,8 % und in Gymnasien 5,4 %. Am höchsten ist der Anteil von Kindern ausländischer Herkunft und aus Aussiedlerfamilien in den Förderschulen mit dem Schwerpunkt ‚Lernen‘ mit 27,2 % (Kreis Olpe: 28,3 % und Kreis Siegen-Wittgenstein: 26,2 %).

Insgesamt besuchen 6,94 % (Kreis Olpe: 12,49 % und Kreis Siegen-Wittgenstein: 5,66%) der ausländischen Schüler/innen und der Schüler/innen aus Aussiedlerfamilien Förderschulen.

3. Durchführung und Ergebnisse der quantitativen Befragung

3.1 Fragestellung und methodische Aspekte der quantitativen Erhebung

Entsprechend der Zielsetzung des Projektes wurden alle Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der Kreise Siegen-Wittgenstein und Olpe um eine Einschätzung der Situation und der Perspektiven einer inklusiven Erziehung und Bildung gebeten. Um eine große Zahl von Einrichtungen einbeziehen zu können, wurde als Erhebungsinstrument eine Online-Befragung gewählt. Anspruch dabei war es, den Fragebogen so zu konzipieren, dass er von den unterschiedlichen Einrichtungstypen (Kindertageseinrichtungen, verschiedene Schulformen, außerschulische Bildungsangebote, Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit) gleichermaßen ausgefüllt werden konnte.

Die Fragen richten sich zum einen auf den aktuellen Stand der Inklusion in den verschiedenen Einrichtungen, also besonders auf folgende Aspekte:

- Ist Inklusion ein Thema in der Einrichtung?
- Findet Inklusion statt?
- Wenn ja, in welchem Ausmaß?
- Wie sind die Erfahrungen damit?
- Welche Ressourcen stehen zur Verfügung bzw. fehlen?

Zum anderen zielen die Fragen auf eine Einschätzung zu den zukünftigen Entwicklungen in Bezug auf die Inklusion in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen:

- Wie wird der Bedarf inklusiver Angebote eingeschätzt?
- Wie sieht die konkrete Planung der jeweiligen Einrichtung in Bezug auf Inklusion aus?
- In welchen Bereichen stehen Veränderungen an?
- Ist es vorstellbar, dass in etwa fünf Jahren 80 – 90 % aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regeleinrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens unterrichtet werden, wie es die UN-Behindertenrechtskonvention fordert?

Die Fragen wurden so formuliert, dass eine anonyme Beantwortung des Fragebogens möglich war, denn Ziel war es zwar, die Fragebögen den zwei Kreisen und den verschiedenen Einrichtungstypen zuordnen zu können, aber nicht Angaben über konkrete Einrichtungen zu erlangen. Lediglich am Ende des Fragebogens wurde die Möglichkeit geboten, freiwillig eine E-Mail Adresse anzugeben, um weiterhin über den Fortgang des Projektes informiert zu werden.

An dieser Stelle muss noch darauf hingewiesen werden, dass bei allen Fragen im Online-Fragebogen von „inklusive“ Erziehung und Bildung gesprochen wurde, allerdings wurde „Inklusion“ nicht näher definiert. Da es keine Nachfragen diesbezüglich gab, ist der Begriff der Inklusion in der Praxis offensichtlich größtenteils bekannt. Möglicher-

weise sehen viele der Befragten Inklusion aber auch als Fortführung von Integration und bewerten ihre integrative Arbeit daher als Basis dafür. Ebenfalls kann es sein, dass einige Einrichtungen ihre praktizierte Integration mit Inklusion gleichsetzen.

Insgesamt wurden 516 verschiedene Einrichtungen gebeten, an der Befragung teilzunehmen.

Die Adressen der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wurden zum einen den online verfügbaren Listen der Kreise Siegen-Wittgenstein und Olpe entnommen, wobei hier die Schwierigkeit auftrat, dass nicht alle Einrichtungen vollständig erfasst bzw. einige Angaben nicht mehr aktuell waren oder für die Befragung wichtige Daten fehlten. Ergänzt wurde die Online-Recherche durch Daten vom Schulamt des Kreises Siegen-Wittgenstein sowie Daten des Schulamtes des Kreises Olpe. Für einige Einrichtungsarten, z.B. diejenigen der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung, gibt es kein vollständiges Verzeichnis. Aufgrund dieser Schwierigkeiten ist es möglich, dass nicht alle Erziehungs- und Bildungseinrichtungen erreicht werden konnten.

Ein Anschreiben zur Befragung mit dem Link zum Online-Fragebogen und einem Passwort wurde am 27. Mai 2010 an die Einrichtungen per Post versendet. Zusätzlich wurde das Anschreiben auch per E-Mail verschickt, soweit eine E-Mailadresse vorlag. Über den Link konnte der Fragebogen auf der Seite des ZPEs der Universität Siegen geöffnet werden. Das Passwort diente dem Zweck, ausschließlich der Zielgruppe den Zugang zum Fragebogen zu ermöglichen und so eine Verfälschung der Ergebnisse zu vermeiden. Das Anschreiben enthielt außerdem den Hinweis, dass die Befragung sowohl von den Schulverwaltungen in Olpe und Siegen als auch von beiden Kreisverwaltungen offiziell unterstützt wird. Für eventuelle Nachfragen wurde eine E-Mailadresse angegeben.

Als Zeitraum für die Teilnahme an der Befragung wurde der 31. Mai bis zum 15. Juni 2010 festgelegt. Um den Rücklauf zu erhöhen, wurde jedoch Mitte Juni ein Erinnerungsschreiben versendet, das den Einrichtungen einen zusätzlichen Zeitraum zur Beantwortung des Fragebogens bis zum 5. Juli einräumte. In manchen Einrichtungen gab es Probleme mit der Eingabe des Passwortes, was jedoch per E-Mail oder telefonisch

geklärt werden konnte. Es wurden also alle Fragebögen ausgewertet, die zwischen dem 31. Mai und dem 5. Juli online ausgefüllt wurden.

3.2 Rücklauf der Befragung

Insgesamt wurden 515 Einladungen versendet, 340 im Kreis Siegen-Wittgenstein und 175 im Kreis Olpe. 223 Einrichtungen kamen der Einladung nach und füllten den Fragebogen online aus. Dies bedeutet einen Rücklauf von 43,3%. Von den 223 Einrichtungen gehören 127 zum Kreis Siegen-Wittgenstein und 96 zum Kreis Olpe. Im Kreis Siegen-Wittgenstein haben demnach von allen angeschriebenen Institutionen 37,4% an der Befragung teilgenommen, im Kreis Olpe sogar 54,9%.

Tab. 5: Rücklauf nach Einrichtungstyp

Einrichtungstyp	Anzahl der angeschriebenen Einrichtungen	Rücklauf	Rücklauf bezogen auf Einrichtungstyp	Rücklauf (Gesamtanteil)
Kindertageseinrichtung	267	100	37,4%	44,8%
Grundschule	103	46	44,6%	20,6%
Förderschule	21	9	42,8%	4,0%
Hauptschule	26	13	50%	5,8%
Realschule	21	11	52,4%	4,9%
Gymnasium	19	14	73,7%	6,3%
Gesamtschule	3	3	100%	1,3%
Berufsschule	6	5	83,3%	2,2%
Einrichtung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit	41	15	36,6%	6,7%

Einrichtungstyp	Anzahl der angeschriebenen Einrichtungen	Rücklauf	Rücklauf bezogen auf Einrichtungstyp	Rücklauf (Gesamtanteil)
Erwachsenenbildung	5	3	60%	1,3%
andere	3	4	75%	1,8%
Gesamt	515	223	43,3%	100%

(Mögliche Differenzen zwischen der Anzahl der angeschriebenen Einrichtungen und dem Rücklauf kommen durch die Tatsache zustande, dass sich manche Einrichtungen anderen Einrichtungstypen zugeordnet haben, als angenommen.)

Die neun Förderschulen, die sich an der Befragung beteiligten, haben folgende Schwerpunkte:

- Förderschwerpunkt Lernen: 6 Schulen
- Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: 1 Schule
- Förderschwerpunkt Sprache: 1 Schule
- Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung: 1 Schule

Bei der folgenden Auswertung ist zu beachten, dass nicht alle Einrichtungen alle Fragen im Online-Fragebogen ausgefüllt haben. Diese Möglichkeit bestand, weil die Fragen so formuliert werden mussten, dass sie für sehr unterschiedliche Einrichtungen beantwortbar sind und deshalb nicht immer alle Fragen auf alle Einrichtungstypen unmittelbar zutreffen. Möglich ist außerdem, dass die Befragten einige Fragen bewusst offen gelassen haben.

3.3 Daten und Einschätzungen zur derzeitigen Situation integrativer Erziehung und Bildung

Erfahrungen mit dem Thema Inklusion

Von allen Befragten geben 178, also 79,8% an, dass es in ihrer Einrichtung Erfahrungen mit der inklusiven Erziehung von Personen mit Beeinträchtigung gibt, bei 40 Einrichtungen (17,9%) wird diese Frage verneint. Hier lassen sich auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Kreisen feststellen.

Tab. 6: Erfahrungen mit der inklusiven Erziehung von Personen mit Beeinträchtigung nach Einrichtungstyp

Einrichtungstyp	Erfahrungen mit Inklusion	Prozent
Kindertageseinrichtung (n=100)	94	94,0
Grundschule (n=46)	32	69,6
Förderschule (n=9)	6	66,7
Hauptschule (n=13)	9	69,2
Realschule (n=11)	7	63,63
Gymnasium (n=14)	7	50,0
Gesamtschule (n=3)	3	100,0
Berufsschule (n=5)	3	60,0
Einrichtung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit (n=15)	11	73,3
Erwachsenenbildung (n=3)	2	66,7
andere (n=4)	4	100,0
Gesamt (n=223)	178	Ø79,8

Es fällt auf, dass von den 40 Einrichtungen, die angeben, dass sie keine Erfahrung mit der inklusiven Erziehung von Personen mit Beeinträchtigung haben, auch 31 angeben, dass es in den letzten fünf Jahren keine Anfragen bzgl. der Aufnahme von Personen mit Beeinträchtigung gab, die abgelehnt wurden. Außerdem sagen 23 der Befragten, dass die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in ihrer Einrichtung eher kein Thema ist. Bei 15 der 40 Einrichtungen werden hingegen verschiedene Gründe genannt, aufgrund derer Inklusion bei ihnen ein Thema ist. An diesen Ergebnissen zeigt sich, dass es weiterhin einen (wenn auch sehr geringen) Anteil an Erziehungs- und Bildungseinrichtungen gibt, bei denen bisher noch keine Erfahrungen mit Inklusion gemacht wurden und die sich auch noch nicht mit der Thematik auseinandergesetzt haben.

Unmittelbar damit zusammen hängt die Frage, ob die Erfahrungen mit der inklusiven Erziehung und Bildung von Personen mit Beeinträchtigungen aus Sicht der Einrichtungen bisher eher positiv oder eher negativ waren. Hier gibt ein Großteil der Befragten, 70,4% (157 Einrichtungen), an, dass die Erfahrungen eher positiv waren. 11,2% (25 Einrichtungen) schätzen die Erfahrungen eher negativ ein.

Tab. 7: Erfahrungen mit der inklusiven Erziehung und Bildung von Personen mit Beeinträchtigungen aus Sicht der Einrichtung/Schule

Einrichtungstyp	eher positiv	eher negativ
Kindertageseinrichtung (n=100)	89	3
Grundschule (n=46)	26	8
Förderschule (n=9)	6	1
Hauptschule (n=13)	6	4
Realschule (n=11)	6	2
Gymnasium (n=14)	6	1
Gesamtschule (n=3)	3	0

Einrichtungstyp	eher positiv	eher negativ
Berufsschule (n=5)	2	2
Einrichtung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit (n=15)	8	3
Erwachsenenbildung (n=3)	2	0
andere (n=4)	3	1
Gesamt (n=223)	157	25

167 der Befragten geben Gründe dafür an, warum die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in ihrer Einrichtung ein Thema ist, wobei hier die Angabe von mehreren Gründen möglich war.

Viele Einrichtungen werden angeregt durch:

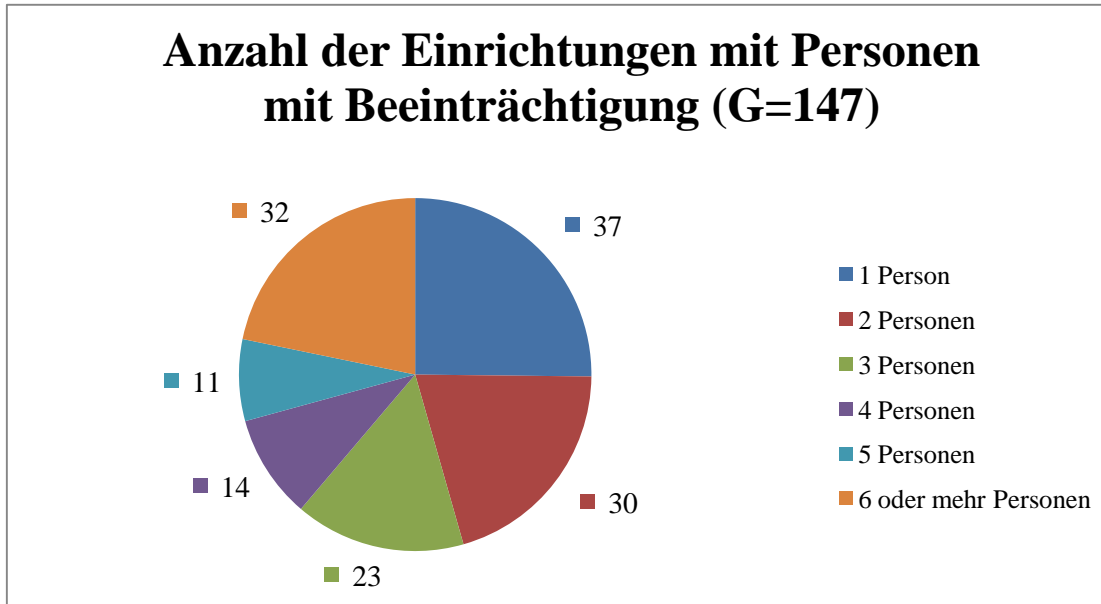
- interne Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung: 107 Angaben
- Anfragen betroffener Menschen oder ihrer Familien: 94 Angaben
- Erwartungen des Trägers oder politischer Akteure: 53 Angaben
- die Befassung mit der UN-Behindertenrechtskonvention: 49 Angaben
- bisherige Erfahrungen/aus Überzeugung: 12 Angaben

Insgesamt zeigt sich aber auch, dass bei 22,9% aller befragten Einrichtungen (51 Einrichtungen) die Inklusion von Menschen mit Behinderung (noch) kein Thema ist.

Aktuelle Situation, Daten und Fakten zur Umsetzung von Inklusion

Zur aktuellen Situation in den Einrichtungen lässt sich folgendes feststellen:

Neben den neun Förderschulen und zwei Kindertageseinrichtungen, die ausschließlich Kinder mit Beeinträchtigungen haben, werden auch 147 weitere Einrichtungen von mindestens einer Person mit Beeinträchtigung besucht, wobei in einem Großteil der Einrichtungen die Zahl der Personen mit Beeinträchtigung zwischen einer und fünf Personen liegt.



Von den 147 Einrichtungen sind es 81 Kindertageseinrichtungen (52,5%) die von mindestens einer Person mit Beeinträchtigung besucht werden, gefolgt von 27 Grundschulen (17,1%).

Tab. 8: Anzahl der Einrichtungen, die von mindestens einer Person mit Beeinträchtigung besucht werden

Einrichtungstyp	Einrichtungen mit mind. einer Person mit Beeinträchtigung	Prozent
Kindertageseinrichtung (n=100)	81	81,0
Grundschule (n=46)	27	58,7
Hauptschule (n=13)	8	61,5
Realschule (n=11)	5	45,5
Gymnasium (n=14)	6	42,9
Gesamtschule (n=3)	3	100,0

Einrichtungstyp	Einrichtungen mit mind. einer Person mit Beeinträchtigung	Prozent
Berufsschule (n=5)	3	60,0
Einrichtung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit (n=15)	9	60,0
Erwachsenenbildung (n=3)	2	66,7
andere (n=4)	3	75,0
Gesamt (n=223)	147	Ø 65,9

Im Zusammenhang dazu steht die Frage, wie sich die Anzahl der Personen mit Beeinträchtigungen, die die Einrichtung nutzen, in den letzten zehn Jahren entwickelt hat. Hier geben 98 Einrichtungen (43,9%) an, dass die Anzahl an Personen mit Beeinträchtigungen zugenommen hat, 100 Einrichtungen (44,8%) sagen, die Anzahl ist unverändert geblieben und lediglich 14 (6,3%) geben an, dass die Anzahl der Personen mit Beeinträchtigungen, die die Einrichtungen nutzen, in den letzten zehn Jahren abgenommen hat.

Von den neun Förderschulen in den Kreisen Siegen-Wittgenstein und Olpe geben fünf Schulen an, dass die Anzahl der Personen mit Beeinträchtigungen in ihrer Einrichtung in den letzten zehn Jahren abgenommen hat, bei drei Schulen ist die Anzahl unverändert geblieben und lediglich eine Förderschule gibt an, dass die Anzahl der Personen mit Beeinträchtigungen dort gestiegen ist.

Um herauszufinden, in welcher Form inklusive Erziehung von Personen mit Beeinträchtigung praktiziert wird, wurden verschiedene Formen vorgegeben, denen sich die Einrichtungen (auch mehrfach) zuordnen konnten. Hierbei ergibt sich folgendes Bild:

- Einzelne Personen sind mit Unterstützung Teil der Lerngruppe: 108 Angaben
- Einzelne Personen sind ohne weitere Unterstützung Teil der Lerngruppe: 54 Angaben

- Integrationsgruppe oder Integrationsklasse: 49 Angaben

Tab. 9: Anzahl und Form der praktizierten inklusiven Erziehung nach Einrichtungstyp

Einrichtungstyp	Einzelne Personen sind ohne weitere Unterstützung Teil der Lerngruppe	Einzelne Personen sind mit Unterstützung Teil der Lerngruppe	Integrationsgruppe oder Integrationsklasse
Kindertageseinrichtung (n=100)	18	67	31
Grundschule (n=46)	13	17	8
Förderschule (n=9)	3	1	0
Hauptschule (n=13)	1	5	5
Realschule (n=11)	4	3	1
Gymnasium (n=14)	6	6	0
Gesamtschule (n=3)	1	2	0
Berufsschule (n=5)	2	1	0
Einrichtung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit (n=15)	2	2	1
Erwachsenenbildung (n=3)	2	1	0
andere (n=4)	2	3	3
Gesamt (n=223)	54	108	49

Außerdem zeigt sich, dass es bei etwas mehr als der Hälfte aller Einrichtungen (118 Einrichtungen, 52,9%) zieldifferente Erziehungs- und Bildungsangebote gibt, in denen Personen mit Beeinträchtigungen in ihrer Einrichtung auf unterschiedlichem Lernniveau,

aber in derselben Lerngruppe/Klasse lernen. Bei 79 befragten Einrichtungen (35,4%) ist dies nicht der Fall.

Tab. 10: Anzahl der Einrichtungen mit zieldifferente Erziehungs- und Bildungsangebote für Personen mit Beeinträchtigungen

Einrichtungstyp	zieldifferente Erziehungs- und Bildungsangebote
Kindertageseinrichtung (n=100)	77
Grundschule (n=46)	13
Förderschule (n=9)	9
Hauptschule (n=13)	8
Realschule (n=11)	2
Gymnasium (n=14)	0
Gesamtschule (n=3)	0
Berufsschule (n=5)	1
Einrichtung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit (n=15)	10
Erwachsenenbildung (n=3)	11
andere (n=4)	12
Gesamt (n=223)	118

Betrachtet man lediglich die bereits aufgeführten 158 Einrichtungen (einschließlich der Fördereinrichtungen), die angeben, dass ihre Einrichtung aktuell von mindestens einer Person mit Beeinträchtigung besucht wird, so zeigt sich, dass hiervon 67,1%, also weit über die Hälfte, zieldifferente Erziehungs- und Bildungsangebote haben. Bei 27,8% ist dies nicht der Fall.

214 Einrichtungen beantworteten die Frage, ob es in den letzten fünf Jahren Anfragen bzgl. der Aufnahme von Personen mit Beeinträchtigungen gab, die abgelehnt werden mussten. Davon geben 169 (d.h. 76%) an, dass bisher keiner Person mit Beeinträchtigung die Aufnahme verweigert wurde. 45 Einrichtungen (20%) äußern hingegen, dass Personen aus unterschiedlichen Gründen abgelehnt werden mussten. Von diesen 45 Einrichtungen geben 24 Kindertagesstätten sowie 11 Grundschulen an, dass sie in der Vergangenheit teilweise Kinder mit Beeinträchtigungen nicht aufnehmen konnten. Während die Kindertagesstätten eher vereinzelte Ablehnungen aussprechen mussten, wurden nach Auskunft mehrerer Grundschulen in ihren Einrichtungen bereits mehrfach Kinder abgelehnt.

Die Gründe für Ablehnungen sind unterschiedlicher Art. Sieben Einrichtungen konnten wegen der räumlichen Gegebenheiten keine Personen mit Beeinträchtigungen aufnehmen, neun Institutionen fehlt es an Fachpersonal. Zehn Einrichtungen lehnten Personen auf Grund ihrer Behinderung bzw. des Grades der Behinderung ab. Darüber hinaus wurden in einigen Fällen andere Einrichtungen als geeigneter empfunden und Personen daraufhin dort betreut. Ferner konnten Personen wegen mangelnder Kapazitäten in acht Einrichtungen nicht aufgenommen werden. Teilweise wurden Personen nicht von der Einrichtung selbst abgelehnt, sondern durch andere Institutionen, in zwei Fällen z.B. durch das Landesjugendamt, in einem Fall durch den Landschaftsverband Westfalen Lippe. Zusätzlich werden Probleme mit Kinderärzten/innen angesprochen. Eine Kindertagesstätte musste ein Kind ablehnen, da ein Kinderarzt nicht rechtzeitig ein Gutachten formuliert hatte und daraufhin keine zusätzliche Betreuungskraft angefordert werden konnte. Eine Gesamtschule weist ihre Plätze über ein allgemeines Losverfahren zu. Schüler/innen, die durch dieses Verfahren keinen Platz erhalten, müssen sich an einer anderen Schule bewerben. Dies traf in der Vergangenheit nach Auskunft der Schule ebenfalls einmal einen Schüler mit einer Beeinträchtigung.

Die Frage, ob der Übergang in die nachfolgende Schule bzw. die Berufsausbildung bei Abgängern/innen mit Beeinträchtigungen in die gleichen Einrichtungen/Schulen wie bei nichtbehinderten Abgängern/innen erfolgt, wurde von insgesamt 164 Einrichtungen be-

antwortet. 22 der Befragten (9,9% der Gesamtanzahl) verneinen dies, 95 (42,6% der Gesamtanzahl) sagen „ja, bei fast allen“ und 47 (21,1% der Gesamtanzahl) geben an, dass dies nur bei ganz wenigen passiert. Tabelle 7 zeigt, wie unterschiedlich diese Frage auch innerhalb der verschiedenen Einrichtungstypen beantwortet wird.

Tab. 11: Erfolgt der Übergang in die nachfolgende Schule bzw. in die Berufsausbildung bei Abgängern/innen mit Beeinträchtigungen in die gleichen Einrichtungen/Schulen wie bei nichtbehinderten Abgängern/innen?

Einrichtungstyp	nein	ja, bei fast allen	nur bei ganz wenigen
Kindertageseinrichtung (n=100)	10	50	26
Grundschule (n=46)	3	19	6
Förderschule (n=9)	1	4	4
Hauptschule (n=13)	2	3	5
Realschule (n=11)	1	5	1
Gymnasium (n=14)	0	6	0
Gesamtschule (n=3)	1	2	0
Berufsschule (n=5)	0	1	0
Einrichtung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit (n=15)	4	3	1
Erwachsenenbildung (n=3)	0	1	1
andere (n=4)	0	1	3
Gesamt (n=223)	22	95	47

Auf die Frage nach den Gründen, warum der Übergang in die nachfolgende Schule bzw. in die Berufsausbildung nicht in die gleichen Einrichtungen/Schulen wie bei nichtbehinderten Abgängern/innen erfolgt, gab es sehr unterschiedliche Antworten. Wie etwa: „Wir haben systembedingt nur Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen.“

Diese wechseln in der überwiegenden Mehrzahl in beschützende Werkstätten. Die Integration in den ersten Arbeitsmarkt gelingt nur selten, gelegentlich über das CJD [Christliches Jugenddorf] Olpe. Der Übergang in die Berufsausbildung des ersten Arbeitsmarktes überfordert unsere Schülerinnen und Schüler deutlich, geeignete Stellen sind nur schwer zu finden. Reduzierte Ausbildungsbereiche bzw. -berufe existieren nicht.“ (Zitat: Förderschule)

Außerdem geben einige Einrichtungen an, dass sie die Förderschule bzw. Einrichtungen für behinderte Menschen bevorzugen, u.a. weil sie die notwendige Förderung der Kinder in der Schule nicht als gewährleistet sehen, weil dort qualifiziertes Personal fehlt und weil die Kinder, die sie betreuen, noch nicht schulreif sind.

Einige Einrichtungen sagen, dass es abhängig von der Art der Beeinträchtigung ist, ob ein Übergang in die gleichen Einrichtungen/Schulen wie bei nichtbehinderten Abgänger/innen gelingt. Bei einigen Beeinträchtigungen wird die Förderung in Fördereinrichtungen als sinnvoller angesehen, u.a. weil die personellen und konzeptionellen Strukturen an Regelschulen nicht ausreichend sind. Ein Zitat: „Nach Abwägung aller Faktoren (Art der Behinderung, individuelle Bildungsvoraussetzungen, familiäre Situation) bietet die Förderung in einer Förderschule (kleinere Klassen, mehr Lehrpersonal, in den Unterrichtszeitraum eingebundene Therapien, teilweise Ganztagschulen) bessere Fördermöglichkeiten für manche Kinder.“ (Zitat: Kindertageseinrichtung)

Andere Einrichtungen geben eine mangelnde Kooperation und fehlende Erfahrungen als Gründe an. So wird u.a. die Abwehrhaltung weiterführender Schulen erwähnt und die fehlende Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und den betreffenden Schulen. Eine Einrichtung gibt an, dass es wenig Unterstützung zum Aufbau einer tragfähigen Kooperation von Seiten der Schulaufsicht gibt. Mehrere der Befragten beschreiben fehlende Erfahrungswerte, u.a. weil bisher immer die Einschulung in eine entsprechende Förderschule empfohlen wurde oder weil Integration/Inklusion erst in der Anfangsphase ist bzw. bisher noch nicht stattgefunden hat, sodass die Frage zu diesem Zeitpunkt noch nicht eindeutig beantwortet werden kann.

Ressourcen für integrative Erziehung und Bildung

Einen wichtigen Punkt des Fragebogens stellen die Fragen nach den vorhandenen, aber auch nach den erwünschten bzw. benötigten Ressourcen dar.

128 der Befragten (57,4%) geben an, dass der Dienstherr ihrer Einrichtung zur Förderung der Inklusionsmöglichkeiten zusätzliche personelle und sächliche Ressourcen zur Verfügung stellt, 75 (33,6%) verneinen diese Frage. Auch hier ist der Blick auf die verschiedenen Einrichtungstypen interessant (siehe Tabelle 8). Es zeigt sich, dass bei fast allen Kindertageseinrichtungen der Dienstherr zusätzliche personelle und sächliche Ressourcen zur Verfügung stellt. Bei den Grundschulen sind es etwas über die Hälfte, bei den Hauptschulen zwei Drittel. Bei allen anderen Einrichtungstypen überwiegt die Anzahl derer, die angeben, dass der Dienstherr ihrer Einrichtung keine zusätzliche personelle und sächliche Unterstützung zur Verfügung stellt.

Tab. 12: Stellt der Dienstherr Ihrer Einrichtung zur Förderung der Inklusionsmöglichkeiten zusätzliche personelle und sächliche Ressourcen zur Verfügung?

Einrichtungstyp	Ja	nein
Kindertageseinrichtung (n=100)	85	8
Grundschule (n=46)	20	18
Förderschule (n=9)	2	7
Hauptschule (n=13)	8	4
Realschule (n=11)	4	7
Gymnasium (n=14)	3	10
Gesamtschule (n=3)	1	2
Berufsschule (n=5)	1	3
Einrichtung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit (n=15)	2	11

Einrichtungstyp	Ja	nein
Erwachsenenbildung (n=3)	0	3
andere (n=4)	2	2
Gesamt (n=223)	128	75

Genauer nach den konkreten zusätzlichen Ressourcen gefragt, geben fast die Hälfte aller Befragten (48,9%) an, zusätzliche personelle Ressourcen zu erhalten, 55 (24,7%) nannten zusätzliche sächliche Ressourcen. Dabei wurden u.a. folgende Aspekte genannt:

Personelle Ressourcen:

- zusätzliches (Fach-)Personal z.B.: Integrationsmitarbeiter/innen, Sonderpädagogen/innen, Heilpädagogen/innen, zusätzlicher Einsatz von Honorarkräften, Zusatzkräfte für gezielte Sprachförderung
- Zusammenarbeit mit Ärzten/innen und Therapeuten/innen, Ergotherapeuten/innen, Heilerziehungspfleger/innen, Heilpädagogen/innen, Motopäden/innen sowie Kooperationspartnern

Sächliche Ressourcen:

- Sachmittel, Etat für zusätzliche Ausgaben:
z.B. für Fördermaterialien und zusätzliche Ausstattungsgegenstände (Anschaffung von zielgerichtetem Spiel- und Beschäftigungsmaterial, Psychomotorikmaterialien, Lesegerät, Computer & passende Software, Sehgeräte, Spezielle Geräte im Bewegungsraum, Mobiliar)
- Förderräume, zusätzlicher Gruppenraum, besondere Baumaßnahmen
- Fördergelder z.B. Sprachfördergelder

Weitere Aspekte:

- Fortbildungsgelder z.B. vom Landschaftsverband, Kreis und Land
- reduzierte Lehrer-Schüler-Relation (verringerte Gruppenstärke)

- abgestimmte Stundenpläne zur individuellen Förderung und für Reflexionssitzungen
- freie Zeiteinteilung möglich, damit bedarfsorientiert gearbeitet werden kann

Neben der Frage, welche zusätzlichen Ressourcen den Einrichtungen zur Verfügung gestellt werden, wurden die Befragten auch zu einer Einschätzung der derzeitigen Situation der Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen in ihrer Einrichtung gebeten, bzgl. dreier verschiedener Aspekte: der Personalsituation, den räumlichen und den schulorganisatorischen Voraussetzungen.

Bei den Einschätzungen zur Personalsituation fällt auf, dass sich negative wie positive Äußerungen ungefähr die Waage halten: 88 Einrichtungen (39,4%) beschreiben die Personalsituation als negativ bzw. eher negativ, wohingegen 71 der Befragten (31,8%) die Personalsituation in ihrer Einrichtung als positiv bzw. eher positiv darstellen. Auffallend ist jedoch, dass die Hälfte der Einrichtungen, die die Personalsituation als negativ oder eher negativ beschreiben (44 Einrichtungen), angeben, dass der Dienstherr ihrer Einrichtung zur Förderung der Inklusionsmöglichkeiten zusätzliche personelle und sächliche Ressourcen zur Verfügung stellt. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass bei 59 von den 71 Befragten, die die Personalsituation in ihrer Einrichtung positiv bzw. eher positiv einschätzen, der Dienstherr zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stellt.

Bei den räumlichen Voraussetzungen wird deutlich, dass rund die Hälfte aller Befragten (112 Einrichtungen, 50,2%) die Situation in ihrer Einrichtung als „verbesserungsbedürftig“ beschreiben. 62 Einrichtungen (27,8%) beurteilen die räumlichen Voraussetzungen als gut.

23 der Befragten sehen in ihrer Einrichtung gute schulorganisatorische Voraussetzungen für die Inklusion von Personen mit Beeinträchtigung. Als wichtige Aspekte dafür werden u.a. der flexible Einsatz der Mitarbeiter/innen, eine gute Aufgabenverteilung im Team und ein guter Fortbildungsbereich genannt. Auch die Kooperation mit der Schulbehörde, mit anderen Einrichtungen, wie z.B. den Förderschulen und auch mit den Eltern sind zentrale Faktoren. Genannt werden außerdem die Bedeutung der konzeptio-

nellen Einstellung, die Ausrichtung der Schulentwicklung insgesamt und ein vorhandenes Förderkonzept.

11 Einrichtungen beschreiben die schulorganisatorischen Voraussetzungen als ausreichend, u.a. weil man gerade in der Entwicklungsphase ist.

27 der Befragten geben an, dass die schulorganisatorischen Voraussetzungen in ihrer Einrichtung nicht ausreichend oder sogar schlecht bis sehr schlecht sind. Dafür werden u.a. folgende Gründe genannt:

Zu wenig Zeit:

- keine Arbeitszeit für Teamsitzungen
- zu wenig Zeit für intensivere Unterrichtsvorbereitung
- alle organisatorischen Dinge müssen zusätzlich geleistet werden
- nicht genug Wochenstunden für die Förderung
- es fehlt die Zeit für Absprachen

Probleme beim Verfahren:

- Das Antragsverfahren dauert zu lange
- Übergang von Kita zur Grundschule ist bei vielen Familien sehr problematisch, da sie einen langen Weg mit verschiedensten Testverfahren zurücklegen müssen
- zu lange Ungewissheiten, z.B. bei Einschulung bzw. Zurückstellung

Weitere Punkte:

- volle Klassen, zu wenig Personal
- Fortbildung und Verzahnung kooperierender Stellen und mehr Leitungszeit wäre nötig
- „[...] Die örtliche Grundschule ist bemüht, die betroffenen Kinder zu unterstützen und zu fördern. Scheitert aber meistens nach 2-3 Jahren, da ihnen keine finanziellen Mittel zur Personalaufstockung genehmigt werden. Bei nur einer Lehrerin pro Klasse (ca. 25 K.) ist eine dauerhafte, effiziente Förderung undenkbar. Die

Kinder mit Handicap wechseln auf die sonderpädagogische Schule.“ (Zitat: Kindertageseinrichtung)

- es müssen finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden
- therapeutische Maßnahmen fehlen
- großer Verwaltungsaufwand

Insgesamt 63,2% aller Befragten (141 Einrichtungen) schätzen den Qualifizierungsbedarf in ihrem Kollegium hinsichtlich der Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen eher hoch ein, 29,1% (65 Einrichtungen) meinen dagegen, dass der Qualifizierungsbedarf in ihrem Kollegium eher niedrig ist. Die Einschätzung des Qualifizierungsbedarfs ist in den beiden Kreisen ähnlich. Beim Vergleich der verschiedenen Einrichtungstypen fällt auf, dass ein Großteil der Grundschulen einen eher hohen Qualifizierungsbedarf in ihrem Kollegium sehen, nämlich 37 von insgesamt 46 Grundschulen.

Vergleicht man die Angaben mit den zuvor angegebenen Einschätzungen zur Personalsituation im Hinblick auf Inklusion, so fällt Folgendes auf: Von den 88 Befragten, die die Personalsituation in ihrer Einrichtung als eher negativ bzw. negativ beschreiben, schätzen 61 den Qualifizierungsbedarf in ihrem Kollegium eher hoch, aber auch 24 als eher niedrig ein. Bei denen, die die Personalsituation eher positiv bzw. positiv sehen (71 Einrichtungen), sind es 45, die den Qualifizierungsbedarf eher hoch einschätzen, 23 schätzen ihn eher niedrig ein.

Ein weiterer Zusammenhang zeigt sich in Bezug auf die konkreten Planungen der Einrichtungen für die nächsten fünf Jahre. Von den 91 Einrichtungen, die angeben, dass bei ihnen konkrete Planungen für die Qualifizierung von Kollegen durch Fort- und Weiterbildungen bestehen, sind es 71, die den Bedarf zuvor auch als hoch eingeschätzt haben.

Inhaltlich sehr ausführliche Antworten werden bei folgender Frage gegeben: „Zur Inklusion müssen die erforderlichen personellen und sächlichen Voraussetzungen erfüllt sein. Was wären in Ihrer Einrichtung vordringliche Änderungsnotwendigkeiten hinsichtlich der Inklusion von Personen mit Beeinträchtigungen?“

11 Einrichtungen geben an, dass es in ihrer Einrichtung keine vordringlichen Änderungsnotwendigkeiten gibt. Einige sagen, es kommt auf die Beeinträchtigung an. Die weiteren genannten Aspekte werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Konzeptionelle Aspekte inklusiver Erziehung und Bildung

- Erarbeitung eines ganzheitlichen Konzeptes für die Inklusionsarbeit, das personelle, räumliche und insbesondere inhaltliche Aspekte berücksichtigt sowie alle Einrichtungsarten mit einbezieht

Verwaltungsaspekte

- Abbau von Bürokratie, kürzere Antragswege, mehr Hilfestellungen des Kreises und des Landesjugendamtes
- Schnellere Antragsbearbeitung durch das Gesundheitsamt

Räumliche Aspekte

- Angemessene Räumlichkeiten inklusive Nebenräume
- Ausstattung der Turnhalle mit zusätzlichen Möglichkeiten und Geräten, Umänderung des Treppenaufgangs, Rückzugsmöglichkeiten / Entspannung
- Barrierefreie Zugänge, Einbau eines Aufzugs, behindertengerechte Toiletten, Rampen etc. (behindertengerechte Infrastruktur)
- Bewegungsraum
- Einrichtung eines Pflegebereiches sowie eines Therapieraums

Personelle Aspekte

- Kontinuierliche, qualifizierte Unterstützung durch Sonder-, Heil- sowie Sozialpädagogen/innen
- Einstellung von Schulpsychologen
- Stärkere Zusammenarbeit z.B. mit INVEMA oder anderen Organisationen, Ein-

- setzen von Zivildienstleistenden und FSJ-lern
- Zusätzliche therapeutische Angebote (Logopäden/innen, Motopäden/innen etc.)
- Effizientere Zusammenarbeit der einzelnen Einrichtungen mit der Kinderklinik (SPZ) und den betreuenden Jugendämtern
- Fachliche Unterstützung bei der Beratung von betroffenen Eltern

Sächliche, finanzielle Aspekte

- Sächliche Ausstattung (Anschaffung von Fördermaterialien)
- Separater Etat für spezielle Anschaffungen (z.B. fahrbarer Wickeltisch), Berücksichtigung im Schuletat (Material, Mobiliar, Schulbücher, Kopieretat, Sozialpädagogen/innen etc.)
- eventuell individueller Schülerverkehr (Taxi)

Zeitliche Aspekte

- Mehr Zeit für Spiele und Begleitungen und damit verbunden auch Zeit für die Dokumentationen der Beobachtungen und das Erstellen von Förderplänen und Entwicklungs- oder Sachberichten
- angepasste Stundenpläne der betreuenden Lehrer/innen
- Zeit für die aufwendigen Verwaltungsarbeiten
- Ganztagsbetrieb
- Genehmigung von Zusatzstunden auch bei pflegerischem Aufwand

Fortbildung

- Aus- und Weiterbildung, Fortbildungen
- Team-Teaching
- mehr Wissen über die Hintergründe der Beeinträchtigungen (gerade im psychischen Bereich), ihre Wirkungen und die individuellen Fördermöglichkeiten
- Hilfestellung der Kollegen/innen, um Ängste und Unsicherheiten bzgl. der mit Inklusion einhergehenden Erwartungen abzubauen

Weitere Aspekte

- „[...] Es müsste ein Gremium des fachlichen Austauschs ins Leben gerufen werden, um Fachwissen zu erlangen und Fallbeispiele überregional zu besprechen (natürlich unter fachlicher Leitung).“ (Zitat: Kindertageseinrichtung)
- „Zurzeit bestehen an unserer Schule keine Kapazitäten zur Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit anderen Schwerpunkten, Schülern allgemeiner weiterführender Schulen. Unser Bildungsauftrag müsste durch gesetzliche Gesetzesänderungen erweitert werden.“ (Zitat: Förderschule)

Kooperationsbeziehungen bei der integrativen Erziehung und Bildung

Tab. 13: Kooperationsbeziehungen: 1= keine bis 4= intensive

Kooperationspartner	1	2	3	4	Relativer Mittelwert
Frühförderstellen	93	26	38	47	3,19
Kindertagesstätten	83	32	33	38	3,06
Diensten der Behindertenhilfe	137	28	19	7	2,61
Diensten der Jugendhilfe	88	48	30	29	2,82
Dem Gesundheitsamt	79	37	53	25	2,90
Dem Jugendamt	59	41	56	40	2,99
Dem Sozialamt	111	43	28	6	2,52
Dem Schulamt	78	51	36	31	2,83
Der Agentur für Arbeit	143	18	11	14	2,91
Kinderärzten/innen	79	50	48	21	2,76

Kooperationspartner	1	2	3	4	Relativer Mittelwert
Arbeitskreisen / Selbsthilfegruppen zur inklusiven Erziehung	111	23	37	21	2,98
Beratungsstellen für Menschen mit Behinderungen und ihre Angehörigen	130	35	22	5	2,52
Fachberatungsstellen zur schulischen Integration	130	33	15	8	2,55
Berufsbildenden Schulen	142	19	16	7	2,71

(Relativer Mittelwert: Gibt die Qualität bestehender Kooperationsbeziehungen an. Werte unter 3,0 stehen für weniger intensive, Werte über 3,0 für intensivere Kooperationsbeziehungen.)

Neben den in der Tabelle genannten Kooperationspartnern geben neun Einrichtungen ergänzend an, dass sie außerdem mit Therapeuten/innen kooperieren und acht, dass sie mit Förderschulen bzw. Förderschullehrern/innen zusammenarbeiten.

Über die Hälfte aller befragten Einrichtungen kooperiert weder mit Diensten der Behindertenhilfe, dem Sozialamt, der Agentur für Arbeit, Beratungsstellen für Menschen mit Behinderungen und deren Angehörigen, mit Fachberatungsstellen zur schulischen Integration noch mit Berufsbildenden Schulen. Ferner erscheint auffällig, dass 111 Einrichtungen angeben keinerlei Kooperationsbeziehungen zu Arbeitskreisen o. ä. zum Thema inklusive Erziehung pflegen.

Ansatzweise bzw. eher ausgeprägte Kooperationsbeziehungen bestehen vor allem zu Diensten der Jugendhilfe, zum Gesundheitsamt, zum Jugend- sowie dem Schulamt und zu verschiedenen Kinderärzten/innen.

Ein Fünftel der Einrichtungen arbeitet intensiv mit Frühförderstellen, Kindertagesstätten sowie dem Jugendamt zusammen.

Kooperationsverhalten der einzelnen Einrichtungsarten

Kindertagesstätten:

- 1/5 kooperiert intensiv mit Frühförderstellen.
- 25 geben an intensiv mit anderen Kindertagesstätten zusammen zuarbeiten und nur drei arbeiten intensiv mit Diensten der Behindertenhilfe zusammen.
- 1/3 kooperiert intensiv oder eng mit der Jugendhilfe, weit über die Hälfte pflegen enge Beziehungen zum Jugendamt.
- Über 1/3 arbeitet gar nicht mit dem Schulamt, nur 8 von 85 intensiv zusammen.
- Die Hälfte kooperiert eng bis intensiv mit Kinderärzten/innen, die andere Hälfte hingegen fast gar nicht.
- Über die Hälfte ist in Arbeitskreisen zur inklusiven Erziehung vertreten.
- Mit Beratungsstellen wird kaum kooperiert.

Grundschulen:

- 29 aller Grundschulen arbeiten gar nicht mit Frühförderstellen zusammen.
- Lediglich 9 arbeiten intensiv mit Kindertagesstätten zusammen.
- 5 arbeiten mit Diensten der Behindertenhilfe zusammen, nur 6 mit der Jugendhilfe und nur 13 mit dem Gesundheits- bzw. Jugendamt.
- Weniger als die Hälfte kooperiert mit dem Schulamt und nur ¼ mit Kinderärzten/innen.
- In Arbeitskreisen sind gerade mal 2 Grundschulen vertreten, 34 geben an, gar nicht in Arbeitskreisen zu agieren.
- Mit Beratungsstellen wird ebenfalls nur sehr wenig kooperiert.

Förderschulen:

- 1/3 arbeitet mit Frühförderstellen zusammen, jedoch 2/3 mit Kindertagesstätten.
- 2/3 kooperiert mit Diensten der Jugendhilfe, 7 von 9 mit dem Gesundheits- sowie dem Jugendamt

- Alle Befragten arbeiten mit dem Schulamt zusammen, über die Hälfte mit der Agentur für Arbeit sowie 5 mit Kinderärzten/innen.
- 8 von 9 geben an nicht in Arbeitskreisen vertreten zu sein und über die Hälfte kooperiert nicht mit Beratungsstellen oder berufsbildenden Schulen.

Hauptschulen:

- Bei den Hauptschulen fällt auf, dass sie sehr wenige Kooperationsbeziehungen pflegen.
- 7 von 12 arbeiten mit dem Schulamt zusammen und lediglich 6 von 12 mit der Agentur für Arbeit.
- 3 sind in Arbeitskreisen vertreten und mit Beratungsstellen wird ebenfalls sehr wenig kooperiert.
- Eine von 12 arbeitet intensiv mit berufsbildenden Schulen zusammen und nur weitere 4 eng.

Realschulen:

- Auch die Realschulen pflegen so gut wie keine Kooperationsbeziehungen.
- 2 von 11 arbeiten mit dem Schulamt zusammen und nur 3 mit der Agentur für Arbeit.
- In Arbeitskreisen wird ebenfalls nicht agiert.
- Kontakte zu Beratungsstellen oder berufsbildenden Schulen bestehen kaum.

Gymnasien:

- Gymnasien geben gar keine Kooperationsbeziehungen an.

Gesamtschulen:

- Nur eine von 3 hat intensive Kontakte zum Schulamt, ansonsten bestehen keinerlei Kooperationsbeziehungen.

Berufsschule:

- Eine von 3 arbeitet intensiv mit Diensten der Behindertenhilfe zusammen, nur eine von 4 intensiv mit der Agentur für Arbeit.
- Eine von 3 kooperiert intensiv mit berufsbildenden Schulen.
- Ansonsten gibt es kaum bis gar keine Kooperationsbeziehungen.

Einrichtungen der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung:

- 4 von 12 arbeiten intensiv mit Diensten der Jugendhilfe zusammen und 3 mit dem Jugendamt.
- Eine von 12 kooperiert intensiv mit Beratungsstellen.
- Ansonsten gibt es kaum bis gar keine Kooperationsbeziehungen.

Erwachsenenbildung:

- Eine von vier Einrichtungen der Erwachsenenbildung hat intensive Kooperationsbeziehungen zum Gesundheitsamt und zwei der Befragten intensive zum Jugendamt.
- 3 von 4 geben an mit Kinderärzte/innen zusammen zu arbeiten.
- Ansonsten bestehen wenige Kooperationsbeziehungen.

3.4 Einschätzungen zur künftigen Entwicklungen

Den Bedarf inklusiver Angebote in den umliegenden Schulen bzw. Einrichtungen schätzen 21,5% aller Befragten als im Wesentlichen gedeckt ein. 14,3% nehmen hingegen an, dass ein deutlich höherer Bedarf besteht. 33,2% können dies bzgl. keinerlei Ein-

schätzung abgeben. In diesen Angaben unterscheiden sich die Befragten in den beiden vorliegenden Kreisen kaum. Unterschiedliche Einschätzungen werden allerdings hinsichtlich des in Zukunft zu erwartenden Bedarfs abgegeben. 36,8% aller befragten Institutionen erwarten in Zukunft einen höheren Bedarf. Im Kreis Siegen-Wittgenstein erwartet etwa ein Drittel (28,3%) der Befragten einen höheren Bedarf an inklusiven Angeboten in Schulen und anderen Einrichtungen. Im Kreis Olpe geht hingegen fast die Hälfte (47,9%) davon aus, dass es in Zukunft einen steigenden Bedarf geben wird.

Für die nächsten fünf Jahre liegen unterschiedliche Pläne vor das Inklusionsangebot auszuweiten. 37,7% geben an, sich in den kommenden Jahren konzeptionell weiterentwickeln zu wollen. 40,8% planen das Kollegium mit Hilfe von Fort- und Weiterbildungen weiter zu qualifizieren und 15,2% möchten bauliche Maßnahmen vornehmen. 16,1% haben die Absicht Fachpersonal einzustellen und 32,3% planen spezielle Fördermaterialien anzuschaffen. Eine Institution plant sich in Zukunft stärker auf die Früherkennung von Beeinträchtigungen zu konzentrieren. Eine weitere möchte mit selbstständigen Therapeuten/innen zusammenarbeiten und wiederum eine andere möchte versuchen, die Gruppenstärke wenn möglich zu reduzieren.

18,4% aller Befragten geben an, dass sie mangels Bedarf keine Notwendigkeit darin sehen das Inklusionsangebot deutlich auszuweiten. Im Kreis Siegen-Wittgenstein geben 23,6% der Befragten an, dass sie keinen Bedarf sehen das Angebot auszuweiten. Im Kreis Olpe sind hingegen nur 11,5% dieser Meinung.

Andere Institutionen geben an, dass die finanzielle, räumliche oder personelle Situation eine Ausweitung des Inklusionsangebots nicht zulässt. Weitere Begründungen basieren darauf, dass Veränderungen nicht möglich sind, solange keine klare konzeptionelle Linie seitens der Politik vorgegeben wird und dass erst abgewartet werden muss, wie sich die Schullandschaft zukünftig gestalten soll, um das Angebot möglicherweise zu verändern. Vereinzelt Einrichtungen geben an, dass sie ggf. geschlossen werden müssen und daher keine konkreten Planungen vorgenommen werden können.

Darüber hinaus nennen einige Institutionen, dass ihre Kapazitäten voll ausgeschöpft sind, sie mit anderen Veränderungen/Themen ausgelastet sind oder Veränderungen erst dann vorgenommen werden, wenn konkrete Anfragen bestehen.

49,3% aller Befragten schätzen den politischen Willen eher niedrig ein, inklusive Erziehung und Bildung zu verwirklichen. Fast die Hälfte ist der Annahme, dass die wichtigsten Entscheidungsträger/innen in ihrem jeweiligen Bereich eher keine Bemühungen anstreben werden, Inklusion umzusetzen. 40,8% schätzen den politischen Willen hingegen als relativ hoch ein. 9,9% machen keinerlei Angaben. Die Befragten der beiden vorliegenden Kreise kommen dies bzgl. zu ähnlichen Einschätzungen.

Zu der Forderung der UN-Behindertenrechtskonvention, 80-90% aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einigen Jahren in Regelschulen zu unterrichten, wird von den befragten Institutionen unterschiedlich Stellung bezogen.

Um diese Forderung umsetzen zu können macht knapp ein Viertel zur Voraussetzung, dass mehr (Fach-) Personal eingestellt wird. Es werden mehr Sonderpädagogen/innen, Integrationshelfer/innen, Sozialarbeiter/innen, Erzieher/innen und Heilpädagogen/innen gefordert, die festangestellt sind. Ferner fordern einige, dass die räumlichen Gegebenheiten besser angepasst werden müssen. Zusätzlich werden generell mehr finanzielle Mittel vom Land sowie dem Landschaftsverband als notwendig angesehen. An dieser Stelle wird von einer Einrichtung angemerkt, dass Inklusion kein Konzept zum Einsparen von Kosten sein darf.

Um wesentlich mehr Schüler/innen mit einer Behinderung in Regeleinrichtungen zu beschulen, müssen geeignete Fördermaterialien angeschafft sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für das Personal gesichert werden. Vereinzelt wird ebenfalls genannt, dass diese Forderung nur umsetzbar ist, wenn schulpolitisch die Weichen gestellt werden, d.h. wenn die Entscheidungsträger und -gremien alle notwendigen Voraussetzungen schaffen.

Darüber hinaus wird gefordert, dass sich Schule konzeptionell verändern muss und dass die Klassengrößen verkleinert werden müssen. Um die genannte Forderung zu erfüllen, müssen zusätzlich mehr individuelle Betreuungsmöglichkeiten für Kinder mit

Beeinträchtigungen ermöglicht und alle Verfahren und Abläufe generell vereinfacht werden.

Außerdem fordern einige Antwortende die völlige Schließung von Förderschulen.

Zwei Einrichtungen stehen der Forderung der Behindertenrechtskonvention sehr kritisch gegenüber und halten eine Umsetzung nur für möglich, wenn ein Wunder geschieht. Gefordert wird mehr Verständnis für Förderschulen auf Seiten der Elternschaft

Über die Hälfte der befragten Organisationen kann sich aus verschiedenen Gründen kaum oder sogar gar nicht vorstellen, dass sich die genannte Forderung innerhalb der nächsten fünf Jahre in der Bundesrepublik umsetzen lässt.

Zahlreiche Bildungsorganisationen halten den vorgeschlagenen Zeitraum von fünf Jahren für zu kurz. Derartige Veränderungen lassen sich nicht überstürzt und in kurzer Zeit umsetzen. Außerdem kommt hinzu, dass sich Veränderungen gerade in ländlichen Kreisen wie Siegen-Wittgenstein oder Olpe nur schleppend umsetzen lassen. Einige Einrichtungen machen die vorliegende finanzielle Situation der Kreise dafür verantwortlich, andere die Haltung und Einstellungen der hier lebenden Menschen, d.h. deren Ängste und Sorgen bzw. Festhalten an bestehenden Strukturen. Bislang fehlt für viele Befragte die Akzeptanz in der Öffentlichkeit und bei den Eltern.

Ferner glaubt ein Großteil nicht an eine Realisierung der Forderung, da qualifiziertes Personal fehlt bzw. aus finanziellen Gründen nicht eingestellt werden kann und vorhandenes Personal oft zu wenig Engagement zeigt.

Ein Teil der Einrichtungen glaubt nicht, dass alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf angemessen und optimal in Regeleinrichtungen gefördert und beschult werden können. Daher schätzen sie als realistischer ein, dass lediglich etwa 50% der Betroffenen eine Regeleinrichtung besuchen können. Einige der Befragten machen eine erfolgreiche Inklusion von der Art der Behinderung der Schüler/innen abhängig. Schwerst-mehrfach sowie emotional-sozial behinderte Schüler/innen gelten demnach als schwieriger zu inkludieren als Schüler/innen mit anderen Behinderungsarten.

Außerdem scheint eine Umsetzung eher problematisch, da bislang die notwendigen Konzepte fehlen und die zuständigen Gremien der Stadt Siegen bisher politische Ent-

scheidungen solange vertagen, bis gesetzliche Vorgaben erlassen werden. Eine Einrichtung kritisiert, dass „die Forderung bisher völlig isoliert im Raum steht, konzeptionelle, inhaltliche und organisatorische Überlegungen hingegen völlig fehlen.“ (Zitat: Realschule) Ein/e Mitarbeiter/in der Erwachsenenbildung schreibt, dass „unser Schulsystem dazu nicht ausgelegt ist und sich bisher auch immer noch als reformresistent erwiesen hat.“

Weitere Anmerkungen von verschiedenen Einrichtungen

- Einige der Einrichtungen wünschen sich mehr Kooperationsbeziehungen zu anderen Einrichtungen und Institutionen, teilweise auch zur Universität Siegen.
- Manche fordern breitgestreute Aufklärungskampagnen zur Aufklärung von Inklusion und deren Vorteil im Hinblick auf Sozialengagement, Abbau von Vorurteilen, Perfektionismus im negativen Sinne und falscher Wertevorstellung.
 - Die ‚breite Masse‘ muss mit dem Begriff Inklusion etwas anfangen können und wissen, welches Konzept dahinter steckt.
- Eine Einrichtung beklagt, dass Eltern oft keine Unterstützung darstellen und auf Grund eines niedrigen Bildungsstandes keine Anträge ausfüllen können.
 - Es fehlt an einer unabhängigen Beratungsstelle.
- Es wird mehr Druck gefordert, sonst wird Inklusion an Ausreden wie „Kein Geld!“ scheitern.
- Andere sehen sich hingegen noch gar nicht mit der Thematik konfrontiert, für sie ist Inklusion noch kein Thema.
- Inklusion zu verwirklichen bedeutet noch einen sehr weiten Weg und erst müssen sämtliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, denn es darf nichts überstürzt werden.
- Ein Teil der Einrichtungen schätzt eine Verwirklichung für sehr unwahrscheinlich ein, da sich niemand mit den Konsequenzen des Konzeptes auseinandersetzt.

Kritik an der Forderung nach inklusiver Erziehung und Bildung

- Inklusion ist lediglich ein Sparmodell der Landesregierung, das zu Lasten der Betroffenen ausfallen wird und immer wieder an leeren Versprechungen scheitert.
- Zuerst müssen Konzepte erarbeitet, erprobt sowie gründlich evaluiert werden, bevor Inklusion umgesetzt werden sollte, außerdem muss es verschiedene Konzepte geben, um jedem individuell gerecht werden zu können.
- Inklusion muss an der wohnortnahsten Schule stattfinden, nicht in sogenannten Schwerpunktschulen.
- Es wird mehr Unterstützung für betroffene Familien benötigt, bislang wird von Eltern zu viel Ausdauer und Zeit abverlangt, bis sie endlich Hilfe erhalten.
- Ablehnungen des LWL sind sehr belastend für die Mitarbeiter/innen, dies bedarf einer besseren Regelung.
- Die gute Förderung an Förderschulen wird in der gegenwärtigen Diskussion viel zu wenig erwähnt und geschätzt.

3.5 Zusammenfassung der Online-Befragung

Der Rücklauf der Online-Befragung ist insgesamt sehr positiv zu werten. Fast die Hälfte aller angeschriebenen Einrichtungen hat sich die Zeit genommen und die Fragen beantwortet. Im Kreis Siegen-Wittgenstein lag der Rücklauf bei 37,4%, im Kreis Olpe sogar bei 54,9%. Dies deutet darauf hin, dass die Thematik in den untersuchten Regionen im Bewusstsein vieler Institutionen ist und an Bedeutung gewinnt. Besonders erfreulich ist, dass alle Einrichtungsarten an der Studie teilgenommen haben. Neben vielen Kindertageseinrichtungen haben sich vor allem auch zahlreiche Schulen an der Umfrage beteiligt. Offensichtlich haben viele Einrichtungen Interesse daran, die Diskussion um inklusive Erziehung voranzubringen.

Dies wird auch dadurch bestätigt, dass 167 der Befragten, also fast 75%, angeben, dass Inklusion in ihrer Einrichtung thematisiert wird. Knapp 80% aller befragten Einrichtungen konnten zudem bereits auf verschiedenste Weise Erfahrungen mit inklusiver

Erziehung sammeln. Außerdem geben über 70% an, dass ihre Erfahrungen bislang überwiegend positiv waren.

Eine weitere durchaus positive Bilanz lässt sich aus der Tatsache ziehen, dass von den 223 befragten Einrichtungen bereits 147 zum Zeitpunkt der Datenerhebung mindestens eine Person mit einer Beeinträchtigung betreuen. D.h. weit über die Hälfte der Einrichtungen, die an der vorliegenden Studie teilgenommen haben, beziehen bereits Menschen mit Beeinträchtigungen mit ein. Über 100 Institutionen werden sogar von mehr als einer beeinträchtigten Person besucht. 81% der Kindertagesstätten sowie ca. 60% der Grund- und Hauptschulen betreuen behinderte und nicht-behinderte Kinder und Jugendliche.

In den untersuchten Regionen lassen sich unterschiedliche Tendenzen in der Form der Umsetzung inklusiver Erziehung erkennen. Im Kreis Siegen-Wittgenstein wird wesentlich häufiger Einzelintegration ermöglicht (33,1% im Gegensatz zu 12,5% im Kreis Olpe). Im Kreis Olpe hingegen wird inklusive Erziehung bislang mehr in Integrationsgruppen bzw. -klassen realisiert (29,2% im Gegensatz zu 16,5%). Diese Angaben zeigen, dass die Thematik zunehmend ins Bewusstsein der Akteure rückt und in zahlreichen Einrichtungen behinderte und nicht-behinderte Menschen schon gemeinsam leben und lernen können.

Trotz dieser positiven Entwicklungen gestaltet sich die derzeitige Situation für viele der Einrichtungen in mancher Hinsicht noch als schwierig. Denn vielen Institutionen fehlt es an den notwendigen Rahmenbedingungen. Ein Großteil der Einrichtungen gibt an, dass sie weder personell noch sächlich noch räumlich auf Personen mit Beeinträchtigungen vorbereitet sind. Erschwerend kommt hinzu, dass 34% der Einrichtungen keine zusätzlichen personellen und sächlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen. Bei mehr als einem Drittel aller Befragten erfolgt diesbezüglich keine Unterstützung durch die Dienstherren.

An dieser Stelle muss allerdings zwischen den untersuchten Kreisen differenziert werden. Im Kreis Olpe geben nur 25% der Befragten an, keine zusätzliche Unterstützung zur Förderung der Inklusionsmöglichkeiten zu erhalten, in Siegen-Wittgenstein hinge-

gen 40,2%. Diesen teilweise eher schlechten Voraussetzungen scheinen sich viele Einrichtungen momentan jedoch konstruktiv zu stellen. Einige setzen sich mit der Thematik auseinander und stellen Überlegungen an, wie sie sich trotzdem für Menschen mit Beeinträchtigungen öffnen können. Ein erheblicher Teil der Befragten hat bereits konkrete Veränderungsabsichten benannt, die in absehbarer Zeit umgesetzt werden sollen. Beim Qualifizierungsbedarf des Personals zeigt sich z.B., dass bei einem Großteil der Einrichtungen die einen großen Bedarf feststellen, auch konkrete Planungen für die Zukunft bestehen. D.h. dort, wo der Bedarf gesehen wird, werden auch konkrete Veränderungen angestrebt.

Viele wollen gerade Personal aufstocken und entsprechend weiterbilden sowie die räumlichen Bedingungen anpassen. Außerdem sollen Materialien und andere sächliche Mittel angeschafft werden. Diese festen Absichten zeigen, dass sich viele Einrichtungen ernsthaft weiterentwickeln und Menschen mit Beeinträchtigungen mehr Teilhabe gewährleisten wollen, was als sehr positiv gewertet werden kann.

Diese positiven Entwicklungsprozesse werden jedoch nicht von allen Einrichtungen getragen. Immerhin geben 51 Befragte offen an, bislang nicht mit der Thematik konfrontiert zu sein und auch in Zukunft keinerlei Berührungspunkte zu erwarten.

Die Einsicht in die Kooperationsbeziehungen ist ernüchternd. Es fällt auf, dass nur wenige Einrichtungen viele und intensive Kooperationsbeziehungen pflegen. Gerade zu ganz entscheidenden Instanzen fehlt ein Kontakt oft völlig. Z.B. kooperiert nur ein Fünftel der Kindertagesstätten mit Frühförderstellen. Sehr auffällig ist außerdem, dass eine eindeutige Mehrheit aller Schulen/Schultypen nicht mit dem Schulamt zusammenarbeitet.

Positiv ist jedoch, dass viele der Kindertagesstätten in Arbeitskreisen zum Thema Inklusion vertreten sind. Offenbar scheint dort das Bewusstsein bereits vorhanden zu sein, dass ein Austausch mit anderen Einrichtungen besonders zentral ist und dass es wichtig ist, gemeinsam Konzepte zu erarbeiten. Schulen sind hingegen kaum bzw. gar nicht in Arbeitskreisen vertreten. Dort scheint das Bewusstsein also eher nicht gegeben zu sein, dass gerade ein intensiver Austausch mit anderen Einrichtungen besonders wich-

tig ist. Hier gibt es offensichtlich noch keinen gemeinsamen Grundkonsens. Denn beinahe alle weiterführenden Schulen geben zudem auch fast keine anderen Kooperationsbeziehungen an. Grundschulen kooperieren beispielsweise nur sehr wenig mit Frühförderstellen und Kindertagesstätten. Besonders mit diesen Institutionen wäre eine enge Zusammenarbeit jedoch unbedingt notwendig.

Weiterführende Schulen arbeiten fast gar nicht mit berufsbildenden Schulen oder der Agentur für Arbeit zusammen. Enge Kontakte zu diesen Stellen sind besonders in Hinblick auf Schüler/innen mit Beeinträchtigungen von enormer Bedeutung, um ihre Perspektiven nach dem Schulabschluss zu verbessern bzw. zu sichern.

Nur ein sehr kleiner Teil der Schulen pflegt intensive Kooperationsbeziehungen. Dieses Verhalten ist ein Zeichen dafür, dass nach wie vor ein starkes ‚Nebeneinanderher‘ statt einem ‚Miteinander‘ vorherrscht.

Es zeigt sich, dass die meisten Einrichtungen die Forderung der UN-Konvention in etwa fünf Jahren 80 – 90 % aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regeleinrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens zu unterrichten, kritisch betrachten. Fast alle der Befragten machen deutlich, dass es bis dahin noch ein weiter Weg ist und in jedem Fall erst die nötigen Voraussetzungen für Inklusion gegeben sein müssen. Hier werden besonders personelle, finanzielle und organisatorische bzw. konzeptionelle Rahmenbedingungen genannt. Alle Befragten sind sich im Klaren über die notwendigen Voraussetzungen, jedoch kann sich über die Hälfte kaum oder sogar gar nicht vorstellen, dass sich diese innerhalb der nächsten fünf Jahre umsetzen lassen. Hieran zeigt sich, dass die Einrichtungen die bisherigen Entwicklungen durchaus realistisch einschätzen sowie bewerten und dass ihnen bewusst ist, welche großen Herausforderungen und welche umfangreichen Veränderungen anstehen, damit Inklusion verwirklicht werden kann.

Positiv ist, dass viele der Befragten Inklusion grundsätzlich befürworten, auch wenn sie den Zeitraum von fünf Jahren für die Umsetzung zu kurz einschätzen. Denn viele von ihnen halten ihre eigenen Einflussmöglichkeiten für begrenzt, solange keine eindeutigen

(gesetzlichen) Veränderungen von der Landesregierung bzw. von den einzelnen Kreisen vorgenommen werden.

Viele schätzen es als realistischer ein, dass in etwa fünf Jahren 50% der Betroffenen eine Regeleinrichtung besuchen. Dies zeigt, dass der Wille sowie die Bereitschaft sich große Ziele zu setzen vorhanden sind.

Allerdings muss auch erwähnt werden, dass ein Teil der Einrichtungen, die an der Befragung teilgenommen haben, nicht von dem Konzept der Inklusion überzeugt ist, bzw. den Veränderungen eher kritisch gegenübersteht.

Abschließend kann aus der Online-Befragung eine positive Bilanz gezogen werden. Die Ergebnisse zeigen zwar, dass es gerade in vielen Bereichen noch an strukturellen und personellen Rahmenbedingungen mangelt und dass viele Institutionen nach wie vor für sich allein arbeiten und wenig mit anderen kooperieren, allerdings hat sich trotzdem die Diskussion um Inklusion in jüngster Zeit erheblich gewandelt. Es ist beachtlich, in wie vielen Einrichtungen Inklusion thematisiert wird und wie viele sich mehr und mehr auf Menschen mit Beeinträchtigungen einstellen. In beiden untersuchten Regionen ist zu erkennen, dass viele Erziehungs- und Bildungsinstitutionen allmählich beginnen, ihre Grundpositionen zu verändern und sich konstruktiv mit der Forderung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention auseinander zusetzen. Es werden konzeptionelle, sächliche und personelle Veränderungen angestrebt, um die Bedingungen für die Umsetzung inklusiver Erziehung und Bildung zu schaffen.

„Wir wünschen uns eine Änderung des Schulsystems und die Möglichkeit der integrativen Beschulung für ALLE unter guten Voraussetzungen! Wir wünschen uns ein Ende der Ausgrenzung! Wir wünschen uns eine Wertschätzung für soziale Einrichtungen, obwohl sie keinen wirtschaftlichen Profit erzielen. Wir wünschen uns bedarfsgerechtes Arbeiten, ohne bürokratische Reglementierung!“ (Zitat: Kindertageseinrichtung)

4 Durchführung und Ergebnisse der Experteninterviews zur Situation der inklusiven Erziehung und Bildung in den Kreisen Siegen-Wittgenstein und Olpe

4.1 Fragestellung und methodische Aspekte

Um die Ergebnisse der quantitativen Befragung zu vertiefen, wurden 13 leitfadengestützte Interviews mit relevanten Expertinnen und Experten in beiden Kreisen durchgeführt. Im Vordergrund stand die Frage, wie relevante Expertinnen und Experten aus dem Erziehungs- und Bildungsbereich den gegenwärtigen Stand und die Perspektiven der inklusiven Erziehung und Bildung in den Kreisen Siegen-Wittgenstein und Olpe einschätzen. Der Schwerpunkt unserer Fragestellung lag auf folgenden Aspekten:

- Einschätzungen zum öffentlichen Diskurs zur UN BRK und zur Vorgabe der inklusiven Erziehung und Bildung
- Einschätzungen zu rechtliche Aspekte der integrativen/inklusive Erziehung und Bildung
- Einschätzungen der Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischer Förderbedarf
- Einschätzungen zur Gestaltung der Übergänge
- Einschätzungen zur Bedeutung örtliche Arbeitskreise und Netzwerke
- Einschätzungen zu vorrangigen Problemen und Hindernissen bei der Realisierung inklusiver Erziehung und Bildung
- Einschätzungen zur mittelfristigen Entwicklung in Olpe und Siegen/ Zukunftsperspektiven

Um diese Einschätzungen zu erheben, wurden leitfadengestützte Interviews mit Expert/innen aus Selbsthilfegruppen, Einrichtungen und Diensten durchgeführt. Dies waren im Kreis Siegen -Wittgenstein und Olpe:

Schulaufsichtsbehörde: Diese Behörde hat die Aufsicht über alle im Kreisgebiet ansässigen Grund-, Haupt-, und Förderschulen. Sie ist ausführende Behörde der Landes- bzw. Bezirksregierung und damit für die Umsetzung der Schulgesetze und die formal-schulrechtliche Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zuständig.

Förderschulen: Unterschieden werden die Schwerpunkte: „Sehen und Hören“, „körperliche Entwicklung“, „geistige Entwicklung“, „Lernbehinderung“ und „Sozial-emotionale Entwicklung“.

Allgemeine Schulen: Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule

Behindertenbeauftragte: Sie sind Ansprechpartner für behinderte Menschen und deren Familien für entstehende Fragen und Problemstellungen und bieten Beratung zu sozialrechtlichen Fragestellungen, Antragsverfahren und weiteren Thematiken an.

Sozialpädiatrische Zentren: Sie sind zuständig für die medizinische und psychologische Testdiagnostik und dokumentieren individuelle Therapie- und Förderpläne für das jeweilige Kind. Im Kreis Siegen- Wittgenstein und Olpe bietet das SPZ sowohl Diagnostik als auch Frühförderung an.

Frühförderstellen: Sie gestalten die Umsetzung der heilpädagogischen Fördermaßnahmen, die sich aus den diagnostischen Verfahren ergeben und arbeiten sowohl mit dem Kind als auch mit den Eltern.

Fachberatungen für Kindertagesstätten: Sie informieren über integrative Förderung in Tageseinrichtungen und beraten, vermitteln und unterstützen Eltern von behinderten Kindern bei der Auswahl einer Tageseinrichtung. Zudem sind sie Ansprechpartner der Tageseinrichtungen in allen Fragen der integrativen Betreuung und Förderung in Kindertagesstätten.

Agentur für Arbeit: Die Abteilung Rehabilitation ist Ansprechpartner für Behinderte bzw. deren Familien für Beratung zu Ausbildungsmöglichkeiten, zu Fragen der Förderung und Ansprechpartner für Arbeitgeber.

Beratungsstellen und Selbsthilfegruppen : Inklusion und Verbesserung der Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen und deren Angehörige. Sie bieten Beratung und Informationen zu verschiedenen Fragestellungen und ambulante Hilfen an.

Erwachsenenbildungseinrichtungen: Bieten Bildungsangebote für Behinderte an. Im Kreis Siegen - Wittgenstein sind dies zum Beispiel PC-Kurse und Kurse zum lebenspraktischen Lernen an Volkshochschulen.

4.2 Darstellung der Ergebnisse aus ausgewählten Experteninterviews

Die von uns befragten Organisationen sehen sich vor der Herausforderung, die zentralen Werte und Ziele des Inklusionsgedankens für die eigenen Strukturen zu adaptieren und weiter zu entwickeln. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben, Konzepten und Begriffen, wie z.B. die Ermöglichung der Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen, so auch die Teilhabe am allgemeinen Erziehungs- und Schulsystem, die Schaffung und den Ausbau von Unterstützungsangeboten, das Erkennen und Beseitigen von selektierenden Teilhabebedingungen, die Förderung eines gesellschaftlichen Klimas, indem die Einmaligkeit des Individuums als ein Bestandteil von heterogenen Gruppen als Normalität erlebt wird. Festzustellen ist z.T. eine erhebliche Unsicherheit im Umgang mit den neuen Begriffen des aktuellen Fachdiskurses.

Einschätzungen zur öffentliche Aufmerksamkeit für *Inklusion*

In der Region Siegen -Wittgenstein und Olpe hat sich aus Sicht der Befragten das Thema „Inklusion“ zu einem Gegenstand intensiver öffentlicher Diskussion entwickelt, an der Akteure der politischen Ebene, von Organisationen und Verbänden und Selbsthilfegruppen beteiligt sind. In diesem Zusammenhang fanden in jüngster Zeit zahlreiche Informationsveranstaltungen, Tagungen und Ausschusssitzungen verschiedener Gremien statt, die eine erhebliche öffentliche Aufmerksamkeit erzielten.

Es wird übereinstimmend festgestellt, dass eine deutliche Sensibilisierung der lokalen Öffentlichkeit für diese Thematik zu verzeichnen ist. Als Bezugspunkt wird die UN-

Behindertenrechtskonvention genannt. Vor allem die Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland im März 2009, wird engagierten örtlichen Akteuren intensiv aufgegriffen, die damit die breite Kritik an den segregierenden Förderschulen auch zu einem Thema der örtlichen Öffentlichkeit machen, und damit gleichsam lokal ‚politisieren‘.

Damit wurde einen öffentlichen Diskurs in Gang gesetzt, der zu produktiven, wenn auch z. T. zu sehr kontroversen Formen der Auseinandersetzung zwischen Akteuren der Behindertenselbsthilfe und etablierten Behinderteneinrichtungen geführt hat. In der Wahrnehmung der Akteure hat das Thema eine hohe Präsenz in der regionalen und überregionalen Presse bzw. und anderen Medien. Die damit einhergehende vergleichsweise hohe öffentliche Aufmerksamkeit für die Frage der inklusiven oder segregierenden Erziehung behinderter Kinder wird z.T. mit gemischten Gefühlen betrachtet. Insbesondere für die Förderschulen entsteht den Befragten zu Folge ein zunehmender Legitimationsdruck, der nicht immer hinreichend beantwortet werden kann. Zu rechtfertigen sind insbesondere die steigenden Antragszahlen auf gemeinsame Beschulung, die Tatsache, dass trotz sinkender Schülergesamtzahlen, die Anzahl der Schüler in Förderschulen nicht weniger wird bzw. z.T. noch steigt und auch die Zweifel an den Lernergebnissen in Förderschulen.

Aus den Interviews heraus wird deutlich, dass das örtliche System der Förderschulen durch die Verabschiedung der UN-Konvention in Unruhe versetzt worden ist. Die zentrale Frage dabei, die immer wieder formuliert wird, lautet: Wohin entwickelt sich das Förderschulsystem? In diesem Zusammenhang entstehen Diskussionen über die mögliche Auflösung aller Förderschulen bzw. nach dem Erhalt bestimmter Förderschwerpunkte. Es entwickeln sich zudem Fragen nach veränderten Arbeitsbedingungen für Sonderpädagogen im Hinblick auf die Verortung des Arbeitsplatzes, der neuen Aufgaben etc.

Einschätzungen zu Handlungsstrategien verschiedener Akteure

Die zahlreichen offene Fragen in Bezug auf die Umsetzung von inklusiver Beschulung führen den Interviewpartner zufolge einerseits zu Verunsicherungen und Unsicherheiten über angemessene Handlungsstrategien der Förderschulen als Organisationen: Soll

man Abwarten und auf wiedereinkommende Ruhe hoffen oder aktiv werden und selber aktiv Veränderungskonzepte entwickeln? Für beides gibt es Beispiele in den örtlichen Förderschulsystemen.

Da es trotz des Regierungswechsels noch keine veränderte Schulgesetzsituation in NRW gibt, orientieren sich die Förderschulen weiter an den bisherigen gesetzlichen Gegebenheiten. Das bedeutet: weiterhin werden Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf durchgeführt, die entweder zu einer integrativen Beschulung an einer Regelschule führen oder in der Beschulung an einer Förderschule münden. Die Möglichkeiten eines eher gestalterischen Umgangs mit den schulgesetzlichen Vorgaben werden insgesamt sehr ansatzweise genutzt.

Auch die Allgemeinen Schulen stehen vor der Herausforderung einen Perspektivenwechsel hin zur Inklusion vorzunehmen. Auch auf Seiten der Allgemeinen Schulen bestehen viele Unsicherheiten in Bezug auf schulrechtliche Vorgaben, strukturelle und konzeptionelle Veränderungen, insbesondere auch bezüglich einer stärkeren Individualisierung des Lernens. Tendenziell ist eine erhöhte Bereitschaft vor allem im Grundschulbereich festzustellen, Kinder mit besonderem Förderbedarf aufzunehmen. Diese Bereitschaft wird auch dadurch verstärkt, dass v.a. im ländlichen Bereich die Schülerzahlen rapide zurückgehen. Gleichwohl stellt sich aus Sicht der Grundschulen damit die Herausforderung, eine angemessene Ausstattung sicherzustellen, personelle und konzeptionelle Unterstützung durch Sonderpädagogen zu organisieren und geeignete Kooperationsformen zu entwickeln. Die zurückgehenden Schülerzahlen führen offensichtlich auch zum Phänomen des zunehmenden Konkurrierens von Grundschulen und Förderschulen um Kinder mit Förderbedarf. Berichtet wird von solchen Konkurrenzphänomenen auch im außerschulischen Bereich der musikalischen, kreativen oder auch therapeutischen Angebote.

Aus der Perspektive der Schulaufsichtsbehörden stellt sich die Frage nach den schulrechtlichen Veränderungen und Vorgaben. Schulrechtlich sind bisher nur eingeschränkte Formen der Integration verankert. Als wichtigste Voraussetzung für eine gelingende Inklusion werden angepasste personelle, räumliche und sächliche Rahmenbedingungen

erachtet. Von vielen beteiligten Akteuren wird darauf verwiesen, dass konkrete Vorgaben der Politik fehlen. Dies führt wiederum einerseits zu der Einschätzung, dass ein Abwarten sinnvoll sein könnte, bis präzise Vorgaben in den Schulgesetzen verankert sind. Dann erst könne man über konkrete Maßnahmen zur Umsetzung der Inklusion nachdenken. Demgegenüber sehen andere Akteure im Bereich der Schulaufsicht die Notwendigkeit, die gegebenen Möglichkeiten zu nutzen und systematische Anstrengungen zur Ausweitung und Weiterentwicklung inklusiver Praxis zu unternehmen. Damit ist die Bereitschaft verbunden, die etablierten Erziehungs- und Bildungsstrukturen zumindest teilweise in Frage zu stellen und Ressourcenfragen offen zu diskutieren.

Einschätzungen zu gesetzlichen Aspekten der integrativen/inkluisiven Beschulung

In der Region Siegen-Wittgenstein und Olpe teilen alle befragten Experten die Ansicht, dass verschiedene gesetzliche Veränderungen deutlich dazu beigetragen haben, den Inklusionsgedanken zu fördern und in der Praxis zu unterstützen. Zu den Gesetzesveränderungen, die einen positiven Unterstützungsfaktor für inklusive Bildung darstellen, zählen sowohl Schulgesetzveränderungen, Veränderungen im SGB III und SGB IX, die Verabschiedung des Behindertengleichstellungsgesetzes und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz.

Die Agentur für Arbeit führte in 2008 „Unterstützte Beschäftigung“ als Maßnahme zur individuellen betrieblichen Qualifizierung ein. Diese Maßnahme, die auch in Siegen umgesetzt wurde, richtet sich insbesondere an Menschen mit Behinderungen und wird in Betrieben des Allgemeinen Arbeitsmarktes durchgeführt und von einem Qualifizierungstrainer unterstützt. Der positive Effekt liegt aus Sicht der örtlichen Agentur für Arbeit darin, dass auf diese Weise die Möglichkeit besteht, behinderte Menschen in sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse überzuleiten. Somit besteht eine Alternative zu Beschäftigungsverhältnissen in Werkstätten.

Die gesetzliche Verankerung der Rechte für Menschen mit Behinderung Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) fordert sowohl räumliche und bauliche Barrierefreiheit

als auch Barrierefreiheit im Bereich Kommunikation sowie die Gleichstellung in schulischen Belangen. In Bezug auf Barrierefreiheit in Schulen bedeutet dies für die Region Siegen- Wittgenstein und Olpe, dass per Antrag Finanzmittel der Kommunen zur Verfügung gestellt werden, wenn bauliche Veränderungen für integrative Beschulung notwendig sind.

Zu den gegenwärtig wichtigsten gesetzlichen Grundlagen für die von uns untersuchte Region zählen das Schulgesetz NRW und die Ausführungsordnung zur Sonderpädagogischen Förderung (AOSF), auf deren Grundlage in den Kreisen Siegen - Wittgenstein und Olpe die integrative Beschulung behinderter Kinder erfolgt. Die Paragraphen 19 und 20 SchG NRW regeln die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes und die Orte der sonderpädagogischen Förderung. Demnach wird die integrative Beschulung auf Antrag der Eltern oder der Schule durch die Schulaufsichtsbehörden festgestellt. Hierzu sind die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens und gegebenenfalls ein medizinisches Gutachten erforderlich, In der Regel wird in Absprache mit dem jeweiligen Schulträger nach einer geeigneten Schule zur integrativen Beschulung gesucht.

Seit 1995 gibt es das Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf, welches als dialogisches Verfahren zwischen Regelschule und Förderschule konzipiert ist. Es ersetzt das Sonderschulaufnahmeverfahren.

Obwohl in der AO-SF-Verordnung festgelegt ist, dass Eltern keinen Anspruch auf eine gemeinsame Beschulung haben, sind sich die Befragten einig, dass der Elternwille in den vergangenen Jahren ein deutlich größeres Gewicht bei der Entscheidung zur integrativen Beschulung erhalten hat. Die Schulaufsichtsbehörden kommen zunehmend häufiger dem Elternwillen nach. Von der neuen Landesregierung wird seitens der Schulaufsichtsbehörden eine gesetzliche Verankerung des Anspruches der Eltern auf gemeinsame Beschulung erwartet. Diese Entscheidung auf politischer Ebene steht noch aus.

Einschätzungen zur quantitativen Entwicklung

Die Statistiken zeigen, dass sowohl im Kreis Siegen als auch im Kreis Olpe eine deutliche Zunahme an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verzeichnen ist. Die Ursachen hierfür werden von den Befragten unterschiedlich gesehen. Eher sonderpädagogisch orientierte Akteure vertraten die Auffassung, dass die Entwicklung einer differenzierteren Diagnostik auf medizinischer Ebene ursächlich dafür sei und eine differenzierte Förderung ermögliche. Zudem verlief Kindheit heute unter veränderten Rahmenbedingungen. Veränderungen von familiären Strukturen und verändertes Freizeitverhalten führten zum Beispiel dazu, dass Kinder einen großen Teil ihrer Zeit vor dem Fernseher oder PC verbringen. Zudem mangle es häufig an der Möglichkeit, Eltern als Vorbild für die Entwicklung von Fertigkeiten zu erleben und über freies Spielen weitere Fähigkeiten zu entwickeln. Es fehlte oft an einer Ausgewogenheit zwischen Anspannung und Entspannung, was häufig zu Konzentrationsproblemen und motorischer Unruhe führe. Zudem nähme die Zahl der Kinder zu, die über weniger Kompensationsstrategien verfügen.

Auf Seiten der allgemeinen Schulen würde der Druck immer größer, möglichst viele Kinder zum Abitur zu führen und mit den auf schulischer Seite vorhandenen begrenzten Ressourcen allen gerecht zu werden. Diese Form des Leistungsdrucks würde bereits in der ersten Klasse beginnen. Daher fühlten sich die allgemeinen Schulen überfordert, allen Kindern, gerecht zu werden, vor allem denjenigen mit erhöhtem Förderbedarf.

Die Geschwindigkeit der Anpassungsprozesse, denen Kinder heute ausgesetzt sind, stellt offensichtlich für Kinder eine Herausforderung dar, der viele Kinder hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Resilienz nicht gewachsen sind. Auch daraus resultiere nach Ansicht dieser Experten der erhöhte Anstieg von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Zudem sei das Bewusstsein über eine gesunde bzw. abweichende kindliche Entwicklung bei Eltern gestiegen, sodass diese sich eher für eine optimale Förderung des Kindes in Förderschulen entscheiden würden und weniger Sorge vor einer etwaigen Stigmatisierung entwickeln. Das wäre auch sinnvoll, weil Kinder nur frühzeitig gefördert

werden könnten, wenn zu einem frühen Zeitpunkt ein Förderbedarf festgestellt wird. Kinder, die erst innerhalb der Schule bestimmten Anforderungen ausgesetzt sind, fielen in der Regel auch erst im Schulalltag auf und könnten erst dementsprechend später gefördert werden. Die dann verzögert eintretende Förderung trafe dann auf ein Kind, das im Rahmen der Lehrpläne nicht ausreichend Zeit hat, nachzureifen, weil es im Schulalltag mitkommen muss. Dies spräche dafür, dass in den Kindertageseinrichtungen verstärkt auf Auffälligkeiten geachtet werden sollte, um im Einzelfall eine möglichst frühe Förderung anzubieten. In diesem Zusammenhang wäre es auch zu beklagen, dass in Nordrhein-Westfalen bisher keine Sonderpädagogen in Kindertageseinrichtungen tätig sein könnten, und es bedürfe einer Veränderung der gesetzlichen Richtlinien. Erstaunlicherweise werden systembedingte Gründe für die Zunahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von dieser Seite nicht benannt.

Andere Expertinnen und Experten aus dem Selbsthilfebereich und dem Bereich von Regeleinrichtungen weisen auf die Probleme einer frühen sonderpädagogischen Überprüfung von Kindern hin und verweisen auf das Problem der Einordnung der Kinder in bestimmte „Defizitschubladen“. Für sie ist bedeutsam, dass die Wahrnehmung von Entwicklungsproblemen bei Kindern nicht mit ausgrenzenden Erziehungsformen verbunden wird, die die Probleme der Kinder noch erhöhen. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf das Rekrutierungsinteresse der Förderschulen und betonen die Zunahme des Interesses von Eltern auf sonderpädagogische Unterstützung in Regeleinrichtungen. Für das Jahr 2010 ist für die beiden Kreise Olpe und Siegen-Wittgenstein auch festzustellen, dass sich die Anzahl der Anträge auf Gemeinsamen Unterricht mehr als verdoppelt hat.

Einschätzungen zur Gestaltung der Übergänge für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Für die untersuchte Region bestehen kaum systematische Konzepte zur Gestaltung von biographischen Übergänge von Kinder von einer Erziehungs- und Bildungseinrichtung zur nächsten, konkret von der:

- Kindertagesstätte in die Grundschule

- Grundschule in die weiterführende Schule
- Weiterführenden Schule in die Ausbildung

In welcher Form die Übergänge gestaltet werden, hängt sowohl davon ab, zu welchem Zeitpunkt ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde als auch von den Kooperationsroutinen der verschiedenen Institutionen untereinander. Vorbereitenden Maßnahmen, wie Informations- und Gesprächsrunden basieren auf der Initiative von Einzelpersonen.

Obwohl die einzelnen Schnittstellen der Übergänge definiert sind, gestalten sich die Übergänge häufig schwierig, weil insbesondere die verschiedenen Bildungseinrichtungen nach Aussagen von Experten oft eher nebeneinander statt miteinander arbeiten. Die Diskrepanz zwischen einigen gut miteinander kooperierenden Schulen und kaum wahrnehmbarer Kooperation ist offensichtlich erheblich.

Erhält ein Kind im Kindergartenalter Frühförderung, so wird der Übergang in der Regel von der jeweils tätigen Frühförderstelle überleitend begleitet. Weitere Maßnahmen der Frühförderung enden jedoch auf Grund der Vorgaben der Kostenträger jeweils mit dem Eintritt in die Schule. Hinzu kommt die Möglichkeit der Begleitung in Form von Elterngesprächen in einer Erziehungsberatungsstelle. Hier werden Verbesserungsmöglichkeiten gesehen, z.B. in Form regelhafter Fallesprechungen.

Insbesondere die Sonderpädagogen haben bei der Gestaltung von Übergängen eine wichtige Steuerungsfunktion. Sie gestalten die Kontaktaufnahme zu den Eltern und zu den allgemeinen Schulen, um zu eruieren, ob die (zur Zeit noch) integrative Beschulung an der angefragten Schule möglich ist. Eltern und Kinder benötigen eine intensive Begleitung, um den Übergang für das Kind leichter zu gestalten. Zur Zeit können Sonderpädagogen in NRW noch nicht in Kindertagesstätten eingesetzt werden, so dass die frühzeitige Feststellung eines sonderpädagogischen Bedarfes im Bereich der Kindergartenkinder nur im Rahmen des Modellprojektes „Kompetenzzentrum“ möglich ist. An dieser Stelle haben Kompetenzzentren eine wichtige Funktion: Außerhalb eines testierten Feststellungsverfahrens können Sonderpädagogen frühzeitig mit eingebunden

werden. Auf diese Weise kann zu Beginn der Schulzeit ein entsprechender Förderplan vorliegen, ohne dass ein AO-SF-Verfahren in Gang gesetzt werden muss.

In jüngster Vergangenheit sind auf Initiative der Landesregierung auf kommunaler Ebene „Regionale Bildungsnetzwerke“ institutionalisiert worden. Einer ihrer Schwerpunkte ist die Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte zur Grundschule. Um die Verzahnung dieser Bildungsinstitutionen zu verbessern, wurde ein entsprechendes Projekt auf den Weg gebracht. Weitere Projekte für den Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich werden für das Jahr 2012 angestrebt. Dieser Ansatz wird von den Befragten als sehr positiv auch für die Entwicklung inklusiver Bildung eingeschätzt.

In den Übergang von der Schule zur Berufsausbildung ist die Agentur für Arbeit eingebunden, wenn es sich um Maßnahmen handelt, die von der Agentur unterstützt werden. Hierbei ist die Abteilung „Rehabilitation“ Ansprechpartner für alle entstehenden Fragen. Schon während der Schulzeit finden für Schüler mit Behinderungen Informationsveranstaltungen in den Schulen statt. Zudem können sich die Schüler im Berufsinformationszentrum als Klassenverband über Ausbildungsmöglichkeiten informieren.

Bereits vor Ende des Schuljahres melden die Förderschulen die jeweiligen Schulabgänger, so dass eine Kontaktaufnahme zur Unterstützung bei der Berufswahl bzw. Maßnahmenwahl durch die Agentur für Arbeit erfolgen kann.

Für Schüler mit Behinderungen, die integrativ beschult werden, besteht kein festgelegtes Meldeverfahren. Die Eltern von integrativ beschulten Schülern sollten ihr Kind vor Beendigung der Schulzeit bei der Agentur für Arbeit melden. Dies wird als ungeklärtes Problem dargestellt. Hier wird deutlich, dass die Umorientierung auf inklusive Erziehung auch die Entwicklung neuer Handlungsansätze erfordert und die Infragestellung von bisherigen Handlungsroutinen.

Einschätzungen zu Perspektiven für Schüler mit Behinderung nach Beendigung der Schulzeit

In der Region Siegen-Wittgenstein und Olpe unterstützen die Reha-Berater der Agentur für Arbeit die Schulabgänger bei der Wahl von geeigneten Ausbildungen bzw. Maß-

nahmen. Für geistig behinderte Menschen und Menschen mit Lernbehinderungen gibt es spezielle Eingliederungshilfen auf dem Arbeitsmarkt.

Die Art der Behinderung hat einen Einfluss auf entsprechende Eingliederungsmöglichkeiten in den allgemeinen Arbeitsmarkt. So haben Schulabgänger mit einer körperlichen Behinderung eher die Möglichkeit eine Ausbildung oder ein Hochschulstudium zu absolvieren.

Im Rahmen einer Unterstützten Beschäftigung ist es möglich, dass ein Schulabgänger mit Behinderung in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes Erfahrungen sammelt und sich erprobt. So besteht in der Folge häufig die Möglichkeit der Unterbringung in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis.

Für Schüler mit dem Schwerpunkt „geistige Entwicklung“ besteht die Möglichkeit der Schulzeitverlängerung auf 11 Jahre und der anschließende Übergang in eine Werkstatt für Behinderte. Es besteht dann die Möglichkeit der Erprobung und die Option auf dem freien Arbeitsmarkt integriert zu werden. Dies geschieht mit der Unterstützung durch die Reha-Berater der Agentur für Arbeit. Diese Platzierungsroutine wird von den entsprechenden Befragten als positiv eingeschätzt. Aus ihrer Sicht gestaltet sich etwa die Lage auf dem Arbeitsmarkt für Hauptschüler mit einem schlechten Abschluss schwieriger als für Schüler mit einer geistigen Behinderung, die in der WfbM Aufnahme finden.

Für Schüler mit dem Förderschwerpunkt *Körperliche und motorische Entwicklung, Sehen* bzw. *Hören* bestehen ebenfalls Unterstützungsmechanismen, die die Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt ermöglichen. Dies wird dennoch als schwierig dargestellt, genauso wie der Übergang in das örtliche Ausbildungs- und Beschäftigungssystem für Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Sozial-emotionale Entwicklung“. Ein Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt ist oft problematisch, weil diese Schulabgänger auf Grund verschiedener Verhaltensauffälligkeiten eher an Grenzen stoßen und potentielle Arbeitgeber eher auf andere Ausbildungssuchende zurückgreifen.

Die wichtigste Voraussetzung zu einer gelingenden Integration auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wird von den dazu befragten Experten jedoch in der jeweiligen Wirt-

schafts- und Arbeitsmarktlage gesehen. Je besser diese sei, desto mehr Schulabgänger mit Behinderungen könnten in den Arbeitsmarkt integriert werden.

Einschätzungen zur Bedeutung von Arbeitskreisen und Netzwerken

Auf der kommunalen Ebene finden sich verschiedene Gremien, Arbeitskreise und Netzwerke, die sich mit dem Thema „Inklusive Erziehung und Bildung“ auf verschiedenen Ebenen auseinandersetzen. Auf der politischen Ebene sind dies die Schul-, Sozial- und Jugendhilfeausschüsse. Zudem besteht ein Netzwerk Frühe Förderung, ein Arbeitskreis Elementarbereich, Integrationsarbeitskreise, der Arbeitskreis Kindergesundheit und verschiedene bedarfsabhängige runde Tische. Die Tatsache, dass im Jahr 2010 sich in Olpe und Siegen sich zwei neue Arbeitskreise bzw. Initiativen zum Thema „Inklusive Erziehung“ gebildet haben, deutet auf die aktuelle Relevanz des Themas hin.

Problemfelder

Auch wenn das Thema „Inklusion“ zunehmend an Bedeutung gewinnt, erachten die befragten Experten die Aufnahme des inklusiven Gedankens in Politik und Gesellschaft als bedeutend. Selbst wenn die schulrechtliche Verankerung der inklusiven Beschulung in den Schulgesetzen erfolgt, bedeutet das nicht zwangsläufig, dass Entscheidungen auf der politischen Ebene dies generell unterstützen. Aus Sicht der Mehrzahl der Befragten wird Inklusion zwar als Recht der Kinder betrachtet, aber eben auch als Bedrohung für das bestehende örtliche Schulsystem, häufig auch als Bedrohung für die eigene Person, weil vermutet wird, dass inklusive Beschulung einen Mehraufwand an Arbeit bedeutet, zu dem der Einzelne verpflichtet wird.

Es wird darauf verwiesen, dass inklusive Erziehung behinderter Schüler weitere Finanzmittel erfordere, um entsprechende räumliche und personelle Rahmenbedingungen zu sichern. Dies wird kaum für möglich gehalten, da das Land und zahlreiche Kommunen unter Haushaltssicherung stünden.

Den Experten stellt sich die Frage nach der Auflösung von Förderschulen und dem Erhalt von nur wenigen Schwerpunkten im Förderschulbereich. Es wird über erste Ansät-

ze berichtet, Konzepte zur Umschichtung von Finanzmitteln vom Förderschulbereich in den Regelschulbereich zu erstellen. Dies wird von den Förderschulkollegien mit großer Skepsis betrachtet. Damit verbunden bestehen Verunsicherungen über veränderte Arbeitsplatzbedingungen und Hierarchien in Allgemeinen Schulen. Vielfach hielten die Öffentlichkeit und eben auch die Lehrerschaft an bewährten Strukturen fest und seien noch nicht bereit für notwendige Veränderungen. Es sei noch viel Aufklärungsarbeit notwendig, um die bestehenden Gedankenkonstrukte zu verändern.

In der Schulpraxis ergeben sich offensichtlich strukturbedingte Probleme für integrativ beschulte Kinder. Es gibt z.B. keine Praxis der Schulzeitverlängerung nach der 10. Klasse. Schüler mit dem Schwerpunkt „sozial-emotionale Entwicklung“ haben Schwierigkeiten, trotz unterstützender Maßnahmen in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu gelangen. Hier bedarf es anderer Rahmenbedingungen und Konzepte. Eine ‚Eins-zu-eins-Betreuung‘ durch einen Integrationshelfer kann sowohl als Hilfe als auch als stigmatisierend erlebt werden. An dieser Stelle müssen neue Konzepte entwickelt werden.

In Bezug auf den Übergang und die Integration auf dem Arbeitsmarkt wird deutlich, dass es zu wenige Arbeitsplätze auf geringem Niveau gibt, so dass jährlich ca. 1.000 Rehabilitanten arbeitslos gemeldet sind. Es müssten deutlich mehr Betriebe gewonnen werden, die Arbeitsplätze für Schulabgänger mit Behinderung zur Verfügung stellen. Unklar bleibt, welche konkreten Handlungsstrategien dafür vorliegen bzw. wer für deren Entwicklung verantwortlich ist.

Einschätzungen zur künftigen Entwicklung inklusiver Erziehung und Bildung

Mehrere befragte Experte sind der Auffassung, dass die Entwicklung nicht dahin gehen sollte, Förderschulen aufzulösen, diese würden weiterhin gebraucht. Zur Begründung werden folgende Argumentationsmuster vorgetragen:

- „Nichtintegrierbarkeit des Kindes“:

Es gibt bestimmte Formen von Behinderung und bestimmte Schweregrade, für die in den Allgemeinen Schulen generell keine adäquaten Bedingungen zur Teilhabe geschaffen werden können. Zudem müsse immer auch mitgedacht werden, inwieweit manche

Formen und Grade von Behinderung eine tatsächliche Teilhabe am sozialen Gruppen-erleben in Allgemeinen Schulen erlaubten bzw. inwieweit es zu einer ungewollten Ausgrenzung kommen könnte. Insbesondere dann, wenn ein behindertes Kind auf Grund von Mehrfachbehinderung oder auf Grund von komplexen Beeinträchtigungen nicht in der Lage sei, aktiv am Geschehen teilzunehmen.

- „Schonraum“:

Davon ausgehend, dass Kinder sich untereinander vergleichen im Hinblick auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Leistung, dürfe die Erfahrung der immer wiederkehrenden Frustration nicht unterschätzt werden in ihrer Wirkung auf das Selbstwertgefühl eines behinderten Kindes. Ein Schüler, der sich im Vergleich zu anderen in der Regel als weniger schnell, weniger leistungsfähig erlebe, muss diese Frustration durch andere Möglichkeiten kompensieren können. So schätzten die meisten Experten das Risiko des Sich-Ausgegrenzt-Fühlens auf Grund geringerer Fähigkeiten als hoch ein.

- Elternwahlrecht zwischen ungleichen Alternativen:

Eltern müssen aus ihrer Sicht die Möglichkeit haben, zwischen dem Besuch einer Förderschule und einer inklusiven Beschulung entscheiden zu können. Im Sinne einer guten Weiterentwicklung, auch im Hinblick einer gesetzlichen Verankerung des Vorranges für den Elternwillen, sollte auch in Zukunft mit den Eltern gemeinsam nach der sinnvollsten Förderung, je nach individueller Situation und Behinderung des Kindes, gesucht werden. Da die Regelschule schlechte Bedingungen aufweist, ist die Förderschule in dieser Argumentation der bessere Erziehungsort.

In mehreren Interviews wurde die Bedeutung von Kompetenzzentren, die zur Zeit als Modellprojekte erprobt werden, angesprochen. Ein Ausbau der Kompetenzzentren erscheint einem Teil der Befragten in mehrerer Hinsicht sinnvoll zu sein. Einerseits wird dadurch der Einsatz von Sonderpädagogen in Regelschulen ohne vorheriges Feststellungsverfahren, je nach Bedarf möglich. Dann hätte die Schulaufsicht vorrangig nur noch eine Beobachterrolle im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Für die Schwerpunkte *Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige*

Entwicklung bliebe es aus Sicht der Schulbehörden bei dem jetzigen Status Quo. Für andere Experten würde ein Ausbau der Kompetenzzentren nur dann einen weiteren Schritt in Richtung Inklusion bedeuten, wenn diese Zentren in Regelschulen angesiedelt seien.

Ebenso wiesen alle Experten darauf hin, dass der Grad der Weiterentwicklung von Inklusion sowohl davon abhängt, inwieweit Inklusion auf der politischen Ebene vorangetrieben wird als auch davon, ob entsprechend notwendige finanzielle, personelle und sächliche Rahmenbedingungen geschaffen werden. Insoweit erwarten die Schulaufsichtsbehörden, dass vor der Erstellung von tragfähigen Konzepten zunächst die gesetzlichen Richtlinien für inklusive Beschulung geschaffen werden. Auf dieser Grundlage würden die Schulbehörden dann die inklusive Beschulung behinderter Schüler weiter ausbauen.

Einig waren sich nahezu alle die befragten Experten darin, dass es für Olpe und Siegen-Wittgenstein eher unrealistisch scheint, in zehn Jahren eine inklusive Beschulung von behinderten Kindern mit einer Quote von 80 bis 90% erreichen zu können. Gründe für die allgemeine Skepsis wurden in der Prozesshaftigkeit der Entwicklung und in der Tatsache gesehen, dass auf vielen Ebenen gleichzeitig Veränderungsprozesse einsetzen müssen. „Bis ein großer Tanker seine Fahrtrichtung ändert, das dauert. Denn alle an Bord müssen die Fahrtrichtungsänderung wollen“. Unklar blieb bei einigen Befragten, ob diese Einschätzung Anlass zur Beruhigung oder zur Empörung ist.

4.3 Zusammenfassende Einschätzung der Interviewergebnisse

In den Kreisen Siegen-Wittgenstein und Olpe ist das Thema „Inklusion“ auf den unterschiedlichen Ebenen sehr präsent. Die verschiedenen Institutionen und Organisationen erachten die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an allen gesellschaftlichen Prozessen als ein wichtiges Ziel. Dennoch wird dieses Thema zur Zeit offenbar beherrscht durch offene Fragen und große Unsicherheiten, die nicht zuletzt darin begründet sind, dass einige Akteure auf verlässliche gesetzliche Vorgaben aus dem Schulministerium warten, während andere Akteure die Notwendigkeit zum zeitnahen Handeln

im Sinne von regionaler Gesamtkonzeptentwicklung sehen. Einige Experten würden schon den weiteren Ausbau integrativer Ansätze begrüßen, während andere sehr aktiv den inklusiven Gedanken fördern. Gemeinsam ist allen Befragten, dass sie ein Gesamtkonzept für die Region vermissen. In diesem Sinne wünschen sie sich klare Strukturen und den Aufbau eines Netzwerkes, an dem alle Akteure beteiligt sind, da bisher viele verschiedene Arbeitskreise und Gremien nur parallel arbeiten.

Im Bereich der Kindertagesbetreuung ist Integration und in deren Folge Inklusion eine im Arbeitsalltag ständig vorhandene Variable, da Einzelintegration in den meisten Kindertageseinrichtungen stattfindet. Das bedeutet: Im Elementarbereich ist Integration bereits gut verankert und das Mitdenken von Inklusion in der Praxis scheint relativ umfassend gegeben zu sein.

Im Bereich der Schullandschaft ergibt sich kein einheitliches Bild. Es gibt sowohl Vorreiter im Primarbereich der Regelschulen, die so genannten Schwerpunktschulen für Gemeinsamen Unterricht, als auch Grundschulen, die bisher noch wenig Berührungspunkte mit Inklusion haben. Je nach engerer oder wenig vorhandener Kooperation arbeiten die Schulen bisher nach Aussagen der Experten eher nebeneinander her, wobei es durchaus auch hier große Unterschiede gibt. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Quote der inklusiven Beschulung im Primarbereich deutlich höher liegt als im Sekundarbereich I und II.

Daraus ergibt sich, dass es ein erhebliches Entwicklungspotential bei den weiterführenden Schulen zum Ausbau der inklusiven Beschulung gibt. In diesem Zusammenhang wird durch die verstärkte lokale Vernetzung und Kooperation unter den Bildungseinrichtungen perspektivisch große Unterstützung erwartet.

Auf der politischen Ebene ist das Thema ebenfalls sehr präsent. Inwieweit der politische Wille in konkreten Schritten den Inklusionsgedanken unterstützt, bleibt abzuwarten. Offenbar herrscht auf allen Ebenen die Besorgnis vor, dass das Fehlen notwendiger Finanzmittel das größte Hemmnis auf dem Weg zu einer inklusiven Beschulung sein könnte. „Inklusion ist möglich, aber nur, wenn die entsprechenden finanziellen, personellen und sächlichen Mittel bereit gestellt werden.“ Die Haltung zur Thematik ist eine

eher zum Teil hoffnungsvolle, zum Teil skeptisch-abwartende. Darüber hinaus wird die Entwicklung einer positiveren gesellschaftlichen Haltung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung als die andere wichtige Voraussetzung zur Umsetzung des inklusiven Gedankens gesehen. „Es muss wieder eine Kultur des Helfens etabliert werden, um die Leitidee der Inklusion umsetzen zu können.“

Sicherlich sind solche Hinweise auf die Notwendigkeit kultureller gesellschaftlicher Weiterentwicklungen wichtig. Genauso wichtig ist aber auch, dass einige traditionelle Annahmen der örtlichen Akteure im herkömmlichen sonderpädagogischen Förder(schul)systems hinterfragt werden. Dies bezieht sich auf die Frage der Integrierbarkeit von Kindern mit höherem Förderbedarf, auf Schonraumargumentationen, auf diagnostische Konzepte, Unterrichts- und Lernkonzepte aber auch auf Kooperationsroutinen mit anderen Einrichtungen und Stellen des Gemeinwesens. Vor Ort vorhandenes und neues Wissen dazu könnten noch stärker verfügbar gemacht und ausgetauscht werden. Die sehr vielversprechenden Vernetzungsansätze in Olpe und Siegen bieten dafür eine gute Grundlage.

5. Zusammenfassende Betrachtung: Thesen zu Situation und Perspektiven inklusiver Erziehung in den Kreisen Olpe und Siegen-Wittgenstein

1. In den Kreisen Olpe und Siegen-Wittgenstein haben sich unabhängig voneinander Akteure gefunden, die den Impuls der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) aufgegriffen haben. Sie haben es in beiden Kommunen geschafft, die in Art 24 UN-BRK geregelte Vorgabe der inklusiven Erziehung zu einem Gegenstand des öffentlichen Interesses zu machen. Die seit längerem bestehende bundesweite Kritik am Förderschulsystem erhält nun eine hohe Aufmerksamkeit vor Ort. Dies schafft einen erheblichen Rechtfertigungsdruck auch für die örtlichen Förderschulen und Sondereinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen.
2. In beiden Kreisen hat sich die Praxis integrativer Erziehung und Bildung deutlich ausgeweitet, am meisten im Vorschulbereich, aber auch im Grundschulbereich und in Anfängen auch im Sekundarbereich 1. Es konnten wichtige Erfahrungen mit integrativer Erziehung gemacht werden, die sich auch zunehmend unter den Eltern verbreitet haben und zum verfügbaren Wissensbestand wurden. Dies gilt nicht bzw. kaum für Eltern mit Migrationshintergrund.
3. Regeleinrichtungen können relativ deutlich formulieren, was zu tun wäre, um bessere Voraussetzungen für inklusive Erziehungs- und Bildungsangebote zu schaffen. Viele Einrichtungen wünschen sich auch mehr Gelegenheit zur fachlichen Weiterqualifizierung im Bereich inklusiver Erziehung und Bildung.
4. Trotz zunehmender Integrationspraxis ist der Anteil der Schüler/innen in Förderschulen nicht zurückgegangen. Die Förderschulen konnten bisher erfolgreich ihre Platzzahlen halten bzw. z.T. ausweiten. Tradierte Arbeitsroutinen, Platzierungsmechanismen und Kooperationsformen konnten trotz Integrationspraxis und veränderter Diagnostikverfahren aufrechterhalten werden.
5. Trotz zunehmender Integrationspraxis gibt es bei den Akteuren in Südwestfalen eine hohe Übereinstimmung darüber, wie typische Bildungskarrieren für

Menschen mit erheblichem sonderpädagogischen Förderbedarf aussehen. Diese sind nach wie vor stark durch das Sonderschulsystem vorgezeichnet.

6. Neue Kooperationsanforderungen (etwa an der Schnittstelle zwischen Schule und Ausbildung bzw. Beschäftigung), die sich aus der Integrationspraxis ergeben, bleiben tendenziell unbearbeitet. Kooperationen zwischen Förderschulen und dem Regelbereich stehen im Spannungsfeld zwischen dem Interesse an der Aufrechterhaltung des Förderschulsystems und fachlichem Interesse an integrativer pädagogischer Arbeit. Inklusionsorientierte Handlungs-routinen sind noch kaum entwickelt.
7. Kooperationsbeziehungen von Schulen zu nichtschulischen, aber in Erziehungs- und Bildungsabläufe involvierten Diensten bzw. Einrichtungen aus dem Jugend-, Sozial-, Gesundheits- oder Pflegebereich sind bislang nicht ausreichend vorhanden.
8. Das normativ schwerwiegende Menschenrechtsargument der UN-BRK, die bildungspolitische Diskussion, die fachlichen Erfahrungen und die verstärkte öffentliche Sensibilisierung sorgen für eine große Verunsicherung im Förderschulbereich und innerhalb der für Förderschulen zuständigen Teile der Schulverwaltung. Das bisherige ‚additive Veränderungsmuster‘ der sonderpädagogischen Förderung („von allem mehr!“) war in der Vergangenheit tragfähig, erscheint perspektivisch aber nicht mehr haltbar. Umstrukturierungen werden als notwendig und vernünftig angesehen, aber es ist vielfach unklar, wie konkrete Handlungskonzepte aussehen sollen, wo angefangen werden soll, wer anfangen soll, wer sich verändern soll und wer bleiben kann.
9. Feststellbar sind einerseits Tendenzen, auf die ‚große schulgesetzliche Lösung des Landes‘ zu warten und Veränderungsanstrengungen zurückzustellen, bis diese große Lösung auf dem Tisch liegt. Andererseits sind Tendenzen feststellbar, auf die erweiterten schulrechtlichen und praktischen Handlungsspielräume zu setzen und durch deren systematische Nutzung eine

Umorientierung der sonderpädagogischen Förderung im Sinne inklusiver Erziehung und Bildung einzuleiten.

10. Da von bildungspolitischer Seite inklusive Erziehung künftig Vorrang haben soll, erwarten relevante Akteure sowohl eine Umschichtung vorhandener Ressourcen in den Regelbereich als auch z.T. die Erschließung neuer finanzieller Mittel. Beiden Prozessen wird ein Konfliktpotential zugeschrieben.
11. Es wird begrüßt, dass in beiden Kreisen zunehmend geeignete Foren der Diskussion geschaffen werden, die für fachliche und bildungspolitische Auseinandersetzungen produktiv genutzt werden können. Die interkommunale Kooperation zwischen Olpe und Siegen-Wittgenstein im Hinblick auf die Weiterentwicklung der inklusiven Erziehung und Bildung in der Region ist bisher kaum entwickelt.
12. Die der UN-BRK zugrunde liegende Vorgabe, dass 80-90% aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in absehbarer Zeit in Regeleinrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens unterrichtet werden, wird in beiden Kreisen ganz überwiegend als nicht realisierbar eingeschätzt.