

	<i>Vorwort: Auftrag, Zielsetzung und zeitlicher Horizont des Gutachtens</i>
	<p>Die folgenden Empfehlungen sind für einen Realisierungszeitraum bis 2020 angelegt. Sie sind aus unserer Sicht finanziell realistisch, fachlich begründet, stellen die realen Herausforderungen nüchtern dar und bieten dafür umsetzbare Lösungen an. Bei Realisierung unserer Empfehlungen kann bis 2020 ein Inklusionsanteil von 85% erreicht werden.</p> <p>Gliederung</p> <p>Kapitel 1: Die Ziele der UN-BRK werden auf die gegenwärtigen schulpädagogischen und sonderpädagogischen Veränderungen und Rahmenbedingungen bezogen,</p> <p>Kapitel 2: nüchterne Bestandsanalyse der bisherigen Entwicklung in NRW</p> <p>Kapitel 3: konkrete Empfehlungen zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems mit der Zielperspektive 2020</p> <p>Kapitel 4: Stand der Ressourcenausstattung für die sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht sowie die Auswirkungen steigender Inklusionsanteile</p> <p>Kapitel 5: Zusammenfassung der zentralen Empfehlungen, verbunden mit Vorschlägen zur zeitlich orientierten Implementation</p>
	<i>1. Die UN-Behindertenrechtskonvention in der öffentlichen Debatte. Zielsetzungen der UN-BRK und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen</i>
	<i>1.1 Die UN-BRK im Kontext allgemeiner Entwicklungen in Gesellschaft und Schule</i> dass die UN davon ausgehen, dass alle Kinder mit Behinderungen ein Recht haben, innerhalb eines allgemeinen, inklusiven, kostenlosen, wohnortnahen und auf Diversität setzenden Bildungssystems aufzuwachsen und dabei die nötige Unterstützung erhalten. Die UN-BRK gibt den Vertragsstaaten nicht vor, wie sie diese Ziele umsetzen. Sie verlangt aber „angemessene Vorkehrungen“ zur Verwirklichung
	<i>1.1.2 Internationale Entwicklung der Inklusion.</i> USA, Neuseeland, Kanada oder Australien setzen schon seit Jahrzehnten auf die weitgehende Inklusion. In 17 von 30 europäischen Ländern liegt der Inklusionsanteil 2008 schon über 75 %:
S11	Die europäische Übersicht zeigt daher um so deutlicher, dass sinnes-, körper- und geistig behinderte Kinder überwiegend nicht in gesonderten Schulen, sondern in allgemeinen Schulen unterrichtet werden.
12	„Salamanca-Erklärung“ (1994) [...] eine kindzentrierte Pädagogik gefordert in einem Schulsystem, das Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht wird. Neben zahlreichen konkreten Vorschlägen wird betont, dass „Regelschulen mit inklusiver Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen. Darüber hinaus gewährleisten inklusive Schulen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems
14	<i>1.1.3 Geschichtlicher Hintergrund in Deutschland und Widersprüche von Inklusion und Selektion.</i> schulinterne Selektionsmechanismen widersprechen grundsätzlich dem Gedanken der Inklusion. Es ist widersprüchlich, wenn einerseits Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen werden und jedes Jahr mit ihrer Klasse in den nächsten Jahrgang aufsteigen, andererseits gleichzeitig die

	<p>(zwangsweise) Klassenwiederholung bei anderen Kindern – oder gar deren Überweisung in Förderschulen – praktiziert wird.</p> <p>Widersprüchlich ist auch das ‚Abschulen‘ etwa aus Realschulen und Gymnasien, weil diese Praxis immer noch an der Fiktion der Lerneffektivität relativer Leistungshomogenität der Lerngruppen festhält. Ein Abschulungsverbot würde beide Schulformen stärker verpflichten, für zeitweilig oder dauerhaft individuelle Lern- und Entwicklungsprobleme schulinterne Lösungen zu finden.</p>
15	<p>Langfristig ist jedoch nur das längere gemeinsame Lernen auch in der Sekundarstufe „inklusiv“ in einem umfassenden Sinne.</p>
18	<p>Als grundlegende Prinzipien dieser Pädagogik können gelten: Alle Kinder werden wertgeschätzt in einer Pädagogik der Anerkennung.</p>
	<p>Sie bleiben Kinder ihrer Schule, auch wenn sie in Leistung und Verhalten Probleme haben (und machen). Sie werden ernst genommen dadurch, dass die Pädagogen sich um diese Probleme kümmern und sich dafür mit allen Beteiligten, insbesondere den Kindern selbst und ihren Eltern, darauf einigen, daran herausfordernd zu arbeiten.</p> <p>Inklusive Pädagogik schließt ein, von den Potenzialen und Stärken, die jeder Mensch hat, auszugehen.</p>
19	<p>Was Kindern mit Förderbedarf (special educational needs, SEN) hilfreich ist, nützt auch allen übrigen Kindern.</p>
20	<p>Schüler/innen mit SEN, die schon im gemeinsamen Unterricht (GU) aufgenommen sind, müssen umgehend die Zusicherung erhalten, inklusiv bis zum Abschluss ihrer Schulbildung unterrichtet zu werden. Kein Kind darf mehr nach der Grundschule gegen seinen Willen in Förderschulen überwiesen werden.</p>
27	<p>Aufgrund dieser nicht nur begrifflichen Dilemmata hat sich die englischsprachige pädagogische Fachwelt darauf verständigt, bei allen Kindern, die zeitweilig oder längerfristig zusätzliche schulische Unterstützung brauchen (sowohl von Lehrkräften als auch zuweilen von Betreuern oder Therapeuten) nicht mehr von „students with handicaps“, sondern nur noch von „students with special educational needs“ (abgekürzt SEN) zu sprechen und dann individuelle Förderung festzulegen. Es wird hier also nicht nur auf den Behindertenbegriff, sondern auch auf eine gruppenbezogene Förderschwerpunktdefinition verzichtet, um einen individuellen Unterstützungsplan zu entwickeln. Dieses Vorgehen schließt aus, dass so definierte „students with SEN“ in Sonderschulen spezieller Behinderungsarten überwiesen werden – dafür gibt es dann ja keine formale Grundlage mehr. Diese begriffliche und strukturelle Veränderung ist langfristig auch für NRW zu empfehlen.</p>
34	<p>1.3 Guter inklusiver Unterricht und seine kurz- und langfristigen Wirkungen. Erfahrungen aus der Praxis und Erkenntnisse der Forschung</p>
	<p>Unter Lehrkräften ohne integrative Praxiserfahrung wird häufig vermutet, dass die Verwirklichung der Inklusion für sie eine neue pädagogische Herausforderung darstelle, die ihre bisherigen methodisch-didaktischen Kompetenzen überschreite.</p>
	<p>Diese Bedenken ernst zu nehmen, bedeutet vor allem, umfassend Fortbildung sowohl für die Lehrkräfte aller Schulstufen und -formen mit allgemeiner Lehrbefähigung als auch für Sonderpädagogen zu der Frage anzubieten, was die bisherige integrationspädagogische Praxis, aber auch die allgemeine Unterrichtsforschung an Erkenntnissen über ‚guten‘ Unterricht (Siehe Exkurs am Ende) erarbeitet hat. ‚Guter‘ Unterricht meint dabei, dass alle Schüler/innen einer Lerngruppe optimale Lernergebnisse in einem sozial befriedigenden Lernklima erreichen.</p>

35	<p>„gemeinsamer Unterricht“ bedeute nicht, dass alle durchweg zur gleichen Zeit am gleichen Gegenstand und miteinander lernen müssten - und alles andere als Scheitern anzusehen sei. Vielmehr gebe es eine breite Palette der Gleichzeitigkeit und der Unterschiede, also sowohl gemeinsames Lernen am gleichen Gegenstand als auch bloß koexistente Situationen, etwa mit gelegentlichen Blickkontakten, Bemerkungen und auch einmal gegenseitigen Hilfen, wie auch zahlreiche andere mögliche und durchaus sinnvolle Konstellationen.</p>
37	<p>1.3.2. Ergebnisse der Integrationsforschung zu kurz- und langfristigen Wirkungen des gemeinsamen Unterrichts.</p>
37	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamer Unterricht ist für Kinder mit Förderbedarf in leistungsgemischten Klassen lernerfektiver als das Lernen in (Behinderungs)homogenen Lerngruppen, für Kinder ohne Förderbedarf sind die kognitiven Leistungen etwa gleich, die sozialen Kompetenzen werden bei beiden Gruppen gestärkt. • GU fördert das Klassenklima und baut Abwertungen ab. • GU fördert soziale Beziehungen auch außerhalb des Unterrichts. • GU stärkt Selbstverantwortung, Selbstsicherheit und realistische Selbsteinschätzungen. • GU hat langfristig wirkende positive Wirkungen auf die berufliche und soziale und die gesamte Lebensgestaltung im Erwachsenenalter.
39	<p>Zugleich soll betont werden, dass die positiven Ergebnisse aus dem gemeinsamem Unterricht nicht zuletzt dem besonderen ‚Blick‘ der Sonderpädagogen auf Herausforderungen und Möglichkeiten einzelner Kinder, ihren Erfahrungen mit der Diagnose von Lernausgangslagen, ihrer Kenntnis außerschulischer Unterstützungseinrichtungen und der gelingenden Teamarbeit von allgemeiner Lehrkraft und Sonderpädagoge geschuldet sind.</p>
40	<p>Myklebust¹ schlussfolgert aus seiner Studie: „Aus meiner Sicht ist es wichtig, dass die meisten Schüler mit special educational needs in allgemeinen Klassen unterrichtet werden, wo sie mit der Erwartung von Erfolg konfrontiert sind – von Lehrern ebenso wie von den Mitschülern. In solchen Klassen ist die Wahrscheinlichkeit Abschlüsse zu erwerben viel größer als in Sonderklassen... Solcher Kompetenzerwerb ist entscheidend, weil er die Jugendlichen mit special educational needs befähigt, Arbeit zu finden, die sie ökonomisch unabhängig macht“ (Myklebust 2006, 80).</p>
41	<p>Die dargestellten Langzeitstudien kommen zum gleichen Ergebnis: Gemeinsamer Unterricht hat nicht nur schulische, sondern auch nachschulische berufliche und weitere positive Auswirkungen auf das Leben von ehemals schulleistungsschwachen und von Erwachsenen mit Sinnes-, körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen. Nichts spricht dagegen, diese Ergebnisse auch für Deutschland bzw. für NRW anzunehmen.</p>
42	<p>1.4 Antworten zu Fragen von Eltern, Lehrkräften, Schulpolitik und Öffentlichkeit zu den Konsequenzen inklusiven Unterrichts und inklusiver Schulentwicklung</p>
	<p>Eine Implementationsstrategie zur umfassenden Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems schließt eine faire und zugleich offensive öffentliche ‚Werbung‘ ein, die Bedenken weder ignoriert noch hinnimmt, sondern sie auf ihre Argumentationsqualität prüft und ggf. Hinweise auf begründete Herausforderungen durch praktische Maßnahmen aufgreift. Bedenken und Einwände sind ernst zu nehmen. Das bedeutet, auf dem Stand des gegenwärtigen Wissens zu prüfen, ob sie ausgeräumt werden können oder als Anlass</p>

¹ Myklebust, J.O.: Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: British Journal of Special Education (33) No. 2/2006, 76-81.

	für Veränderungen aufgegriffen werden sollten.
42	Frage 1: Grenzfallargument Gibt es behinderungsbezogene Grenzen inklusiver Unterrichtung und Erziehung? Wird das schwer mehrfach behinderte Kind in seiner Förderschule nicht am besten umsorgt? Stören verhaltensschwierige Kinder nicht das Lernen aller anderen?
43	Die Antwort kann also nur heißen, dass alle Beteiligten ‚vor Ort‘ gemeinsam klären müssen, wie ein konkretes Kind in dieser Klasse, mit diesen Lehrkräften und Betreuern, diesen Mitschülern, diesen Eltern, diesen Räumen usw. eine sinnvolle Lern- und Entwicklungsperspektive gewinnt, und wie sein Schulalltag aussehen soll. Grundsätzlich kann jedoch jedes Kind mit den unterschiedlichsten, auch schweren Behinderungen im gemeinsamen Unterricht erzogen werden.
44	extrem verhaltensauffällige Schüler Die Erfahrungen mit integrierten Kindern des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung in der sechsjährigen Berliner Grundschule wurden in einer mehrjährigen Untersuchung analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz begrenzter fachlicher Kompetenz der eingesetzten zusätzlichen Lehrkräfte und dem damit verbundenen eher unzureichendem Einsatz verhaltensmodifikatorischer und/oder tiefenpsychologischer Förderansätze befriedigende soziale und kognitive Entwicklungen der em-soz-Förderkinder und zugleich eine positive Entwicklung des Klassenklimas – bei hoher Zufriedenheit der Lehrkräfte – beobachtet werden konnten (vgl. Preuss-Lausitz 2005).
46	Insgesamt kann das Grenzfall'-Argument so beantwortet werden: Eine grundsätzliche, auf eine Behinderung oder Störung bezogene Unmöglichkeit integrativer Unterrichtung wird zwar oft vermutet, kann aber durch die internationale wie durch die bundesweite Praxis nicht belegt werden und wird durch zahlreiche erfolgreiche Praxisbeispiele eher widerlegt.
47	Frage 2: Leiden Kinder mit Förderbedarf in den allgemeinen Schulen? Weil sie täglich erfahren (müssen), dass sie manches nicht oder langsamer können? Werden sie nicht deshalb abgelehnt und verspottet? Geht also Inklusion auf Kosten behinderter Kinder?
	Kinder mit Förderbedarf sind in der Regel in ihren Klassen gut integriert ; je länger sie zur Klasse gehören, desto günstiger entwickelt sich ihre informelle Position – auch ein Ergebnis pädagogischer Bemühungen um Akzeptanz von Beeinträchtigungen und unterschiedlichen Fähigkeiten.
	Umso wichtiger ist es, die bei allen Kindern und Jugendlichen vorhandenen Stärken in der Klasse bewusst zu machen und im Schulalltag zu prüfen, wie die Anerkennungsbedürfnisse aller Schüler/innen erfüllt werden können.
47	Akzeptanzprobleme haben, wie überall, Kinder mit Aggressionen
	In der inklusiven Schule muss diese erzieherische Aufgabe Teil des Berufsverständnisses aller Lehrkräfte werden.
48	Antwort Zusammenfassend kann also auf die Frage nach der sozialen Einbindung und nach der subjektiven Einschätzung für Kinder mit Förderbedarf in der allgemeinen Schule geantwortet werden: Die Herstellung eines sozial befriedigenden Klassenklimas ist eine wichtige und dauerhafte Aufgabe moderner Schule und jeder Lehrkraft, auch und gerade in der Sekundarstufe. Die Sorge , dass Kinder mit Behinderungen per se abgelehnt werden und subjektiv darunter leiden, ist jedoch generell nicht begründet . Eher lassen sich positive Beobachtungen von Hilfsbereitschaft und Freundschaften feststellen. Die inklusive Schule ist ein Beitrag zur sozialen Integration und zugleich zur Stärkung von Selbstreflexion und einer realistischen Bewältigung von sozialen Alltagssituationen.

48	<p>Frage 3: Sinkt durch gemeinsamen Unterricht das Leistungsniveau einer Klasse? Werden nichtbehinderte – insbesondere leistungsstarke – Schüler/innen beeinträchtigt?</p>
	<p>Diese „beruhigenden“ Mitteilungen aus Praxis und Forschung zum gemeinsamen Unterricht gelten, wenn und weil der Unterricht im Sinne des oben (Kap. 1.3) dargestellten guten Unterrichts durchgeführt wird. Ein Unterricht, der sich an einem fiktiven Durchschnittsschüler orientieren würde, und der notwendigerweise die einen langweilt (und unterfordert), die anderen stresst (und überfordert), müsste scheitern. Solch ein Unterricht wäre jedoch heute auch ohne einen einzigen Schüler mit Förderbedarf zum Scheitern verurteilt: Nur Unterricht unter Beachtung der individuellen Förderung und der Lernausgangslagen jedes Kindes und Jugendlichen ist zukunftsfähig. Der Weg zu einem guten inklusiven, die vorhandene Vielfalt produktiv aufgreifenden Unterricht ist daher auch ein Unterricht, der für alle Schülerinnen und Schüler „Gewinne“ abwirft. Das gilt für alle Schulstufen und Schularten.</p>
50	<p>Frage 4: Sind die allgemeinen Lehrkräfte fachlich und psychisch in der Lage, sich auf inklusiven Unterricht einzulassen? Was wissen sie über Behinderungen und inklusiven Unterricht?</p>
	<p>Kurzfristig ist jedoch die Fortbildung der jetzigen Lehrkräfte entscheidend. Befragungen von Lehrkräften, die gemeinsamen Unterricht praktizieren, verweisen darauf, dass die Gefahr der Überforderung durch gemeinsamen Unterricht eher gering ist: Trotz der anfänglichen zusätzlichen Zeitbeanspruchung aufgrund des teilweise erst zu entwickelnden Differenzierungsmaterials, aufgrund der notwendigen gemeinsamen Planung bei Doppelbesetzung und aufgrund der Einarbeitung in das Wissen über bestimmte Behinderungen (etwa bei starken Hörbehinderungen, bei Autismus usw.) wird immer wieder von einer Verbesserung der Berufszufriedenheit berichtet, weil die Wahrnehmung auch kleinerer Lernfortschritte bei allen Kindern steige, das bessere Klassenklima wahrgenommen werde und die Anerkennung der pädagogischen Arbeit durch Eltern und die Schüler/innen deutlicher ausfalle als dies von diesen Lehrkräften in nichtintegrativen Klassen erlebt werde.</p>
52	<p>Zugleich wird deutlich, dass für alle Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht – Sonderpädagogen wie allgemeine Lehrkräfte – innerschulische und außerschulische Anerkennung eine unterstützende und motivierende Rolle spielt. Daher sind inklusionsstärkende Äußerungen von Schulleitung, Schulaufsicht und Schulpolitik wichtig.</p>
	<p>Antwort Daher ist die Einführung von schulinternen Fortbildungstagen für Inklusion begrüßenswert. Bewährt haben sich in der Fortbildung die Kombination von Hospitationen mit Peer-Peer-Teams und die Einbeziehung möglichst aller Personen in einer Schule (auch der Sozialarbeiter, Schulsekretärin, Erzieher/innen, Hausmeister). Die Inhalte dieser Fortbildung sollten sich neben Basismodulen aus den konkreten Wünschen der Schule oder einzelner Pädagogen ergeben (Fortbildung im inklusiven Prozess).</p>
	<p>Frage 5: Werden Sonderpädagogen, versetzt in die allgemeinen Schulen, fachlich isoliert? Wie ändert sich ihre Rolle? Werden ihre Stunden bei Krankheit von allgemeinen Lehrkräften zur Vertretung herangezogen?</p>
	<p>Der Kompetenztransfer durch den „sonderpädagogischen Blick auf das einzelne Kind“ kann bei einer dauerhaften Verankerung der Sonderpädagogen in allgemeinen Schulen besser stattfinden. Dies gilt nicht nur für die Förderschwerpunkte LES.</p>
53	<p>Der Gefahr der fachlichen Isolation kann in größeren allgemeinen Schulen mit mehreren festen Stellen Sonderpädagogik durch eine eigene Fachkonferenz begegnet werden, in kleineren Schulen mit evtl. nur einer oder zwei Stellen durch eine schulübergreifende Fachkonferenz mehrerer Schulen.</p>
	<p>Um eine überdurchschnittliche Einsetzung der Sonderpädagogen für Krankheitsvertretung zu vermeiden, muss es in jeder inklusiv arbeitenden Schule eine verbindliche und für alle – auch die Stundenplaner –</p>

	<p>transparente Regelung geben, dass die Sonderpädagogen nicht weniger, aber auch nicht mehr für Vertretung eingesetzt werden als alle anderen Lehrkräfte auch.</p>
54	<p>Frage 6: Welche Zusammensetzung und welche Ausstattung braucht eine Klasse, die den guten inklusiven Unterricht erfolgreich umsetzen soll?</p>
55	<p>dass die Bereitschaft zur inneren Differenzierung und zur Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf selbst bei Doppelbesetzung bei zu großen Klassengrößen sinkt. Grundsätzlich ist die allgemeine Absenkung des Grundschul-Frequenzrichtwertes, der derzeit in Nordrhein-Westfalen bei 24 liegt, auf 23 (also auf den tatsächlichen Wert) oder 22 (bei Nutzung der demographischen Rendite) sinnvoller als eine gesonderte Maßnahme nur für inklusive Klassen</p>
	<p>Bei Integrierten Gesamtschulen sollte sich mit Blick auf den Individualisierungsbedarf in leistungsmäßig heterogenen Lerngruppen die Frequenz an den Frequenzrichtwerten der Gemeinschaftsschulen orientieren.</p>
	<p>Antwort Zusammensetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anteile von Jungen und Mädchen möglichst gleich • Notwendigkeit, dass die Grundschulen und die aufnehmenden Sekundarschulen rechtzeitig miteinander kooperieren, • aber höchstens vier Kinder mit dauerhaftem Förderbedarf in einer Klasse sein. Einzelintegration sollte nur in Sonderfällen in der Grundschule ermöglicht werden, • Eine Trennung in GU-Klassen nur mit Kindern der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache einerseits und in GU-Klassen mit Kindern der Förderschwerpunkte Sinnes-, körperliche und geistige Behinderungen andererseits sollte vermieden werden. • ausgeprägtem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sollten über die parallelen Klassen eines Jahrganges verteilt werden. • In der Regel ist keine volle Doppelbesetzung durch zusätzliche Sonderpädagogen nötig. • In den allgemeinen Schulen sollten Sonderpädagogen mit der Kompetenz Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und/oder Sprache als Grundausrüstung mit festen Stellen verankert werden.
	<p>Fazit:</p> <p>gut geplante Zusammensetzung der inklusiven Klasse, eine Begrenzung der Klassengröße, eine Mischung der Förderschwerpunkte und ein nicht zu geringer Anteil zusätzlicher, meist sonderpädagogischer Förderstunden im allgemeinen Unterricht.</p>
58	<p>2. Ausgangslage und Herausforderungen für die nordrhein-westfälische Schulentwicklung</p>
	<p>Bei der Bewertung dieser Inklusionsquote muss allerdings beachtet werden, dass unter der Überschrift ‚Inklusion‘ im Vergleich der Bundesländer sehr unterschiedliche Konzeptionen zusammen gefasst werden:</p>
59	<p>Auch wird deutlich, dass die Inklusionsanteile von Förderschwerpunkt zu Förderschwerpunkt deutlich variieren: Am höchsten ist dieser Anteil deutschlandweit mit 38,2% im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und am geringsten mit 4,5% im Schwerpunkt Geistige Entwicklung</p>
60	<p>Allein die Betrachtung derartig unterschiedlicher Förderquoten und Inklusionsanteile verweist bereits auf wenig gesicherte Vorstellungen darüber, wann Kinder und Jugendliche einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben und auch darüber, welcher Förderort am ehesten zielführend ist</p>

61	<p>Der Anstieg der Förderquoten sowie der gleichzeitig zu beobachtende Anstieg der Quote derer, die bei steigenden Inklusionsanteilen gleichwohl in Förderschulen unterrichtet werden, wirft die Frage nach den verursachenden Mechanismen auf – insbesondere die Frage danach, ob nicht die Kopplung der Ressourcenzuteilung an die Diagnose eines Förderbedarfs bei den allgemeinen Schulen dazu beiträgt, dass dieser Bedarf bei einer stetig wachsenden Zahl von Kindern und Jugendlichen diagnostiziert wird.</p>
	<p>Fazit:</p> <p>Ein Rückblick auf die Analyse der hier präsentierten ländervergleichenden Daten führt zu einer Reihe von Hinweisen, die in das hier vorgelegte Gutachten Eingang finden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schwächen der diagnostischen Verfahren und der Zuweisung zu Förderorten sind unübersehbar. • Die Kopplung von Förderdiagnostik und Ressourcenzuweisung hat problematische Effekte. • Dem Abbau von biographischen Brüchen beim Übergang aus der Grundschule in weiterführende Schulen muss besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. • Die ungleiche Verteilung der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler auf die Schulformen der Sekundarstufe I sollte gemindert werden – insbesondere in den Regionen, wo die Übergangsquoten der Grundschulabgänger in die Hauptschulen bereits zusammen gebrochen sind und weiter abschmelzen. • Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf müssen stärker als in der Vergangenheit einbezogen werden, wenn eine Senkung der Quote der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss angestrebt wird.
	<p><i>2.2 Nordrhein-Westfalen auf dem Weg zur inklusiven Schule</i></p>
	<p>Für Nordrhein-Westfalen folgt aus den hier heraus gearbeiteten bildungsstatistischen Merkmalen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die großen regionalen Unterschiede der sonderpädagogischen Förderquoten wie auch die der Inklusionsanteile verweisen auf einen erheblichen Nachholbedarf einzelner Regionen. • Des Weiteren ist der Abbau der biographischen Brüche beim Wechsel von der Grundschule in die weiterführenden Schulen vordringlich. • Dabei muss insbesondere darauf geachtet werden, dass nicht – bei immer stärker schrumpfenden Bildungsbeteiligungsquoten der Hauptschulen – diesen Schulen die Hauptarbeit der Inklusion aufgebürdet wird. • Und schließlich: Wenn es das bildungspolitische Ziel ist, die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die Schulen ohne Hauptschulabschluss und damit mit äußerst ungünstigen Ausbildungsperspektiven verlassen, deutlich zu verringern, dann muss die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf viel stärker als in der Vergangenheit in den Mittelpunkt der Anstrengungen gerückt werden.
68	<p><i>2.3 Standortsicherheit bei sinkenden Schülerzahlen und zunehmender Inklusion</i></p>
	<p>Wenn ein Wahlrecht der Erziehungsberechtigten auf Dauer etabliert bleibt und wenn ‚nur‘ 50% der Erziehungsberechtigten der jetzt noch exklusiv unterrichteten Kinder Inklusion wählen, folgt daraus, dass im Bereich Lernen 80% und im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung etwa 30% der Förderschulen mit diesen Schwerpunkten in eine Größenordnung geraten, die nach jetzt geltendem Recht nicht einmal mehr auf der Basis einer Ausnahmeregelung nach §2 der 6. AVOzSchVG fort bestehen könnten. Bei den Schulen des Förderschwerpunktes Sprache wären zwar nur 5,6% betroffen, gleichwohl wäre auch in diesem Schwerpunkt mit 47,9% fast die Hälfte auf eine Ausnahmeregelung angewiesen.</p>
	<p>3. Inklusion als Mehr-Ebenen-Ansatz: Vorschläge zur Umsetzung auf der Ebene des Landes, der Region und der Einzelschule</p>

	<p>Prozessorientierter Mehr-Ebenen-Ansatz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gleichzeitigkeit des Handelns ist möglich • Partizipation und Transparenz als grundlegende Umsetzungsprinzipien • klare inhaltliche und zeitliche Ziele formulieren • die jeweils Verantwortlichen definieren • die evt. nötigen Zwischenschritte als solche benennen und terminieren.
	<p><i>3.1 Die Handlungsebene des Landes</i></p>
	<p><i>3.1.2 Einbeziehung aller Akteure: Feedbackgruppe.</i> Probleme werden dadurch frühzeitiger erkannt, so dass die Implementation mit regelmäßigem Feedback störungsfreier erfolgen kann.</p>
	<p><i>3.1.3 Veränderung des Schulgesetzes.</i> das individuelle, uneingeschränkte Recht „zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Zugang zu Grundschulen und weiterführenden Schulen“ formuliert.</p>
	<p><i>3.1.4 Aufrechterhaltung der inklusiven Unterrichtung bis zum Ende der Schulzeit.</i> Es darf in NRW nicht weiterhin einen (Ab-)Bruch der gemeinsamen Unterrichtung gegen den Willen der Kinder bzw. ihrer Erziehungsberechtigten geben!</p>
	<p><i>3.1.5 Überprüfung aller Verordnungen unter Inklusionsgesichtspunkten.</i></p>
76	<p><i>3.1.6 Kooperative Schnittstelle zum Vorschulbereich sichern.</i> Das setzt voraus, dass für Lehrkräfte (und Erzieher/innen im Vorschulbereich) Ermäßigungsstunden bzw. Stunden im Rahmen einer Jahresarbeitszeit dafür vorgesehen werden.</p>
	<p><i>3.1.7 Kooperative Schnittstelle zum Berufskolleg entwickeln.</i></p>
	<p><i>3.1.8 Zielgleich- und zieldifferente Unterrichtsvorgaben integrieren.</i> wenn die unterschiedlichen Unterrichtsvorgaben in einen gemeinsamen Plan integriert werden, der einerseits die allgemeinen (Mindest-)Lernziele, andererseits davon abweichende individuelle Lernziele ermöglicht. Übergangsweise würde das bedeuten, dass weiterhin ‚zieldifferente‘, d.h. die Mindestlernziele des allgemeinen Rahmenplans unterschreitende Lernziele besonders gekennzeichnet werden (müssen).</p>
77	<p><i>3.1.9 Kompetenzorientierte Bewertungen und Abschlüsse.</i> generelle Tendenz bei der Bewertung von Schülerleistungen zum Einen kompetenzorientiert, zum anderen von der individuellen Lernausgangslage her zu bewerten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es wäre sinnvoller, die herkömmliche Einteilung in sechs Ziffernzsuren für ein ganzes Fach zu ersetzen durch eine (etwa in vier Abstufungen) gegliederte Einteilung in mehrere Kompetenzfelder. • Als weitere Information kann zusätzlich die individuelle Lernentwicklung in einzelnen Domänen bzw. innerhalb derer in ausgewiesenen Kompetenzfeldern verbal beschrieben werden. • Portfolios sind für den Übergang in die Ausbildung informativer als wenig aussagekräftige Ziffernzeugnisse oder pauschale Abschlusszertifikate.
	<p><i>3.1.10 Regelmäßiger Inklusionsbericht.</i> <i>3.1.11 Inklusionsförderliche Regelung der Übernahme von Beförderungskosten.</i> <i>3.1.12 Kosten der individuellen Begleitung (§ 92.1 SchG).</i></p>
	<p><i>3.1.13 Inklusionsförderliche Ressourcenzuweisung und Finanzierung im Schulbereich.</i> Vorschlag orientiert sich an [...] der grundsätzlichen Annahme, dass für einen bestimmten Schüleranteil</p>

	kurzfristig oder dauerhaft zusätzliche Förderung nötig ist (Troughput-Verfahren) (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2008, 25f., Meijer 1999, 174ff.).
	<p>Die Förderbereiche Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung und Sprache (LES) werden gemeinsam und als ein Förderbereichsgruppe betrachtet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Im Förderbereich LES wird auf die Feststellungsdiagnostik verzichtet, die personellen Ressourcen werden an die allgemeine Jahrgangsstärke bzw. Schülerzahl gebunden und die Sonderpädagogik-Stellen den allgemeinen Schulen zugewiesen und dort als Stellen verankert. • Der Verzicht auf die Feststellungsdiagnose Förderbedarf Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache in allgemeinen Schulen bedeutet selbstverständlich nicht, dass auf entsprechende individuelle Förderung in der inklusiven Schule verzichtet würde; vielmehr können die Sonderpädagogen sich nun voll auf die Förderarbeit konzentrieren.
	Es folgen Vorschläge für unterschiedliche Konstellationen.
84	In den Förderbereichen Körperliche und Motorische Entwicklung , Geistige Entwicklung , Hören und Kommunikation , Sehen und Kranke
86	Die Schulen verwenden die ihnen dauerhaft zugewiesenen Ressourcen für sonderpädagogische Förderung flexibel, d.h. sie können die Förderung auch für kürzere Zeit und damit zugleich für mehr als die rechnerische Durchschnittsgröße einsetzen. Sie erhalten allerdings für LES auch keine weiteren Mittel und geben keine Kinder an Förderschulen LES ab.
	<p>3.1.14 Auslaufen der Förderschulen LES bis 2020 und mögliche Perspektiven.</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) die Umwandlung in allgemeine inklusive Schulen (etwa in Großstädten mit wachsender Schülerzahl), (b) die Umwandlung in ein Beratungs- und Unterstützungsstelle (REBUS) pro Kreis bzw. Stadt (s.u.), (c) die Nutzung des Gebäudes für andere kommunale Zwecke, (d) die Nutzung für das unten vorgeschlagene Bürgerbüro Inklusion oder (e) der Verkauf des Gebäudes bzw. des Geländes.
89	<p>3.1.15 Einrichtung Regionaler Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS-NRW).</p> <p>Um den besonderen Bedarf für Kinder und Jugendliche mit emotionalen und Verhaltensproblemen auszubauen, sollten in den Kreisen und in den Kreis-freien Städten multiprofessionelle Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (ohne Unterricht) eingerichtet werden, für die sowohl ein Teil der Gebäude als auch des Personals, auch des Leitungspersonals, auslaufender Förderschulen eingesetzt werden könnten.</p>
92	<p>3.1.16 Einführung wohnortnaher Schwerpunktschulen für Kinder mit den Förderschwerpunkten Körperliche und Motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen und Geistige Entwicklung.</p>
	<p>3.1.17 Veränderung der Schulbaurichtlinien.</p> <p>Die inklusive Schulentwicklung verlangt eine Überarbeitung der Raumprogramme für Schulen. Insbesondere sind ein Gesundheits- und Ruheraum, Räume für die Schulstation(vgl. unten), für das Zentrum pädagogischer Unterstützung und Arbeitszonen für die generell zu verstärkende individuelle oder Kleingruppenarbeit auch außerhalb des Unterrichtsraums zu verankern. .</p>
93	(4)3.1.18 Lehrerfort-, Aus- und weiterbildung
	<ul style="list-style-type: none"> • Im Rahmen der Arbeitszeit verpflichtende praxisnahe Fortbildung zum gemeinsamen Unterricht • Bisherige Erfahrungen zeigen, dass besonders hilfreich die Verbindung von Hospitationen und

	<p>Peer-Peer-Training mit theoretischen Elementen ist. Damit solch eine Fortbildung tatsächlich flächendeckend verwirklicht werden kann, ist die Etablierung regionaler Arbeitsgemeinschaften sinnvoll, die der Hospitation, dem persönlichen Austausch, der Klärung von Grundfragen und praktischer Probleme dienen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • In die Lehrerbildung aller Lehrämter sollte ein Pflicht-Modul „Inklusion“ / Teamarbeit / individuelle Förderung / Heterogenität“ aufgenommen werden, das sich inhaltlich mit Unterricht unter Bedingungen von – unterschiedlicher – Heterogenität, mit Teamarbeit, mit Beratung, mit Diagnostik von Entwicklungs- und Lernprozessen, mit best practice anderer Schulen und mit grundlegenden Behinderungen beschäftigt. • Daher wird empfohlen, in allen Lehramtsstudiengängen ein Zweifach Sonderpädagogik LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) und im sonderpädagogischen Studiengang (mit Erstfach Sonderpädagogik) ein gebündeltes Fach LES einzuführen. • Zusätzlich sollte ein dreisemestrigen Zertifikats-Weiterbildungsstudiengang Inklusion / Heterogenität / Teamarbeit / Förderdiagnostik eingeführt werden.
95	<p><i>3.1.19 Wissenschaftliche Begleitung der landesweiten Einführung der inklusiven Schule.</i></p>
	<p><i>3.3 Die Handlungsebene der inklusiven Einzelschule und des gemeinsamen Unterrichts</i> Alle Schulen in NRW werden für sich klären und formulieren müssen, was bei ihnen „inklusive gute Schule“ und „inklusive guter Unterricht“ bedeuten – soweit sie es nicht schon, wie viele, getan haben. Ausstattung der inklusiven Einzelschule(Kap. 3.1.13) Es gibt eine Grundausstattung sonderpädagogischer Kompetenz für die Förderschwerpunkte LES nach Maßgabe der gesamten Schülerzahl und der sozialen Belastung im Einzugsbereich.</p>
	<p><i>3.3.1 Leitbild Inklusion.</i> inklusiver Grundsatz verankert, dass Kinder, die einmal aufgenommen wurden, auch das Recht haben, in der Schule zu bleiben – auch wenn sie große Schwierigkeiten haben und machen und geringe Schulleistungen zeigen. Für Kinder mit großen Verhaltensproblemen sollte, falls die schulinterne sonderpädagogische Förderung nicht zureicht, die Unterstützung der einzurichtenden regionalen REBUS in Anspruch genommen werden können.</p>
	<p><i>3.3.2 Ganzheitliche Schuleingangsuntersuchungen.</i> Ziel der Schuleingangsuntersuchung im Team ist es, für alle Kinder individuelle Förderung und zugleich gemeinsames Lernen zu ermöglichen.</p>
	<p><i>3.3.3 Verzicht auf Zurückstellungen.</i></p>
	<p><i>3.3.4 Schnittstelle Kita / Grundschule.</i> gegenseitige Hospitationen und Besprechungen über einzelne, besonders zu fördernde Kinder.</p>
	<p><i>3.3.5 Verzicht auf (zwangsweise) Klassenwiederholungen.</i> Eine Schule, die einerseits Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert und mit ihrer Klasse ‚hochwandern‘ lässt, andererseits aber noch (zwangsweise) Klassenwiederholungen praktiziert, ist ein Widerspruch in sich.</p>
	<p><i>3.3.6 Bewegte Schule.</i> Bewegung, Sport, Akrobatik, Tanz und Werkstattarbeit zu ihrem Verständnis ganzheitlicher Bildung gehört</p>
	<p><i>3.3.7 Genderreflektive Förderung.</i></p>

	Jungen- und Mädchenförderung bewusst verankert werden.
	<p>3.3.8 Time-out-Raum (Schulstation). für Krisenfälle eine Time-out-Einrichtung (Trainingsraum, Schulstation, Oase oder andere Namen), in die kurzfristig Schüler/innen aufgenommen werden können, die den Unterricht massiv erschweren. deutliche Verbesserung der Lern- und Sozialentwicklung sowohl ‚schwieriger‘ Kinder als auch der gesamten Lerngruppe zu beobachten</p>
	<p>3.3.9 Zentrum unterstützender Pädagogik (ZuP):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie haben etwa drei Räume (für Beratung und Diagnostik, für die Aktenführung und Büroarbeit, für Teambesprechungen). • niedrigschwellige Beratung mit Kindern, Eltern und Kollegen stattfinden, die • Förderdiagnostik und die Fallbesprechung • Die Kooperation mit externen Einrichtungen und Ämtern (Schulpsychologischer Dienst bzw. REBUS, Jugendarbeit, Jugendhilfe, Beratungsstellen u.a.) wird vom ZuP aus organisiert. • schulinterne Lernförderung, • Die Rechenschaftslegung für sonderpädagogische Förderung • Vorbereitung der schulinternen Inklusionsfortbildung • Das ZuP hat eine Leitung, die der Steuerungsgruppe der Schule und/oder der Schulleitung angehört. • eine eigene sonder- und sozialpädagogische Fachkonferenz
106	<p>3.3.10 <i>Rolle der Sonderpädagogen im Inklusionsprozess einer Schule.</i> Schwerpunkte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beratung • Prozessdiagnostik • Entwurf zeitlich kürzerer Förderpläne; • Rechenschaftslegung • Abstimmung mit der Jugendhilfe u.a. schulexternen Unterstützungen • Der ‚Blick‘ der Sonderpädagogen ist nicht mehr nur auf Kinder mit Förderbedarf gerichtet: • Deshalb kann es sinnvoll sein, wenn auch sie Fachunterricht erteilen 88 und nicht in die (schulinterne) Rolle der ‚Spezialisten für schwierige Fälle‘ geschoben werden
108	<p>3.3.11 <i>Inklusionsförderliche Schulleitung.</i></p>
	<p>3.4 <i>Die Handlungsebene inklusionsförderlicher Netzwerke</i> auf Landesebene ein interaktives Portal „Aktionsplan Inklusionsumsetzung NRW“ eingerichtet.</p>
111	<p>4. <i>Annäherung an eine Abschätzung erforderlicher Ausgaben</i></p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausgaben für das lehrende Personal 2. Ansatz budgetierter Ressourcenzuweisung 3. weitere Ausgabenbereiche (Integrationshelfer, nicht lehrendes Personal, Umrüstung und Bewirtschaftung von Schulgebäuden, sowie Schülerfahrtkosten)
112	<p>Für eine Abschätzung des Stellenbedarfs wurden zwei Varianten gerechnet.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Beide Varianten haben wesentliche Merkmale gemeinsam: Sie beziehen sich ausschließlich auf Stellen für Lehrerinnen und Lehrer 2. Beide Varianten gehen davon aus, dass die Förderbereiche Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) bis 2020/21 zu 100% inklusiv unterrichtet werden.

	Näheres siehe dort.
	<p>schwer wiegendes Problem,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. wenn es um die Einstellung der erforderlichen Lehrkräfte mit einer sonderpädagogischen Ausbildung geht: 2. dass also in den nächsten zehn Jahren etwa ein Drittel der Lehrkräfte der Förderschulen altersbedingt aus dem Schuldienst ausscheiden wird.
118	<p>4.2 Budgetierung der Zuweisung der Personalressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Für diese Schülerinnen und Schüler erhält die Schule, an der sie unterrichtet werden, die Stellen, die sich aufgrund des Förderschwerpunkts dieser Kinder und Jugendlichen errechnen. • Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören und Kommunikation, Geistige Entwicklung sowie Körperliche und Motorische Entwicklung werden die Stellen für Lehrerinnen und Lehrer den allgemeinen Schulen in Abhängigkeit von der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die sie aufnehmen, zugewiesen • Bei den Schülerinnen und Schülern der Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache erhalten die Schulen eine budgetierte Stellenzuweisung, die nicht länger an der Zahl der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler dieser drei Förderschwerpunkte (LES) gekoppelt ist. • zählen diese Schülerinnen und Schüler bei der Stellenermittlung ihrer Schule wie alle anderen Schüler auch (von denen sie auch nicht mehr unterscheidbar sind, da die Diagnose eines Förderbedarfs als Grundlage der Ressourcenzuweisung entfällt). Zum anderen orientiert sich eine zusätzliche Stellenzuweisung in der folgenden Weise an einer Quote: • Derzeit werden in Nordrhein-Westfalen 4,6% aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 dem Förderbereich LES zugerechnet.
	<p>4.3 Weitere Ausgaben (Eigentlich nur für Schulträger von Interesse) Schulkosten - Personalkosten - Sachkosten Ausgabengruppen, auf die eine Ausweitung der Inklusion Rückwirkungen hat oder doch haben kann:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausgaben für die individuelle Betreuung und Begleitung einer Schülerin oder eines Schülers (Integrationshelfer – SGB XII); • Ausgaben für nicht lehrendes Personal (Hausmeister, Schulsekretariate); • Ausgaben für die Umrüstung von Schulgebäuden entsprechen inklusionsbedingter Anforderungen; • Ausgaben für die Bewirtschaftung der Schulgebäude und Schulanlagen; • • Ausgaben für Schülerfahrtkosten.
	<p>Integrationshelfer Die Abschätzung der Auswirkungen steigender Inklusion auf die Ausgaben für personelle Unterstützungsmaßnahmen aus zwei Gründen derzeit nicht möglich</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. über das Ausgabenvolumen in diesem Feld auch zum jetzigen Zeitpunkt, also vor einer Ausweitung der Inklusion, kaum belastbare Informationen vor 2. fehlen vollständig Fallstudien, die Aufschluss darüber geben, ob und in welchem Umfang die Zahl der Personen, die Integrationshilfe beanspruchen können, ansteigen wird.
	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht lehrendes Personal • Umrüstung von Schulgebäuden <ul style="list-style-type: none"> ○ wie vor allem in ganztägig genutzten Schulen Rückzugsräume und ein Gesundheitsraum in den Schulbaurichtlinien verankert werden kann. • Bewirtschaftung von Schulgebäuden • Schülerfahrtkosten

125	<p>4. Zusammenfassung zentraler Empfehlungen und Vorschläge zur Implementation „auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem“ bis 2020</p>
	<p>Unsere Empfehlungen orientieren sich,</p> <ul style="list-style-type: none"> • an einem überschaubaren Zeitraum bis 2020, nicht als Endpunkt, sondern als gesetzter Zwischenpunkt dynamischer Schulentwicklung; • am Ziel der Verbesserung der schulischen und beruflichen Kompetenzen und Möglichkeiten der Kinder mit Förderbedarf; • an der Vermeidung von objektiver und subjektiver Diskriminierung durch Personen und Strukturen; • an der nicht nur formalen, sondern auch tatsächlichen Partizipation von Menschen mit Behinderungen und ihren gesetzlichen Vertretern bei der Umsetzung der UN-BRK; • an der Notwendigkeit, auf verschiedenen Ebenen – im Unterricht, in der Einzelschule, in der Region eines Kreises oder einer Stadt und auf Landesebene – gleichzeitig und auch miteinander vernetzt tätig zu werden • an der Bereitschaft, aus den bisherigen Praxiserfahrungen, den internationalen und nationalen Forschungserkenntnissen und dem pädagogischen fachlichen Diskussionsstand Schlüsse zu ziehen und auch neue Wege einzuschlagen
125	<p>Kurzfristiger Umsetzungsbedarf</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Ministerium legt bis Ende des Jahres 2011 einen Aktionsplan zur Realisierung der Inklusionsentwicklung bis 2020 vor (vgl. Kap. 1.1.6 / 3.1.1.) 2. Es wird eine Beschlussfassung angestrebt, derzufolge die gegenwärtigen sonderpädagogischen Ressourcen trotz des allgemeinen Schülerrückgangs (vgl. 2.3) erhalten bleiben und für die Umsetzung inklusiver Bildung eingesetzt werden (3. ab sofort die Zusicherung auf Fortsetzung inklusiver Unterrichtung bis zum Ende ihrer Schulzeit (vgl. 1.1.6, 2.2, 3.1.4.) 4. Das Schulgesetz wird so novelliert, dass das Recht des Kindes auf inklusiven Unterricht, explizit in Bezug auf die UN-BRK, dort verankert ist. (vgl. 1.1.6, 3.1.3, 3.15) 5. Es wird empfohlen, bis 2020 die Zielperspektive von 85% inklusiver Unterrichtung anzustreben. (vgl. 1.1.6, 3.1.13-14, 4.1-2) 6. Die zieldifferenten und zielgleichen Unterrichtsvorgaben sollen in einem gemeinsamen Plan zusammengeführt werden. (vgl. 3.1.8) 7. Auf eine Feststellungsdiagnostik zur Schaffung von Förderstunden wird zugunsten einer schulinternen Prozessdiagnostik und Förderung verzichtet, verbunden mit der Verpflichtung zu Rechenschaftslegung (vgl. 1.2.1, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1.13) 8. Die gegenwärtige landesweite Förderquote für LES (4,6 %) wird festgeschrieben und zur Grundlage der Ressourcenzuweisung gemacht. 9. Die Stellen Sonderpädagogik für LES werden in den allgemeinen Schulen verankert. (vgl. 3.1.13,4.1-2) 10. Für die Verbesserung der Förderung stark verhaltensschwieriger Kinder und Jugendlicher werden interdisziplinäre Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS-NRW) eingerichtet. (vgl. 3.1.15) 11. Für die Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation, Sehen, Körperliche und Motorische Entwicklung und Geistige Entwicklung wird an der individuellen Feststellung des Förderbedarfs festgehalten. (vgl. 3.1.13) 12. Inklusion wird unterstützt durch das kontinuierliche Angebot an Fortbildung Inklusion (insbesondere mit den Themen Teamarbeit, innere, auch auf Fächer bezogene Differenzierung unter Bedingungen von Heterogenität, Lernstandsdiagnostik und Förderkonzepte, Feedback-Kultur, Verhaltensmodifikation, Peer-Peer-Lernen, Transfer von Wissen aus dem eigenen Qualifikationsprofil an Kollegen). Das Fortbildungsangebot Inklusion wird regional vorgehalten und umgehend

	<p>verstärkt (vgl. 3.1.18).</p> <p>13. Neben der Projektgruppe Inklusion wird im MSW eine Feedbackgruppe eingerichtet, (vgl. 3.1.2)</p> <p>14. gemeinsame Arbeitsgruppe zur kontinuierlichen Abstimmung innerhalb des Umsetzungsprozesses eingerichtet. (vgl. 3.1.12)</p>
	<p>Mittelfristiger Umsetzungsbedarf:</p> <p>15. Arbeitsgruppe mit dem Ziel eingesetzt, einen konkreten Umsetzungsplan vorzulegen. Darin sollte die schrittweise vollständige Auflösung von Sondergruppen und Heilpädagogischen Kindertageseinrichtungen zugunsten inklusiver Gruppen enthalten sein (vgl. 3.1.6).</p> <p>16. Die Regelungen für inklusive Förderung in den beiden Abschlussjahren der Sekundarstufe I und in den Berufskollegs wird in einer Arbeitsgruppe unter Einbeziehung aller Beteiligter bis 2014 entwickelt. (vgl. 3.1.6, 3.1.7)</p> <p>17. (AO-SF) soll auch die Möglichkeit von kompetenzorientierten Abschlüssen und Portfolios (vgl. 3.1.9) ebenso wie das Prinzip der ‚wohnortnahen Integration‘ für Primar- und Sekundarstufe geregelt werden.</p> <p>18. Hören und Kommunikation, Sehen, Körperliche und Motorische Entwicklung und Geistige Entwicklung werden möglichst rasch in jedem Kreis bzw. in jeder kreisfreien Stadt allgemeine Schwerpunktschulen in Primar- und Sekundarstufe (aller Schulformen) festgelegt. (vgl. 3.1.16)</p> <p>19. Perspektive der ‚Schule ohne Schüler‘ (Kompetenzzentren für Stellenpool und Stundenverteilung, Beratung, Medienpflege, Fortbildung) zu entwickeln.</p> <p>20. Schulbaurichtlinien (vgl. 3.1.6, 3.1.7)</p> <p>21. Förderschulen der Förderschwerpunkte LES bis 2020 ausgelaufen sein werden. (vgl. 2.3, 3.1.14)</p> <p>22. Die Regionen (Kreise, kreisfreien Städte) als Bildungsregionen entwickeln eigene Inklusionspläne und prüfen, wie ihre Ressourcen und Möglichkeiten inklusionsbezogen umgesteuert werden können. (vgl. 3.2.1-9)</p> <p>23. Die Einzelschulen fassen in innerschulischen ‚Zentren unterstützender Pädagogik‘ (ZuP) organisatorisch und baulich zusammen. Ihre Leitung wird wie die Leitung von Förderschulen bezahlt und in die Schulleitung bzw. Schulsteuergruppe einbezogen. (vgl. 3.3.1-11)</p> <p>24. Es wird ein Landes-Inklusionspreis geschaffen.</p> <p>25. Mittel- und langfristig enthalten alle Lehramtsstudiengänge ein Basismodul ‚Inklusion / Heterogenität‘ (vgl. 3.1.18).</p> <p>26. Es wird ein neues Studienfach LES sowohl beim Erststudium Sonderpädagogik als auch als Zweitfach bei allen übrigen Lehramtsstudiengängen eingeführt. (vgl. 3.1.19)</p> <p>27. vor allem für Moderatoren, Fortbilder/innen und die Leitung von ZuP, wird ein dreisemestriger Weiterbildungsstudiengang, Inklusiver Unterricht und Schulentwicklung‘ mit Ermäßigungsstunden eingeführt (vgl. 3.1.18).</p> <p>28. In zweijährigem Abstand wird ein Entwicklungsbericht veröffentlicht und diskutiert (vgl. 3.1.20).</p> <p>29. Eine prozessorientierte wissenschaftliche Begleitung soll ab 2012/13 die Erfahrungen der verschiedenen Akteure auswerten, (vgl. 3.1.19)</p>

- GU = Gemeinsamer Unterricht
- LES = Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES)
- SEN = special educational needs
- ZuP = Zentrum für unterstützende Pädagogik
- REBUS= Regionales Beratungs- und Unterstützungsstelle
- MAIS = Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales.

Guter inklusiver Unterricht und seine kurz- und langfristigen Wirkungen. Erfahrungen aus der Praxis und Erkenntnisse der Forschung

- Klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses,
- Hoher Anteil echter Lernzeit,
- Lernförderliches Klassenklima, freundlich-anerkannter Lehrersstil,
- Inhaltliche Klarheit,
- Sinnstiftendes Kommunizieren zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern,
- Methodenvielfalt,
- Beachtung der individuellen Lernausgangslagen („individuelle Passung“):

(vgl. Meyer 2003, Meyer/Meyer 2009, Helmke 2004, Jürgens/Standop 2010).

Diese Ergebnisse beziehen sich in der Regel auf einen nichtintegrativen Unterricht mit nur einer Lehrkraft. Erstaunlicherweise sind diese Kriterien jedoch kompatibel mit der Praxiserfahrung im gemeinsamen Unterricht und den Erkenntnissen der integrativen Begleitforschung, die allerdings darüber hinaus weitere Aspekte guten gemeinsamen Unterrichts herausgearbeitet haben (vgl. u.a. Podlesch 2003, Heyer 2009, Wocken 1998):

- Lernen mit allen Sinnen,
- Lernen durch Handeln,
- Häufiger Wechsel der Sozialformen,
- kommunikatives Lernen (Peer-Peer-Lernen),
- Lernen durch verstärkte Partizipation (Einführung von Wahlmöglichkeiten beim Anspruchsniveau, bei Teilthemen, Zeitdauer, Medien, Sozialformen, Präsentationsarten),
- Verantwortungsübergabe auch an ‚schwierige‘ Schüler/innen,
- Bei Teamarbeit Förderung im Raum, Realisierung des 4-Augen-Prinzips,
- Einführung von Zielvereinbarungen in Entwicklungsgesprächen generell und durch Förderpläne mit SEN²-Schülern,
- Einführung transparenter Rechenschaftslegung bzw. Dokumentation des Erreichens

von Zielvereinbarungen, die individuell in Lernbüchern / Portfolios festgehalten werden.

Wocken hat frühzeitig, in Auseinandersetzung mit Feuser (1994), darauf aufmerksam gemacht, ‚gemeinsamer Unterricht‘ bedeute nicht, dass alle durchweg zur gleichen Zeit am gleichen Gegenstand und miteinander lernen müssten – und alles andere als Scheitern anzusehen sei. Vielmehr gebe es eine breite Palette der Gleichzeitigkeit und der Unterschiede, also sowohl gemeinsames Lernen am gleichen Gegenstand als auch bloß koexistente Situationen, etwa mit gelegentlichen Blickkontakten, Bemerkungen und auch einmal gegenseitigen Hilfen, wie auch zahlreiche andere mögliche und durchaus sinnvolle Konstellationen (vgl. Wocken 1998). Dieser Hinweis scheint wichtig, um bei manchen Lehrkräften die Sorge vor Überforderung abzubauen. In allen Diskussionen über ‚guten Unterricht‘ taucht immer wieder die Frage auf, ob die hier genannten Kriterien ausreichen bei Störungen durch ‚schwierige‘ Schüler/innen. Durch die empirische Forschung über gemeinsamen Unterricht mit solchen Kindern haben sich die obigen Kriterien bestätigt; es ergeben sich aber ergänzende Aspekte. Lernförderlich ist:

- Zügiger Stundenbeginn mit gemeinsam erarbeiteten Ritualen,
- Schnelle, nonverbale Reaktion auf Störungen,
- Die Einführung einfacher, gemeinsam erarbeiteter Regeln bei Störungen und Beleidigungen, aber auch für ‚Belohnungen‘,
- Die Einbeziehung der Freunde und der Klasse bei Verhaltensabsprachen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern,
- Eine sanfte Steuerung der Partner- und Gruppenzusammensetzung innerhalb des Unterrichts zur Vermeidung von ‚sozialdarwinistischen‘ Trends,
- Vermeidung zu vieler bzw. zu diffuser Wahlmöglichkeiten und die Beratung einzelner Schüler/innen, die Orientierungsprobleme haben,
- Und auch unter diesem Aspekt: Teamarbeit im Raum (4-Augen-Prinzip) ist störungsreduzierender und zugleich effektiver für alle Schüler/innen als die regelmäßige Bildung von Kleingruppen im Gruppenraum bzw. auf dem Flur (vgl. dazu Nolting 2002, Preuss-Lausitz 2004, 2005, Textor 2007, 219).

² SEN = special educational needs

Dieser umfangreiche Katalog von Kriterien guten und zugleich gemeinsamen Unterrichts darf jedoch **nicht als Rezeptologie** verstanden werden. Vielmehr sind dies gut abgesicherte Hinweise für lernwirksamen und zugleich sozial befriedigenden Unterricht, die als Planungs- und (Selbst-) Beobachtungskriterien dienen können. Wenn in der Öffentlichkeit gefragt wird, was eigentlich guten gemeinsamen (inkluisiven) Unterricht kennzeichnet, kann mit diesen Merkmalen geantwortet werden.