



Ulrich Heimlich / Ursula Müller / Patricia Pfeil  
Marion Einsiedler / Regina Roland / Michael Wittko

# Inklusive Regionen

Das Beispiel Kempten

Heimlich / Müller / Pfeil / Einsiedler / Roland / Wittko

# **Inklusive Regionen**



Ulrich Heimlich  
Ursula Müller  
Patricia Pfeil  
Marion Einsiedler  
Regina Roland  
Michael Wittko

# Inklusive Regionen

Das Beispiel Kempten

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.I. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: Uschi Stadelhofer-Landgraf.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5936-3 Digital

ISBN 978-3-7815-2463-7 Print

# Inhalt

Grußwort des Oberbürgermeisters der Stadt Kempten .....	7
Vorwort der Herausgeber*innen .....	9

*Ulrich Heimlich und Michael Wittko*

<b>1 Teilprojekt A: Schulische Inklusion von Kindern und jungen Menschen – regionale Entwicklungsperspektiven .....</b>	<b>17</b>
Vorbemerkung .....	17
1.1 Sozialräumliche Betrachtung amtlicher Schuldaten zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern .....	18
1.1.1 Förderquote in Bayern .....	19
1.1.2 Separationsquote und Separationsanteil in Bayern .....	20
1.1.3 Inklusionsquote und Inklusionsanteil in Bayern .....	20
1.1.4 Schullandschaft Kempten im Spiegel der kommunalen Daten .....	22
1.1.5 Strukturdaten zur inklusiven Schullandschaft Kempten .....	23
1.1.6 Sozialräumliche Entwicklungsperspektiven der inklusiven Schullandschaft in Kempten (Diskussion) .....	36
1.2 Qualität inklusiver Schulentwicklung in der inklusiven Modellregion Kempten .....	38
1.2.1 Inklusive Schulentwicklung als Mehrebenenmodell .....	38
1.2.2 Qualität inklusiver Schulentwicklung in Kempten .....	40
1.2.3 Exkurs: Response-to-Intervention (RTI) und inklusive Schulqualität (Janina Minge) .....	50
1.2.4 Inklusive Schulen im Sozialraum (Diskussion) .....	54
1.3 Netzwerkanalyse in inklusiven Regionen .....	61
1.3.1 Netzwerke und Netzwerkforschung .....	61
1.3.2 Netzwerkforschung an inklusiven Schulen .....	63
1.3.3 Sozialräumliche Vernetzung an Kemptener Grund- und Mittelschulen und Förderzentren .....	65
1.3.4 Vernetzung in der inklusiven Modellregion (Diskussion) .....	82
1.4 Zusammenfassung: Entwicklung der inklusiven Modellregion Kempten aus schulischer Sicht .....	84

*Ursula Müller, Patricia Pfeil, Marion Einsiedler und Regina Roland*

<b>2 Teilprojekt B: Außerschulische Inklusion von Kindern und jungen Menschen – sozialräumliche Perspektiven .....</b>	<b>89</b>
Vorbemerkung .....	89
2.1 Inklusion in der Kommune .....	90
2.1.1 Entwicklung und Umsetzung eines inklusiven Gemeinwesens .....	91
2.1.2 Inklusive Bildung in der Kommune .....	95
2.1.3 Inklusion im Sozialraum .....	98
2.1.4 Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe/-arbeit .....	100

2.2	Vernetzte Akteur*innen: Forschungsheuristik .....	104
2.2.1	Akteurzentrierter Institutionalismus .....	104
2.2.2	Zum Begriff des Netzwerks .....	107
2.3	Qualitative Netzwerkanalyse .....	110
2.3.1	Fragebogen .....	112
2.3.2	Expert*inneninterviews .....	114
2.3.3	Dokumentenanalyse .....	115
2.4	Ergebnisse: Inklusion und Vernetzung in den Einrichtungen .....	115
2.4.1	Inklusionsverständnis .....	125
2.4.2	Voraussetzungen für inklusives Arbeiten .....	129
2.4.3	Dimensionen der Inklusionsarbeit .....	133
2.4.4	Fazit I: Inklusion in den Einrichtungen .....	133
2.4.5	Vernetzung, Zusammenarbeit und Kooperation .....	136
2.4.6	Konkurrenzerfahrungen und Synergieeffekte .....	145
2.4.7	Zusammenarbeit in Gremien und Zusammenschlüssen .....	147
2.4.8	Stellenwert der Netzwerkarbeit im Hinblick auf Inklusion .....	148
2.4.9	Interne Kooperationen und Vernetzung .....	150
2.4.10	Fazit II: Vernetzung, Zusammenarbeit und Kooperation .....	151
2.5	Gemeinsam inklusive: Kooperation im Wandel .....	153
2.5.1	Hürden der Vernetzung und Zusammenarbeit .....	154
2.5.2	Bedarfe zur Verbesserung der inklusiven Zusammenarbeit .....	157
2.5.3	Gelingensfaktoren zur inklusionsfördernden Zusammenarbeit .....	158
2.6	Gemeinsam inklusive: erfolgreiche Vernetzung und Zusammenarbeit .....	167
2.7	„Inklusive Vernetzung“ – Perspektiven außerschulischer Akteur*innen in Kempten (Diskussion) .....	173

*Ulrich Heimlich, Ursula Müller, Patricia Pfeil, Marion Einsiedler, Regina Roland und  
Michael Wittko*

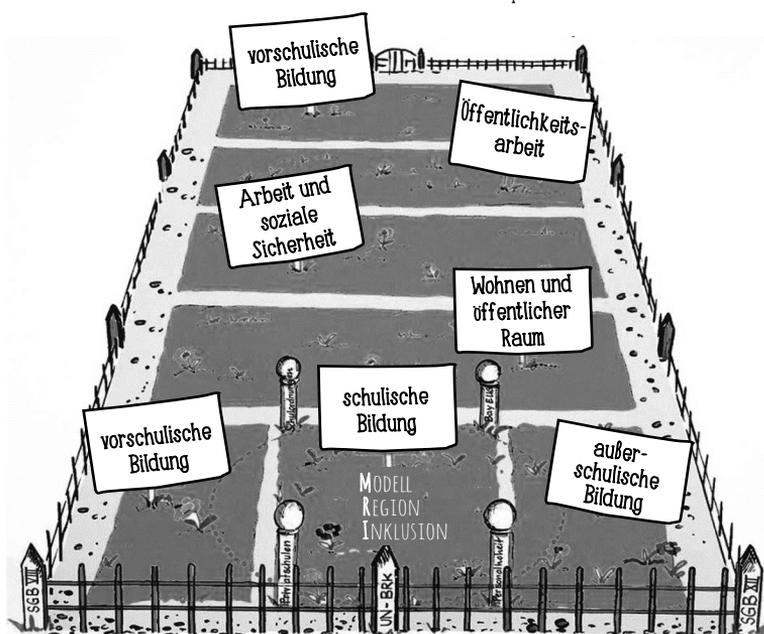
<b>3</b>	<b>Empfehlungen zur Weiterentwicklung inklusiver Regionen .....</b>	<b>181</b>
3.1	Merkmale inklusiver Regionen und Indikatoren zur Weiterentwicklung aus schulischer und außerschulischer Perspektive .....	181
3.2	Empfehlungen für die Auswahl inklusiver Regionen .....	184
3.3	Zur Bedeutung des „Sozialraums“ in inklusiven Regionen .....	185
3.3.1	Konturen einer sozialraumorientierten Schule .....	186
3.3.2	Inklusion und Sozialraum zusammen denken .....	188
3.4	Netzwerk- und Zusammenarbeit von Akteur*innen in inklusiven Regionen ...	188
3.4.1	Netzwerkarbeit mit allen relevanten Akteur*innen .....	189
3.4.2	Inklusion im Netzwerk organisieren und kommunizieren .....	190
<b>Verzeichnisse .....</b>		<b>193</b>
	Literaturverzeichnis .....	193
	Verzeichnis der Abbildungen .....	201
	Verzeichnis der Tabellen .....	202
	Steuergruppe der Modellregion Inklusion Kempten .....	203
	Autor*innenverzeichnis .....	204

## Grüßwort von Thomas Kiechle, Oberbürgermeister der Stadt Kempten (Allgäu)

Innerhalb der Stadt Kempten (Allgäu) wurden bereits mit der Verabschiedung des kommunalen Aktionsplanes zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention wichtige Weichen für ein inklusives Gemeinwesen gestellt. Vor dem Hintergrund dieses Gartens eines inklusiven Gemeinwesens (siehe Abbildung), der zahlreiche weitere Lebensbereiche einschließt, wurde die Stadt Kempten im November 2015 durch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst zur Modellregion Inklusion benannt – als zu diesem Zeitpunkt einziges Modellvorhaben dieser Art in Bayern.

Von zentraler Bedeutung ist dabei die Entwicklung von inklusiven Bildungsstrukturen. In einer inklusiven Gesellschaft ist es normal, verschieden zu sein. Jeder ist willkommen. Dennoch stehen wir noch am Anfang eines längeren Weges, der nur erfolgreich sein kann, wenn viele Menschen direkt daran beteiligt sind.

### Kommunaler Aktionsplan Inklusion „Miteinander inklusiv in Kempten“



Kommunaler Aktionsplan „Miteinander Inklusiv in Kempten“

Beispielhaft ist die Einrichtung einer sogenannten FLEX-Klasse, wie sie in Kempten bereits im Jahr 2007 im Rahmen des Projektes „zukunft bringt's“ entstanden ist. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen individuell schulisch und sozialpädagogisch gefördert und die Eltern durch aufsuchende Sozialarbeit und Elterntraining in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt.

Unter dem Motto „Prävention statt Reaktion“ wurden in Kempten zahlreiche weitere Projekte gestartet. Bayernweit einzigartig ist dabei das Miteinander von Kommune, staatlichem Schulamt und dem sonderpädagogischen Förderzentrum, das inzwischen Teil einer regelrechten Kemptener Kommunikationskultur geworden ist. Für die bayerische Kultusstaatssekretärin Frau Anna Stolz ist Kempten „ein herausragender Botschafter für mehr Miteinander in unserem Land“.

Die wissenschaftliche Begleitung der Modellregion Inklusion in Kooperation zwischen der Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten und der Ludwig-Maximilians-Universität München ist ein weiterer Beleg für die interdisziplinäre Zusammenarbeit in Kempten. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse führten auch zu einer Evaluierung der Qualität der Kooperationen. Das Konzept eines sozialraumorientierten inklusiven Bildungssystems könnte sich dabei als tragfähiges Gerüst für zukünftige Entwicklungen in ganz Bayern erweisen.

Thomas Kiechle  
Oberbürgermeister der Stadt Kempten

## Vorwort der Herausgeber\*innen

Am 09.06.2016 hat der Kemptener Stadtrat den Kommunalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) mit dem Titel „Miteinander inklusiv in Kempten (MIK)“ beschlossen. In dem zweijährigen Entstehungsprozess des Aktionsplans kommt bereits das breite Interesse aller Verantwortlichen besonders im Bereich der Eingliederungshilfe zum Ausdruck. Im November 2015 ist die Stadt Kempten als Modellregion Inklusion vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) anerkannt worden. Damit werden zum einen die intensive Kooperation zwischen verschiedenen Schulformen in den vergangenen Jahren und die Entwicklung von derzeit insgesamt elf Schulen mit dem Schulprofil Inklusion anerkannt (davon zwei im Bereich der beruflichen Bildung). Zum anderen wird ebenfalls die bereits jetzt bestehende intensive Kooperation zwischen der Kommune, der Kinder- und Jugendhilfe, der Jugendarbeit sowie weiteren sozialen Diensten in Kempten besonders hervorgehoben, die Kempten als inklusive Region kennzeichnet.<sup>1</sup>

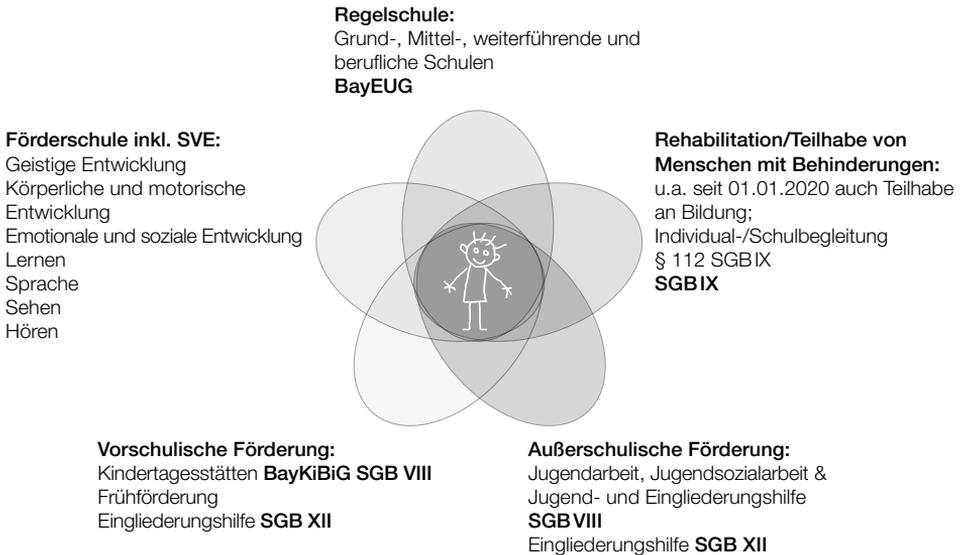
Die Beratungsstelle Inklusion beim Schulamt der Stadt Kempten übernimmt zusätzlich eine Netzwerkfunktion, indem sie sich als Bindeglied für die zahlreichen bestehenden Beratungssysteme versteht. Das Projekt „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“ soll von daher Zugänge zur Inklusion in das Gemeinwesen (vgl. Beck 2016) aufzeigen helfen und somit zur Weiterentwicklung der inklusiven Strukturen im Sinne flächendeckender Modelle in Bayern beitragen (vgl. *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V./Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e.V.* 2015; *Hartwig & Kronenberg* 2014). Die Idee der „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“ baut letztlich auf der Inklusionsentwicklung in Bayern in der Umsetzung der UN-BRK auf, seitdem das „Gesetz über das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)“ im Jahre 2011 entsprechend geändert worden ist. Seither heißt es in Art. 2, dass inklusiver Unterricht Aufgabe aller Schulen sei. In Artikel 30b werden als weitere Neuerungen das Schulprofil Inklusion und die inklusive Schulentwicklung als Aufgabe aller Schulen beschrieben. Im „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (BIS)“, das von 2013 bis 2016 in Kooperation der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Julius-Maximilians-Universität Würzburg mit Unterstützung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus durchgeführt worden ist, sind schließlich die Konturen eines inklusiven Schulsystems in Richtung auf die sonderpädagogischen Förderangebote in allgemeinen Schulen, den inklusiven Unterricht, die Qualität inklusiver Schulentwicklung sowie die interne und externe Kooperation der inklusiven Schulen untersucht worden (vgl. *Heimlich et al.* 2016). Die Entwicklung einer inklusiven Modellregion stellt vor diesem Hintergrund einen weiteren Schritt in Richtung auf ein flächendeckendes System der Inklusion dar, in dem nicht mehr nur die schulische Inklusionsentwicklung von Bedeutung ist, sondern die Kinder- und Jugendhilfe und das gesamte Gemeinwesen mit in den Blick genommen werden.

Den Auftakt zum Projekt „Modellregion Inklusion Kempten (MIK)“ bildete am 27.10.2016 eine Open-Space-Veranstaltung, an der ca. 130 Verantwortliche aus der Eingliederungshilfe, der Kin-

---

1 Mit der Bezeichnung „inklusive Region“ werden in Bayern Regionen ausgezeichnet, die sich in besonderer Weise um inklusive Erziehung und Bildung bemühen und dabei vor allem auch die Vernetzung von schulischen mit außerschulischen Akteur\*innen vorantreiben. Viele der Maßnahmen beziehen sich auf die Gestaltung und Organisation schulischen Unterrichts wie die Konzeption kooperativer Unterrichtsformen oder die Entwicklung des „Schulprofils Inklusion“ an den Schulen vor Ort. Außerschulische Akteur\*innen sind dabei in den Schulen unterstützend oder mit eigenen Angeboten daran beteiligt, eine regionale inklusive Erziehung- und Bildungslandschaft zu schaffen.

der- und Jugendhilfe, der Jugendarbeit und der Kommune teilnahmen. Es entstanden zahlreiche Arbeitsgruppen, die unter dem gemeinsamen Leitbild der Inklusion nunmehr die konkrete Entwicklungsarbeit im Rahmen der inklusiven Modellregion übernehmen. Der Prozess der sozial-räumlichen Vernetzung von Bildungsinstitutionen wie Schulen und Kindertageseinrichtungen sowie Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, einschließlich der Jugendarbeit in der inklusiven Modellregion Kempten, sollte ebenfalls wissenschaftlich begleitet werden. Im Mittelpunkt stehen dabei im Sinne eines engen Inklusionsverständnisses zunächst Kinder und junge Menschen mit Behinderung (bis zum Alter von 21 Jahren), da diese Gruppe in ihren Teilhabe- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Sinne des Leitbildes der Inklusion besonders gestärkt werden muss. Dazu sind insbesondere die Vernetzung und Intensivierung der Kooperation bereits vorhandener Bildungs- und Betreuungsangebote erforderlich. Durch eine Verstärkung des Miteinanders in Kempten sollen Synergieeffekte entstehen, die es ermöglichen, die Qualität der vorhandenen Angebote weiterzuentwickeln und zugleich die vorhandenen Ressourcen intelligent zu steuern.



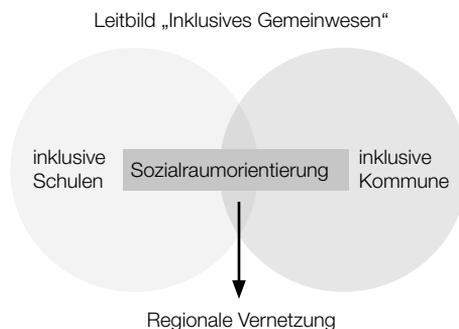
\* Könnte noch durch Angebote aus dem SGB III (Bereich Arbeitsförderung, Berufsorientierung) und dem SGB V (Bereich Gesundheitshilfen, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Logopädie, Ergotherapie) ergänzt werden!

Quelle: Steuergruppe der Modellregion Inklusion (2020)

Systemübergänge und Barrieren in der inklusiven Modellregion Kempten

Die Wissenschaftliche Begleitung strebt eine institutionsübergreifende Perspektive an, die es ermöglicht, die notwendigen Rahmenbedingungen für das Gelingen schulischer Inklusion in den Blick zu nehmen. Es ist einerseits grundlegend, inklusive Schulen zu fördern und die Gelingensfaktoren dafür festzuhalten. Zum anderen erfordert die Umsetzung dieser Aufgabe auch Annahme und Aktivitäten außerschulischer Akteur\*innen. Eine Ausweitung der Inklusion auf weitere Dimensionen von Heterogenität und Diversität wird für die Zukunft angestrebt. Die Wissenschaftliche Begleitung erfolgt in Kooperation zwischen der Ludwig-Maximilians-Universität München (Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Grundschullehrer Michael Wittko: Teilprojekt

A) und der Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten (Prof.in Dr. Patricia Pfeil, Prof.in Dr. Ursula Müller, Regina Roland, Marion Einsiedler: Teilprojekt B). Damit wird eine Verschränkung schul- und sonderpädagogischer Perspektiven auf der einen Seite mit sozialpädagogischen und sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf der anderen Seite angestrebt. Das Konzept einer inklusiven Modellregion entsteht letztlich aus den beiden Perspektiven im Dialog mit allen Beteiligten.



Konzept des Projektes „Modellregion Inklusion Kempten (M!K)“

Voranstellen möchten wir unser gemeinsames Grundverständnis von Inklusion und Behinderung, das dem Projekt zugrunde liegt. Der Begriff der „Inklusion“ rückt seit dem Inkrafttreten der UN-BRK im Jahr 2008 verstärkt in das Bewusstsein der öffentlichen Wahrnehmung. Im Sinne der UN-BRK bezieht sich der Inklusionsbegriff auf Menschen mit Behinderungen, wobei „Behinderung“ als Wechselspiel zwischen individueller Beeinträchtigung und gesellschaftlichen Barrieren beziehungsweise Umweltbedingungen gesehen wird. Nach *Hinz* (2009) meint Inklusion „die Berücksichtigung und Anerkennung der individuellen Unterschiede aller Menschen, ohne dass eine Kategorisierung und Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe [...] stattfindet und ohne dass eine Aussonderung in besondere Institutionen erfolgt“ (*Hinz* 2009, S. 172). Inklusion als gesellschaftliche Vision referiert damit auf übergreifende Werte wie soziale Teilhabe, Anerkennung und Wertschätzung der menschlichen und gesellschaftlichen Vielfalt (vgl. *Werning* 2010, S. 4) und regt den Abbau von Barrieren und Diskriminierung an (vgl. *Lütje-Klose* 2013, S. 11f.). Ein so verstandener Inklusionsbegriff fordert eine Gestaltung rechtlicher, organisationaler und institutioneller Verhältnisse, die es ermöglicht, dass Menschen mit Behinderungen in gleicher Weise am gesellschaftlichen Leben teilhaben können, wie Menschen ohne Behinderungen (vgl. *Bundesjugendkuratorium* 2012, S. 6).

Die Kultusministerkonferenz beschäftigt sich im Jahre 2011 mit der Umsetzung der UN-BRK im schulischen Bereich. In ihrem Beschluss vom 20.10.2011 wird aufbauend auf den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 der Bildungsaspekt für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in den Vordergrund gestellt (vgl. *Kultusministerkonferenz* 2011). Die Empfehlungen zielen auf einen Perspektivenwechsel zum inklusiven Unterricht und die Verwirklichung der vollen und selbstbestimmten Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit SPF im schulischen Bereich ab. Dabei wird der sonderpädagogischen Förderung und der sonderpädagogischen Fachkompetenz in inklusiven Schulen eine bedeutsame Rolle zugewiesen (vgl. *Heimlich* 2019, S. 33f.).

In Diskursen im Anschluss an die Ratifizierung der UN-BRK wurde der Begriff der Inklusion zunehmend generalisiert und „zu einem umfassenden Prinzip des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt erweitert“ (*Bundesjugendkuratorium* 2012, S. 7), was sich auch in gesellschaftstheoretischen und pädagogischen Konzepten widerspiegelt (vgl. *Hinz* 2009; vgl. *Wöcken* 2010). Heterogenität wird nicht nur in Bezug auf „Menschen mit Behinderung“ beschrieben und gefordert, sondern es werden weitere Dimensionen wie Geschlecht, Religion, Herkunft etc. einbezogen (vgl. *Hinz* 2009, S. 172). Mit der Ausweitung des Inklusionsbegriffs gehen jedoch Befürchtungen verschiedener Akteur\*innen einher, „Inklusion“ könne als „allgemeine[s] Leitbild [...] eines harmonischen gesellschaftlichen Lebens“ (*Bundesjugendkuratorium* 2012, S. 8) an Attraktivität und politischer Gestaltungskraft verlieren und damit zur Relativierung und Abnahme der rechtlichen und politischen Handlungsaufforderungen, die aus der UN-BRK resultieren, führen (vgl. a.a.O., S. 7f.). Es gilt also bei der Diskussion über die Umsetzung von „Inklusion“ stets zu beachten, welches Verständnis von „Inklusion“ dem jeweiligen Diskurs zugrunde liegt. Dabei wird unter einem eng gefassten Begriff meist der (ausschließliche) Bezug auf die Gruppe der Menschen mit Behinderungen verstanden. Das *Bundesjugendkuratorium* (2012) fordert jedoch, „dass das Inklusionsprinzip für jede gesellschaftliche Gruppe konkretisiert werden muss“ (a.a.O., S. 9). Insofern wäre auch denkbar, dass zukünftig mehrere Varianten eines engen Inklusionsverständnisses existieren könnten, die es jeweils zu benennen gälte. Im Kontext dieser Begleitforschung wird in Bezug auf die UN-BRK von einem engen Inklusionsbegriff ausgegangen, der sich dezidiert auf die gleichberechtigte Teilhabe der „Kinder und Jugendlichen mit Behinderung“ bezieht.

Die Umsetzung des Inklusionsprinzips als geltendes Recht und „gesamtgesellschaftliche Aufgabe“ (*Bundesjugendkuratorium* 2012, S. 42) stellt Staat und Gesellschaft vor diverse Herausforderungen. Politische, administrative und finanzielle Strukturen müssen verändert, entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden. Ebenso bedeutsam ist die Erstellung und Anpassung organisationsbezogener und pädagogischer Teilhabekonzepte, die individuelle Förderung ebenso berücksichtigen, wie institutionelle und überinstitutionelle Maßnahmen. Dabei müssen „die realen Verwirklichungschancen zum Kriterium erhoben werden, wenn [...] die individuelle Handlungsbefähigung der betroffenen Person in einer Institution, die den Zugang und die Teilhabe unterschiedlicher Personengruppen ermöglicht und fördert, zur Zielperspektive wird“ (a.a.O., S. 12). Das *Bundesjugendkuratorium* (2012) verweist in diesem Zusammenhang auf den prozesshaften, teils langwierigen Charakter der Bemühungen, Inklusion in allen Lebensbereichen umzusetzen. Dies geht mit einem „tiefgreifenden kulturellen Wandel in unserer Gesellschaft und bei den beteiligten Fachkräften“ (a.a.O., S. 42) einher, was sich im alltäglichen Handeln von Organisationen<sup>2</sup> abbildet (vgl. a.a.O., S. 15).

Inklusion wird häufig – auch im Kontext außerschulischer Bildung und Erziehung – als die Fortführung und Weiterentwicklung des Integrationsgedankens betrachtet (vgl. *Stein* 2010, S. 78). Auch wenn die geschichtliche Entwicklung von der Exklusion von Menschen mit Behinderungen bis hin zur Inklusion über die Stadien der Separation, Kooperation und Integration verlief (vgl. *Sander* 2008; und den historischen Rückblick bei *Heimlich* 2019, S. 34–47), bauen diese Stadien nicht trennscharf aufeinander auf, sondern gehen fließend ineinander über und bestehen zum Teil auch parallel (vgl. *Lütje-Klose* 2013, S. 12). Das Stadium der Integration (lat. „integrare“: aufnehmen) lässt sich dennoch Ende der 1970er Jahre im Zuge der damals erfolgreichen Integrationsbewegung verorten und wurde zunächst im Kontext von (schulischer) Bil-

2 Organisationen werden definiert als „soziale Einheiten, die im Wesentlichen durch zwei Merkmale charakterisiert werden können: 1. formale Mitgliedschaft und 2. Ziel- und Zweckgerichtetheit. In der Regel kommt hinzu, dass Organisationen auch über eine rechtliche Gestalt verfügen“ (*Burmeister* 2017, S. 615).

derung und Erziehung relevant. Meist durch Eltern initiiert, unterstützt von Pädagog\*innen und Wissenschaftler\*innen, kam es zu einer allmählichen Ausdifferenzierung sonderpädagogischer Konzepte, Lern- und Förderorte, sowie, beispielsweise in Form von integrativen Kindergärten oder Schulen (vgl. a.a.O., S. 14). Gemäß dem aus Dänemark aufgegriffenen Normalisierungsprinzip sollte sich das Leben für Menschen mit Behinderung „so normal wie möglich“ (*Frühhauf* 2010, S. 16) vollziehen und die Lebensrhythmen und -orte sollten entsprechend angeglichen werden. Das Modell der Integration setzt dabei die Zuschreibung als „behindert“ und damit „anders“ voraus. Im Sinne des „Aufnehmens“ werden Menschen nach Klassifizierung und Kategorisierung ihrer Behinderung in eine bestehende Regeleinrichtung integriert (vgl. *Lütje-Klose* 2013, S. 17), während das Inklusionskonzept „die Verantwortungsübernahme für [Menschen ...] mit Behinderungen, Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen durch alle Institutionen [...] ohne Kategorisierung und Aussonderung [beinhaltet]“ (*Lütje-Klose* 2013, S. 10). In den 1980er Jahren gewann das Selbstbestimmungsparadigma an Bedeutung. Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung forderten mit dem Leitsatz „Nicht über uns ohne uns“ (*Frühhauf* 2010, S. 17) politische und gesellschaftliche Teilhabe ein. Elemente dieses Empowerment-Ansatzes wurden von nun an auch in Bildungsangeboten berücksichtigt (vgl. a.a.O., S. 16).

Integrationsmodelle ermöglichen grundsätzlich die Wahl zwischen verschiedenen Lern- und Lebensorten – in speziellen Institutionen oder denen des gesellschaftlichen Regelsystems. Dadurch werden die Lebensbiographien von Menschen mit Behinderung vielfältiger. Gleichzeitig bieten Integrationskonzepte Anlass für Kritik – vor allem im Vergleich mit Kernelementen inklusiver Konzepte: Menschen mit sogenannten schweren Behinderungen verbleiben zum einen oftmals in Sonderinstitutionen (vgl. *Frühhauf* 2010, S. 20f.). Zum anderen ergibt sich häufig ein reines Neben-Einander der Personengruppen „mit Behinderung“ und „ohne Behinderung“, sodass zum Beispiel Schüler\*innen zwar am selben Ort, nicht jedoch gemeinsam, also miteinander, lernen (vgl. a.a.O., S. 19). Aufgrund dieser und weiterer Aspekte, die im Sinne der Idee einer umfassenden Teilhabe aller Menschen als unzureichend zu bewerten sind, sind heute das Leben und Lernen in sozialen Regelstrukturen des Gemeinwesens Ziele aktueller Inklusionskonzepte. Der Integrationsbegriff wurde zunehmend von dem der „Inklusion“, in enger Verbindung mit „Teilhabe“ abgelöst, sodass *Frühhauf* (2010) bereits vor mehr als einem Jahrzehnt eine begriffliche Verwendung, die den Terminus der „Integration“ eher auf die gesellschaftliche Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund bezieht, während „Inklusion“ in Bezug auf Menschen mit Behinderung zum Begriff der Wahl wird, konstatiert (vgl. a.a.O., S. 11). Zunächst wurden die beiden Begriffe häufig synonym gebraucht oder der Terminus der „Integration“ durch den der „Inklusion“ ersetzt, was zu inhaltlicher Undifferenziertheit führte (vgl. a.a.O., S. 11ff.). Von einem Begriffswechsel von der „Integration“ hin zur „Inklusion“ erhoffte man sich jedoch häufig neue visionäre Kraft (vgl. *Reiser* 2003, S. 307f.). Auch hier besteht neben allen Vorteilen dieses potentiellen Aufschwungs der Bestrebungen, umfassende Teilhabe umzusetzen, die Gefahr der missbräuchlichen Nutzung des Leitbegriffs der „Inklusion“ durch Politik und Verwaltung (vgl. *Frühhauf* 2010, S. 13f.). Insbesondere in Bezug auf die inklusive Gestaltung des Bildungssystems, das sich gemäß den Forderungen der UN-BRK mit einer erheblichen Umbruchssituation konfrontiert sieht, gilt demnach, einerseits das jeweils zugrundeliegende Inklusionsverständnis zu erschließen und andererseits die inhaltlichen Konzepte nach ihren Anteilen an inklusiven und integrativen Ansätzen zu differenzieren.

Der Inklusionsgedanke, wie er in der UN-BRK vertreten und gefordert wird, steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff der „Behinderung“, der in Artikel 1 der Konvention erläutert wird: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische,

geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (*Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen* 2017, S. 2). Diese Formulierung lehnt sich an die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) an, wonach „Behinderung“ nicht primär medizinisch, individuell oder sozial, sondern – als Synthese – im Kontext eines bio-psycho-sozialen Modells betrachtet wird. Die ICF benennt dabei die vier grundlegenden Komponenten Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten und Partizipation sowie Umweltfaktoren, die zueinander in Bezug gesetzt werden (vgl. *Sandor* 2015). Behinderung entsteht demnach aus dem Zusammenspiel der durch eine Schädigung eingeschränkten Handlungsfähigkeit einer Person und einschränkenden Umweltbedingungen. Es ist jedoch nicht die Schädigung selbst, die zur Behinderung und damit zur mangelnden sozialen Inklusion und Partizipation führt, sondern das Unvermögen der Umwelt, diese Nachteile auszugleichen (vgl. *Lütje-Klose* 2013, S. 20).

Im Vergleich zur ICF-Klassifikation definierte die deutsche Sozialgesetzgebung „Behinderung“ lange Zeit unter Rückgriff auf das medizinische Modell von Behinderung deutlich defizitorientierter. Im Zuge der Umsetzung des Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG) wurde der Behinderungsbegriff des SGB IX an den der UN-BRK angeglichen (vgl. § 2 Abs. 1 Nr. 1 S. 1 SGB IX). Eine Aufhebung der Definition von „Behinderung“ beziehungsweise „Beeinträchtigung“ in Abweichung von einem „Normalzustand“ erfolgte jedoch nicht: „Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht“ (§ 2 Abs. 1 S. 2 SGB IX). Analog dazu haben Kinder und Jugendliche gemäß SGB VIII aufgrund einer (drohenden) seelischen Behinderung Anspruch auf Eingliederungshilfe, „wenn ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht“ (§ 35a Abs. 1 Nr. 1 SGB VIII). Durch die Anpassungen der Gesetzestexte im Rahmen der Umsetzung des BTHG rücken somit verstärkt Aspekte der Gestaltung von Umweltbedingungen zur Steigerung von Partizipationschancen ins Blickfeld. Die Logik der sozialen Hilfesysteme, nach der der Bezug von Unterstützungsleistungen an die Feststellung individueller Defizite beziehungsweise nachgewiesener Störungen gekoppelt ist, bleibt jedoch weiterhin erhalten und verbindet sich unter dem Schlagwort „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (*Bundesjugendkuratorium* 2012, S. 14) mit dem Begriff und Verständnis von „Behinderung“ (vgl. *Lütje-Klose* 2013, S. 22f.).

Anstelle eines Behinderungs-Begriffs tritt im internationalen (erziehungswissenschaftlichen) Kontext häufig der Ausdruck „with special educational needs“ (SEN) (wörtlich: „spezielle Erziehungsbedürfnisse“) auf, wenn es um Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Bildungskontext geht. Diese Bezeichnung wurde in der Salamanca-Erklärung der UNESCO verwendet, die im Jahr 1994 als erste internationale Übereinkunft forderte, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten (vgl. *Lütje-Klose* 2013, S. 11). Im Deutschen als „mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen/Unterstützungsbedarfen“ übersetzt, wird diese Zuschreibung im Kontext des Disability-Mainstreaming von einem Teil der Menschen mit Behinderung abgelehnt, da sie als unzutreffend angesehen wird. Die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung seien nicht besonders, sondern genauso vielfältig wie die von Menschen ohne Behinderung (vgl. *SOZIALHELDEN e.V.*).<sup>3</sup> Der Ausdruck „sonderpädagogischer Förderbedarf“ hingegen tritt häufig im (förder)schulischen Bereich auf. *Lütje-*

3 Im vorliegenden Bericht wird daher durchgehend der Begriff „Menschen mit Behinderung(en)“ verwendet.

*Klose* (2013) weist darauf hin, dass dies „die Vorstellung beinhaltet, dass diesem zusätzlichen Förderbedarf nur mit sonderpädagogischer Unterstützung entsprochen werden kann“ (*Lütje-Klose* 2013, S. 23). Unter Umständen widerspricht dieser Bezug auf die vorab festgelegte Professionsgruppe der sonderpädagogischen Lehrkräfte jedoch dem Inklusionsanspruch auf individuelle Unterstützung, weswegen *Lütje-Klose* die Übertragung des Begriffs auf andere Kontexte als den schulrechtlichen nicht befürwortet (vgl. ebd.). Mit der KMK-Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 (vgl. Kultusministerkonferenz 1994) wird allerdings insofern für den schulischen Bereich ein weitreichender Perspektivenwechsel erreicht, als nicht mehr die einseitige Orientierung an der Behinderung im Vordergrund stehen sollte, sondern vielmehr die Orientierung an der Förderung. Die Kultusminister der 16 Bundesländer erkennen damit erstmals an, dass sonderpädagogische Förderung auch und vermehrt in allgemeinen Schulen stattfinden kann. Sie reagieren damit auf die immer zahlreicher gewordenen integrativen Schulprojekte seit Anfang der 1970er Jahre. Der Begriff der sonderpädagogischen Förderung avanciert im Gefolge dieser Empfehlungen zu einem zentralen Terminus im fachlichen Diskurs der Sonderpädagogik und findet ebenso Eingang in alle Schulgesetze der Bundesländer. Auch wenn die KMK letztlich keine schlüssige Definition des Begriffes sonderpädagogische Förderung vorlegt, so ergibt sich doch zwischenzeitlich ein Konsens im Fach, dass sonderpädagogische Förderung in jedem Fall aus einem begründeten Handlungszusammenhang von Diagnose, Intervention und Evaluation besteht und von Beratungs- und Kooperationsstrukturen begleitet wird (vgl. *Heimlich* 2019, S. 202). Auch in Bezug auf die Entwicklung inklusiver Schulen gilt mittlerweile im fachlichen Diskurs als anerkannt, dass eine gute Qualität des inklusiven Bildungsangebotes nur mit sonderpädagogischer Fachkompetenz erreicht werden kann.

Zusammenfassend lässt sich die Debatte um angemessene Begrifflichkeiten mit einem Zitat aus der Stellungnahme des *Bundesjugendkuratoriums* (2012) beschreiben: „Nicht die Bezeichnung ist das Problem, sondern die daran anknüpfende gesellschaftliche Benachteiligung. Eine zielgruppenspezifische Förderung muss mit Bezeichnungen sensibel umgehen, um nicht entsprechende soziale Stereotypen und Etikettierungen mit ihren negativen Folgen einer zusätzlichen sozialen Beeinträchtigung noch zu vertiefen; dennoch muss es weiterhin erlaubt sein, die Zielgruppe überhaupt erst einmal zu benennen“ (*Bundesjugendkuratorium* 2012, S. 14). Mit Verweis auf das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma machen die Verfasser\*innen deutlich, dass es sich bei der sprachlichen und rechtlichen Definition von Behinderung um eine Gratwanderung handelt, die einerseits zum Ziel hat, eine Politik des Nachteilsausgleiches umzusetzen, gleichzeitig aber „allgemeine Förderperspektiven in den Institutionen zu verankern“ (ebd.). Mit der Herausforderung, sich in ihrer täglichen Arbeit zwischen diesen Polen zu positionieren, sind die Fachkräfte der Sozialen Arbeit stets konfrontiert, wozu auch die diversen (sozial)rechtlichen Bestimmungen beitragen. Dies gilt in gleicher Weise für Lehrkräfte der allgemeinen Schulen und sonderpädagogische Lehrkräfte, da sie zusätzlich zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen einen curricularen Bildungsauftrag haben, der die Erarbeitung und Vermittlung von basalen kulturellen Wissensbestandteilen enthält und darüber hinaus unter dem zentralen Bildungsziel der Selbstbestimmung dazu beitragen soll, eine selbstständige Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Gleichzeitig ist es wichtig, ein Verständnis von Inklusion zu etablieren, in dem nicht in unterschiedlichen Professionen gedacht wird und das bestimmten Systemlogiken folgt, sondern das der gesamtgesellschaftlichen Dimension von Inklusion gerecht wird.

Im Projekt „Modellregion Inklusion Kempten (M!K)“ hat sich vor diesem Hintergrund gezeigt, dass außerschulische Akteur\*innen starke Partner\*innen für Inklusion in der Modellregion Kempten bilden. Die wissenschaftliche Begleitung des Prozesses zeigt die hohe Bedeu-

tung des Ausbaus von kooperativen Bildungssettings in der Kommune. Der sozialräumlichen Vernetzung von Bildungsinstitutionen wie Schulen und Kindertageseinrichtungen sowie der inklusiven Gestaltung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, einschließlich der Jugendarbeit, kommt hier eine zentrale Rolle zu. Für das Gelingen von Kooperationen zeichnen sich zum einen gewisse Voraussetzungen ab. Zum anderen zeigt die Analyse der Netzwerkstrukturen, dass eine gemeinsame Haltung hilfreich ist, die durch Wissen zu den Netzwerk- und Kooperationspartner\*innen als auch zu der sozialräumlichen und kommunalen inklusiven Infrastruktur unterstützt wird. Auswirkungen auf die Praxis der Zusammenarbeit erfolgen in der Regel unmittelbar und äußern sich in zunehmend günstigeren Rahmenbedingungen. Hierbei ist die Qualifikation der Fachkräfte ein wichtiges Gütekriterium. Die Ergebnisse zeigen eine insgesamt gemeinsame Verwirklichung von Inklusion durch die erfolgreiche Vernetzung und Zusammenarbeit von außerschulischen mit schulischen Akteur\*innen in differenzierten Angeboten.

Wir möchten uns bei allen Beteiligten, die die Arbeit im Projekt „Modellregion Inklusion Kempten (M!K)“ in den letzten Jahren unterstützt haben, ganz herzlich bedanken. Unser Dank gilt dabei besonders MR (i.R.) Erich Weigl vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, der das Projekt M!K maßgeblich mit auf den Weg gebracht hat. Ebenso gilt unser Dank Herrn Ltd. MD Stefan Graf vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, der das Projekt M!K stets wohlwollend begleitet hat. Außerdem bedanken wir uns bei Frau MRin Dr. Stückl vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, die insbesondere für die personellen Ressourcen im Projekt M!K verantwortlich war. Auch die Regierung von Schwaben, namentlich die Leiterin des Sachgebietes 41, Frau Ltd. RSDin Claudia Thoma, sowie die ehemalige Sachgebietsleiterin des Sachgebiets 40.1 Frau Ltd. RSD Johanna Heiß-Wimmer wie auch ihre Nachfolgerin Frau Ltd. RSDin Ingrid Rehm-Kronenbitter haben uns sowohl bei der Genehmigung der empirischen Studien als auch bei der fachlichen Begleitung der Entwicklung der inklusiven Modellregion Kempten intensiv unterstützt. Besonders gefreut hat uns die enge Zusammenarbeit mit allen Mitgliedern der Steuergruppe in Kempten und der kontinuierliche fachliche Austausch mit den Kolleg\*innen vor Ort in Kempten. Ebenso gilt unser umfassender Dank den Schulleitungen, den Lehrkräften, den Leitungen der Kindertageseinrichtungen und den pädagogischen Fachkräften im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Ihr Engagement und ihre Bereitschaft, uns an ihren Erfahrungen teilhaben zu lassen, waren nicht nur Voraussetzung für das Gelingen dieser Studie, sondern Voraussetzung für gelingende Inklusion. Insofern steht das Projekt „Modellregion Inklusion Kempten“ auch als Beispiel für eine gelungene regionale und überregionale Kooperation, die eine unerlässliche Voraussetzung für eine nachhaltige regionale Inklusionsentwicklung ist. Deshalb wünschen wir allen Beteiligten viele gute Begegnungen und gelingende Kooperationserfahrungen für die weitere Arbeit an der inklusiven Region.

Kempten und München, im Dezember 2020

Prof. Dr. Ulrich Heimlich  
Grundschullehrer Michael Wittko

Prof. Dr. Ursula Müller  
Prof. Dr. Patricia Pfeil  
Marion Einsiedler  
Regina Roland

*Ulrich Heimlich und Michael Wittko*

## **1 Teilprojekt A: Schulische Inklusion von Kindern und jungen Menschen – regionale Entwicklungsperspektiven**

### **Vorbemerkung**

Im Rahmen des Projektes „Modellregion Inklusion Kempten (M!K)“ soll ab dem Schuljahr 2016/2017 der Schwerpunkt „Schulische Inklusion von Kindern und jungen Menschen – regionale Entwicklungsperspektiven (Teilprojekt A)“ durch den Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik (Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Grundschullehrer Michael Wittko) wissenschaftlich begleitet werden. Konzeptionelle Basis der Begleitforschung in diesem Teilprojekt A ist das ökologische Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung, wie es im „Leitfaden Profilbildung inklusive Schule“ (vgl. *Fischer et al.* 2013) dargestellt ist. Bezogen auf die M!K ist allerdings eine Erweiterung des Modells um den Nahraum und die regionale Einbindung der Schulen erforderlich. Dabei wird die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe und der Jugendarbeit besonders in den Mittelpunkt gestellt. Das Teilprojekt A im Projekt M!K schließt unmittelbar an das „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (B!S)“ an (vgl. *Heimlich et al.* 2016).

Vor dem Hintergrund erster Erfahrungen mit inklusiven Modellregionen in anderen Bundesländern und in Österreich (vgl. *Gasteiger-Klicpera* 2015; *Feyerer* 2013) wird innerhalb des Teilprojektes A des Projektes M!K die Entwicklung eines qualitätsorientierten Konzeptes der regionalen Einbindung von inklusiven Schulen, einschließlich systemischer Modelle der Ressourcensteuerung, angestrebt. Im Vordergrund steht dabei, neben der Qualitätsentwicklung in den beteiligten Schulen, insbesondere die Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen. Im Einzelnen ergeben sich daraus folgende Zielperspektiven:

- Entwicklung von Qualitätskriterien für das Konzept der „Modellregion Inklusion Kempten (M!K)“ aus der schulischen Perspektive heraus,
- Erweiterung des Mehrebenenmodells der inklusiven Schulentwicklung als systemisches Entwicklungskonzept um den Nahraum und die Region,
- Entwicklung einer *base-line* aus den amtlichen Schuldaten mit regionaler Aufbereitung (Sekundäranalyse),
- Einbindung des RTI (*Response-to-Intervention*)-Konzeptes in die inklusive Schulentwicklung (s. den Beitrag von *Janina Minge* in 1.2.3),
- Qualitätsentwicklung in Schulen in Kempten (QU!S°),
- Netzwerkforschung zur inklusiven Modellregion.

Unter der Leitung des Lehrstuhls Lernbehindertenpädagogik (Prof. Dr. *Ulrich Heimlich*, Wissenschaftlicher Mitarbeiter: *Michael Wittko*, GS Kempten an der Sutt) der LMU München wird die Wissenschaftliche Begleitung im Teilprojekt A des Projekts M!K im Wesentlichen über ein dialogisches Entwicklungsmodell realisiert. Dazu ist insbesondere eine enge Einbindung der Wissenschaftlichen Begleitung in die regionalen Netzwerkstrukturen in Kempten erforderlich. Im Einzelnen ergeben sich daraus die folgenden Arbeitsschwerpunkte:

1. Mitarbeit im Fachbeirat „Inklusion“ (Steuergruppe),
2. Aufbereitung der amtlichen Schuldaten und Erhebung der Strukturdaten zu den Schulen in Kempten einschließlich deren regionaler Vernetzung, (s. Kap. 1.1)
3. Durchführung der Qualitätsanalyse mithilfe der QU!S°, (s. Kap. 1.2)
4. Durchführung der Netzwerkanalyse (Fokus: Schule), (s. Kap. 1.3)
5. Kooperation mit dem Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Kempten,
6. Erstellung des Abschlussberichtes der Wissenschaftlichen Begleitung und Publikation.

Das gemeinsam zu erstellende Konzept der „Modellregion Inklusion Kempten (M!K)“ soll abschließend neben den Empfehlungen zum Qualitätsmanagement einerseits die regionale Vernetzung der inklusiven Schulentwicklung aufzeigen. Andererseits soll die sozialräumliche Netzwerkstruktur der „Modellregion Inklusion Kempten (M!K)“ dargestellt werden. Maßnahmen zur Netzwerkbildung und -pflege werden schließlich im Sinne von Empfehlungen für die Weiterarbeit zusammenfassend dargestellt.

Im Folgenden stehen besonders die amtlichen Schuldaten und Strukturdaten zu den Schulen in Kempten im Vordergrund.

### 1.1 Sozialräumliche Betrachtung amtlicher Schuldaten zur sonderpädagogischen Förderung in Bayern

Basis der folgenden Sekundäranalyse sind die amtlichen Schuldaten für Grund- und Mittelschulen beziehungsweise die Grund- und Mittelschulstufe in den Förderzentren in Bayern, die vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) zur Verfügung gestellt worden sind. Leitend für die Datenbasis ist die Frage, ob Schüler\*innen sonderpädagogische Förderung erhalten oder nicht. Danach wird die Zuordnung zu einem Förderort (Allgemeine Schule, Förderzentrum) vorgenommen. Mit dem Begriff „*Förderquote*“ ist der prozentuale Anteil der Schüler\*innen mit sonderpädagogischer Förderung an allen Schüler\*innen eines Jahrgangs im Alter der Vollzeitschulpflicht gemeint. Der „*Separationsanteil*“ bezeichnet den prozentualen Anteil der Schüler\*innen mit sonderpädagogischer Förderung, die eine Förderschule besuchen, an der Gesamtgruppe von Schüler\*innen mit sonderpädagogischer Förderung. Die „*Separationsquote*“ beinhaltet den prozentualen Anteil der Schüler\*innen mit sonderpädagogischer Förderung, die eine Förderschule besuchen, an allen Schüler\*innen eines Jahrgangs (auf KMK-Ebene auch: Förderschulbesuchsquote, vgl. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister* 2016). Damit sprechen wir uns zugleich gegen den irreführenden Begriff „*Exklusionsquote*“ (vgl. *Klemm* 2015, S. 28) aus, da dieser unterstellt, dass Schüler\*innen mit sonderpädagogischer Förderung vom Schulsystem ausgeschlossen werden. Das ist jedoch in der Bundesrepublik Deutschland nicht der Fall. Mit „*Inklusionsanteil*“ wird der prozentuale Anteil der Schüler\*innen mit sonderpädagogischer Förderung erfasst, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Mit „*Inklusionsquote*“ wird der prozentuale Anteil der Schüler\*innen mit sonderpädagogischer Förderung an allen Schüler\*innen eines Jahrgangs benannt, der in allgemeinen Schulen unterrichtet wird. Mit allgemeinen Schulen sind alle allgemeinbildenden Schulen ohne die Förderzentren gemeint. Es ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass Förderzentren auch eine allgemeine Bildung vermitteln (und nicht in erster Linie eine berufliche Bildung) und deshalb ebenfalls zu den allgemeinbildenden Schulen zählen.

Bundesweit hat sich die Förderquote von 5,7% im Jahre 2005 auf 7,0% im Jahre 2014 erhöht. Im gleichen Zeitraum erhöhte sich der Inklusionsanteil von 14,5% auf 34,1%, allerdings mit großen Unterschieden zwischen den Bundesländern (vgl. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister* 2016, S. 16ff.).

Im Folgenden wird nur auf die Situation der sonderpädagogischen Förderung in Bayern eingegangen, um gleichsam einen datengestützten Rahmen für das Verständnis der inklusiven Schullandschaft in Kempten zu entwickeln. Die amtlichen Schuldaten aus Bayern entstammen den Statistischen Berichten des Bayerischen Landesamtes für Statistik und ergänzenden Datensätzen des StMBW bezogen auf das Schuljahr 2016/2017 (wenn nicht anders vermerkt). Insgesamt ist bei der Datenanalyse die Frage leitend, wie sich die verschiedenen Förderorte zwischen Förderzentren und allgemeinen Schulen sozialräumlich verteilen. Neben der landesweiten Darstellung und der Darstellung auf der Ebene der Regierungsbezirke wird es durch die Daten des StMBW möglich, auch auf Landkreisebene und auf der Ebene kreisfreier Städte die jeweiligen Anteile aufzuzeigen. Gerade im Rahmen des Projektes „Modellregion Inklusion Kempten (M!K)“ erhoffen wir uns davon insbesondere Vergleichsdaten für die Einordnung der regionalen Entwicklung innerhalb der Schullandschaft in Kempten. Die Daten des StMBW beziehen sich nur auf die Grund- und Mittelschulen sowie die Förderzentren.

### 1.1.1 Förderquote in Bayern

Die Zahl der Förderzentren in Bayern ist im Zeitraum von 1990/1991 bis 2016/2017 von 378 auf 351 leicht zurückgegangen, die Zahl der Klassen in Förderzentren im gleichen Zeitraum jedoch gestiegen (von 4.102 auf 5.054). Zeitgleich hat sich die Zahl der Schüler\*innen mit sonderpädagogischer Förderung in Bayern von 42.361 um insgesamt 11.308 auf 53.669 erhöht (vgl. *Bayerisches Landesamt für Statistik* 2017, S. 11). Die *Förderquote* beträgt in Bayern im Schuljahr 2016/2017 insgesamt 10,05% mit dem niedrigsten Wert von 9,01% in Oberbayern und dem höchsten Wert mit 12,10% in Unterfranken. Auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte zeigt sich bereits bei der Förderquote ein vielschichtiges Bild. Zwischen Straubing mit 28,84%, Würzburg mit 27,25% und Passau mit 21,51% auf der einen Seite und Unterallgäu mit 4,26% sowie Bayreuth Landkreis mit 4,37% auf der anderen Seite weisen die Förderquoten in den bayerischen Landkreisen eine große Streuung auf. Dabei fällt auf, dass es große Differenzen zwischen städtischen Einzugsgebieten (zum Beispiel Würzburg: 27,25%) und ländlichen Gebieten (zum Beispiel Würzburg Landkreis: 5,56%) gibt. In der Regel liegen die Förderquoten in Städten höher als auf dem Land. Auch Kempten weist mit 21,27% eine deutlich über dem landesweiten Durchschnitt liegende Förderquote aus, während der Landkreis Oberallgäu mit 5,93% die deutlichen Stadt-Land-Unterschiede in der Verteilung der Förderquoten in Bayern ebenfalls bestätigt.

Somit zeigt sich bereits bei der sozialräumlichen Darstellung der Förderquoten in Bayern, dass sich die Landkreise und kreisfreien Städte in Bezug auf die Wahrnehmung der Verantwortung für die sonderpädagogische Förderung in der jeweiligen Region vor teils extrem unterschiedliche Aufgaben gestellt sehen. Die Städte sind in weitaus größerem Umfang gefordert, sonderpädagogische Förderung abzusichern und in einer guten Qualität anzubieten. Dies zeigt sich auch in der größeren Zahl der Förderzentren in den Städten, was gleichzeitig die höhere Förderquote in den Städten erklären könnte. Aber auch die ländlichen Regionen mit den teilweise langen Wegen zwischen den Bildungseinrichtungen stehen vor spezifischen Herausforderungen in Bezug auf die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung unter regionalem Aspekt.

### 1.1.2 Separationsquote und Separationsanteil in Bayern

Im Zeitraum von 2005 bis 2014 ist die *Separationsquote* in Bayern leicht gestiegen: von 4,4% auf 4,7% (vgl. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister* 2016, S. 16ff.). Für das Schuljahr 2016/2017 liegt sie bei 7,34%. Der *Separationsanteil* nimmt für Bayern im vergangenen Schuljahr einen Wert von 73,11% an und rangiert zwischen 62,62% in der Oberpfalz als niedrigstem Wert und 86,77% in Mittelfranken als höchstem Wert. Auf der Ebene der Landkreise unterschreiten das Unterallgäu (40,75%), Amberg-Sulzbach (45,54%), Landshut Landkreis (46,34%), Weiden (46,59%) und Regensburg Landkreis (48,61%) die 50%-Marke, während Erlangen (95,4%), Coburg (94,52%) und Schwabach (93,13%) nahezu alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung separiert unterrichten.

Ein Wert von 100,00% für die separierte Förderung in Ansbach gibt allerdings auch Anlass zu Nachfragen, inwieweit dies angesichts des Gesetzes über das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) von 2011 tatsächlich möglich sein kann. Vor dem Hintergrund der Entwicklung inklusiver Regionen in Bayern bietet es sich an, in den Regionen mit einem geringen Separationsanteil nachzuforschen, wie es dort gelungen ist, die separierenden Anteile sonderpädagogischer Förderung zu reduzieren. Auch hier bestätigt sich wiederum ein klares Stadt-Land-Gefälle, was dazu auffordert, die Gründe für diese unterschiedlichen Entwicklungen zu eruieren.

### 1.1.3 Inklusionsquote und Inklusionsanteil in Bayern

Die Grund- und Mittelschulen haben in Bayern im Schuljahr 2016/2017 einen *Inklusionsanteil* von 26,89%. Der Regierungsbezirk Oberpfalz liegt hier mit 37,38% weit vorn, gefolgt von Niederbayern mit 31,33%, Oberbayern mit 29,68% und Schwaben mit 29,04%, während die Regierungsbezirke Unterfranken mit 24,94%, Oberfranken mit 22,49% und Mittelfranken mit 13,23% den landesweiten Durchschnitt unterschreiten. Entsprechend der Separationsanteile gelingt es dem Unterallgäu mit 59,25%, Amberg-Sulzbach mit 54,46%, dem Landkreis Landshut mit 53,66% und Weiden mit 53,41% mehr als die Hälfte der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv zu fördern (s. Abb. 1.3).

Damit zeigt sich über alle hier vorgestellten Indikatoren hinweg, dass sich die Landkreise gegenüber den kreisfreien Städten offenbar wesentlich leichter tun, inklusive Bildungsangebote im schulischen Bereich vorzuhalten. Es mag sein, dass dahinter auch organisatorische Gründe stehen, wie zum Beispiel die Verringerung der Fahrtwege für die Schüler\*innen mit sonderpädagogischer Förderung durch den Einsatz der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD). Auch existentielle Probleme aufgrund rückgehender Schüler\*innenzahlen an einigen Schulstandorten im Bereich der Mittelschulen können möglicherweise dazu führen, dass das Konzept der Schulentwicklung hier überprüft worden ist und inklusive Bildungsangebote als Alternative und Innovation aufgegriffen worden sind, um Eltern und Kindern ein attraktives Bildungsangebot bereitzustellen. Dies sind allerdings beim gegenwärtigen Stand der Datenaufbereitung nur Vermutungen, die bei der Entwicklung von inklusiven Regionen genauer zu erheben wären. Für die Bildungsplanung im Bereich der sonderpädagogischen Förderung zeigt die sozialräumliche Betrachtungsweise jedoch bereits jetzt, dass eine gesteigerte Sensibilität für die teils extremen Unterschiede in der Bereitstellung sonderpädagogischer Förder- und Unterstützungsangebote in den verschiedenen Regionen entwickelt werden sollte. Letztlich ist damit auch die Frage nach den Grundlagen für die Verteilung von Ressourcen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung gestellt. Angesichts der deutlichen Unterschiede zwischen den Regionen sollte hier offenbar auch über neue Steuerungsmodelle nachgedacht werden.