

Gesa Klemp | Wolfgang Böttcher |
Dirk Michael Nüsken

»Ein guter Ort für alle« – Das Poolmodell als Chance für Inklusion

Gesa Klemp | Wolfgang Böttcher | Dirk Michael Nüsken
»Ein guter Ort für alle« – Das Poolmodell als Chance für Inklusion

Inklusive Bildung

Herausgegeben von

Gregor Hensen | Burkhard Küstermann | Stephan Maykus |

Andrea Riecken | Heike Schinnenburg | Silvia Wiedebusch

Die Forderung nach Inklusion ist ein bedeutsamer Paradigmenwechsel, der die Gesellschaft und die Organisationen wie auch deren Mitarbeiter/innen vor große Herausforderungen stellt. Inklusion soll im Rahmen dieser Buchreihe als Implementierungsprozess im Wechselspiel rechtlicher, kommunaler, organisations- und professionsbezogener Anforderungen erörtert werden. Die Titel bieten einen Reflexionsrahmen, um den in unterschiedlichen Inklusionsorten erkennbaren Erfahrungen fortlaufend nachzugehen und Systematisierungen in Theorie, Forschung und Praxis zu unterstützen.

Gesa Klemp | Wolfgang Böttcher |
Dirk Michael Nüsken

»Ein guter Ort für alle« – Das Poolmodell als Chance für Inklusion

BELTZ JUVENTA

Die Autor_innen

Gesa Klemp ist Dozentin für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören: Inklusive Bildung in der Grundschule, Multiprofessionelle Kooperation und Schulbegleitung.

Dipl. rer. soc., Dr. rer. pol. habil. Wolfgang Böttcher ist Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Qualitätsentwicklung und Evaluation in Einrichtungen des Bildungs- und Sozialwesens an der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster.

Dirk Nüsken, Jg. 1970, Dr. phil., Diplomsozialpädagoge, ist Professor für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6917-4 Print
ISBN 978-3-7799-6918-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	10
1 Einleitung	11
2 Schulische Inklusion als Herausforderung	14
3 Das Poolmodell – Eine Chance für Inklusion	20
4 Das Projekt Ein guter Ort für alle	26
5 Die Evaluation – Methoden und theoretische Hintergründe	30
5.1 Leitende Fragestellung	30
5.2 Evaluationsdesign	31
5.3 Methoden	35
5.3.1 Der Schüler*innenfragebogen	35
5.3.2 Kindgerechte Interviews mit egozentrierten Netzwerkkarten	36
5.3.3 Teilnehmende Beobachtung	40
5.3.4 Leitfadengestützte Experteninterviews der pädagogischen Kräfte	41
5.3.5 Gruppendiskussion mit Schulbegleitungen	43
6 Einstellungen der Grundschüler*innen zum Gemeinsamen Lernen im Poolmodell	44
6.1 Wohlbefinden und Schulfreude	44
6.2 Methodisches Vorgehen und Stichprobe	46
6.3 Ergebnisse	47
6.4 Erhebungsphasen I, II und III	47
6.5 Erhebungsphase III	49
6.6 Fazit	54

7	Soziale Teilhabe mit Schulbegleitung	56
7.1	Begriffliche Annäherung	56
7.2	Befundlage zu sozialer Teilhabe	57
7.3	Herleitung der Forschungsfragen	61
7.4	Methode	61
7.5	Ergebnisse	62
7.5.1	Einstellungen und Selbstwahrnehmung – die Fragebogenerhebung	63
7.5.2	Interviews und egozentrierte Netzwerkkarten	71
7.5.3	Fallbeispiel: Gelingende Teilhabe im Pool-Modell	77
7.6	Diskussion	86
8	Praxis: Wie Lehrkräfte und Schulbegleitungen im Pool-Modell kooperieren	88
8.1	Forschungsstand	88
8.2	Theoretischer Hintergrund	91
8.3	Fragestellung und Methode	93
8.4	Ergebnisse	94
8.5	Diskussion	100
9	Koordination und Management des Pool-Modells – Interviews mit den Leitungen	103
9.1	Die Bedeutung der Schulleitungen und der Leitung der inklusiven Arbeit	103
9.2	Forschungsstand zur Schulleitung	104
9.3	Fragestellung und Methode	106
9.4	Ergebnisse	107
9.4.1	Die Schulleitungen (SL)	108
9.4.2	Interviews mit dem Führungspersonal beim Träger	113
9.5	Diskussion	119
10	Übergangsgestaltung: Von der Grundschule zur weiterführenden Schule	126
10.1	Forschungsstand	126
10.2	Rahmenmodell der Übergangsqualität	128
10.3	Übergangsgestaltung im Projekt <i>Ein guter Ort für alle</i>	129
10.4	Fragestellung und Methode	131
10.5	Ergebnisse	131
10.6	Diskussion und Ausblick	139

11 Die zentralen Befunde der Evaluation im Überblick	142
12 Gelingensbedingungen auf einen Blick	147
13 Ausblick	153
Literatur	154

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Von der Einzelfallhilfe zum Poolmodell	21
Abb. 2:	Fragebogendesign	36
Abb. 3:	Anonymisierter Scan der Netzwerkkarte eines Schülers	38
Abb. 4:	Einstellungen der Schüler*innen im Längsschnitt	48
Abb. 5:	Wohlbefinden und Schulfreude der Kinder mit SPF im Poolmodell im Längsschnitt	49
Abb. 6:	Einstellungen der Schüler*innen zum Klassenzusammenhalt	50
Abb. 7:	Einstellungen der Schüler*innen zur Schulbegleitung	53
Abb. 8:	Darstellung von Cliquenstrukturen innerhalb eines Soziogramms	67
Abb. 9:	Egozentrierte Netzwerkkarte der Schülerin YTL	78
Abb. 10:	Positionen von YTL im Soziogramm	79
Abb. 11:	Soziogramm 4. Klasse (Klasse B)	82
Abb. 12:	Soziogramm 2. Klasse (Klasse B)	83
Abb. 13:	Soziogramm 3. Klasse (Klasse B)	83

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Überblick über Poolmodelle in Anlehnung an die Arbeitshilfe zur Zusammenarbeit von Jugendämtern und Schulen im Kontext von Eingliederungshilfen gemäß § 35a SGB VIII und (sonder-)pädagogischer Förderung der Bezirksregierung Münster (2019, S. 25)	22
Tab. 2:	Übersicht über Poolmodelle in NRW (Bezirksregierung Münster, 2019)	24
Tab. 3:	Übersicht der Evaluation	34
Tab. 4:	Übersicht der drei Schritte einer egozentrierten Netzwerkerhebung (in Anlehnung an Herz 2012, S. 138)	38
Tab. 5:	Stichprobenzusammensetzung nach teilnehmenden Schulen und Kindern	46
Tab. 6:	Mittelwerte(X) und Standardabweichungen (SD) der Items bezüglich der Einstellungen zur Schulbegleitung	52
Tab. 7:	Mittelwerte und Standardabweichungen bezüglich der Items zur sozialen Selbstwahrnehmung	63
Tab. 8:	Mittelwerte und Standardabweichungen der Items bezüglich der Kontakte und Interaktionen	63
Tab. 9:	Mittelwerte und Standardabweichungen der Items bezüglich der Arbeitspartnerschaften	64
Tab. 10:	Mittelwerte der Items zur Sozialen Selbstwahrnehmung der Schüler*innen mit SPF	65
Tab. 11:	Mittelwerte der Items bezüglich der Kontakte und Interaktionen von Kindern mit SPF	65
Tab. 12:	Mittelwerte der Items bezüglich der Arbeitspartnerschaften von Kindern mit SPF	66
Tab. 13:	Mittelwerte bezüglich der Vernetzung differenziert nach Projekt- und Vergleichsschulen mit Blick auf die gesamte Stichprobe	69
Tab. 14:	Mittelwerte bezüglich der Vernetzung differenziert nach Projekt- und Vergleichsschulen mit Blick auf die Schüler*innen mit SPF	70
Tab. 15:	Darstellung der Kategorien der Netzwerkanalyse	73
Tab. 16:	Darstellung der Kategorien in Verbindung mit den Positionen in den Netzwerkkarten	75

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörung
AOSF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst
ESE	Emotionale-Soziale-Entwicklung (Förderschwerpunkt)
FSP	Förderschwerpunkt
GF	Geschäftsführer
LE	Lernen (Förderschwerpunkt)
I-Kraft	Integrationshelfer
KL	Klassenlehrerin
KS	Kontrollschule
NRW	Nordrhein-Westfalen
OGS	Offene Ganztagsschule
PK	Projektkoordinatorin
PS	Projektschule
SB	Schulbegleitung
SL	Schulleitung
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
VBE	Verband Bildung und Erziehung
VS	Vergleichsschule
ZESS	Zentrum für systemische Schulberatung

1 Einleitung

„Wir sind in die Schulen gegangen und haben gefragt, wo ihnen ‚der Schuh drücke‘.“
(Geschäftsführer des Friedrich-Wilhelm-Stifts).

„Der Schuh drückte“ drei Grundschulen in Hamm. Die Umsetzung inklusiver Beschulung war schwieriger als gedacht. Nicht nur in Hamm, sondern für viele Schulen und Kommunen in Deutschland stellt Inklusion noch eine große Herausforderung dar. Mit dem Begriff Inklusion wird der Prozess bezeichnet, der allen Schüler*innen die Teilhabe an Bildung ermöglichen soll. Eng gefasst bezieht sich die Inklusionsdebatte, ausgelöst durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2006, insbesondere auf Menschen mit Behinderung.

Die UN-BRK (2006) fordert von allen Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen, das Menschen mit Behinderung nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausschließt. Umgesetzt werden diese Forderungen hierzulande maßgeblich durch die Eingliederungshilfen (nach SGB VIII und IX) als Einzelfallhilfen. Häufig führen aber insbesondere die Strukturen dieser Hilfe zu großer Unzufriedenheit in den Schulen und zu dem Wunsch nach Veränderungen. Aus diesem Wunsch heraus werden zunehmend alternative Inklusionsmodelle an den Schulen erprobt. Besonders beliebt sind dabei die sogenannten Poolmodelle, in denen die Individualleistung der Eingliederungshilfen der Bündelung von Bedarfen der Kinder in einer Klasse oder Schule weicht. Auch an den drei städtischen Grundschulen in Hamm Bockum-Hövel wurde ein Poolmodell mit dem Modellprojekt *Ein guter Ort für alle* eingeführt.

Das Projekt wurde von einem freien Träger in Kooperation mit den drei Schulen gestaltet und über drei Jahre (2017-2020) erprobt. Gefördert wurde das Projekt von der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW. Ziel des Projektes war es, Kinder, deren Teilhabe in der Schule gefährdet oder eingeschränkt ist, so zu unterstützen, dass sie in vollem Umfang und gleichberechtigt an der Schule teilnehmen und ihre Selbstständigkeit in Bezug auf Lernen und lebenspraktische Kompetenzen wahren können.

Die zur Unterstützung der Kinder eingesetzten Schulbegleiter*innen sollen mehr Sicherheit bezüglich ihrer Anstellung erlangen und in das Schulkollegium eingebunden werden. Nicht zuletzt war und ist auch ein Anliegen, den hohen Bürokratieaufwand der Antragstellung zu reduzieren und die Kosten bzw. den Kostenanstieg der Hilfen zu verringern.

Bei der Erprobung des Modells wurden die Schulen wissenschaftlich begleitet. Es wurde untersucht, inwiefern die gesetzten Ziele der Inklusion mit der Poollösung erreicht werden können. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes stand insbesondere die Frage im Mittelpunkt, welche pädagogisch

angestrebten Entwicklungen sich für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und ihre Mitschüler*innen ergeben. Anhand der Ergebnisse der Evaluation des Projekts zeigt sich, dass die soziale Teilhabe von Kindern mit SPF mit großer Wahrscheinlichkeit auch dann gewährleistet werden kann, wenn die Förderung nicht auf ein einzelnes Kind gerichtet ist. Anders als in anderen Studien (siehe beispielsweise Ehrenberg/Lücke 2017) zu sozialer Teilhabe und Schulbegleitung konnten keine negativen Effekte der Schulbegleitung im Poolmodell auf die Integration in die Klasse oder das Schließen von Freundschaften festgestellt werden. Im Gegenteil: Lehrkräfte und Schulbegleitungen sehen positive Wirkungen.

Unser Anliegen ist es, das Hammer Modellprojekt als Beispiel einer Poollösung vorzustellen. Wir beschreiben die zentralen Befunde der Evaluation, diskutieren diese, und stellen die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen dar. Als Wegweiser und Orientierungshilfe stellen wir die Inhalte unseres Berichtes kurz vor: Wir beginnen in *Kapitel 2* mit einer kurzen Einführung in die Inklusionsdebatte und beschreiben die Umsetzung schulischer Inklusion mit Blick auf Nordrhein-Westfalen. Es wird darum gehen zu klären, welche Erfahrungen den Wandel zu einem Poolmodell befördern. Das soll einerseits mit Blick auf die Kinder erfolgen. Andererseits wollen wir auch die finanzielle Situation der Kommunen betrachten. Im *Kapitel 3* erläutern wir, was unter einer Poollösung oder einem Poolmodell gemeint ist und verschaffen uns einen Überblick über die verschiedenen Gestaltungsweisen. Das spezifische Konzept und die Ziele des Poolmodells in Hamm werden im *Kapitel 4* dargestellt. Im Mittelpunkt des Buches steht die Evaluation. *Kapitel 5* bietet einen Überblick über das multiperspektivische und mixed-methods Forschungsdesign, die einzelnen Methoden und die Stichprobe. Die anschließenden Kapitel behandeln die verschiedenen Themenschwerpunkte, die im Rahmen der Begleitforschung gesetzt wurden: das Wohlbefinden und die Soziale Teilhabe der Schüler*innen, die Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleitung, die Koordination und das Management des Pool-Modells sowie die Übergangsgestaltung am Ende der Grundschulzeit.

Der erste Blick gilt dementsprechend den Befunden der Kinderbefragungen. Die Schüler*innen wurden anhand eines Fragebogens bezüglich ihrer Einstellungen und Wahrnehmung des Schullebens im Poolmodell befragt. Die Ergebnisse der Erhebungen mit den Kindern werden in den *Kapitel 6 und 7* beschrieben. In *Kapitel 6* werden die Befunde bezüglich des Wohlbefindens der Grundschüler*innen erläutert, im *Kapitel 7* stehen die Ergebnisse mit Blick auf soziale Teilhabe der Schüler*innen im Zentrum. Es wird gezeigt, inwiefern das Poolmodell die Inklusion in Klassen- und Schulgemeinschaft begünstigen kann.

Der zweite Blick gilt den beruflich tätigen Akteuren im Modellprojekt. *Kapitel 8* behandelt die Kooperationspraxis von Lehrkräften und Schulbegleitungen im Poolmodell, welche sich deutlich von der Praxis in der Einzelfallhilfe unterscheidet. Es wird herausgearbeitet, welche Bedingungen erfolgreiche Kooperation

ermöglichen. In *Kapitel 9* wird mit den Perspektiven der Schulleitungen und Leitungen des Trägers der Inklusionshilfe die Ebene des Projekt-Managements adressiert. In *Kapitel 10* wird die Übergangsgestaltung von der Grundschule im Poolmodell zur weiterführenden Schule mit Einzelfallhilfe thematisiert. Die Schüler*innen der Modellschulen stehen nicht nur vor der Herausforderung, sich an ein neues System, neue Mitschüler*innen und Lehrer*innen zu gewöhnen. Sie müssen bislang auch ohne die zusätzliche Unterstützung der systemischen Schulbegleitung zurechtkommen.

Aus den Befunden der verschiedenen Befragungen erschließen sich am Ende jedes Kapitels Handlungsempfehlungen für die Praxis. Es gibt hier die eine oder andere Doppelung, die wir aber deshalb in Kauf nehmen, um jedes einzelne Kapitel auch in sich abzurunden. Die Erläuterungen zu den Methoden sind allerdings in den jeweiligen Kapiteln möglichst kurz gehalten. Ausführlichere methodische und theoretische Überlegungen stellen wir im Kapitel 5 an. In *Kapitel 11* tragen wir die Befunde zusammen und ziehen ein Fazit. Abschließend stellen wir in *Kapitel 12* die Bedingungen dar, die aus unserer Sicht zum Gelingen des Poolmodells beitragen.

Dieser Band ist das Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung, in der wir von 2017 bis 2020 an den Entwicklungen in Hamm Bockum-Hövel mitwirken durften. Grundlegend war in dem Prozess immer die Frage, wie Schule so gestaltet werden kann, dass alle Kinder davon profitieren können. So vielfältig die Perspektiven auf diese Frage sind, so vielfältig sind auch die Themen in diesem Band. Wir möchten mit unseren Ergebnissen eine Orientierung geben, wie ein Poolmodell angemessen gestaltet werden kann.

Die Autoren und die Autorin bedanken sich bei den engagierten Pädagoginnen und Pädagogen der Modellschulen, der Vergleichsschulen, der weiterführenden Schule und des Friedrich-Wilhelm-Stiftes. Der Dank gilt auch allen weiteren Personen, die wir beobachten oder befragen durften. Der Stiftung Wohlfahrtspflege danken wir für ideelle und finanzielle Förderung. Ein großer Dank gebührt auch den studentischen Hilfskräften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, die die Erhebungen engagiert unterstützten: Pierre Overesch, Sofia Peters, Tabea Meierjohann und Ariane Schmidt.

2 Schulische Inklusion als Herausforderung

Benachteiligungen, die Menschen aufgrund einer Behinderung erfahren, haben langfristige Auswirkungen auf ihre individuellen Lebenschancen. Umso wichtiger ist es, dass ihnen die Teilhabe an Bildung ermöglicht wird, mit der schließlich die Teilhabe am gesellschaftlichen und sozialen Leben einhergeht (vgl. Maaz/Dumont 2019, S. 300). Ziel von Inklusion ist es, „alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Booth/Ainscow 2003, S. 11). Inklusion stellt für Schulen aber eine komplexe Aufgabe dar, die es erst noch zu bewältigen gilt. Inklusionsorientierung und dementsprechende Reformen bieten die Ausgangslage und den Rahmen des Modellprojekts, die in diesem Kapitel mit ihren Implikationen erläutert werden sollen.

Entwicklung eines inklusiven Schulsystems

Ausschlaggebend für die Überlegungen zur Inklusion in Deutschland war die Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK) im Jahr 2009. In der UN-BRK heißt es in Art. 7, dass die Vertragsstaaten alle erforderlichen Maßnahmen treffen, um zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können. Dabei ist auch Deutschland als Vertragsstaat dazu verpflichtet, ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen zu realisieren (vgl. UN-BRK, Art. 24). Demzufolge wurde in Deutschland, wo zuvor Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf fast ausschließlich in einem gesonderten Schulsystem beschult wurden, das parallel zum Regelschulsystem existiert, die Entwicklung zu einem integrativen Schulsystem eingeleitet. In Nordrhein-Westfalen wurde 2013 das „Erste Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention“ (auch „9. Schulrechtsänderungsgesetz“) verabschiedet, das zum Schuljahr 2014/2015 in Kraft getreten ist. In der Regel sind demnach allgemeine Schulen dazu verpflichtet, auch Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf aufzunehmen.¹

Um dieser Verpflichtung nachzukommen, werden für Kinder mit entsprechendem Förderbedarf Schulbegleitungen im Rahmen der Eingliederungshilfen nach SGB

1 Die Ausnahme regelt § 20 (5) des 9. Schulrechtsänderungsgesetz, wenn personelle oder sachliche Ressourcen an der Schule der Förderung des betroffenen Kindes nicht gerecht werden würden.

VIII (Kinder- und Jugendhilfe) und IX (Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen) an Regelschulen eingesetzt. Die Erhebung von Kißgen et al. (2013) belegt einen Anstieg der Inanspruchnahme von Schulbegleitungen in Nordrhein-Westfalen. Zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2010/2011 wird von den Autoren ein Anstieg um das Dreißigfache festgestellt.

Mit Blick auf die Grundschulpädagogik konstatiert Speck-Hamdan (2015), diese habe „das Thema Inklusion erst seit kurzem entdeckt“ (ebd., S. 16). Dennoch werden der Grundschule bessere Ausgangsbedingungen für die Umsetzung der Inklusion eingeräumt als den weiterführenden Schulen, da sie im Gegensatz zu letzteren mehr Erfahrung im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft hat. Insofern sei sie im deutschen Schulsystem am besten auf eine inklusive Praxis vorbereitet (vgl. Seitz 2014, S. 28). Während, wenn auch in eingeschränkter Hinsicht, in der Primarstufe auf eine relativ lange Geschichte integrativer Praxis zurückgeblieben werden kann, mussten Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale-soziale Entwicklung oder Sprache bis zum Jahr 2009 nach Abschluss der Grundschule regelhaft in ein Förderzentrum wechseln (vgl. Seitz/Haas 2015, S. 13). Mittlerweile sind die Inklusionsquoten, also die Quoten der Beschulung von Kindern mit besonderen Förderbedarfen in allgemeinbildenden Regelschulen, für den Primarbereich und für die weiterführenden Schulen, vom Schuljahr 2000/2001 bis 2015/2016 von 8,8 % auf 38,4 % gestiegen (vgl. Klemm 2018, S. 8). Dennoch werden Kinder nach dem Austritt aus der Grundschule mit einer stark separierenden Schulstruktur konfrontiert (vgl. Klemm 2015, S. 11). Belastbare statistische Befunde zur Inklusion in Deutschland liefern Studien der Bertelsmann Stiftung (vgl. ebd.). Obgleich statistische Daten zur Inklusion keine Informationen über die Qualität der inklusiven Schule und des Unterrichts liefern und die amtlichen Schulstatistiken nicht in vollem Umfang vergleichbar sind, kann festgestellt werden: Insgesamt ist in Deutschland ein Trend erkennbar, wonach die Inklusionsanteile² zwar wachsen, zeitgleich jedoch die Förderquote³ der insgesamt geförderten Kinder zugenommen hat. Dies belegt auch die Exklusionsquote,⁴ die nur leicht abgenommen hat (vgl. Klemm 2018, S. 11). Zwischen 2008/2009 bis 2016/2017 sank die Exklusionsquote von 4,9 % auf 4,3 % (vgl. ebd., S. 8).

Diese Statistiken legen die Vermutung nahe, dass sich Förderbedarfe insofern verändert haben könnten, als entsprechende Diagnosen nunmehr häufiger veranlasst werden (vgl. Lange 2017; Schuck/Rauer 2014). Mit einer steigenden Zahl der Diagnosen von Förderbedarfen würde auch ein Anstieg der Bedarfe an Assistenzen für Inklusion einhergehen. In Nordrhein-Westfalen liegt im

2 Nordrhein-Westfalen weist ebenfalls einen Anstieg der Inklusionsanteile von 12,4 % im Schuljahr 2008/2009 auf 37,3 % im Schuljahr 2015/16 auf (vgl. Lange 2017, S. 18).

3 Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf unter allen SchülerInnen (vgl. Lange/Hendricks 2017, S. 13).

4 Anteil der SchülerInnen, die eine Förderschule besuchen.