

Daniel Mays

In Steps! – wirksame Faktoren schulischer Transition

**Gestaltung erfolgreicher Übergänge
bei Gefühls- und Verhaltensstörungen**

Mays

In Steps! – wirksame Faktoren schulischer Transition

Daniel Mays

In Steps! – wirksame Faktoren schulischer Transition

Gestaltung erfolgreicher Übergänge
bei Gefühls- und Verhaltensstörungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unter dem Titel "Die Transition von der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung an die allgemeine Schule. Eine explorativ-empirische Untersuchung zur Ausgestaltung schulischer Übergänge im Primar- und Sekundarstufenbereich aus ökologisch-systemischer Sicht am Beispiel der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung in NRW" als Dissertation angenommen.
Tag der Disputation: 30.09.2013

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe 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>.

2014.kg © 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.

Bild Umschlagseite 1: © Annemarie Hahn.

Satz: Annemarie Hahn.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1975-6

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	7
Vorwort	9
1 Einführung	11
1.1 Problemaufriss	11
1.2 Zur Entwicklung integrativer Lernsettings in NRW	14
1.3 Die Rückschulung von der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung	18
1.4 Die Entwicklung der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung in NRW	23
2 Theoretische Grundlagen	27
2.1 Sozialisationsforschung	27
2.2 Transitionsforschung	35
2.3 Entwicklungspsychologische Forschung	38
2.4 Selbstkonzeptforschung	40
2.5 Das berufliche Selbstkonzept von Förderschullehrern	49
3 Internationale und nationale Studien und Förderprogramme zur Gestaltung von schulischen Übergängen	55
3.1 Internationale Studien	55
3.2 Präventionsprogramme	59
4 Nationale Studien und Förderprogramme zur sonderpädagogischen Gestaltung von schulischen Übergängen	71
4.1 Die Studie von Christiane Schleppehorst in NRW	71
4.2 Die Studie von Ulrich Voigt in NRW	72
4.3 Modellversuche zur Verbesserung der Reintegrationschancen	76
5 Forschungsanliegen der vorliegenden Arbeit	79
6 Die Voruntersuchung	81
6.1 Fragestellungen	81
6.2 Methodisches Vorgehen	82
6.3 Auswertungsmethodik	84
6.4 Ergebnisse der Pilotuntersuchung I (Schulleiter- und Lehrerebene)	85
6.5 Ergebnisse der Pilotuntersuchung II (Schülerebene)	90
6.6 Synthese der Ergebnisse	93

7 Die Hauptuntersuchung	95
7.1 Fragestellungen	95
7.2 Methodisches Vorgehen.....	98
7.3 Deskriptive Statistiken	100
7.4 Auswertungsmethodik	106
7.5 Explorative Faktorenanalyse	107
7.6 Prüfung der Voraussetzungen.....	109
7.7 Ergebnisse der Hauptuntersuchung	114
7.8 Ergebnisinterpretation	116
7.9 Weitere statistische Analysen.....	117
7.10 Darstellung der qualitativen Ergebnisse.....	120
7.11 Kritische Reflexion des Forschungsprozesses.....	126
8 Interpretation der Ergebnisse	127
9 Konsequenzen für die Praxis und Forschung	131
9.1 Schülerebene	131
9.2 Lehrerebene	132
9.3 Kontextuelle Ebene	132
9.4 Persönliche Schlussbemerkung	134
10 Handreichung für die Praxis I: Interaktionstraining	135
Aktion 1	141
Aktion 2.....	147
Aktion 3.....	155
Aktion 4.....	161
Aktion 5.....	169
Aktion 6.....	175
Aktion 7.....	181
Aktion 8.....	187
Aktion 9.....	193
Aktion 10	199
11 Handreichung für die Praxis II: Leitfaden für die Gestaltung schulischer Übergänge	203
11.1 Handbuch zum Forschungsprojekt „In Steps!“	203
11.2 Leitfaden und Checklisten	208
Literaturverzeichnis	215
Abbildungsverzeichnis	223
Tabellenverzeichnis	224
Abkürzungsverzeichnis	226
Anhang.....	227

Zusammenfassung

Den letzten Platz der 138 Plätze umfassenden Einflussfaktorenliste in Bezug auf den schulischen Lernerfolg, die John Hattie 2009 vorgelegt hat, belegt der Wirkfaktor Schulwechsel mit einer negativen Effektstärke von $-0,34$. Seine auf drei Meta-Analysen und 181 Einzelstudien basierende Analyse mündet in der Schlussfolgerung, dass die entscheidende Variable für das erfolgreiche Bewältigen einer Transition das Finden neuer Freunde im ersten Monat nach dem Wechsel ist. Geht man nun davon aus, dass für viele Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen- und sozialen Entwicklung gerade das „Freunde finden“ eine besondere Herausforderung bzw. eine Überforderung darstellt, dann wird schnell klar, welche wichtige Rolle dieses Thema nicht nur in der sonderpädagogischen Forschung und Praxis spielt oder spielen sollte. Schulische Transitionen wie z.B. der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, der Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und insbesondere die Rückschulung von einer Förderschule an eine allgemeinbildende Schule gehören zu den wirkmächtigsten Phasen im Leben eines jungen Menschen.

Ein günstiger Verlauf kann die kindliche Entwicklung unterstützen und positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Leistungsbereitschaft haben. Ein ungünstiger Verlauf dagegen führt zu Anpassungsschwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich und kann sich im schlimmsten Fall in einer Schulverweigerung ausdrücken.

Gerade für Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen stellen schulische Wechsel oft eine Krisensituation dar, die eine professionelle Begleitung erfordert. Das vorliegende Fachbuch beschreibt, ausgehend von einer breit angelegten Querschnittsstudie (N=410) und aus einer ökologisch-systemischen Perspektive, sechs Präventionsebenen für gelingende Transitionen, gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand und diskutiert konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis. Implikationen für Interventionsstudien werden im Zuge der Darstellung und Diskussion faktorenanalytischer Ergebnisse aufgezeigt. Im Verlauf der Studie werden zahlreiche Einflussfaktoren herausgearbeitet, die helfen können, die Rückschulungs- und Übergangsproblematik besser zu verstehen. Neben der Öffnung des Blickwinkels, der die rückschulungsbegleitende Lehrkraft in den Fokus rückt, wird aus entwicklungspsychologischer Perspektive die Ausbildung eines mehrdimensionalen Selbstkonzeptes (Marsh 1990) näher betrachtet und in Zusammenhang mit Erkenntnissen der Transitionsforschung gebracht. Eine umfangreiche Literaturstudie erfasst aktuelle und ältere Forschungsprojekte zu schulischen Übergängen und mündet in der konzentrierten Beschreibung von empirisch überprüften Übergangskonzepten (Felner, Brand, Adan, Mulhall, Flowers, Sartain & DuBois 1993). Ausgehend von diesen Erkenntnissen und Konzepten aus den Gebieten der Allgemeinen Pädagogik und der Psychologie wird im Zuge eines explorativen Studiendesigns der Transfer auf die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen in NRW versucht. In drei Teilstudien werden mutmaßlich bedeutsame Aspekte von Transitionen auf unterschiedlichen Ebenen hinterfragt und ausführlich diskutiert. Zwei Handreichungen für die Praxis, ein Interaktionstraining mit ausgearbeiteten Kopiervorlagen und ein Leitfaden mit Checklisten für die Vorbereitung und Begleitung von schulischen Übergängen runden die Auseinandersetzung mit der Thematik ab.

Ergänzende Informationen sind über die Projekthomepage: www.in-steps.de abrufbar.

Vorwort

„Bronfenbrenner, wenn Sie irgendetwas begreifen wollen, müssen Sie versuchen, es zu ändern.“

W.E. Dearborn

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, etwas mehr Licht auf einen in weiten Teilen noch dunklen Bereich der sonderpädagogischen Förderung in NRW zu werfen: Dem Wechsel von der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung an die allgemeine Schule. Hierzu wurden über sechs Jahre Anregungen aus theoretischen und praktischen Konzepten, empirischen Forschungsprojekten und schlussendlich eigenen explorativ-empirischen Datenanalysen zusammengetragen, um mit einer grundlegenden Bündelung der vorhandenen Informationen zum Thema das Fundament für weitergehende Forschungsarbeiten zu legen.

Somit kann diese Arbeit dem Bereich der Grundlagenforschung zugeordnet werden. Es soll also in erster Linie ein Sachverhalt oder Phänomen („Rückschulung“) möglichst genau und ganzheitlich beschrieben und erklärt werden. Darauf aufbauend werden dann erste Annahmen explorativ-empirisch überprüft. Ich hoffe mit dieser Arbeit das Thema Re-Integration und Rückschulung von Schülerinnen und Schülern der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung so aufbereiten zu können, dass sich Implikationen für intervenierende Forschungsarbeiten zur differenzierten Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung in NRW daraus ergeben. Nach einem kurzem Problemaufriss im einleitenden Kapitel, in dem kurz dargestellt wird, warum „Rückschulungen“ auch in Zeiten der Diskussion um eine „inklusive Bildungslandschaft“ und die richtige Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zur Tätigkeitsbeschreibung von Förderschullehrerinnen und -lehrern gehören werden, und einem nüchternen (Rück-)Blick in die amtliche Schülerstatistik in NRW sowie in die Historie der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung, erfolgt eine Bündelung der theoretischen Grundlagen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit Transitionen aus ökologisch-systemischer Perspektive im Sinne Bronfenbrenners und sucht die Verbindung zur neueren Transitionsforschung. Aus einem entwicklungspsychologischen Blickwinkel heraus wird im Anschluss daran die Ausbildung eines globalen und schulbezogenen Selbstkonzeptes aus Schüler- und Lehrersicht anhand eines mehrdimensionalen Verständnisses diskutiert.

Im weiteren Verlauf erfährt der Leser, welchen Einfluss gelungene oder nicht gelungene Übergänge auf die eigene Einschätzung des Selbstbildes haben und warum „self esteem-moments“ gerade für junge Menschen von zentraler Bedeutung für ihre Entwicklung sind. Anhand des dualen Modells der Selbstwertschätzung nach Mruk werden mögliche Konsequenzen für das psychische Wachstum im Verlaufe einer Transition exemplarisch dargestellt und weitere Fragestellungen herausgearbeitet. Das berufsbezogene Selbstkonzept von Sonderpädagogen wird in einem abschließenden Schritt anhand von aktuellen Studien näher beleuchtet und vier empirisch belegte „typische“ Verhaltensmuster von Lehrkräften werden skizziert. Die Existenz einer „Entwicklungsdyade“ (Bronfenbrenner 1993) wird theoretisch begründet und deren Bedeutung für Transitionsprozesse analysiert. Vieles deutet darauf hin, dass die Ein-

stellungen und Überzeugungen der rückschulungsbegleitenden Lehrkraft Einfluss auf den Verlauf einer Rückschulung nehmen können. Ausgehend von diesen theoretischen Grundlagen werden auf den nun folgenden Seiten aktuelle und ältere Studien aus dem In- und Ausland zum Thema „schulische Übergänge“ zusammenfassend dargestellt. Eine umfangreiche Sammlung von Praxisprojekten und erprobten (sonder-) pädagogischen Übergangsprogrammen schließt diesen Teil der Arbeit ab.

Nach einer Konkretisierung der Fragestellung auf der Basis der Rahmenbedingungen in NRW wird im anschließenden zusammenfassenden Kapitel der Fragenkatalog für die Voruntersuchung dargelegt. Die Angaben von 71 Schülerinnen und Schülern, 32 Lehrkräften und sieben Schulleiterinnen und Schulleiter von acht Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung konnten in dieser Phase der Untersuchung ausgewertet werden. Nach der Darstellung der Entwicklung des Studiendesigns für die Pilotstudie und deren Durchführung, werden die Ergebnisse der Teilstudien gebündelt erläutert und Konsequenzen für die anschließende Hauptuntersuchung benannt. Drei – möglicherweise für erfolgreiche Rückschulungen bedeutsame – Grundannahmen werden herausgearbeitet und ein vierter Faktor wird, als Konsequenz aus der ersten Studie, in die Liste möglicher Einflussfaktoren aufgenommen.

Die Hauptuntersuchung fand im Sommer- und Wintersemester 2009 statt. Alle 201 (Verbund-) Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wurden in diesem Jahr angeschrieben und um die Teilnahme an der Fragebogenerhebung gebeten. Die Antworten von 410 Kolleginnen und Kollegen, verteilt auf 79 Schulen, konnten in die Auswertung mit einbezogen werden. Neben einer ausführlichen deskriptiven Aufarbeitung der gewonnenen Daten und dem Einsatz eines datenreduzierenden Verfahrens (Hauptkomponentenanalyse) zur Exploration von Konstruktdimensionen werden einzelne Gruppenunterschiedsanalysen diskutiert. Die kategorisierten qualitativen Daten werden in diesem Kapitel ebenfalls zusammenfassend dargestellt und bereichern den substantiellen Erkenntnisgewinn mit weiteren Detailinformationen. Das vorletzte Kapitel befasst sich mit einer tiefgehenden Interpretation der umfangreichen Ergebnisse, prüft die im Vorfeld formulierten Annahmen und sucht Antworten auf die im ersten Teil erarbeiteten Fragestellungen. Im abschließenden Kapitel erfolgt eine rückblickend-kritische Bündelung der gewonnenen Erkenntnisse des Forschungsprojektes und -prozesses und mögliche Konsequenzen für die Praxis werden formuliert. Ein Ausblick hinsichtlich möglicher weiterer Forschungsarbeiten zur Thematik schließt die Arbeit ab. Im Anhang dieser Arbeit werden zwei konkrete Interventionsmöglichkeiten vorgestellt, die aus dem beschriebenen Forschungsprojekt heraus entstanden sind und im Rahmen weiterer Forschungsprojekte evaluiert werden könnten: ein Interaktionstraining für Rückschüler (10 x 90 Minuten) und ein 5-Schritte-Leitfaden für (angehende) Lehrkräfte, die Rückschulungen begleiten werden.

1 Einführung

1.1 Problemaufriss

Nach Ansicht vieler Autoren und sachkundiger Experten gehören Transitionen im Sinne von Entwicklungsübergängen wie z.B. der Wechsel vom Kindergarten zur Grundschule, von der Grundschule an die weiterführende Schule, der Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und auch der Wechsel von einer Förderschule an eine allgemeinbildende Schule zu den tiefgreifendsten Einschnitten im Leben eines jungen Menschen (z.B. Bronfenbrenner 1993; Jindal-Snape 2010). Ist der Verlauf günstig, können solche Übergangsphasen die kindliche Entwicklung stimulieren; bei ungünstigem Verlauf kann es zu Anpassungsschwierigkeiten im sozialen und emotionalen, im verhaltensbezogenen und im leistungsbezogenen Bereich kommen (Galton & Hargreaves 2002). Für Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung in NRW besuchen, eine Schulform, die sich per definitionem als „Durchgangsschule“ (MSW-NRW 2003, 7) versteht, können demnach schulische Übergänge ebenfalls positive wie negative Auswirkungen haben. Die vorliegende Arbeit sucht vor diesem Hintergrund Antworten auf die Frage, wie ein schulischer Wechsel von einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung an eine allgemeine Schule bestmöglich gestaltet werden kann und sucht nach Einflussfaktoren, die den Übergang erschweren. Zum einen wird versucht diese Antworten in der aktuellen theoretischen Diskussion der internationalen Transitionsforschung zu finden und zum anderen sollen wichtige Hinweise für eine optimierte „Übergangspraxis“ aus explorativen Befragungen an Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung von Kolleginnen und Kollegen, aber auch Schülerinnen und Schülern herausgefiltert werden. Als grundlegendes Analyseraster dient hier ein Modell, das die Lehrer- und Schülerebene sowie die jeweils individuelle, interaktionale und kontextuelle Ebene differenziert betrachtet.

Ergänzend dazu liefert das im Rahmen dieses Forschungsprojektes initiierte und mit dem Ideenpreis der Körber-Stiftung 2008 ausgezeichnete Mentorenprogramm „In Steps!“, das angehenden Förderschullehrern an den Universitäten Köln und Dortmund die Möglichkeit bietet, Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg an die allgemeine Schule zu unterstützen, zahlreiche Anregungen für die vorliegende Arbeit. Parallel zum Forschungsprojekt konnten somit über 60 Rückschulungen direkt oder indirekt vom Autor der Studie begleitet werden. Die Perspektive der Eltern konnte im Rahmen des hier beschriebenen Forschungsprojektes nicht mit untersucht werden. Die Analyse der Rolle von Eltern oder Erziehungsberechtigten im Verlaufe eines Rückschulungsprozesses birgt vermutlich ausreichend

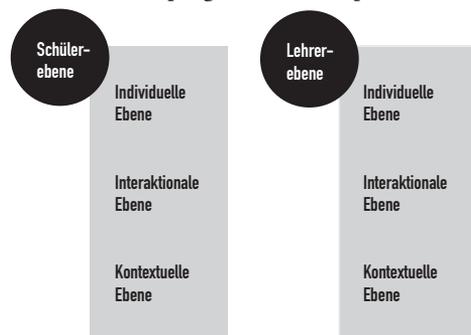


Abb. 1: Exploratives Analyseraster zur grundlegenden Aufarbeitung des Phänomens „Rückschulung“ (in Anlehnung an Griebel & Minsel 2007, 57)

Potential für weitere umfangreiche Forschungsarbeiten. Das Gleiche gilt für die Perspektive der aufnehmenden Regelschullehrer. Auch hier besteht bislang ein Forschungsdesiderat.

1.1.1 Darstellung der Situation in den Medien

„Fast eine halbe Million Kinder und Jugendliche werden in Deutschland sonderpädagogisch gefördert. Aber nur 15,7 Prozent haben die Chance, dass dies gemeinsam mit Nicht-Behinderten in einer regulären Schule erfolgt. In den skandinavischen Ländern sind es 90 Prozent – egal, ob sie lern-, körper- oder geistig behindert sind“ formulierten Journalisten der Zeitschrift „Der Spiegel“ (Münch & Reith 2009). Die Zeit zitiert die Berliner Erziehungswissenschaftlerin und eine der Initiatoren des Jakob-Muth-Preises Jutta Schöler mit den folgenden Worten: „International gilt Deutschland längst als Sonderfall. Was Integration angeht, sind wir Schlusslicht“ (Spiewak 2009). Vor dem Hintergrund einer intensiven Berichterstattung über die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, dem beginnenden Aufbau von Sekundarschulen in NRW und dem Ausbau von Klassen, in den Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden, stellt sich unter Umständen die Frage, ob es Förderschulen in NRW in naher Zukunft überhaupt noch geben wird und ob „Rückschulungen“ durch diese Entwicklung nicht überflüssig werden.

Es scheint angebracht zu Beginn einen Blick in die aktuelleren Statistiken zu werfen, um einen ersten Überblick der Gesamtsituation zu erhalten. Statistiken können oft auf verschiedene Art und Weise interpretiert werden. Dem Laien wird es somit oft nicht leicht gemacht eine differenzierte Meinung zu einem Thema zu entwickeln. Insbesondere in der Diskussion um eine integrative oder inklusive (sonder-) pädagogische Ausgestaltung der Bildungslandschaft in NRW sind hier seit der Zeit vor und nach der Landtagswahl 2009 vielfältige Statistiken im Umlauf. So findet man im Bildungsbericht 2009 des Schulministeriums folgenden Hinweis: „Auch in den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen hat sich seit In-Kraft-Treten des Schulgesetzes und der Verordnung über sonderpädagogische Förderung für das zieldifferente Lernen im Schuljahr 2005/06 die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in gemeinsamem Unterricht bis 2007/08 deutlich vermehrt: in der Hauptschule um mehr als 30% (von 2.070 auf 2.706), an der Gesamtschule um knapp 10% (von 1.322 auf 1.445), in der Realschule von 137 auf 220 und im Gymnasium von 104 auf 132“ (MSW-NRW 2009, 100). Sylvia Löhrmann formuliert ein Jahr später in einem Online-Brief an alle Lehrerinnen und Lehrer in NRW zu Beginn des Schuljahres 2010/2011:

„Wir wollen die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem Schritt für Schritt mit Leben füllen. Dies bedeutet einen Paradigmenwechsel. Damit er gelingt, werden wir mit den Beteiligten einen Inklusionsplan erarbeiten – mit dem Ziel, den Eltern das Wahlrecht über den schulischen Förderort ihres Kindes zu ermöglichen.“ (Löhrmann 2010)

Im Bildungsbericht 2010 der Kultusministerkonferenz findet man folgende Angaben zu den sonderpädagogischen Förderquoten in Förderschulen: Insgesamt gibt es in Deutschland 3302 Förderschulen. 400 000 Schülerinnen und Schüler besuchten im Schuljahr 2008/09 diese Schulform. 1999 wurden 4,5% aller Schülerinnen und Schüler des Primar- und Sekundarstufenbereichs I in Förderschulen unterrichtet. Dieser Anteil hat sich bis zum Jahr 2008 auf 4,9% erhöht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 69). Weitere 1,1% aller Schülerinnen und Schüler werden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in un-

terschiedlichsten integrativen Settings unterrichtet (+ 0,5%). Zusammenfassend bemerken die Verfasser des Bildungsberichtes: „Eine Senkung der Förderschulbesuchsquote zugunsten einer Förderung in sonstigen allgemeinbildenden Schulen ist nicht beobachtbar“ (ebd.) und ergänzen, dass zum weiteren Anstieg des Förderschulbesuchs beigetragen hat, „dass die Schüler immer früher auf Förderschulen überwiesen werden und sich dadurch die durchschnittliche Zeit des Förderschulbesuchs verlängert hat“ (ebd.).

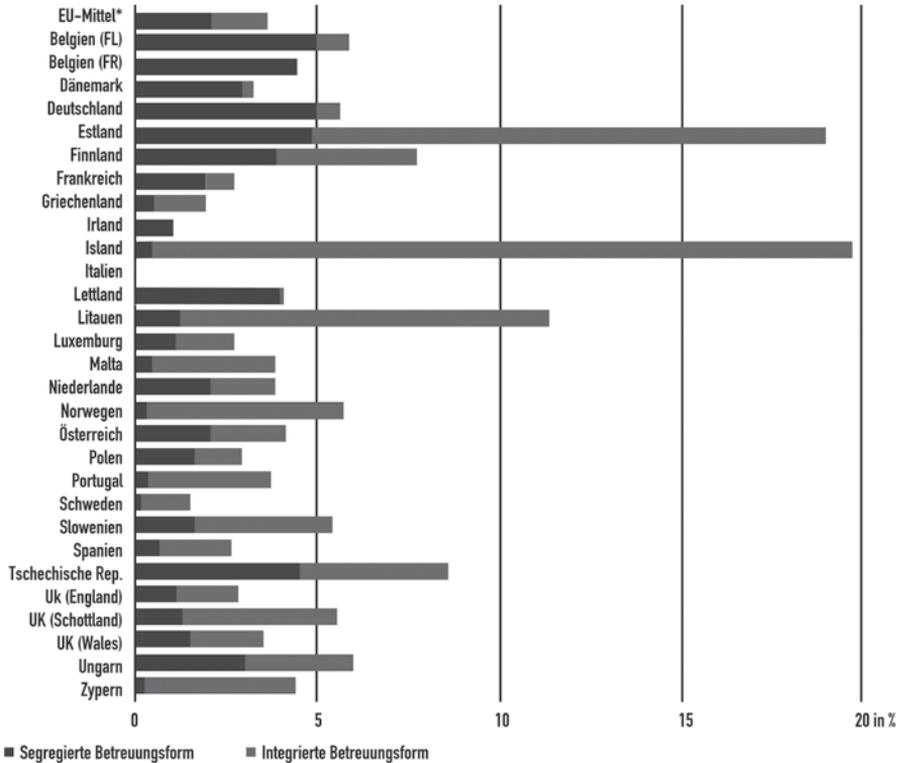
Tab. 1: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in sonstigen allgemeinbildenden Schulen 2008/09 nach Förderschwerpunkten und Ländergruppen (in %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 25)

Ländergruppe	Insgesamt	Davon						
		LE	SE	HK	SB	KM	GG	ESE
Deutschland	18,8%	19,4%	26,6%	26,0%	27,2%	20,8%	4,0%	36,0%
Westdeutschland	17,6%	21,4%	26,4%	22,5%	22,8%	17,4%	4,0%	27,2%
Ostdeutschland	23,6%	12,2%	27,3%	42,6%	40,9%	37,0%	3,6%	62,6%

Tab. 2: Förderschulbesuchsquote* nach Förderschwerpunkten und Ländern 2008 (in %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 251)

Land	Insgesamt	Davon									
		LE	SE	HK	SB	KM	GG	ESE	über-greifend	nicht zugeordnet	SFK
D	4,9%	2,14%	0,06%	0,14%	0,47%	0,31%	0,94%	0,44%	0,16%	0,15%	0,12%
W	4,6%	1,90%	0,06%	0,14%	0,44%	0,31%	0,86%	0,44%	0,18%	0,17%	0,13%
O	6,6%	3,54%	0,08%	0,12%	0,63%	0,29%	1,39%	0,44%	0,03%	0,00%	0,07%
BW	4,7%	1,93%	0,08%	0,16%	0,52%	0,44%	0,78%	0,58%	X	X	0,19%
BY	4,6%	1,05%	0,06%	0,14%	0,24%	0,18%	0,86%	0,70%	0,82%	0,90%	0,16%
BE	4,4%	1,78%	0,11%	0,13%	0,88%	0,39%	0,78%	0,12%	0,03%	X	0,16%
BB	5,4%	3,24%	0,05%	0,06%	0,22%	0,12%	1,47%	0,25%	X	X	X
HB	4,6%	1,10%	0,11%	0,17%	X	0,20%	1,09%	0,09%	1,84%	X	X
HH	4,9%	2,41%	0,09%	0,16%	0,96%	0,42%	0,67%	0,11%	0,06%	X	X
HE	4,3%	2,03%	0,05%	0,14%	0,38%	0,23%	0,82%	0,30%	X	X	0,37%
MV	9,2%	5,32%	0,04%	0,15%	0,77%	0,36%	1,86%	0,39%	X	X	0,27%
NI	4,4%	2,36%	0,03%	0,11%	0,45%	0,26%	0,81%	0,38%	X	X	X
NW	5,2%	2,17%	0,07%	0,14%	0,64%	0,38%	0,95%	0,76%	X	0,00%	0,13%
RP	3,8%	2,16%	0,04%	0,15%	0,16%	0,38%	0,66%	0,21%	X	X	X
SL	4,2%	2,03%	0,09%	0,11%	0,21%	0,32%	0,79%	0,09%	0,40%	X	0,20%
SN	6,9%	4,03%	0,08%	0,14%	0,47%	0,28%	1,29%	0,60%	X	X	X
ST	8,7%	5,01%	0,09%	0,19%	0,49%	0,33%	1,84%	0,59%	0,18%	X	X
SH	3,1%	1,70%	X	0,05%	0,08%	0,15%	1,08%	0,06%	X	X	X
TH	7,5%	3,39%	0,05%	0,09%	1,01%	0,25%	1,77%	0,89%	X	0,01%	X

* Die Förderschulbesuchsquote entspricht dem Anteil der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an den Schulen mit Vollzeitschulpflicht (1. bis 10. Jahrgangsstufe und Förderschulen).



* Die Angaben stellen den Schüleranteil mit anerkanntem Förderbedarf („special educational needs“) dar. Die Regelungen zu Umfang und zeitlicher Dauer der Förderung können sehr verschieden sein, so dass bei einigen EU-Staaten ein sehr hoher Anteil der Schüler im Laufe eines Jahres aufgrund von „special educational needs“ eine sonderpädagogische Förderung erhält.

Abb. 2: Schüleranteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf* 2008 nach segregierter und integrierter Betreuungsform und Staaten (in % aller Schülerinnen und Schüler) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 252)

1.2 Zur Entwicklung integrativer Lernsettings in NRW

Im Folgenden wird eine knappe Analyse der Integrationsquoten von Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Förderbedarf im Sekundarstufen- und Primarstufenbereich in NRW vorgenommen. Als Datengrundlage wurde die amtliche Statistik des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in NRW aus den Schuljahren 2001/02 und 2011/12 verwendet. Die dargestellten Zahlen sind somit z.B. im Internet öffentlich einseh- und überprüfbar. Neben den absoluten Häufigkeiten sind hier, vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, auch die relativen Häufigkeiten in die Analyse mit einzubeziehen. Ein besonderer Fokus liegt auf den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung (ESE) und Lernen (LE). Schülerinnen und Schüler mit diesen beiden Förderschwerpunkten werden sowohl an Förderschulen ESE, als auch an Förderschulen LE beschult (vgl. MSW-NRW 2012). Die Anzahl

der Verbundschulen kann der Landesstatistik nicht entnommen werden. Rückschulungen sind auch an diesen Schulen möglich.

Die Anzahl der Schulen ist in NRW insgesamt rückläufig. Die Anzahl der Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung ist entgegen diesem Trend angestiegen.

Tab. 3: Schulen in NRW

	2001/02	2011/12	+/- in %
Schulen insgesamt	6.791	6.326	- 6,85%
Förderschulen insgesamt	724	716	- 1,11%
Anzahl der Förderschulen ESE	94	102	+ 8,51%
Anzahl der Förderschulen LE	327	310	- 5,20%

Entwicklung der Anzahl der Schulen in NRW (MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012; eigene Berechnung der Prozentangaben 2012)

Legt man die absoluten Schülerzahlen der Schuljahre 2001/02 und 2011/12 zu Grunde und setzt sie ins Verhältnis zu allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, so zeigt sich, dass, bei insgesamt rückläufigen Schülerzahlen, die Anzahl der separiert an Förderschulen beschulten Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) ebenfalls zugenommen hat. Die Anzahl der Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen (LE) hat demgegenüber abgenommen. Über alle Förderschwerpunkte hinweg ist der Anteil der Förderschüler insgesamt um fast 10% angestiegen.

Tab. 4: Schülerinnen und Schüler in NRW

	2001/02	2011/12	+/- in %
Schüler insgesamt in NRW	2.871.584	2.717.246	- 5,38%
Förderschüler insgesamt	116.237	127.678	+ 9,84%
Förderschüler an Fördersch. und SfK insgesamt	104.082	101.458	- 2,52%
Anzahl der SuS mit FSP ESE an Förderschulen	11.611	17.738	+ 52,77%
Anzahl der SuS FSP LE an Förderschulen	50.780	35.386	- 30,32%

Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in NRW (MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012; eigene Berechnung der Prozentangaben 2012)

Der prozentuale Anteil der Förderschüler an der Gesamtschülerschaft ist 2012 0,65% höher als im Jahr 2002. Der Anteil der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an Förderschulen ist um 0,25% angestiegen. Mit 4,7% liegt der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nahe am bundesweiten Durchschnittswert (2008: 4,9%; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 69).

Tab. 5: Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt in NRW

	2001/02	2011/12
Anteil der Schüler mit FSP / alle Schüler	4,05%	4,70%
Anteil der Schüler mit FSP an Förderschulen / alle Schüler	3,63%	3,73%
Anteil der SuS mit FSP ESE an Förderschulen / alle Schüler	0,40%	0,65%
Anteil der SuS mit FSP LE an Förderschulen / alle Schüler	1,77%	1,30%
Summe der Anteile der SuS mit FSP LE & ESE an Förderschulen / alle Schüler	2,17%	1,95%

Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt in NRW (Quellen: MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012)

Die Anzahl der Vollzeitlehreereinheiten von Förderpädagogen an Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung ist um 40% (≈ 600) gewachsen. Die Schüler-Lehrer-Relation hat sich dabei zugunsten der Schüler verändert.

Tab. 6: Vollzeitlehreereinheiten an Förderschulen in NRW

	2001/02	2011/12	+/- in %
Vollzeitlehreereinheiten insgesamt	14.820	16.910	+ 14,10%
Vollzeitlehreereinheiten Förderschule ESE	1.534	2.155	+ 40,48%
Vollzeitlehreereinheiten Förderschule LE	5.144	4.979	- 3,21%
Schüler je Vollzeitlehreereinheit ESE	5,8	5,2	- 10,35%
Schüler je Vollzeitlehreereinheit LE	9,9	7,8	- 21,21%

Entwicklung der Anzahl der Vollzeitlehreereinheiten in NRW (MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012; eigene Berechnung der Prozentangaben 2012)

Der gemeinsame Unterricht an allgemeinen Schulen wird ausgebaut. 34,5% aller Schulen bieten mindestens einem Schüler/einer Schülerin einen Platz im Gemeinsamen Unterricht an. Über 70% aller Grundschulen arbeiten integrativ, gefolgt von 44% der Gruppe der klassischen Sekundarstufe I-Schulen. 16,27% aller Gymnasien integrieren mindestens einen Schüler mit Förderbedarf im Jahre 2012.

Tab. 7: Schulen mit GU in NRW

	2001/02	2011/12
Anteil der Schulen mit GU / alle Schulen	18,60%	34,50%
Anteil GS mit GU / alle Schulen	14,65%	21,58%
Anteil HS/RS/GE/GM mit GU / alle Schulen	2,93%	9,96%
Anteil GY mit GU / alle Schulen	0,27%	1,61%
Anteil BK mit GU / alle Schulen	0,63%	1,31%
Anteil GS mit GU / GS gesamt (01/02: 3470; 11/12: 3086)	36,40%	70,64%
Anteil HS/RS/GE/GM mit GU / HS/RS/GE/GM gesamt (01/02: 1504; 11/12: 1416)	13,23%	44,49%
Anteil GY mit GU / GY gesamt (01/02: 628 11/12:627)	2,87%	16,27%
Anteil BK mit GU / BK gesamt (01/02: 362; 11/12:373)	11,88%	22,25%

Entwicklung des Anteils der Schulen mit GU in NRW (Quellen: MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012)

Tab. 8: Gemeinsamer Unterricht in NRW

	2001/02	2011/12	+/- in %
Gemeinsamer Unterricht (mit Fördergruppen) an Schulen insgesamt	1.263	2.180	+ 72,61%
Gemeinsamer Unterricht (mit Fördergruppen) an Grundschulen	995	1.365	+ 37,19%
Gemeinsamer Unterricht (mit Fördergruppen) Haupt-, Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen	199	630	+ 216,58%
Gemeinsamer Unterricht (mit Fördergruppen) Gymnasium	18	102	+ 466,67%
Gemeinsamer Unterricht (mit Fördergruppen) BK	43	83	+ 93,02%

Entwicklung der Anzahl der Schulen mit Angeboten des gemeinsamen Lernens in NRW (Quellen: MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012; eigene Berechnung der Prozentangaben 2012)

Während der Anteil der Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an den Förderschulen stark angestiegen ist, steigt die Integrationsquote dieser Schülerklientel nicht ganz so stark. Wobei der Gesamtanteil dieser Schülerklientel an Gymnasien am geringsten ist. 76% aller Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung werden noch an Förderschulen beschult.

Tab. 9: Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in NRW

	2001/02	2011/12
Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit dem FSP ESE an Förderschulen	11.611	17.738
Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit dem FSP ESE an allgemeinen Schulen	1.554	5.576
Anteil der Förderschüler ESE im GU	11,8%	23,92%
Anteil der Förderschüler ESE an Förderschulen	88,2%	76,08%

Entwicklung des Anteils und der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit FSP ESE im GU und an Förderschulen in NRW (Quellen: MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012; eigene Berechnung der Prozentangaben 2012)

Im nordrheinwestfälischen Referentenentwurf zum 9. Schulrechtsänderungs-Gesetz vom 10.09.2012 finden sich zusammenfassend folgende statistischen Angaben:

- Im Schuljahr 2011/12 wurden 99.013 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an privaten und öffentlichen Förderschulen beschult.
- 26.578 Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf wurden integriert beschult.
- 2445 Schülerinnen und Schüler wurden an Schulen für Kranke beschult.
- 2151 Schülerinnen und Schüler wurden an den Freien Waldorfschulen und den Freien Waldorfförderschulen unterrichtet.
- Die Integrationsquote in der Primarstufe beträgt in dem genannten Schuljahr 28,5% und in der Sekundarstufe I 14,0% (vgl. MSW-NRW 2012, 9).

Eine Senkung der Förderschulbesuchsquote zugunsten einer integrierten Form der Beschulung ist für die Schülerklientel der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen- und sozialen Entwicklung nicht zu beobachten.

Tab. 10: Anteile der Schülerinnen und Schüler im GU in NRW (Förderschwerpunkte ESE & LE)

	2001/02	2011/12
Anteil der Förderschüler im GU / alle Schüler	0,36%	0,98%
Anteil der Förderschüler im GU ESE (Grundschule)/alle Grundschüler (01/02: 800.129; 11/12: 652.445)	0,11%	0,45%
Anteil der Förderschüler im GU ESE (HS/RS/GE/GM)/alle HS/RS/GE/GM-Schüler (01/02: 838.422; 11/12: 726.186)	0,07%	0,31%
Anteil der Förderschüler im GU ESE (Gymnasium)/alle GY-Schüler (01/02: 536.229; 11/12: 598.762)	0%	0,01%
Anteil der Förderschüler im GU ESE (BK)/alle BK-Schüler (01/02: 554.220; 11/12: 592.041)	0,01%	0,05%
Anteil der Förderschüler im GU LE (GS)/alle Grundschüler (01/02: 800.129; 11/12: 652.445)	0,41%	0,75%
Anteil der Förderschüler im GU LE (HS/RS/GE/GM)/alle HS/RS/GE/GM-Schüler (01/02: 838.422; 11/12: 726.186)	0,10%	0,64%
Anteil der Förderschüler im GU LE (Gymnasium)/alle GY-Schüler (01/02: 536.229; -11/12: 598.762)	0%	0,01%
Anteil der Förderschüler im GU LE (BK)/alle BK-Schüler (01/02: 554.220; 11/12: 592.041)	0,29%	0,62%

Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler im GU in NRW (Quellen: MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012; eigene Berechnung der Prozentangaben 2012)

Tab. 11: Gemeinsamer Unterricht in NRW

	2001/02	2011/12	+/- in %
Gemeinsamer Unterricht Förderschüler insgesamt	10.422	26.578	+ 155,02%
Gemeinsamer Unterricht Förderschüler ESE (Grundschule)	902	2.964	+ 228,60%
Gemeinsamer Unterricht Förderschüler ESE (HS/RS/GE/GM)	598	2.254	+ 276,92%
Gemeinsamer Unterricht Förderschüler ESE (Gymnasium)	0	79	
Gemeinsamer Unterricht Förderschüler ESE (BK)	54	279	+ 416,67%
Gemeinsamer Unterricht Förderschüler LE (Grundschule)	3.300	4.913	+ 48,88%
Gemeinsamer Unterricht Förderschüler LE (HS/RS/GE/GM)	803	4.718	+ 487,55%
Gemeinsamer Unterricht Förderschüler LE (Gymnasium)	13	80	+ 515,38%
Gemeinsamer Unterricht Förderschüler LE (BK)	1.627	3.683	+ 126,37%

Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Unterricht in NRW (Quellen: MSW-NRW 2002; MSW-NRW 2012; eigene Berechnung der Prozentangaben 2012)

1.3 Die Rückschulung von der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung

Betrachtet man diese Zahlen vor dem Hintergrund der aktuellen Inklusionsdebatte, so wird schnell ersichtlich, dass in NRW ein Aufbruch in Richtung Integration nur langsam zu erkennen ist. In den Jahren 2002 – 2012 konnte die Integrationsquote für Förderschüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung um 10% angehoben werden. Besonders beachtenswert ist der zeitgleiche Anstieg der Schülerzahlen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Bei stagnierenden Förderschulbe-

suchsquoten und einer Beibehaltung des Tempos zum Ausbau der Lernorte für gemeinsames Lernen, wäre eine vollständige Beschulung aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen- und sozialen Entwicklung erst in einigen Jahrzehnten erreicht. Eine vollständige Beschulung aller Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in einer Sekundarschule ist kurz- und mittelfristig nicht abzusehen. Die bisher aktiv von Förderschulseite aus zu initiierte „Rückschulung“ eines Schülers stellt demnach weiterhin eine Möglichkeit dar, einer segregierenden Tendenz der Schulstruktur entgegen zu wirken.

1.3.1 Auftrag „Durchgangsschule“

Die Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung in NRW definiert sich laut Richtlinien (vgl. MSW-NRW 2003) als Durchgangsschule. Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sollen somit auf diesen Schulen nur zeitweise unterrichtet werden:

„1. Bildungsauftrag und Erziehungsziel: Die Schule für Erziehungshilfe hat die Aufgabe, Schüler zu erziehen und zu unterrichten, die infolge erheblicher psychischer Störungen und sozialer Auffälligkeiten in der allgemeinen Schule nicht entsprechend gefördert werden können. Sie verlieren dadurch zumeist den Anschluß [sic!] an das allgemeine Leistungsniveau ihrer Klasse und bereiten große Schwierigkeiten in der schulischen Zusammenarbeit. Die Rückführung der Schüler in die allgemeine Schule ist ein vorrangiges Ziel der Schule für Erziehungshilfe. Die Schule für Erziehungshilfe versteht sich deshalb als Durchgangsschule.“ (ebd., 7)

1.3.2 Realität

Die Zahl der Schüler in NRW, die tatsächlich zurückgeführt werden, ist vor diesem Hintergrund als zu gering zu bezeichnen (vgl. Voigt, U. 1998). Die wenigen Studien und amtlichen Zahlen, die es gibt, beschreiben schwankende Rückschulungsquoten zwischen 5 und 17 Prozent. Eine aktuelle Überprüfung im Rahmen des hier beschriebenen Forschungsprojektes ergab eine vorsichtige Bestätigung dieser Quoten: Eine postalische Anfrage an alle Schulleiterinnen und Schulleiter von Förderschulen in NRW im Schuljahr 2009/2010, die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beschulen, ergab vergleichbare Durchschnittswerte. Der Quotient wurde aus der Gesamtanzahl der Schüler mit diesem Förderschwerpunkt und den anteiligen Rückschülern aus dieser Population berechnet. Von 201 angeschriebenen Schulleitern antworteten 69 und 67 (33,3%)

Tab. 12: Mittelwerte der Rückschulungsquote im Schuljahr 09/10 von 69 (von 201)

		Quote der Rückschulungen im Schuljahr 09/10 (nur FSP ESE)	Schulkennziffer	FSP ESE an Schule vorhanden
N	Gültig	67	69	69
	Fehlend	2	0	0
Mittelwert		5,9174		
Standardabweichung		6,97680		
Minimum		,00		
Maximum		42,11		

Förderschulen in NRW mit dem Förderschwerpunkt ESE (inkl. Verbundschulen) (Rücklaufquote: 33%)

machten Angaben zur Rückschulungsquote: Mittelwert: 5,92% (SD: 6,98; Min.: 0%; Max.: 42,11%). Eine ausführliche Datenmatrix findet sich im Anhang dieser Arbeit. Die Förderschulen im Primarbereich und jene, die nur bis zur sechsten Klasse Schüler beschulen, haben dabei höhere Rückschulungsquoten als die restlichen Schulen. Die Schulen, die als Kompetenzzentren geführt werden (N=19; 1 Angabe fehlt), kommen auf eine durchschnittliche Rückschulungsquote von 5,74%.

Das Schulgesetz in NRW fordert im Gegensatz dazu eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulformen. Die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Förder- und allgemeiner Schule wird deshalb auf der schulpolitischen Ebene eingefordert. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Zahl der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in NRW von 57 im Jahre 1990 auf 201 im Jahre 2010 angestiegen sind (vgl. Willmann, M., 2005; eigene Berechnungen) und die Anzahl der Schüler mit diesem Förderschwerpunkt laut Landesamt für Statistik trotz sinkender Schülerzahlen zunimmt, ergeben sich eine Vielzahl von Fragen.

Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang zum Beispiel, dass keine amtlichen aktuellen Zahlen zu den Rückschulungsquoten der Schulen vorliegen, an denen das Erreichen des Anspruchs „Durchgangsschule“ zu sein, transparent überprüft werden könnte. Eine in NRW durchgeführte Untersuchung aus dem Jahre 1984 an 5 Sonderschulen ergab eine Rückschulungsquote von 6,2% (vgl. Voigt 1998, 47). Voigt formuliert in diesem Zusammenhang weiter, „dass die SfE (Anmerkung des Verf.: SfE bedeutet Schule für Erziehungshilfe und war 1998 der geläufige Begriff für die Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung) in der Praxis keineswegs eine Durchgangsschule zu sein scheint, sondern vielmehr nur ein Bruchteil oder im besten Fall bis zur Hälfte ihrer Schüler in die allgemeine Schule reintegriert werden (vgl. Neukäter 1993, 185; Schweppe 1981, 790; Benkmann 1992; Frühauf 1986, 135ff.). Die Schätzungen in Saueressig (1990), die für NRW von einer RS-Quote von zwischen 30 und 70% ausgehen, scheinen demhingegen als zu optimistisch“ (ebd.). Ein Blick über die Ländergrenze hinweg zeigt ähnlich ernüchternde Zahlen: Eine umfangreiche Studie, die die Rückschulungshäufigkeit in Bayern, Hessen und Rheinland-Pfalz erfasste, gab für die Schuljahre 1978/79 bis 1982/83 eine schwankende Rückschulungsquote von 5,56% bis 10,8% für Hessen und von 11,16% bis 16,02% für Bayern an. Die Kennzahlen für Rheinland-Pfalz liegen zwischen diesen Werten (ebd.).

1.3.3 Die Rahmenbedingungen für Rückschulungen in NRW

Die Entscheidung über eine Rückschulung und die schrittweise Beendigung der sonderpädagogischen Förderung wird laut BASS durch die zuständigen Lehrer und die Schulaufsichtsbehörde getroffen. In der Praxis wird diese Maßnahme oft probeweise für ein halbes Jahr durchgeführt. Der Förderschüler hat in dieser Zeit noch Anspruch auf zusätzliche Stunden sonderpädagogischer Förderung. Auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen zwischen Förder- und allgemeiner Schule vereinbaren viele Schulen vor dem eigentlichen Rückschulungspraktikum ein mehrwöchiges Probe-Praktikum.

In den Richtlinien findet sich dazu die folgende Vorgabe: „Vor und nach einer Rückschulung ist mit der aufnehmenden Schule, vor allem mit dem betreffenden Klassenlehrer Kontakt zu

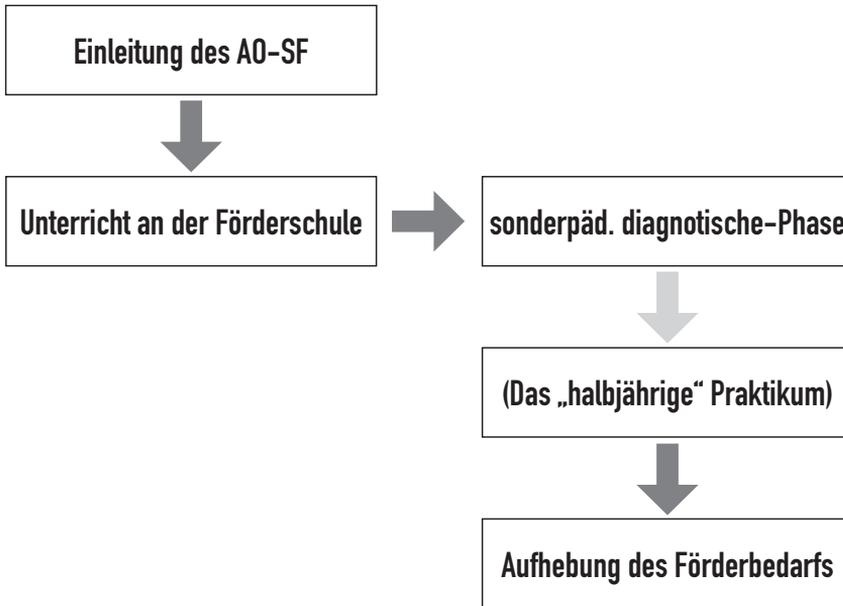


Abb. 3: Das gültige Rückschulungsverfahren in NRW

halten, damit der Schüler in der schwierigen Übergangszeit Verständnis findet. Zur Vorbereitung der Rückschulung kann der Schüler am Unterricht einer anderen Schule teilnehmen. Auch die Verbindung mit dem Schüler sollte von der Schule für Erziehungshilfe so lange aufrechterhalten werden, wie es nötig erscheint“ (MSW-NRW 2003, 18). Der Frage nach der tatsächlichen Zeit, die im Schulalltag zur Begleitung eines Rückschülers von der Lehrkraft eingeplant werden kann, wird vor dem Hintergrund dieser Richtlinie im Rahmen der Studie nachgegangen.

1.3.4 Schlussfolgerungen und offene Fragen

Den genannten Zahlen kann entnommen werden, dass der Umbau des Schulsystems in NRW, selbst mit der Einführung des Modells „Sekundarschule“ (vgl. Landtagsbeschluss vom 19.07.2011) und dem Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts, zu einem inklusiven System mit weniger Förderschulen noch viele Jahre in Anspruch nehmen wird. Im Eckpunktepapier des parteiübergreifenden Schulkonsenses findet sich folgende Aussage zum Fortbestand der Förderschulen: „4. Das Schulangebot in NRW soll zukünftig bestehen aus: Grundschule, Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Sekundarschule, Gesamtschule, Berufskollegs mit allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen, Weiterbildungskollegs sowie Förderschulen, soweit sie trotz Inklusion erforderlich sind“ (MSW-NRW 2011, 1). Auf die Entwicklung einer inklusiven Schullandschaft in NRW beziehen sich zwei der zwölf Eckpunkte: „Ergänzend zur Grundstellenzuweisung sollen kriteriengeleitete Ansätze wie der Sozialindex, die Integrationsstellen und zukünftig ein Inklusionsindex

ausgebaut und aktualisiert werden“ und „Der Prozess zur inklusiven Schule, den CDU, SPD und Grüne mit ihrem gemeinsamen Antrag vom Dezember letzten Jahres eingeleitet haben, wird fortgesetzt“ (MSW-NRW 2011, 3). Mit dem Referentenentwurf zum 9. Schulrechtsänderungsgesetzes in NRW vom 10.09.2012 wird eine Gesetzesänderung angestrebt, die das Ziel hat, die VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen umzusetzen. Die integrative Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblematiken an allgemeinen Schulen wird in diesem Entwurf deutlich unterstützt: der primäre Förderort für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung soll die allgemeine Schule sein. Der Förderschwerpunkt Lernen kann erst ab einem dreijährigen Besuch der Schuleingangsphase und nur bis zum Ende der 6. Klasse beantragt werden. Anträge auf sonderpädagogische Förderung werden in erster Linie durch die Eltern gestellt. Die Schulaufsichtsbehörden werden darüber hinaus angehalten, den Eltern mindestens eine Schule vorzuschlagen, an der ein Angebot für das Gemeinsame Lernen eingerichtet ist. Dem Referentenentwurf nach sollen in NRW mittel- bis langfristig an jeder allgemeinen Schule Angebote des Gemeinsamen Lernens für die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen und emotionale und soziale Entwicklung eingerichtet werden (vgl. MSW-NRW 2012). In welcher Form sich dieser Entwurf letztendlich in der Gesetzgebung niederschlägt wird sich in naher Zukunft zeigen. Ob sich daraus nicht nur eine Erhöhung des Anteils integriert beschulter Schülerinnen, sondern auch eine Reduzierung des Anteils der Schüler ergibt, die an Förderschulen beschult werden, bleibt abzuwarten. Fakt ist, dass die Förderschulen für die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung und Lernen bestehen bleiben können. Durch diese variabel auszulegenden Leitlinien ergibt sich auch in mittel- und langfristiger Zukunft die Notwendigkeit der Ausgestaltung schulischer Übergänge, insbesondere jene von einer Förderschule an die allgemeine Schule, wenn man die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen diesen Systemen als sinnvoll erachtet. Die Rückschulung oder anders gesagt, die professionelle Begleitung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung auf ihrem Weg an die allgemeine Schule wird somit aller Voraussicht nach auch in Zukunft zur (wichtigen) Tätigkeitsbeschreibung eines Förderschullehrers gehören.

Am Rande sei hier erwähnt, dass es neben einer veränderten Schulstruktur auch einer veränderten Lehrerbildung bedarf, um ein inklusiveres und durchlässigeres System aufzubauen. Die Studie von Demmer-Dieckmann (2008) zur Wirksamkeit von verpflichtenden Integrationsseminaren in Berlin bei Lehramtsstudierenden (Primarstufe, Sek I, Sek II, Berufsschule) deutet auf dieses Ungleichgewicht hin: 60% der befragten Lehramtsstudierenden gaben an, sich durch das überprüfte Seminar zum ersten Mal mit Gemeinsamen Unterricht beschäftigt zu haben. Befragt danach, wen sie gedanklich mit der Nennung der Begriffe „Schüler mit Behinderung/sonderpädagogischem Förderbedarf“ verknüpfen, gaben 43% an, dass sie an Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen denken (der tatsächliche Gesamtanteil dieser Gruppe an allen Schülern mit Förderbedarf liegt z.B. in NRW bei 7,9%), 42% geistige Behinderung (tatsächlicher Gesamtanteil: 14,8%), 7% Lernbehinderung (42,5%), 2% Blindheit (2,1%). Der Förderschwerpunkt „Lernen“, der auch bundesweit den größten Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf aufweist, wird völlig unterdimensioniert angegeben und der Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ (tatsächlicher Anteil 15,5%) wird gar nicht genannt (vgl. MSW NRW 2009).

1.4 Die Entwicklung der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung in NRW

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen am 26.03.2009 ist auch in NRW eine erneute und kontrovers diskutierte Debatte um den Königsweg der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf entbrannt. In nahezu allen pädagogischen Disziplinen findet eine zunehmende Auseinandersetzung mit der Thematik statt (vgl. Hillenbrand 2010). Diese Diskussion begleitet letztendlich die gesamte Geschichte der Hilfsschul- und Verhaltensgestörtenpädagogik seit Entstehung der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung (Bach 1993, 247; Hillenbrand 2002, 41 ff.). Es folgt ein kurzer Überblick. Eine umfassende Darstellung der historischen Wurzeln der Schule für Erziehungshilfe und deren Entwicklung zur heutigen Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung kann der Arbeit von Schmidt aus dem Jahre 1996 entnommen werden. Bereits Anfang des 19. Jahrhunderts gab es erste Diskussionen über segregierende und integrative Einrichtungen für verwahrloste Jugendliche:

„Der Königlich-Preußische Regierungs- und Schulrat C. Weiß meinte im Jahre 1827: „Damit aber das verwahrloste Kind in der Schule sich auf rechte Art in einer ihm neuen Welt empfinde, muss es a) von den Mitschülern gehörig ausgesondert, und b) denselben gehörig gleichgestellt werden. Keins ohne das andere“ (208). W.E.F. von Ketteler meinte dagegen 1866: „Ich halte es aber für ein unverantwortliches Verfahren, in einer und derselben Anstalt verdorbene und unverdorbene Kinder aufzunehmen.“ (209) und plädierte für ein eigenes Haus für verwahrloste Knaben.““ (Schmidt 1996, 238)

Abgesehen von einigen wenigen Einrichtungen und „Rettungshäusern“ für „verwahrloste Kinder“, wie z.B. Wicherns „Rauhes Haus“ von 1833, entstand eine separierende und eigenständige Schulstruktur erst im Laufe des letzten Jahrhunderts. Die ersten „professionellen“ Erziehungsklassen entstanden 1928 in Berlin. Neben der gezielten Entlastung der Regelschullehrer sollten in diesen Klassen auffällige Schülerinnen und Schüler über einen Zeitraum von zwei bis vier Jahren „gesondert“ gefördert und anschließend wieder in die Regelklassen zurückgeführt werden (vgl. Myschker 2005, 22f.). Nachdem diese Sonderklassen mit Beginn der Zeit des Nationalsozialismus aufgelöst wurden und „moralischer Schwachsinn und Verwahrlosung“ als schädlich für die Volksgemeinschaft interpretiert und teilweise als Erbkrankheit definiert wurde, sonderte man Schülerinnen und Schüler mit verschiedenartigen Störungen in so genannte Hilfsschulen aus. Bis 1937 werden diese Hilfsschulen zur Umsetzung der rassenhygienischen Maßnahmen (sprich: Sterilisation) missbraucht. Der Paragraph 1, Absatz 1 des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN) lautet: „Wer erbkrank ist, kann durch chirurgischen Eingriff unfruchtbar gemacht werden, wenn nach den Erfahrungen der ärztlichen Wissenschaft mit großer Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist, daß [sic] seine Nachkommen an schweren körperlichen oder geistigen Erbschäden leiden werden“ (Lehberger & de Lorent 1986, 70).

Mit Beginn des 2. Weltkriegs verändert sich die Hauptaufgabe der Hilfsschulen von der Vorbereitung zu den rassehygienischen Maßnahmen hin zur Erziehung zur Arbeit. Die Hilfsschüler werden zunehmend als billige Arbeitskräfte benötigt. Schüler mit einer geistigen Behinderung oder die „Unerziehbaren“ werden jedoch vom Unterricht ausgeschlossen. Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung werden in Anstalten untergebracht. Sie erwartete in der Regel ein grausamer Tod (Euthanasie). Die „Unerziehbaren“ wurden nach

Tab. 13: Entwicklung der Grundgesamtheit aller Schulen für Erziehungshilfe in Deutschland seit 1990

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH	Σ
Stand 2004/05	80	47	3	9	15	0	58	3	45	195	8	5	26	17	1	9	521
Stand 1993/94	67	40	5	7	2	10	24	4	27	88	9	4	15	7	6	5	320
Stand 1992	65	27	6	10	2	3	19	3	26	73	4	3	20	5	13	k.A.	279
Stand 1991/92	61	41	1	k.A.	8	k.A.	17	k.A.	21	57	5	5	k.A.	k.A.	10	k.A.	226
Stand 1987/88	65	28	3	k.A.	k.A.	3	22	k.A.	27	k.A.	4	3	k.A.	k.A.	13	k.A.	168

(vgl. Willmann 2005)

Tab. 14: Entwicklung der Grundgesamtheit aller Schulen für Erziehungshilfe (NRW und NI)

	NW (18 Mill. Einw.)	NI (8 Mill. Einw.)
Stand 2008/09*	201	k.A.
Stand 2004/05	195	45
Stand 1993/94	88	27
Stand 1992	73	26
Stand 1991/92	57	21
Stand 1987/88	k.A.	27

(NRW und NI) (vgl. Willmann 2005 und eigene *Überprüfung im Rahmen der vorliegenden Arbeit)

Hause geschickt oder, wenn sie straffällig werden, in Zuchthäuser oder Konzentrationslager gesteckt (vgl. Lehberger & de Lorent 1986, 217). 1949 kam es zur Wiedereinführung der „Erziehungsklassen“ in Berlin. Bis heute bestehen „Beobachtungsklassen“ in Berlin, die eine Position zwischen allgemeiner Schule und Förderschule einnehmen. Die Sonderschulen für Erziehungshilfe (heute: Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) entstanden nach Kriegsende aus den eingerichteten Klassen für kriegsgeschädigte Kinder. In den 1950er Jahren entwickelten sich ähnliche, separierende Klassenstrukturen für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen in den deutschen Großstädten: so zum Beispiel die „Klassen für gemeinschaftsschwierige Kinder“ (G-Klassen) in Bielefeld, Kassel und Hannover, die „Kleinklassen“ in Hamburg und die „Sonderklassen“ in Köln (Bach 1993, 247). 1957 wird in NRW in Bielefeld eine „Gemeinschaftsklasse für erziehungsschwierige Kinder“ eingerichtet, mit dem Ziel „gemeinschaftsschwierige Kinder für einen begrenzten Zeitraum von etwa zwei Jahren einer heilpädagogischen Betreuung zuzuführen“. „Eine Verbindung mit einer Volksschule“ wollte man hierbei bewusst vermeiden (vgl. Schmidt 1996, 230). Die Anzahl der Schulen für Erziehungshilfe in Deutschland ist seitdem stetig gestiegen und hat sich seit 1991 nun fast verdoppelt. Während es vor 15 Jahren noch 226 Schulen für Erziehungshilfe gab, sind es im Jahre 2005 bereits 521. In NRW stieg die Anzahl dieser Schulform bis zum Jahre 2010 von 57 auf 201 Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (inkl. Verbundschulen) (vgl. Willmann